

**UNIVERSIDAD DE SALAMANCA**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**DEPARTAMENTO DE TEORÍA E HISTORIA DE LA  
EDUCACIÓN**



**TESIS DOCTORAL**

**(Versão Condensada)**

**EDUCAÇÃO ESPECIAL EM PORTUGAL NO  
ÚLTIMO QUARTO DO SÉCULO XX**

**AUTOR: Maria Helena Ferreira de Pedro Mesquita**

**DIRECTOR: Dr. D. José María Hernández Díaz**

**SALAMANCA**

**2001**

## ÍNDICE

ÍNDICE.....	I
INTRODUÇÃO.....	5
OBJECTIVOS DO ESTUDO.....	17
METODOLOGIA E FONTES.....	19

### PRIMEIRA PARTE

#### OS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM PORTUGAL

<b>CAPÍTULO I - A PROBLEMÁTICA DA EDUCAÇÃO DO DEFICIENTE EM PORTUGAL.....</b>	<b>22</b>
1. Introdução.....	22
2. O Deficiente e o Atendimento em Portugal: Da Perspectiva Assistencial à Perspectiva Educativa.....	22
2.1. Os Primeiros Passos: O Ensino de Cegos e Surdos.....	23
2.2. O Instituto António Aurélio da Costa Ferreira. Seu Contributo para a Educação das Crianças Deficientes.....	33
2.3. O Papel do Estado na Educação das Crianças Deficientes.....	45

<b>CAPÍTULO II - A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: ORIGENS E CONDICIONANTES DO SEU DESENVOLVIMENTO.....</b>	<b>49</b>
1. Introdução.....	50
2. Formação de Professores para o Magistério Especial.....	50

2.1. Instituto António Aurélio da Costa Ferreira.....	52
2.2. Casa Pia de Lisboa.....	67
2.3. A Acção do Estado na Formação de Professores.....	75
2.3.1. Direcção-Geral de Assistência.....	75
2.3.2. Direcção-Geral do Ensino Básico.....	82
2.3.3. Direcção-Geral do Ensino Secundário.....	85
2.4. Síntese da Caracterização dos Cursos de Professores para o Magistério Especial.....	87
3. Formação Especializada: Marcos Históricos.....	91

## **SEGUNDA PARTE**

### **MUNDOS EM MUDANÇA - NOVAS DIRECÇÕES**

#### **CAPÍTULO I - INTEGRAÇÃO ESCOLAR E NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS.....**

1. Introdução.....	96
2. Desenvolvimento da Integração Escolar.....	96
2.1. Princípios Conceptuais da Integração.....	96
2.2. Integração Escolar: Um Novo Modelo de Política Educativa.....	104
2.2.1. Definições e Interpretações do Conceito de Integração Escolar.....	104
2.2.2. Integração Escolar: Diferentes Contextos e Realidades Sócio-Geográficas.....	108
2.2.3. Integração Escolar: Prioridades e Objectivos.....	112
2.3. Forças e Tendências Estruturantes.....	115
2.4. Evolução e Clarificação de Conceitos: Da Criança Deficiente à Criança com Necessidades Educativas Especiais.....	123
2.5. Escola Para Todos - Um Percorso Necessário.....	133
3. Integração Escolar em Portugal, uma Nova Política em Educação: Três Marcos Numa História.....	138
3.1. O Movimento de Integração Escolar em Portugal: Da reforma Veiga Simão à Lei de Bases do Sistema Educativo.....	140

3.2. Reforma Educativa e Integração Escolar: A Lei de Bases do Sistema Educativo Português.....	154
3.3. Uma Nova Política em Necessidades Educativas Especiais: O Decreto-Lei 319/91 Rumo a uma Escola Inclusiva.....	177

**CAPÍTULO II - O IMPACTO DAS NOVAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....196**

1. Introdução.....	197
2. Inovações no Papel do Professor Face à Integração Escolar.....	197
2.1. O Papel do Professor Face às Mudanças Educativas e Processos de Inovação.....	197
2.2. A Renovação na Formação de Professores em Necessidades Educativas Especiais.....	204
3. Enquadramento Legal da Formação de Professores em Necessidades Educativas Especiais em Portugal .....	219
3.1. A Lei de Bases e a Formação de Professores Face a uma Política Educativa Integradora.....	221
3.2. Da Formação Especializada à Formação Inicial.....	228

**CAPÍTULO III - CONCLUSÕES.....254**

1. Introdução.....	255
2. Reposição do Objectivo de Trabalho.....	255
3. Conclusões.....	256

**BIBLIOGRAFIA.....282**

**FONTES - LEGISLAÇÃO CONSULTADA.....293**

## INTRODUÇÃO

Os temas relacionados com a educação das crianças com necessidades educativas especiais têm, actualmente, uma importância de inegável relevo.

Nas últimas três décadas registaram-se avanços extraordinários no conhecimento de como se pode ajudar este tipo de crianças a aprender e a desenvolver as suas capacidades. No entanto, conviria desde já sublinhar quanto o conhecimento do passado se revela de extrema importância para o desenvolvimento do futuro desta área da investigação educacional. Convenhamos, pois, que debruçarmo-nos sobre esse passado nos permite melhor perceber o presente e perspectivar os dias do amanhã.

Se actualmente a educação das crianças com necessidades educativas especiais aponta, preferencialmente, para a integração nas escolas do ensino regular, num passado, ainda recente, as mesmas eram votadas a uma imensa discriminação e segregação.

Essa segregação reflectia-se numa perspectiva aterradora de aniquilação, ou de veneração, característica dos tempos primitivos. No entanto, durante a Idade Média, este tipo de pensamento foi-se alterando, pelo que o sentimento de caridade, de protecção pelo deficiente, foi substituindo, progressivamente, a atitude de exclusão do deficiente em relação à sociedade.

Por estes tempos as ordens religiosas tiveram um papel relevante no que diz respeito ao aparecimento das primeiras escolas do ensino especial.

Mais tarde, com o emergir de novos factores, nomeadamente com a industrialização da sociedade, o aparecimento dos iluminados e o reconhecimento público de deficientes ilustres, criaram-se as pré-condições para a organização da Educação Especial, assim como se assistiu a conquistas importantes, no domínio legislativo, que conduziram ao reconhecimento dos deficientes enquanto cidadãos de pleno direito (MONIZ PEREIRA, 1984).

Encontramo-nos, assim, no período mais fértil e mais controverso da história da Educação Especial. Neste enquadramento histórico da deficiência, temos que reconhecer que o aparecimento da escolaridade obrigatória se constituiu um marco relevante.

Apesar de todas as modificações que a escolaridade obrigatória veio implementar, os deficientes, por volta do Séc. XIX, conheceram uma época conturbada, em virtude de se ter deixado de acreditar na sua cura através da Educação Especial, o que levou a que se reduzisse a investigação nos métodos de ensino.

Por volta dos finais do Séc. XIX, inícios do Séc. XX, a Educação Especial caracterizava-se por um ensino ministrado em escolas especiais, em regime de internato, específicas de cada área da deficiência e, embora já existissem defensores do sistema integrado, pouco a pouco surgiram, ainda, outras formas de atendimento, como o são o semi-internato e a classe especial (MONIZ PEREIRA, 1984).

Em consequência de mudanças na filosofia da Educação Especial, na segunda metade do Séc. XX assiste-se a um enorme desenvolvimento da mesma, quer em qualidade, quer em quantidade.

Contudo, em pleno Séc. XX, as crianças deficientes encontravam-se confinadas a instituições de ensino especial, sem qualquer outra participação a nível social.

Estas instituições foram a forma alternativa de ensino encontrada para aqueles que não aprendiam nas escolas regulares.

Na maioria dos países desenvolvidos, incluindo Portugal, a educação das crianças deficientes viu-se, durante muitos anos, caracterizada por práticas segregativas tradicionais realizadas em instituições do Ensino Especial, cujas origens se encontram nas raízes históricas da Educação Especial.

Portugal esteve imerso numa ditadura de 40 anos, em que tudo parecia estar em estado permanente de estagnação. No entanto, e no que diz respeito ao campo da Educação Especial, alguns marcos importantes ocorreram durante esse período, e que hoje se consideram relevantes para perceber como evoluiu aquela área de estudo. Durante esta época emergiram situações de inovação pedagógica, designadamente no que se refere a projectos que foram aplicados em determinados períodos e que conduziram, muitas vezes, a uma necessidade de os regulamentar. Aliás, refira-se, que alguns desses projectos ainda perduram, apesar das fortes mudanças políticas e sociais que ocorreram desde então até aos nossos dias.

A educação especial é, então, vista como um sistema paralelo à educação em geral, onde as crianças podem beneficiar de programas especializados por tipo de deficiência, orientados por professores especializados, formados de acordo com as categorias de deficiência.

A partir dos anos 60/70 os direitos dos deficientes tornam-se uma evidente preocupação por parte de quem governa, emergindo em vários países movimentos de

crítica e contestação às práticas segregativas tradicionais características da educação das crianças portadoras de deficiências.

As contestações acentuam a abolição das práticas educativas segregativas e a necessidade, cada vez mais premente, da educação destas crianças ser feita em meios o menos restritivos possíveis. Põe-se, assim, em causa o sistema tradicional de educação especial, considerado como obsoleto, discriminatório, exclusivo e gerador de desigualdades de oportunidades

Assim, nas últimas décadas assistimos a um amplo movimento de integração escolar das crianças com necessidades educativas especiais nas estruturas regulares de ensino.

A progressiva tomada de consciência dos factores negativos das práticas segregativas, resultado de inúmeros estudos entretanto realizados e divulgados, a crescente consciencialização do direito à igualdade de oportunidades, e as fortes movimentações de contestação e de pressão oriundas de países como os Estados Unidos (Public Law, 1975) e o Reino Unido (Warnock Report, 1978) vêm alterar, substancialmente, as práticas educativas tradicionais, os princípios conceptuais da educação especial e, ainda, as próprias disposições legais em diferentes sistemas de ensino.

Portugal, bem como os outros países da União Europeia, não ficaram indiferentes a estas promissoras perspectivas, daí que tenham incrementado novas práticas educativas pelo que, a partir da década de 70, as alterações verificadas no âmbito da Educação Especial se revelaram extremamente ricas.

Essas alterações relacionam-se com aspectos ligados à educação do deficiente, à formação de professores, à modificação dos conceitos relativos ao deficiente, à produção legislativa e científica, à evolução do mundo conceptual sobre a escolaridade, nomeadamente a organização da estrutura escolar, o carácter de obrigatoriedade da mesma, o modo de funcionamento e, ainda, com variáveis relacionadas com a evolução económica, política e social do país.

Num estudo levado a cabo pela UNESCO em 1995, e que se reporta à legislação relativa à educação especial, (estudo analisado por SAULLE, 1995), apontam-se as seguintes conclusões sobre políticas de educação especial:

- Quanto à legislação analisada, a quase totalidade dos 52 países estudados compreende pelo menos um artigo que promove o direito à educação para todos, incluindo as crianças com necessidades educativas especiais.

- A quase totalidade dos 52 países, nos últimos dez anos, modificou as leis anteriormente existentes, ou adoptou nova legislação sobre necessidades educativas especiais.

- Quanto à escolaridade obrigatória, dos 52 países estudados, 35 referem que a educação é obrigatória para todos.

- Quanto ao princípio da integração, 39 países declaram que aderiram à educação de crianças com necessidades educativas especiais, sempre que possível, nas estruturas de ensino regular. Os restantes afirmam não seguir uma política integrativa, realizando a educação destas crianças em classes especiais ou em escolas de ensino especial.

- Em regra geral, o estudo conclui que a grande maioria dos países estudados reflectem, na Lei, o direito à educação para todos, e que grande parte destes aderiu, sempre que possível, a uma política integrativa nas escolas do ensino regular. Ao mesmo tempo continuam a existir países em que as escolas especiais e as classes especiais tradicionais têm uma expressão significativa e onde se continua a marginalizar estas crianças do sistema educativo regular.

Segundo EVANS (1994), para a maioria dos países membros da OCDE a integração de crianças com necessidades educativas especiais nas escolas de ensino regular são o principal ponto da política de educação especial. Quanto a esta matéria, várias têm sido as metodologias adoptadas (MORENO, 1982):

- enquanto uns prevêm a abolição do Sistema de Educação Especial, resultante da sua total integração no Sistema de Educação Geral;

- outros centram-se na aproximação entre os dois sistemas, introduzindo apoios educativos especiais dentro do Sistema de Educação Geral, tendo em vista a deserção progressiva do Sistema de Educação Especial.

Portugal centra-se nesta última metodologia e a percentagem de alunos com necessidades educativas especiais, educados em escolas do ensino regular, cifra-se em cerca de 67%.

Em Portugal, e quanto a esta matéria, a grande transformação dá-se no início dos anos 70 com a Reforma de Ensino de 1973, através da Lei N°5/73. Foi um marco decisivo nas profundas mudanças que se continuam a sentir na política educativa em geral, e na educação especial, em particular, pois visava «*alterar profundamente a estrutura e o âmbito do ensino básico extensivo às crianças inadaptadas, deficientes e precoces*».

Uma das mudanças introduzidas, e que aqui se releva, teve a ver com o facto de passar a ser o Ministério da Educação a tomar a seu cargo a responsabilidade do ensino



integrado, através das Divisões do Ensino Especial, criadas pela primeira vez dentro das Direcções-Gerais do Ensino Básico e Secundário, na sequência desta reforma.

Apesar da reforma não ter sido totalmente aplicada, em virtude das transformações políticas ocorridas com o 25 de Abril de 1974, pode dizer-se que estavam lançados os dados para se *«iniciar um processo de transformação e modernização da Educação Especial em Portugal»*.

A Constituição da República Portuguesa de 1976, onde estão consagrados os direitos dos deficientes e as obrigações do Estado para com eles, ilustra, nos seus artigos 73º e 74º, o *«direito ao ensino e à igualdade de oportunidades garantido pelo Estado a todos os cidadãos»* e, no que respeita ao deficiente, o artigo 71º estabelece os plenos direitos e deveres destes cidadãos, assim como atribui ao Estado a responsabilidade de operacionalizar uma política nacional de prevenção, tratamento, reabilitação e integração dos deficientes, visando a efectiva concretização dos seus direitos.

A partir deste momento as transformações na Educação Especial nunca mais pararam, embora por vezes não tenham sido tão rápidas quanto os que nelas estão envolvidos desejariam.

Quando se fala de educação, o discurso assenta sempre no objectivo de formar cidadãos aptos a participarem activa e conscientemente na vida de uma sociedade democrática.

Para tal é necessário que se respeitem e se façam cumprir princípios, tais como: o direito à educação, à igualdade de oportunidades e o direito de participação na sociedade como cidadão de pleno direito.

Quando falamos de crianças portadoras de deficiências, todos estes princípios estão imbuídos de uma forte componente de incrementação e de reforço, como veremos de seguida:<sup>1</sup>

**O direito à educação**, está contemplado na Declaração dos Direitos do Homem e na Declaração dos Direitos da Criança e implica que seja garantido a todas as crianças portadoras de deficiência o acesso ao ensino e que este seja gratuito ao nível do ensino básico.

**O direito à igualdade de oportunidades**, implica que a cada criança seja proporcionado um atendimento individualizado de forma a que seja dada resposta às respectivas características e necessidades educativas individuais. É, portanto, necessário garantir que os métodos de ensino, meios pedagógicos, currículos, recursos humanos, recursos materiais e espaços educativos se encontrem adequados a cada criança.

---

<sup>1</sup> A Educação de Crianças e Jovens com Necessidades Educativas Especiais, pp. 11-13. In: Guia de Leitura do Decreto-Lei 319/91.

**O direito de participar na sociedade** traduz-se no direito da criança portadora de deficiência viver no seio da sua família e na respectiva comunidade, sem deixar de poder usufruir das respostas educativas de que necessita. Assim, a criança ou jovem com deficiência em idade escolar deve, sempre que possível, realizar a sua educação na escola regular, em contacto com os seus pares, sendo adoptado o recurso a medidas mais restritivas só depois de esgotadas as possibilidades de frequentar essa escola regular.

Neste contexto, não é de mais afirmar-se que os temas relacionados com a educação das crianças com necessidades educativas especiais vão ganhando uma importância cada vez maior.

Se as últimas três décadas foram palco de avanços extraordinários no conhecimento de como se pode ajudar este tipo de crianças a aprender e a desenvolver as suas potencialidades, e se cada vez mais estas crianças são ensinadas em meios o menos restritivos, torna-se então importante reflectir sobre alguns aspectos aqui mencionados, tendo como pano de fundo um discurso que enalteça a igualdade de oportunidades para todos, para que cada criança possa desenvolver ao máximo as suas capacidades e aptidões.

Em Portugal, o que foi realizado nesta matéria?

Como tem o Estado operacionalizado o discurso da igualdade de oportunidades, para todos, sem excepção?

Como, e onde, têm sido educadas as crianças portadoras de deficiência, tendo em atenção os princípios mencionados?

Se o objectivo primeiro das reformas implementadas na Educação é o de formar cidadãos aptos a participarem activa e conscientemente na vida de uma sociedade democrática, que medidas foram implementadas na educação das crianças portadoras de deficiência, tendo em vista a concretização deste objectivo?

Como tem sido organizada a Educação Especial?

Que Professores para ensinar estas crianças?

Que Integração Escolar?

O reflexo dos princípios que foram aqui enunciados parecem ter no suporte legislativo um importante meio de se expressar e de se objectivar. Pelo que será este o nosso ponto fundamental de investigação: analisar a operacionalização dos princípios enunciados, utilizando-se o suporte legislativo emitido pelo Estado Português nos últimos 25 anos, de forma a podermos dar resposta às questões formuladas e a outras que nos possam surgir durante a investigação.

Os suportes legislativos nem sempre acompanham as teses teóricas que, no fundo, lhes servem de referencial: verificam-se hiatos no tempo e no espaço, as resistências são imensas, a teoria e a prática nem sempre estão em consonância, enfim, existem uma série de questões que a simples passagem a lei não consegue resolver (AFONSO, 1997), mas que aqui pretendemos analisar de uma forma crítica.

No entanto, não pretendemos situarmo-nos em épocas históricas longínquas, mas tão somente no que tem ocorrido em Portugal após a revolução dos cravos (25 de Abril de 1974), momento em que se deram profundas alterações sociais, políticas e económicas que implicaram profundas alterações no Sistema Educativo Português, em geral e, em consequência, no Sistema Educativo Especial. A análise circunscreve-se, fundamentalmente, ao 1º ciclo do ensino básico, em virtude de ter sido neste nível de ensino que se realizaram as primeiras experiências de integração e de, actualmente, ser aquele em que a integração escolar tem a sua máxima expressão, para além de este ser a trave mestra de todo o processo educativo da criança.

Os estudos efectuados em Portugal assentam, fundamentalmente, em aspectos de caracterização e desenvolvimento da Educação Especial, em que são conhecidos trabalhos de “análise de contextos” (RODRIGUES, 1988) com carácter histórico-descritivo, como foram os de:

- Anicet Fusillier com *A Educação de Crenças Atrazadas, Fracas de Espírito, Débeis, etc* (1895) o *Esboço Histórico do Ensino dos Surdos Mudos em Portugal* (1895), o *Instituto Municipal de Surdos Mudos* (1895), entre outros, publicados na «Revista de Educação em Ensino»;

- Ary dos Santos (1918) com uma comunicação apresentada à Sociedade de Estudos Pedagógicos sobre o *Ensino de dos Surdos Mudos em Portugal*;

- Palyart Pinto Ferreira com diversos trabalhos sobre assuntos relacionados com a educação especial, como sejam *A Educação das Crianças Fisicamente Anormais* (1921) ou *Sobre a Educação das Crianças Anormais* (1927) entre outros, publicados em diversos periódicos como «Anuário da Casa Pia», no «Boletim do Instituto Médico-Pedagógico da Casa Pia de Lisboa», «A Criança Anormal» e ainda na «Revista de Educação Geral e Técnica»;

- Vitor Fontes com o estudo *Crianças Anormais*, *Notas Médico-Pedagógicas* (1932) inserido no «Arquivo da Universidade de Lisboa, vol.XIII» ou ainda *Ensino da Crianças Anormais* (1935) publicado em «Escola Portuguesa», entre outros;

- Merícia Nunes com um estudo sobre *A Assistência às Crianças Anormais em Portugal* (1946) publicado pela revista «A Criança Portuguesa»;

Ainda mais recentemente outros nomes são de referir, os quais têm ajudado a uma melhor compreensão do processo de organização do sistema de Educação Especial, bem como da evolução de atitudes face à pessoa diferente;

- Miranda Santos com o *Interesse pelos Diminuídos Mentais em Portugal* (1970) ou *Aspectos Sociais da Deficiência Mental* (1970) ambos publicados na «Revista Portuguesa para o Estudo da Deficiência Mental» ;

- Vitor da Fonseca com as *Reflexões sobre Educação Especial* (1979-livro);

- Bénard da Costa com um estudo sobre a *Educação Especial* (1981) inserido no livro «Sistema de Ensino em Portugal»;

- Sérgio Niza com o estudo referente à *Integração Educativa de Crianças Deficientes, do Modelo Médico-Pedagógico à Psicologia da Educação* (1981) incluído na revista «Psicologia»;

- Emílio Salgueiro, que nas «Actas do Encontro sobre Deficiência Mental Infantil da APPACDM» podemos encontrar um documento sobre *A estrutura de Apoio em Portugal à Criança Inadaptada, Subsídios para a sua História* (1986);

- Rogério Fernandes com *Nas Origens do Ensino Especial: o Primeiro Instituto Português de Surdos-Mudos e Cegos* (1989) publicado na revista «Educação Especial e Reabilitação».

Os estudos sobre a evolução histórica dos modelos de Educação Especial também têm alguma expressão no nosso país, pelo que referenciamos, como exemplo, e pelo seu significativo contributo, os casos de Ramos Leitão com o artigo sobre *Algumas Perspectivas Históricas sobre Educação Especial* (1980) publicado na revista «Ludens» entre outras, Leonor Moniz Pereira e a *Evolução Histórica da Educação Especial* (1984) inserido no livro de comunicações do seminário «Deficiência e Motricidade Terapêutica» e publicado em outras revistas e David Rodrigues com uma análise a várias revistas designada de *Percursos da Educação Especial em Portugal: uma Meta-Análise Qualitativa de Artigos Publicados em Revistas não Especializadas desde 1940* (1990).publicado na revista «Inovação».

Daí que RODRIGUES (1990) afirme que a análise e descrição dos factos relevantes da História da Educação Especial em Portugal está ainda em grande parte por fazer.

Para além destas mudanças intrínsecas, também as mudanças extrínsecas influenciam as nossas políticas educativas, isto é, a ressonância das políticas enunciadas pelo mundo, como as melhores vias para reduzir as desigualdades, vai encontrando alguns ecos no nosso país.

A legislação emitida pelo Estado Português reflecte, sem dúvida, as mudanças internas e externas no que diz respeito às políticas educativas. E será através destes documentos legais relativos ao atendimento/educação de crianças portadoras de deficiência, bem como os relativos à formação de professores para este domínio, que pretendemos fazer recair a nossa investigação.

Os professores são o elo de ligação de todo o sistema educativo, e sem eles não há políticas e mudanças educativas com sucesso.

No que concerne à educação de crianças portadoras de deficiências, esta questão reveste-se de muitas dúvidas e incertezas, pois a formação inicial, permanente e(ou) especializada tem aqui um papel fundamental.

A educação de alunos com necessidades educativas especiais na escola regular implicou um conjunto muito vasto de alterações. A integração escolar aproximou dois sistemas - o sistema da educação regular e o da educação especial - tradicionalmente divorciados, e suscitou uma nova reflexão sobre os objectivos, as metodologias e a organização da escola regular.

A escola regular, para poder responder adequadamente às solicitações que a integração lhe faz, necessita de diversificar e melhorar a sua resposta a vários níveis: curricular, de recursos, de pessoal qualificado, em particular os professores (MESQUITA & RODRIGUES, 1994).

O papel a desempenhar pelo professor do ensino regular no processo de integração escolar das crianças com necessidades educativas especiais é inquestionável. Recorrendo a um estudo realizado por MESQUITA & RODRIGUES (1994) sobre a formação inicial de professores em educação especial em Portugal, designado de *Estrutura e Conteúdos da Formação de Professores em Necessidades Educativas Especiais*, verificou-se que a formação para os professores da classe regular apresenta algumas lacunas a nível curricular e de práticas educativas de sala de aula, pelo que se torna extremamente difícil ao professor responder a todas as necessidades sentidas, principalmente se não existir uma renovação de conhecimentos e de práticas educativas neste âmbito. A formação permanente e (ou) especializada é um dos meios possíveis para atingir este fim, se articulada com este nível de formação.

Em nossa modesta opinião os professores com formação mais especializada, os professores de apoio, devem trabalhar conjuntamente com o professor do ensino regular de uma forma mais contínua, isto é, permanecerem na sala de aula com a criança integrada, apoiando o professor e a criança, pelo que entendemos que não se devem deslocar, de quando em vez, no sentido de prestar algum apoio.

Em Portugal, a formação permanente de professores, enquanto especializada, tem sido considerada como quantitativamente insuficiente, mas, apesar de tudo, a partir da década de 70 o panorama alterou-se significativamente, pelo que muitos cursos de especialização foram emergindo ao longo dos últimos 25 anos.

Apesar de recentes, alguns destes cursos já sofreram alterações e os que vão sendo criados apresentam diferentes currícula. Será que esta evolução tem acompanhado as mudanças constantes sentidas na política educativa das crianças com necessidades educativas especiais?

Para tentar dar resposta a esta questão, pretende-se com este estudo analisar, através da produção legislativa, a evolução histórica da política educativa sobre as crianças com necessidades educativas especiais (NEE) nos últimos 25 anos em Portugal, bem como as respectivas consequências e renovações no âmbito da formação de professores neste domínio.

Daí que consideremos este estudo inovador, sobretudo se nos reportarmos à escassa produção bibliográfica, em Portugal, no que concerne a pesquisas elaboradas com base numa análise legislativa das últimas três décadas.

Estes aspectos têm vindo a ser abordados, embora de uma forma pontual e desgarrada, sem uma preocupação de aprofundamento exclusivo das questões que pretendemos analisar.

A formação de professores, sendo um campo rico em inovações, que vai acompanhando as evoluções sentidas na Educação Especial, é um dos pilares mais importantes nas renovações pedagógicas que se têm vindo a sentir nos últimos 25 anos.

Sendo o Estado responsável pela educação de todos os cidadãos, de forma a que lhes proporcione o direito à educação, à igualdade de oportunidades e, ainda, o direito de participar na sociedade, parece-nos que o suporte legal emitido nesta matéria se torna de inegável interesse e, concerteza, rico em processos de renovação e de inovação.

E, se o ponto de partida desta Tese é o presente, para melhor o entendermos, revela-se urgente e necessário reflectir sobre o passado da Educação Especial em Portugal. Por isso, a presente investigação representa um prolongamento do trabalho realizado no âmbito da «Tesina», intitulada *Bases Conceptuais e Históricas da Educação Especial em Portugal: Sua Projecção na Formação de Professores*, apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de Salamanca em 1999.

Tendo sido a «Tesina» uma preparação importante e necessária para a «Tese de Doctorado», optámos por incluir os resultados do trabalho então realizado, à investigação que agora se apresenta, dado que ao analisar a educação dos deficientes nos anos anteriores ao último quarto de século contribuímos para uma melhor

compreensão do que é hoje a educação especial em Portugal, quer ao nível do atendimento/educação, quer no domínio da formação de professores.

As motivações que nos levam a realizar este estudo estão directamente relacionadas, por um lado, com o percurso académico realizado no âmbito da Educação Especial, e por outro, com o nosso percurso profissional, o qual, de há alguns anos a esta parte, se tem visto ligado à formação de professores.

De maneira a poder responder da melhor forma às questões levantadas, o nosso estudo encontra-se estruturado em duas partes fundamentais.

Nesta Introdução refere-se a justificação do trabalho, as motivações para a sua realização e a linha de orientação do mesmo.

A primeira parte pretende proporcionar uma panorâmica geral sobre o problema do atendimento/educação dos deficientes em Portugal, assim como da formação de professores para esta temática, até à ao final da década de 70, de forma a melhor se compreender o sentido da política educativa neste âmbito e qual a realidade social e política de que decorria. Para tal, fazemos referência a dois aspectos fundamentais:

- por um lado, analisamos a origem da Educação Especial em Portugal, focando a evolução que o atendimento/educação dos deficientes sofreu até à integração escolar, com realce para o ensino de cegos e surdos, a acção do instituto António Aurélio da Costa Ferreira e o seu contributo para a educação destas crianças e, ainda, o enfoque do papel do Estado nesta matéria, ilustrando estes aspectos através da legislação emitida (Capítulo I);

- por outro, analisamos também os origens da formação de professores em Educação Especial em Portugal e condicionantes do seu desenvolvimento, fazendo referência à legislação emitida sobre a criação dos cursos, regulamentos, incidindo a sua análise nas principais instituições onde esta formação se desenrolou, daí que se tenha prolongado até à década de 80 (Capítulo II).

A segunda parte, revela-se como crucial no estudo, dado que, através dela, se procura dar resposta aos objectivos do trabalho. A educação das crianças com necessidades educativas especiais a partir da década de 70 sofreu profundas alterações nos países desenvolvidos. E é destas alterações que pretendemos dar conta nesta parte do estudo, bem como das suas influências na política educativa portuguesa no âmbito da educação especial.

Assim, no Capítulo I fazemos referência aos princípios conceptuais e de renovação mais significativos no campo da integração escolar e das necessidades educativas especiais; à modificação e clarificação de conceitos relativos ao deficiente; ao desenvolvimento da integração escolar e às forças e tendências estruturantes que

contribuíram para a renovação como o Public Law 94/142 de 1975, Warnock Report de 1978 e Declaração de Salamanca de 1994, para, posteriormente, nos centralizarmos nas transformações a partir da década de 70, em Portugal.

Pretendemos realçar as transformações sociais, políticas e renovações pedagógicas, o alcance e o mérito da integração escolar, o papel e a importância do Estado Português na educação das crianças com necessidades educativas especiais, o sistema actual da educação no contexto da integração/inclusão, tendo como suporte a publicação de diplomas legais com novas medidas legislativas em relação à educação destas crianças.

No Capítulo II fazemos referência ao impacto das novas políticas educativas em necessidades educativas especiais na formação de professores, realçando o papel do professor face às mudanças registadas, bem como analisar os processo de renovação e inovação na formação de professores em necessidades educativas especiais, para em seguida se analisar a evolução da política de formação de professores em educação especial, organizada pelo Estado Português a partir da Lei de Bases do Sistema Educativo.

Pretendemos ilustrar a formação de professores em Educação Especial em Portugal nos últimos 25 anos através dos documentos legislativos, reflectindo sobre os diferentes tipos de formação; sobre o percurso realizado desde a formação especializada à formação inicial, dando enfoque às perspectivas e renovações sentidas, assim como à adaptação da formação à realidade.

Na conclusão tecem-se alguns comentários e recomendações relativos à educação das crianças com necessidades educativas especiais e à formação de professores para o ensino dessas mesmas crianças, retomando os objectivos do trabalho.

Finalmente, faz-se referência às fontes constituídas pela legislação relativa ao atendimento/educação das crianças com deficiências e à formação de professores no âmbito da educação especial; ao material bibliográfico utilizado no estudo; e anexam-se os documentos considerados mais significativos de acordo com os principais pontos desenvolvidos ao longo do estudo.

O presente trabalho de investigação, embora seja fruto do esforço individual, não teria sido possível sem a sábia orientação do director desta tese, Dr. D. José Maria Hernández Diaz. Daí que não gostaria de terminar sem expressar publicamente a admiração pelo seu trabalho, saber científico e simpatia, assim como o profundo agradecimento pelo encorajamento, compreensão e total disponibilidade manifestados no decurso deste trabalho.



## OBJECTIVOS DO ESTUDO

O presente estudo procura responder às seguintes questões:

- Com as mudanças intrínsecas e extrínsecas verificadas nos últimos 25 anos, que renovações pedagógicas se fizeram sentir no atendimento/educação de crianças com necessidades educativas especiais em Portugal, tendo como discurso de fundo a igualdade de oportunidades?

- Com as renovações pedagógicas sentidas, que implicações no âmbito da formação de Professores em Educação Especial nos últimos 25 anos em Portugal?

Através do suporte legislativo português, analisaremos estas duas questões tendo em atenção os seguintes objectivos:

- Descrever e analisar a evolução da política educativa das crianças com necessidades educativas especiais em Portugal, após a década de 70, bem como identificar os indicadores que mais determinadamente a condicionaram.
- Analisar o papel e a importância do Estado Português na educação das crianças com necessidades educativas especiais.
- Analisar de forma crítica o sistema actual da educação, no contexto da integração/inclusão, e identificar indicadores determinantes.
- Realçar o alcance e o mérito da integração escolar de crianças com necessidades educativas especiais no campo da Nova Educação.
- Analisar de forma crítica o papel da legislação na mudança da política educativa em relação à Integração/Inclusão das crianças com necessidades educativas especiais nas escolas do ensino regular.
- Descrever e analisar diferentes modelos de formação de Professores face à educação de crianças com necessidades educativas especiais.

- Analisar de forma crítica a evolução da política de formação de Professores em Educação Especial, nomeadamente a formação especializada organizada pelo Estado Português a partir da década de 70, confrontando a sua filosofia, assim como a sua estrutura organizacional e funcional com os novos modos de acção que reflecte a reforma educativa.
- Contribuir para a renovação pedagógica da formação de professores especializados no limiar do séc. XXI, através de recomendações realizadas neste âmbito.

## METODOLOGIA E FONTES

Tratando-se de uma investigação educacional realizada a partir da análise documental de fontes impressas, o trabalho a desenvolver insere-se no âmbito da investigação qualitativa (FERNANDES, 1991a), ou ainda, como refere PINTO (1990), no tipo de estudo descritivo cuja finalidade principal é «*fornecer uma caracterização das variáveis envolvidas num fenómeno ou acontecimento*»<sup>2</sup>, cujo “instrumento” da recolha dos dados é o próprio investigador.

As principais características da investigação qualitativa são resumidas por BOGDAN & BIRKLEN (1994) nos seguintes pontos:

- na investigação qualitativa a fonte directa dos dados é o ambiente natural, pelo que o investigador se constitui como o instrumento principal;
- a investigação qualitativa é descritiva, sendo os dados recolhidos em forma de palavras ou imagens e não de números;
- os investigadores qualitativos interessam-se, sobretudo, mais pelo processo do que pelos resultados ou produtos;
- os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de uma forma indutiva, não recolhendo dados ou provas com o objectivo de confirmar as hipóteses determinadas previamente;
- o significado é essencial na abordagem qualitativa, estando os investigadores interessados no que está por trás de certos comportamentos ou atitudes.

Daí que a pesquisa tenha sido realizada dentro das normas e regras científicas, utilizando como procedimentos de transformação da informação técnicas de interpretação dos documentos, criação de categorias de análise estruturantes da pesquisa

---

<sup>2</sup> PINTO (1990, p.46).

documental efectuada, para se proceder à emissão de opiniões fundamentadas e com o máximo de pertinência (BARDIN, 1979).

A natureza da pesquisa solicitou-nos à utilização da heurística, enquanto fase exploratória e de descoberta e da recolha de documentos de forma a nos permitir analisar os objectivos determinados, e da hermenêutica, enquanto inferência do conteúdo, e com a verificação no sentido da confirmação das afirmações provisórias (BARDIN, 1979; LAKATOS & MARCONI, 1990).

De acordo com os objectivos a que nos propomos atingir com este estudo, as fontes a utilizar centram-se na legislação sobre o atendimento/educação de crianças portadoras de deficiência e formação de professores para este âmbito, emitida até meados da década de 90, e, ainda, em literatura especializada, que directa ou indirectamente contenha reflexões acerca da temática em questão.

Uma vez recolhida a informação, esta submete-se à aplicação das regras da crítica do testemunho (LÉON, 1983):

- a crítica externa que incide na forma do documento com verificação da sua autenticidade;

- a crítica interna que incide no conteúdo e na significação do documento para garantir o significado e a fidelidade da fonte.

Assim, tendo em conta o carácter das fontes, a metodologia a utilizar centra-se na análise documental através da análise de conteúdo dos documentos legislativos e das obras a utilizar.

O processo de análise de conteúdo obedecerá a três etapas básicas em que:

- a primeira tem a ver com a decisão de quais as unidades de conteúdo a analisar nos documentos legislativos e outros;
- a segunda tem a ver com a elaboração de um conjunto de categorias onde se agrupam as unidades referidas;
- e a terceira com a colocação dessas unidades em cada uma das categorias segundo reagrupamentos analógicos, isto é, segundo o género ou analogia com critérios previamente definidos.

Tendo em atenção os objectivos do trabalho, as categorias a construir serão genéricas de forma a que permitam incluir e agrupar as unidades de conteúdo resultantes dos documentos legislativos e outros. As categorias construídas correspondem ao índice que estruturou o presente trabalho.

**PRIMEIRA PARTE**

**OS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**  
**EM**  
**PORTUGAL**

## **CAPÍTULO I**

### **A PROBLEMÁTICA DA EDUCAÇÃO DO DEFICIENTE EM PORTUGAL**

#### **1. INTRODUÇÃO**

No presente capítulo procuraremos abordar a problemática da educação do deficiente em Portugal, desde o seu surgimento até meados da década de 70, focando a evolução que o seu atendimento tem sofrido até aos primórdios da integração escolar. Pretendemos, por essa via, salientar a evolução deste atendimento através do quadro legislativo mais relevante emitido sobre esta matéria, em Portugal, até à Reforma Veiga Simão (1973).

#### **2. O DEFICIENTE E O ATENDIMENTO EM PORTUGAL: DA PERSPECTIVA ASSISTENCIAL À PERSPECTIVA EDUCATIVA**

A assistência às crianças deficientes tem preocupado grande parte dos países mais desenvolvidos, movimento a que Portugal não ficou alheio. A história da assistência às crianças deficientes em Portugal é recente, quando comparada com a da maioria dos outros sistemas educativos. O problema da criança deficiente é um problema social e económico de gravidade acentuada, que tem preocupado, há mais de um século, um grande número de países, nomeadamente, como se referiu, aqueles de maior desenvolvimento.

Historicamente o atendimento às crianças deficientes passou por diferentes fases: da fase assistencial com carácter segregativo, cujo objectivo era o isolamento da sociedade e os cuidados prestados eram de carácter asilar ou hospitalar, evoluiu-se, progressivamente, para a fase educativa.

De uma forma geral as mudanças que se vão operacionalizando, decorrem de diversos factores de ordem política, económica, social, científica e humanitária. Os fios condutores da mudança emergem, quer de amplos movimentos a nível mundial, quer de

movimentos de ordem mais restrita, mas sempre inseridos no momento histórico que cada país vive.

Itard, conhecido também pelo “pai” da Educação Especial, em 1801, fez a primeira tentativa de educar um “deficiente”, treinando Victor, o selvagem de Avignon. Segundo AVANZINI (1978), este médico foi o primeiro a ter uma concepção do que deveria ser a educação especial, com o objectivo de provocar o desenvolvimento das faculdades mentais. Desde então, até aos nossos dias, *«o número de cientistas nestes estudos foi aumentando e apesar da natural resistência do público por incompreensão do problema, numerosas instituições médico-pedagógicas se foram criando»*<sup>3</sup>.

A evolução do atendimento ao deficiente em Portugal tem acompanhado a evolução das mentalidades e da estrutura social do país. Os primeiros passos a serem dados nesta matéria assentam, essencialmente, no ensino de surdos e cegos, por volta de 1822.

## 2.1. OS PRIMEIROS PASSOS: O Ensino de Cegos e Surdos

É possível que no nosso país as primeiras tentativas de ensino de surdos-mudos datem do Século XVI. Em 1563, tal como refere FERNANDES (1989), *«parece ter vivido em Vila Real uma "mestra de moucos" que se dedicava cumulativamente à medicina»*.

No entanto, poderia-se afirmar que a assistência às crianças anormais, como refere NUNES (1946) *«começou com a Lei de 15 de Junho de 1871 que criou em Lisboa a primeira Casa de Detenção e Correção para menores delinquentes do sexo masculino até aos 18 anos e para menores até aos 21 anos desobedientes e incorrigíveis»*<sup>4</sup>.

FERNANDES (1989) refere que, apesar destas tentativas a educação do deficiente, só por volta de 1822 começa, entre nós, a projectar-se o problema da educação de deficientes no plano da política educativa. No entanto é de notar que toda e qualquer iniciativa era privada, com uma vertente assistencial, em que o sistema de educação especial era claramente separado do sistema regular de ensino.

Assim, no ano de 1822, em plena Monarquia, José António Freitas Rego enviou um pedido a D. João VI no sentido de serem educadas as crianças e jovens surdas-mudas do nosso país. O seu pedido foi atendido e em virtude da «falta de estruturas

---

<sup>3</sup> NUNES (1946, p. 95)

<sup>4</sup> NUNES (1946, p. 95).

pedagógicas nacionais» D.João VI contratou um sueco de nome Pedro Aron Borg, para organizar um «Instituto de Surdos-Mudos e Cegos» que foi instalado no palácio do Conde de Mesquitela, no sítio da Luz, freguesia de Carnide. Em 1834, é decretada por Joaquim António de Aguiar a integração do Instituto na «Casa Pia de Lisboa»<sup>5</sup>.

Posteriormente, outros estabelecimentos são criados, nomeadamente os asilos e os institutos, fundamentalmente para o ensino de cegos e surdos. Cada um destes estabelecimentos tinha finalidades distintas: enquanto nos asilos os objectivos se prendiam com a assistência à criança, nos institutos aqueles eram fundamentalmente educativos.

Apesar da instrução primária ser gratuita nas escolas públicas e constituir uma «obrigação dos pais de família de enviar os seus filhos às escolas públicas, logo que passem dos 7 anos»<sup>6</sup>, o número de crianças a frequentar a escola era reduzido e as que eram portadoras de algum «impedimento físico ou moral» seriam afastadas, tal como era referido na Reforma do Ensino Primário de Fonseca Magalhães. No entanto, o **ensino obrigatório** só foi instituído em 1844 com a Reforma de Ensino Primário de Costa Cabral<sup>7</sup>.

Portugal sofria, por esta altura, de uma forte taxa de analfabetismo: mais de 80% da população não sabia ler nem escrever, o que levou o governo a dar maior importância à instrução nacional, de forma a que Portugal se desenvolvesse de acordo com a governação pública, como refere CARVALHO (1986). Assim, a 12 de Junho de 1870, no governo de Saldanha, é finalmente criado o Ministério da Instrução Pública, que na opinião de CARVALHO (1986) já deveria ter sido criado há muito tempo atrás, pois os problemas educacionais eram por demais evidentes para estarem a decorrer através da pasta do Ministério do Reino, a qual, por sua vez, já tinha a seu cargo múltiplas actividades.

No entanto, esta “independência” educacional demorou pouco, visto que, dois meses depois, o governo caiu e foi substituído pelo de Sá da Bandeira, tendo sido abolidas numerosas reformas que tinham sido criadas, nomeadamente o Ministério da Instrução Pública, voltando os assuntos da educação para a pasta do Ministério do Reino.

As décadas de 70 e 80 do Séc XIX foram marcadas a nível político por uma grande instabilidade governamental, o que não ajudava a estabilizar de maneira

---

<sup>5</sup> BÉNARD DA COSTA (1981). Fundada em 1780 por Pina Manique.

<sup>6</sup> Decreto de 7 de Setembro de 1835 - Reforma do Ensino Primário de Fonseca Magalhães.

<sup>7</sup> Decreto de 20 de Setembro de 1844, publicado no D. do G. Nº 220 de 28 de Setembro de 1844.



nenhuma os problemas relativos à educação. Foi, no entanto, importante o salto pedagógico dado na década de 80 no campo do “ensino profissional” em que, como refere CARVALHO (1986), se passou a dar importância ao **saber fazer** e não só ao saber (como veremos mais adiante esta inovação vai projectar-se no campo da Formação de Professores).

É na década de 90 (1890) do mesmo século que o Ministério da Instrução Pública e Belas Artes é criado e extinto pela segunda vez com todas as consequências que daí advêm para a educação, nomeadamente extinção de serviços e regalias adquiridas pelos professores.

A legislação emitida nesta década fazia já algumas referências a escolas e cursos para o ensino de crianças portadoras de deficiências sensoriais (*cegos e surdos-mudos*) embora «*com benefícios fáceis de oferecer no papel*»<sup>8</sup>. A Lei de 22 de Dezembro de 1894<sup>9</sup>, assim como a Lei de 18 de Março de 1897<sup>10</sup> (Lei da instrução primária, toda ela assente na lei anterior) referem no seu Decreto nº 1, artigo 12º que «*Haverá escolas ou cursos destinados ao ensino de cegos e de surdos-mudos*».

A este propósito, e pela mão da iniciativa privada, foram criados, nos finais do Séc. XIX, inícios do Séc. XX, as seguintes instituições: em 1863 o Asilo de Cegos de Nossa Senhora da Esperança (em Castelo de Vide), para cegos idosos, passando, mais tarde, a receber crianças e adolescentes; em 1888, mas agora em Lisboa, por Madame Sigaud, o Asilo-Escola António Feliciano Castilho, para crianças de ambos os sexos (mas que cedo passou a ser só para raparigas); em 1893, um novo instituto foi criado no Porto, O Instituto de Surdos (ainda hoje existe com o nome de Instituto Araújo Porto); em 1900, em Lisboa, José Cândido Branco Rodrigues fundou um Instituto de Cegos a que foi dado o seu nome; e em 1903 um outro, no Porto, designado por Instituto S. Manuel<sup>11</sup>.

Assim, nos finais do Século XIX inícios do Século XX existiam em Portugal dois asilos de cegos, dois institutos de cegos e dois institutos de surdos.

Quando Portugal entrou no Século XX, estava cansado de promessas inúteis, de boas intenções, de realizações frustradas, assim como se encontrava cada vez mais distante do mundo europeu a que pertencia. A crença na instituição monárquica tinha-se esgotado e só se conservava por respeito à tradição em que se mantinha. Os

---

<sup>8</sup> CARVALHO (1986, pp. 629).

<sup>9</sup> Publicada no D. do G. Nº 292 de 24 de Dezembro de 1894.

<sup>10</sup> Publicada no D. do G. Nº 70 de 31 de Março de 1897.

<sup>11</sup> Dados recolhidos em BÉNARD DA COSTA (1981).

republicanos, por sua vez, iam aumentando as suas forças colhendo sem dificuldades novos defensores dos seus ideais<sup>12</sup>.

Numa tentativa desesperada, o governo presidido por Hintze Ribeiro, querendo fazer ver à Nação a sua força e capacidade de resolver os problemas, legislou tudo e mais alguma coisa, de tal forma que os decretos assinados na véspera de natal de 1901 ocupavam no Diário do Governo 331 páginas<sup>13</sup>. Mais uma vez o ensino primário sofreu alterações e a questão do ensino das crianças com deficiências é legislada no artigo 23º onde refere que «*Nas localidades, que o governo designar haverá escolas ou cursos destinados ao ensino de cegos e surdos-mudos*».

De toda esta preocupação governamental pela educação das crianças deficientes, gostaríamos de salientar dois aspectos:

- um, é que nos documentos legislativos produzidos predominou mais um conjunto de intenções do que de acções, onde se fazia referência à criação de futuras escolas e cursos cuja execução era tão precária;

- e outro, onde a obrigatoriedade da frequência da escola por todas as crianças era fictícia, pois aquelas que eram portadoras de algum problema físico ou moral eram “justificadamente” afastadas.

Com a instauração da 1º República, a 5 de Outubro de 1910, algumas mudanças se produziram na educação e no ensino.

O projecto da República pretendia, fundamentalmente, reformar a mentalidade portuguesa através da instrução e da educação. A revolução das mentalidades assentava profundamente num vasto amor à Pátria e à República, pelo que a instrução militar devia fazer parte integrante da educação cívica e deveria ter o seu início na escola primária.

Para a implementação das suas reformas os republicanos aboliram o ensino da Doutrina Cristã, assim como o ataque às ordens religiosas. Pela terceira vez era criado o Ministério da Instrução Pública (Lei de 7 de Julho de 1913)<sup>14</sup>.

Sem dúvida alguma que poderemos afirmar que a obra mais assinalável da 1ª República foi a reforma da actividade educativa, promovendo a educação popular e o combate ao analfabetismo.

Para levar avante esta obra, os republicanos implementaram duas reformas extrema importância no ensino primário: a de 1911 e a de 1919. A este propósito citamos CARVALHO (1986) quando refere que «*as grandes reformas republicanas no*

<sup>12</sup> CARVALHO (1986).

<sup>13</sup> CARVALHO (1986, p. 639).

<sup>14</sup> CARVALHO (1986, pp.658-662).

*sector do ensino começaram pela instrução primária, não só por ser aquela que está na base da hierarquia escolar como pode ser através dela, que se projectava conseguir a transformação mental do nosso país com mais esperanças e repercussão no futuro. As crianças de então seriam os homens de quem se esperava a consolidação da República.»<sup>15</sup>*

Citando o relatório que acompanha o Decreto de 29 de Março de 1911, as bases da ideologia republicana para a educação e o ensino desta primeira reforma referem que *«o homem vale, sobretudo, pela educação que possui, porque só ela é capaz de desenvolver harmonicamente as faculdades, de maneira a elevarem-se-lhes ao máximo em proveito dele e dos outros.. . Educar uma sociedade é fazê-la progredir, torná-la um conjunto harmónico e conjugado das forças individuais, por seu turno desenvolvidas em toda a sua plenitude. E só se pode fazer progredir e desenvolver uma sociedade, fazendo com que a acção contínua, incessante e persistente da educação atinja o ser humano, sob o triplíce aspecto: físico, intelectual e moral.»*

A este propósito instituíram-se novos planos de estudos, pôs-se em prática a descentralização do ensino, melhorou-se a situação do professor, reconheceu-se a sua importância e instituiu-se a mentalidade religiosa da escola «nem a favor de Deus, nem contra Deus»<sup>16</sup>.

Segundo CARVALHO (1986) nota-se nesta reforma que os seus autores estavam bem a par das necessidades do ensino primário e também da pedagogia mais progressiva da época, podendo-se considerar uma reforma de sonho, pois foi programado o que devia ser realizado, sem ter tido em conta a situação real de Portugal, a sua pobreza, a impreparação dos seus executores e a inércia do país.

O Decreto de 1911<sup>17</sup> reforça a obrigatoriedade do ensino primário para todas as crianças de ambos os sexos (art. 37º) e, por sua vez, dispensa da mesma *«as crianças que a inspecção reconheça impossibilitadas por doença ou qualquer defeito orgânico ou mental»* (art. 39º, ponto 2), para as quais, e de acordo com o espírito irrealista do decreto, seriam criadas escolas especiais: para o *«tratamento e educação das crianças cegas, surdas-mudas, atrasadas mentaes ou escolares (ARRIÉRÉES) serão criadas escolas especiais»* (art. 46º). Começa-se, já aqui, a dar algum relevo, para além das crianças surdas e cegas, às crianças portadoras de deficiências intelectuais (atrasadas “mentaes”), embora educadas fora do sistema regular de ensino.

<sup>15</sup> CARVALHO (1986, p.663).

<sup>16</sup> TEODORO (1976. P.25).

<sup>17</sup> Publicado no D. do G. Nº 73 de 30 de Março de 1911.

A 27 de Maio de 1911<sup>18</sup>, o Ministério da Justiça fez publicar uma Lei para a Criação de Instituições de Protecção às Crianças, regulando a sua respectiva organização.

Pela primeira vez uma lei portuguesa trata de questões relativas às perturbações mentais das crianças anormais patológicas, preocupando-se com as respostas ao designado criminoso-criança, modificando penalidades previstas no código geral. Daí que nesta lei sejam criadas: a Tutoria da Infância (art. 2º e 3º), a Federação Nacional dos Amigos e Defensores das Crianças (art.112º e 113º). Estas instituições, principalmente as de tutoria tinham a seu cargo crianças:

- a) Menores em perigo moral: abandonadas, pobres e maltratadas.
- b) Menores desamparados: ociosos, vadios, mendigos ou libertinos.
- c) Menores delinquentes: contraventores ou criminosos.
- d) Indisciplinados.
- e) Anormaes Pathologicos:

*«Se um menor, quer seja abandonado, pobre ou maltrado, quer seja desamparado ou delinquente, soffrer de uma doença mental, fraqueza de espirito, epilepsia, hysteria ou instabilidade mental, a tutoria deve remettê-lo à respectiva instituição federada, que prescreverá o tratamento de que ele necessitar» (art. 73º).*

*«É permitido prolongar o internato dos referidos menores para além dos vinte e um anos, mesmo até a sua morte, quando forem incuráveis e perigosos» (art. 75º).*

Seria de prever que estas instituições fossem criadas se tivermos em conta que o republicanismo vai assumir o carácter regenerador, pelo qual se acredita no desenvolvimento do homem e da sociedade “no sentido de uma gradual perfectibilidade”<sup>19</sup>. Esta perfectibilidade está bem patente no discurso de ANJO (1913) em que refere que a *«Humanidade tende a avançar para o seu aperfeiçoamento. Só os que são forçados a fechar os olhos é que não vêem a marcha triunfante da Humanidade, avançando para a conquista do Ideal da sua perfectibilidade. Ora essa perfectibilidade só pode resultar duma educação completa e altruísta de todas as pessoas que cobrem a terra.»*<sup>20</sup>.

<sup>18</sup> Publicada no D. do G. N° 137 de 14 de Junho de 1911.

<sup>19</sup> PINTASSILGO (1996, p.100).

<sup>20</sup> ANJO, César (1913, cit. por PINTASSILGO, 1996, p.100).

A questão da perfectibilidade leva-nos a colocar um outro problema que tem a ver com o desenvolvimento da sociedade e da adaptação do Homem a essa mesma sociedade. O problema em questão é o da inadaptação/marginalização.

O conceito de inadaptação está intimamente ligado às expectativas e às normas sociais. O que numa sociedade é considerado inadaptado noutra pode ser considerado perfeitamente normal. Segundo LEITÃO (1980) «*é o conjunto das regras que definem os valores de uma dada sociedade - relativamente ao tipo de crenças e preconceitos, organização social, nível económico, desenvolvimento científico e técnico-industrial que a caracterizam - que determinam, que delimitam, o campo do normal e do patológico, da adaptação e da inadaptação...são esses valores, essas regras, que constituem os limites que determinam o terreno normativo...trata-se pois de um conjunto de valores relativos*»<sup>21</sup>, visto não serem iguais para todas as sociedades, em todas as épocas e para todas as culturas.

Assim, a definição dos limites do normal ultrapassa o conhecimento científico, para se situar directamente no sistema económico e nos valores que ele veicula. O conceito de normalidade está intimamente relacionado com a produtividade e quem não corresponder ao nível de produção que a sociedade espera, é um inadaptado.

LEITÃO (1980) alerta, ainda, para o facto de que a criação das instituições de ensino especial (com forte incidência após a Segunda Guerra Mundial) esteve sempre ligada a respostas de ordem técnica e económica, isto é, em função de uma sociedade que precisava de pessoas reabilitadas para produzir. Portanto «*o diálogo entre resposta técnica (instituições do ensino especial) e necessidades económicas é total, e isto porque há “deficientes recuperáveis” há quem espere e deseje que sejam recuperados; o diálogo entre “dentro” e “fora” é perfeito, e as formas de resposta técnica que então surgem demonstram a sua “eficácia”*»<sup>22</sup>.

Podemos então insinuar que a educação é responsável pelo desenvolvimento económico e político, pelo progresso social, pelo progresso moral, em suma, pela regeneração do país. Como tal, e a fim de concretizarem a ideologia republicana, a difusão da cultura e da educação é uma constante na produção legislativa desta época, pois a República só será possível com uma nova escola que formará o tão desejado “Homem novo”.

No que respeita às crianças com problemas continuam a sair decretos, embora sem grandes novidades, fazendo referência à obrigatoriedade da escolaridade e simultaneamente à dispensa da mesma por parte de «*crianças que a inspecção*

---

<sup>21</sup> LEITÃO (1980, p.16).

<sup>22</sup> LEITÃO (1980, p.17).

*reconheça impossibilitadas por doença ou qualquer defeito orgânico ou mental» e ainda à futura criação de escolas especiais para «o tratamento e educação das crianças cegas, surdas-mudas, atrasadas mentaes ou escolares (ARRIÉREES)»(Decretos nº 2.387<sup>23</sup>, 2.887<sup>24</sup>, emitidos pelo Ministério da Instrução Pública).*

A 10 de Maio de 1919, através do Decreto nº 5787, instituí-se nova reforma no ensino primário que, no que toca às crianças com problemas, não traz quaisquer novidades em relação ao que já tinha sido legislado. A novidade maior assenta numa nova orientação pedagógica em que *«se atende à personalidade da criança nos aspectos intelectual, moral, físico e estético. Parte-se dos interesses das crianças e procura-se ter em conta a sua mentalidade peculiar»*.<sup>25</sup>

Importa aqui salientar a íntima relação estabelecida entre o positivismo e o republicanismo, visto que o mesmo surgiu em Portugal *«intimamente ligado ao surto organizativo do movimento republicano»*<sup>26</sup>.

Todo o discurso educativo da 1ª República está profundamente embebido nesta ideologia. O positivismo surge-nos a partir de um conceito de evolução e de uma perspectiva evolucionista, em que a crença na razão é substituída pela crença na ciência, em que o indivíduo era uma fonte de liberdade (sendo esta limitada apenas pelas exigências do viver em sociedade) e, acima de tudo, a educação era o “remédio” para todos os “males” de cariz social. Só uma educação científica tornará possível a desejada regeneração social, o que CATROGA reforça ao referir que o positivismo encerra *«um projecto cultural apostado em transformar ideias e comportamentos colectivos»*<sup>27</sup>.

E na continuação do surto organizacional que caracterizava a ideologia republicana surge, em 1923, uma das propostas mais inovadoras deste período histórico. O Ministro João Camoesas apresenta uma Proposta de Lei sobre a reorganização da Educação Nacional da 1ª República, a que pretendeu dar uma visão global do sistema escolar (apresentada à Câmara dos Deputados a 21 de Junho, e que não chegou a ser Lei, pois o governo caiu em Novembro), designada na comunidade educativa como sendo a Reforma de Camoesas.

A proposta de Lei de 2 de Julho de 1923<sup>28</sup> procurou remediar os defeitos da organização escolar vigente, sendo uma das reformas mais marcantes da pedagogia

<sup>23</sup> De 12 de Maio de 1916.

<sup>24</sup> De 3 de Janeiro de 1917.

<sup>25</sup> TEODORO (1976, p. 26).

<sup>26</sup> CATROGA (1977, p. 289).

<sup>27</sup> CATROGA (1988, p.101).

<sup>28</sup> Incluída no diário do governo, II Série, nº 151, publicada em separata sob o título de reforma da Educação - Proposta de Lei (Separata do Diário do Governo de 1923, Lisboa, Imprensa Nacional, 1923)

republicana. Nela estão contidas algumas disposições relativas à Educação Especial, embora como modelo insinuantemente segregativo, e de alusão demasiado pobre, comparativamente às outras orientações gerais da proposta de reforma.

Assim, no que diz respeito à criação de Escolas para Anormais (ponto 19) é avançada a seguinte justificação:

- a) *«Em todos os países civilizados a educação dos anormais se efectua ou tende a efectuar-se em estabelecimentos especiais. A existência de anormais nas escolas comuns, como sucede entre nós, constitui um obstáculo ao progresso dos alunos sãos e um verdadeiro perigo moral para eles. Desde que sejam educados à parte, por métodos e processos adequados, evitam-se não só estes riscos, como se consegue torná-los capazes de um rendimento social que liberte a colectividade do seu pêso morto de seres improditivos. O aumento da percentagem de anormais que as condições da vida social dos nossos dias determina, mais grave torna êste problema, e com maior urgência impõe o estabelecimento de escolas desta especialidade»* (ponto 7, pp.2259).

A justificação para um tal modelo segregativo é norteada por critérios centrados no *«aumento da eficácia da vitalidade nacional»*, na produtividade do ser humano e na rentabilidade, afastando, assim, os que perturbassem o normal funcionamento das classes regulares.

Assim a educação pública compreendia 3 categorias: Curso Geral - infantil, primário e secundário; Curso Especial - secundário, técnica elementar e complementar e profissional; Curso Superior - a educação que se ministra nas universidades e nas Escolas Superiores Especiais (Base 1ª). A educação primária continuava a ser obrigatória (Base 2ª) e a educação infantil e primária eram gratuitas (Base 3ª).

A criação das escolas destinadas às crianças anormais estava dependente da formação especializada do respectivo pessoal docente e ainda da disponibilidade orçamental (Base 7ª). As escolas a criar seriam de 2 tipos:

- 1) «a) **Internatos instalados no campo para anormais profundos (idiotas e imbecis); b) Escolas autónomas para atrasados mentais, com regime de semi-internato, instalados nas cercanias dos centros urbanos.»** (Base 7ª).

A educação destas crianças anormais norteava-se pelos resultados do exame médico-psicológico e teria como objectivo conseguir o maior rendimento pessoal e social dos educandos.

Apesar de inovadora, a proposta de Camoesas apenas contempla a criação de escolas para a educação de crianças com problemas mentais, deixando de fora outras deficiências, talvez pelo facto de no país as estruturas de atendimento para deficientes mentais serem muito escassas.

Outra das novidades desta reforma tinha a ver com Formação de Professores para o ensino de anormais. Camoesas propunha que as escolas Normais Primárias e Superiores fossem fundidas em Faculdades de Ciências de Educação integradas no organismo universitário constituídas por secções, sendo uma delas a de formação de professores das escolas de anormais.

A matrícula era limitada cada ano pelas necessidades de ensino e poderiam candidatar-se «*os indivíduos habilitados com a secção normal do curso especial dos liceus. Os cursos das Faculdades de Ciências da Educação serão de carácter essencialmente profissional e compreenderão as seguintes disciplinas aplicadas cada uma à finalidade das diferentes secções: Psicologia; Princípios de Pedagogia; Didacticas Especiais; Higiene; Administração, Organização e Legislação; Prática Escolar nas escolas de aplicação....*» (Base 14ª).

Para aplicação da pedagogia, e como ambiente de aperfeiçoamento profissional, seriam também criadas escolas modelo de anormais, sob a alçada da Inspeção Técnica de Ensino (Base 16ª).

Poucos meses depois o Governo caiu e o documento resultou em ter apenas um valor de carácter histórico.

O desenvolvimento económico e social de um povo só é possível após uma profunda “Reforma das Mentalidades” e foi isso que os republicanos tentaram realizar através da sua obra educativa.

Segundo BENTO (1973, cit. por TEODORO, 1976)<sup>29</sup> foi com os principais educadores republicanos que se fez «*a passagem da pedagogia filosófico-humanista para a psicopedagogia experimental e científica baseada na psicologia infantil e genética nascida com Montessori e Claparède*».

O carácter progressivo da pedagogia republicana foi uma realidade. A pedagogia activa, em oposição a um ensino livresco e humanista, foi fortemente defendida.

---

<sup>29</sup> BENTO, Gomes (1973). *História do Movimento Associativo dos Professores de Ensino Secundário - 1891 a 1932*, col. Ensino e Pedagogia, Edições o Professor, Porto, p. 74.



Introduziu-se a coeducação nos ensinos infantil e primário e lutou-se pela sua extensão ao secundário, laicizou-se a escola, permitiu-se um intenso e forte debate pedagógico entre os professores e outros especialistas. A educação pautou-se pelo “respeito da pessoa do aluno, cuja independência é preciso respeitar”<sup>30</sup>.

Apesar da existência das estruturas de atendimento aqui mencionadas, e destinadas às crianças com problemas visuais e auditivos, só em 1913 se dá um passo verdadeiramente importante na Educação Especial em Portugal, com a divulgação da obra do clínico e pedagogo Dr. António Aurélio da Costa Ferreira. Provedor da Casa Pia de Lisboa, organizador do ensino especial em Portugal, desenvolveu uma acção única no país. Por isso, passaremos de seguida a fazer referência à obra deste pedagogo, através do Instituto António Aurélio da Costa Ferreira, onde pela primeira vez se dava início a actividades estruturadas de educação e ensino de crianças inadaptadas.

## **2.2. O INSTITUTO ANTÓNIO AURÉLIO DA COSTA FERREIRA: Seu Contributo para a Educação de Crianças Deficientes**

António Aurélio da Costa Ferreira, provedor da Santa Casa da Misericórdia, Director da «Casa Pia de Lisboa» durante muitos anos, fundou duas instituições para «anormais», nomeadamente a «Colónia Agrícola de S. Bernardino» (1912) em Peniche e o «Instituto Médico-Pedagógico da Casa Pia de Lisboa» (1915), em Santa Isabel, que mais tarde passou a denominar-se «Instituto António Aurélio da Costa Ferreira»<sup>31</sup> (designado à frente por IAACF), em sua homenagem. É a partir do IAACF que se vai organizar e estruturar a Educação Especial em Portugal.

Este Instituto desenvolve o seu importante papel na educação das crianças anormais, precisamente durante o tempo da Ditadura Nacional, que foi implementada a partir do golpe militar de 28 de Maio de 1926.

No campo da educação a Ditadura caracterizou-se, sobretudo nos primeiros tempos, pelo facto de o analfabetismo deixar de ser a preocupação fundamental do governo, pois quanto mais inculto fosse o povo mais dócil seria, mais modesto e resignado se tornaria, e como diz CARVALHO (1986), «*o não ter acesso a leituras que pudessem alvoroçar os espíritos*» só trazia vantagens para a implementação da “Doutrina Pedagógica da Ditadura” que seria o de educar, assentando a instrução sobre

<sup>30</sup> TEODORO (1976, p. 33).

<sup>31</sup> Pelo Decreto-Lei N.º 16.662, de 27 de Março de 1929, o Instituto foi desanexado da Casa Pia de Lisboa e transferido para o Ministério da Instrução Pública, assim como foi alterada a sua designação.

as bases de uma mesma educação generalizada, cujas normas seriam estabelecidas pelo Estado<sup>32</sup>.

Nos finais dos anos 20, o Estado assumiu parcialmente a responsabilidade dos cuidados educativos de crianças anormais (como é referido no decreto) dado que através do Decreto N°16.662 de 27 de Março de 1929, o Instituto Médico Pedagógico da Casa Pia passa para a tutela do Ministério da Instrução Pública. O Instituto Médico Pedagógico, secção da Casa Pia de Lisboa existente desde 1914, era um importante estabelecimento de educação e cura de “atardados”, gogos e outros nervosos, tendo sido muito valiosa a sua assistência em vários estabelecimentos de ensino dependentes do Ministério da Instrução Pública.

No decreto são ainda definidas as competências do Instituto, estando ele inserido no Ministério da Instrução Pública (MIP), como Centro de Educação Especial e como seleccionador e orientador de escolas e classes de ortofonia e ortofrenia. A mudança de nome foi contemplada no art. 1º, ponto único: «*O Instituto Médico-Pedagógico passa a designar-se INSTITUO DE ANTÓNIO AURÉLIO DA COSTA FERREIRA*».

A Casa Pia poderia manter naquele Instituto cerca de 20 crianças do seu internato, além das que já se encontravam lá. Todo o edifício e mobiliário foram cedidos gratuitamente ao MIP e o quadro de pessoal passou a ser constituído pelos funcionários que ali prestavam serviço.

Em 8 Maio de 1929<sup>33</sup> é aprovado o regulamento interno do IAACF, que passou a ser:

- 1) Um centro orientador e coordenador de serviços, especialmente consagrado à selecção e distribuição das crianças física ou mentalmente anormais, pelas diferentes instituições apropriadas, orientando e fiscalizando a sua educação (art. 1º);
- 2) Funcionou ainda como (art. 1º): Centro de estudos; Centro de preparação de pessoal docente e auxiliar dessas instituições.

Directamente, o Instituto só se dedicava à educação e tratamento dos «*defeituosos de fala e dos anormais suficientemente educáveis*» para poderem, fora de asilos, viver pelo trabalho e ter meios de subsistência.

Previa-se ainda no seu artigo 2º, a criação de classes anexas especiais, ou seja, «*classes de aperfeiçoamento*», junto das escolas ordinárias, para a educação dos

---

<sup>32</sup> CARVALHO (1986, pp.719-813).

<sup>33</sup> Decreto N°16.825.

«*anormais pedagógicos*», e a criação de «*classes de ortofonia*» e de outros serviços necessários para a educação e observação dos *irregulares* que frequentavam a escola.

Ao IAACF competia também a organização de serviços de *patronato extra-escolar dos anormais*, cuja função principal era a colocação dos anormais já educados (art. 3º, ponto único).

O regime do IAACF era de internato, podendo no entanto criar-se classes externas e um semi-internato (art. 5º), tendo duas categorias de alunos internos: os indigentes e os pensionistas (art. 6º). O número de alunos era de 40, sendo 20 pertencentes à Casa Pia de Lisboa, com idades compreendidas entre os 7 e os 14 anos (artigos. 8º, 9º e 12º).

O quadro do pessoal técnico do IAACF era constituído por: 1 director, 1 médico e 1 professor ou professora especializada, por cada grupo de 15 alunos (art.13º). Já quanto aos lugares do quadro o decreto referia que:

- a) «*O lugar de director será sempre provido num professor de instrução primária, devidamente especializado no ensino de crianças anormais, e que tenha pelo menos 10 anos de bom e efectivo serviço em classes de atardados*» (art. 14º, 1º).
- b) «*O lugar de médico do Instituto será provido num médico especializado em pedotecnia e ortofonia, com serviço em instituto de atardados*» (art. 14º, 2º).
- c) «*Os professores a que se refere a alínea c) do artigo 13º serão recrutados em comissão entre o pessoal das escolas de Lisboa, propostos pela direcção do Instituto e nomeados por despacho ministerial....*» (art. 18º).

O quadro do pessoal assalariado era constituído por: 2 serventes internos, 3 criadas internas, 1 esfregadeira, 1 alfaiate, 1 sapateiro e 1 trabalhador (art.13º).

Nas Disposições Gerais indicava-se que as oficinas do Instituto poderiam desenvolver trabalhos para fora, desde que essa actividade não prejudicasse os programas curriculares estabelecidos (art. 20º).

Em Fevereiro de 1930<sup>34</sup>, são criadas as primeiras classes de aperfeiçoamento do IAACF (previstas no decreto de Maio de 1929) em virtude de as escolas do ensino primário estarem sobrecarregadas de «*crianças mentalmente anormais ou com graves*

---

<sup>34</sup> Decreto N°17.974 de 21 de Fevereiro.

*defeitos de pronúncia*», e que não recebiam a devida educação porque os professores não possuíam os indispensáveis conhecimentos especiais e que, para além disso, eram um estorvo para o desenvolvimento dos «normais». Mais uma vez a perspectiva segregativa marca a diferença na educação das crianças ditas anormais, ou seja, mantém-se como um sistema paralelo à educação geral.

Assim, tendo necessidade de legalizar a situação de classes de aperfeiçoamento já instaladas a título provisório e experimental, criar mais algumas e, ainda, a necessidade de preparação do pessoal docente, e considerando que o IAACF era o único estabelecimento especializado entre nós: seriam criadas classes de aperfeiçoamento para crianças *anormais* e classes de ortofonia junto das escolas de ensino primário elementar a ser organizadas pela Direcção Geral do Ensino Primário e Normal, com um mínimo de 10 alunos e um máximo de 15 (art. 1º, ponto único).

A selecção dos alunos seria determinada pelo regulamento a definir pelo IAACF, por uma das Escolas Normais Superiores e pela Inspeção de Sanidade Escolar (art. 2º). Os professores para estas classes, deveriam estar habilitados com o diploma de especialização e do certificado de estágio em qualquer das classes da especialidade (art.3º), que ficaria a cargo do IAACF ao qual cabia a organização anual dos respectivos cursos, ouvidos os «*professores de Psicologia Experimental da Faculdade de Letras.*» (art. 4º).

O IAACF teve algumas intervenções junto de outras instituições. Em Maio de 1930<sup>35</sup>, o Ministério da Justiça e dos Cultos através da sua Administração e Inspeção Geral dos Serviços Jurisdicionais e Tutelares de Menores, cria em Lisboa o Instituto Dr. Navarro Paiva para menores delinquentes anormais do sexo masculino. Este estabelecimento era destinado à observação médico-psicológica e ao internamento de menores delinquentes e indisciplinados, mentalmente deficientes ou irregulares, que estivessem sujeitos à jurisdição dos tribunais de menores.

Em 1956, através do Decreto-Lei N°40.701 de 25 de Julho, o Ministério da Justiça e Finanças (agora com esta denominação) reformula e reorganiza o Instituto e refere a necessidade de recrutar para este funcionários e diplomados com o curso do magistério de anormais, ministrado pelo IAACF, enquanto o próprio Instituto não resolver o problema da formação; refere, ainda, sobre a realização de estágios no IAACF: «...*poderá também ser determinada a realização de um estágio no IAACF...*» (art.6º e ponto 2º).

---

<sup>35</sup> Decreto N°18.375 de 17 de Maio de 1930, artigo 1º.

Ao mesmo tempo que se estruturava a organização e actividades do Instituto, em 1933<sup>36</sup> deu-se a criação da Direcção-Geral do Ensino Primário, tendo sido, em Julho de 1935,<sup>37</sup> integrados os serviços do IAACF nos Serviços de Orientação Pedagógica e Aperfeiçoamento do Ensino, dependentes desta Direcção Geral. Assim, o Instituto passou a ficar directamente subordinado à Direcção Geral do Ensino Primário, com vista à orientação do ensino especial de anormais e à ministração do ensino do magistério especial de anormais, estabelecido pelos decretos anteriores (art. 1º).

A direcção do IAACF ficava, a partir desta altura, atribuída ao Inspector-Orientador do ensino de anormais, cujas funções eram incompatíveis com outras quaisquer a não ser as docentes ou clínicas (art. 2º). Esta inspeccoria iniciava as actividades no ano lectivo de 1935/36 com o Pedagogo Victor Fontes que foi designado Inspector-Orientador do ensino de anormais.

Na década de 40 a educação de crianças/adolescentes com deficiência leva um novo incremento com a reestruturação do Instituto António Aurélio da Costa Ferreira, agora sob a direcção do Dr. Victor Fontes, (o Instituto foi encerrado para obras desde 1935, voltando a reabrir as suas portas em Maio de 1942<sup>38</sup>). Com a publicação do Decreto-Lei Nº31.801 de 26 DE Dezembro de 1941, reabre-se o IAACF com uma nova organização.

O Instituto fica dependente da Secretaria Geral do Ministério da Educação Nacional<sup>39</sup> e é lhe atribuída a tripla função de:

- 1) Seleccionar e classificar anormais;
- 2) Preparar e orientar o pessoal docente e técnico;
- 3) Promover estudos de investigação médico-pedagógica e de psiquiatria infantil.

Quanto à selecção e classificação de anormais: esta era feita através de uma consulta externa, de um internato e de brigadas técnicas (art. 2º); o tipo de anormalidade avaliada era a mental, apresentadas pela família, pelos estabelecimentos jurisdicionais de menores, de ensino ou de assistência; o internato servia para casos de observação

---

<sup>36</sup> Decreto Nº22.36930 de 30 de Março de 1933, em que se reorganiza os serviços de direcção e administração, orientação pedagógica e aperfeiçoamento do ensino primário, inspecção e disciplinares dependentes da Direcção-Geral do Ensino Primário.

<sup>37</sup> Decreto-Lei Nº25.637 de 19 de Julho.

<sup>38</sup> FONTES (1963).

<sup>39</sup> Criado pela Lei de 11 de Abril de 1936, onde se pretendia privilegiar a educação ("determinada educação") em detrimento da instrução. A Instrução assentava no mínimo: ler, escrever e contar; e a educação exaltada ao máximo nas suas implicações nacionalista e cristã "Deus, Pátria e Família".

mais demorada e comportava um máximo de 70 crianças, cuja permanência não podia ultrapassar 1 mês; as brigadas técnicas realizavam o mesmo trabalho, só que se deslocavam aos locais onde as crianças se encontravam (art. 2º, pontos 1º, 2º, 3º, 4º, e 5º).

As crianças avaliadas eram depois enviadas para internatos de estabelecimentos dotados de escolas de reeducação, para os serviços jurisdicionais de menores (caso fosse necessário julgamento), remetidas à clínica psiquiátrica infantil, ou iriam frequentar classes especiais. As escolas de reeducação, assim como as classes especiais, estavam sob a orientação técnica do IAACF (art. 3º, pontos 1º, 2º e 3º).

Quanto à Preparação e orientação do pessoal docente e técnico: funcionaria um curso destinado a preparar professores e outros agentes de ensino de anormais (art. 5º), podendo candidatar-se «a) *As pessoas habilitadas para o magistério primário com classificação não inferior a 16 valores; b) As pessoas habilitadas com qualquer curso superior*» (art. 6º). Para além deste curso, ainda se previa a criação de outros cursos regulares destinados, quer à preparação de agentes de ensino para determinadas categorias de anormais, quer de outros agentes técnicos da especialidade.

No que diz respeito à investigação científica: *o Instituto procurará estimular o interesse pela médico-pedagogia e pela psiquiatria infantil...*» promovendo colóquios, cursos livres, conferências e assegurando a publicação de um boletim com os trabalhos efectuados (art. 11º) - a revista «A Criança Portuguesa».

Quanto ao pessoal docente e não docente do IAACF, e tratando-se do único instituto no país, o seu quadro técnico integrava (art. 12º: o Director, 1 Professor, 2 Médicos assistentes, 1 Médico chefe de laboratório, 3 Monitores, 1 Preparador de laboratório, 1 Assistente social, 1 Enfermeiro de 1ª classe e contava ainda com 4 indivíduos do pessoal administrativo e 20 do pessoal menor e auxiliar (art. 12º).

Segundo FONTES (1963), não foi possível ao IAACF resolver os inúmeros problemas levantados pela quantidade de casos que apareciam no Dispensário de Higiene Mental Infantil. O mesmo autor atribui, como uma das maiores lacunas, o facto de não terem sido criadas instituições suficientes, quer em quantidade, quer tecnicamente diferenciadas, para responder aos vários tipos de casos.

Desde 1942, criaram-se, para além do IAACF<sup>40</sup>:

- 1) O Instituto Adolfo Coelho para crianças do sexo masculino, dependente da Casa Pia de Lisboa, com o contributo do IAACF;

---

<sup>40</sup> Dados recolhidos em FONTES (1963, p. 12).

- 2) O Instituto Condessa de Rilvas, para menores anormais do sexo feminino, que funcionava inicialmente com pessoal técnico especializado vindo da Bélgica e que, mais tarde, veio a preparar técnicos que iriam servir em diversos estabelecimentos, nomeadamente no Instituto António Aurélio da Costa Ferreira. Este instituto teve os seus pilares em 1926;
- 3) O Instituto Dias de Almeida, anexo à Santa Casa da Misericórdia do Porto, não dependente do IAACF, quer na sua criação, quer no seguimento dos seus trabalhos;
- 4) No Hospital Júlio de Matos foram abertos dois pavilhões: um para raparigas e outro para rapazes com o objectivo de atender casos de psiquiatria infantil.

FONTES (1963) reforça a sua teoria ao afirmar que o que se criou desde 1942 era totalmente insuficiente «*para uma capaz assistência às crianças desadaptadas no país. Assim não foram criadas instituições para crianças epiléticas, idiotas, imbecis, psicopatas...*»<sup>41</sup>.

Como vimos em 1941 o IAACF tinha sido reorganizado, pelo Decreto N°31.801, afim de se criar uma nova forma de assistência médico-pedagógica às crianças portadoras de anomalias mentais. Da experiência de mais três anos, após a remodelação, este instituto, único no país, teve de responder a um vastíssimo número de pedidos de selecção, observação, tratamento, reeducação e recuperação de crianças anormais: 1.938 menores passaram pelos seus serviços.

Durante este período, no que diz respeito à sua função de preparação de pessoal técnico, realizou cursos anuais para professores e vigilantes de estabelecimentos de reeducação e assistência a crianças anormais; e quanto à função de promoção de estudos de especialidade, o instituto procedeu à publicação de pelo menos três volumes do seu boletim *A Criança Portuguesa* e de dois de *Monografias*, assim como foi palco de conferências sobre neuro-psiquiatria infantil.

Todo este trabalho permitiu pôr em funcionamento algumas classes especiais junto dos asilos da Casa Pia de Lisboa e dar o impulso inicial à preparação de todo o pessoal para organizar uma escola de reeducação de anormais (Albergaria de Lisboa) e ainda contribuir com indicações técnicas para a criação do serviço de psiquiatria infantil

---

<sup>41</sup> FONTES (1963, p.13).

no Hospital Júlio de Matos para operacionalizar a nova reforma de assistência psiquiátrica.

De acordo com a reforma dos serviços psiquiátricos (Base XI da Lei Nº 2.006 de 11 de Abril de 1945 - Lei da Assistência Psiquiátrica, em Dezembro de 1945<sup>42</sup> o IAACF passou a Dispensário de Higiene Mental Infantil da zona sul do país, cujas funções giravam em torno da despistagem das crianças menores com problemas, orientação de serviços de ensino e intervenção directa, formação de professores e técnicos e ainda de promover a investigação no âmbito médico-pedagógico e de psiquiatria infantil.

Além desta nova atribuição, considerava-se ser necessária a criação de classes especiais nas escolas para as crianças que, não aproveitando do ensino em conjunto, o podiam receber de forma adequada em regime individualizado, por mestres especializados e, ainda, a criação de mais escolas de reeducação para *anormais reeducáveis*. Da mesma forma se tornava necessário recolher em estabelecimentos adequados (asilos do tipo colónias agrícolas) os chamados *grandes anormais eneducáveis*. Em virtude de calamidades sociais tornava-se indispensável a utilização «*intensiva dos sãos de corpo e de espírito e o aproveitamento máximo dos deficientes*».

Por esta altura pode referir-se, sem errar, o número de 15.000 deficientes sem atendimento em Portugal.

Perante o que atrás foi enunciado, o IAACF continuava a ser um estabelecimento do Ministério da Educação Nacional, integrado na acção pedagógica e educativa, dependente da Secretaria Geral do Ministério e a colaborar com os serviços da assistência psiquiátrica.

Apesar de Dispensário de Higiene Mental Infantil, o IAACF continuou com o mesmo tipo de organização que já tinha implementado: a observação e classificação das crianças anormais, que se fazia por meio de dispensário, das brigadas técnicas e do internato do Instituto (apenas para crianças dos 5 aos 15 anos); após a classificação as crianças seriam distribuídas conforme os casos «*entregues a uma clínica psiquiátrica infantil ou aos serviços jurisdicionais de menores, internados em colónias agrícolas, asilos ou casas de reeducação, ou mandados frequentar classes especiais em estabelecimentos de ensino*» (art. 8º); a formação dos agentes de ensino funcionava no Instituto, onde para além do curso do magistério de anormais já ali ministrado, seriam realizados cursos especiais de preparação de técnicos e auxiliares de ensino e tratamento de menores anormais que fossem necessários.

---

<sup>42</sup> Decreto-Lei Nº 35.401 de 27 de Dezembro.



O curso do magistério de anormais teria a duração de um ano escolar e constaria de duas disciplinas: *psicologia dos anormais e pedagogia dos anormais*, regidas respectivamente pelo director e pelo professor do Instituto, assistidos pelo restante pessoal técnico (art. 11º). «*Em casos especiais, e sobre proposta do director do Instituto, o Ministro da Educação Nacional, poderá autorizar que o curso se realize em dois anos, com a organização adequada à preparação dos alunos que o frequentarem*» (art. 11º, ponto único).

As classes especiais de crianças anormais funcionariam nas escolas oficiais do ensino primário sob orientação técnica do Instituto (art.13º). Para a regência destas classes seriam chamados professores portadores do curso de magistério de anormais (art. 13º, ponto 2º).

O Ministério da Educação Nacional podia criar outros estabelecimentos dependentes de mais ministérios, assim como em estabelecimentos particulares de ensino ou assistência, classes ou secções de reeducação e tratamento de menores com anomalias mentais, que funcionariam sob a orientação técnica do IAACF (art. 15º).

No que respeita ao pessoal técnico, com a nova função de Dispensário; o Instituto tinha (art. 18º): 1 Professor; 2 Médicos chefes de serviço; 1 Médico chefe de laboratório; 5 Professores adjuntos; 2 Assistentes sociais de crianças anormais; e contava ainda com 5 indivíduos do pessoal administrativo, 14 do pessoal auxiliar e 15 do pessoal menor (art. 18º).

As classes especiais organizadas pelo IAACF foram legisladas pelos Decretos-Lei Nº35.401, de 27 de Dezembro de 1945; 35.801, de 13 de Agosto de 1946 e 43.752, de 24 de Junho de 1961, que regulamentavam a criação e o funcionamento das classes especiais, que na época foi considerado uma inovação no atendimento a crianças com problemas e vigorou muito tempo como sendo o único modelo de atendimento escolar a este tipo de crianças.

Em todos os decretos se fazia referência ao facto de que as classes especiais de crianças anormais funcionavam nas escolas oficiais do ensino primário sob a orientação técnica do Instituto, autorizadas pela Direcção Geral do Ensino Primário

Para a regência destas classes seriam chamados professores portadores do curso de magistério de anormais.

O número de crianças por classe não deveria ultrapassar os 15 e a idade para serem admitidos não deveria ser superior a 14 anos (pelo menos enquanto o número de classes não fosse o suficiente para dar resposta a todos os casos).

O recrutamento das crianças para as classes especiais era efectuado através da observação realizada no Dispensário Infantil do IAACF, pelas Brigadas Técnicas que se deslocavam às escolas ou aos asilos para observar as crianças necessitadas.

Na distribuição das crianças pelas classes especiais, adoptou-se o princípio da organização por categoria de deficiência, isto é de acordo com a dificuldade manifestada pela criança: classes para *irrequietos, apáticos, perturbados da fala* etc..

A primeira classe especial criada (a título experimental) no Instituto, data de Fevereiro de 1947 e funcionava numa escola primária oficial, sob a orientação de professores formados pelo Instituto. Desde esta altura o seu número foi aumentando e, em 1961, atingia as 72 classes, distribuídas pelo país, mas manifestamente insuficientes para os casos existentes.

Em 1961 voltaram a ocorrer mudanças<sup>43</sup> no Instituto Aurélio da Costa Ferreira, passando as suas actuais funções de Dispensário de Higiene Mental Infantil da zona sul do país para a tutela do Ministério da Saúde e Assistência. Foi novamente reforçada a integração da sua acção educativa e pedagógica no Ministério da Educação Nacional, e competia-lhe:

- a preparação de professores do ensino primário; a selecção de crianças para as escolas especiais;
- a superintendência das classes especiais, bem como a sua diferenciação em classes para atrasados mentais, duros de ouvido, amblíopes, de ortofonia, de dislexia, etc.;
- a observação psíquica de menores; a colaboração com os serviços de saúde escolar e ainda a promoção de estudos na sua especialidade (art. 1º).

O Dispensário de Higiene Mental Infantil da Zona Sul do país separou-se do IAACF e passou a estar integrado no Instituto de Assistência Psiquiátrica do Ministério da Saúde e Assistência com várias competências:

- a) Observar e tratar crianças e adolescentes com anomalias mentais;
- b) Promover a criação de instituições e estabelecimentos destinados a estas crianças;
- c) Colaborar e prestar auxílio com os serviços jurisdicionais de menores (art. 2º).

---

<sup>43</sup> Através do Decreto-Lei N°43.752 de 24 de Junho, as condições de funcionamento do IAACF foram alteradas.

Com esta alteração «o Instituto perdeu 9 lugares do seu quadro e o respectivo pessoal para o Instituto de Assistência Psiquiátrica»<sup>44</sup>.

Em Dezembro de 1963, o Instituto passa para a dependência da Direcção-Geral do Ensino Superior, porque «a *Secretaria Geral não possuía estruturação que lhe permitisse uma acção pedagógica*»<sup>45</sup>. A partir desta data, o Instituto viu o seu trabalho dificultado, visto que passou a sentir-se incapaz de dar resposta a todos os pedidos de consulta, em virtude da diminuição de pessoal ocorrida em 1961, assim como dar satisfação a todas as funções que lhe eram atribuídas por lei.

Esta passagem para a Direcção-Geral do Ensino Superior tornou a situação do Instituto insustentável, pois este continuou internamente relacionado com a Direcção-Geral do Ensino Básico em virtude da sua acção nas classes especiais.

Com o aumento do número de classes especiais e sem a correspondente admissão de técnicos, ficou o IAACF numa superlotação tal que em 1975 «foi criado um grupo de trabalho nomeado pelo Despacho do Director Geral do Ensino Superior datado de 4/7/75»<sup>46</sup> para estudar o caso. Em consequência deste trabalho e das relações intrínsecas do Instituto, ficou determinado que a operacionalização da maioria das sugestões apresentadas pelo grupo de trabalho directamente relacionadas com o IAACF passariam a ser tratadas na Direcção Geral do Ensino Básico através da sua Divisão do Ensino Especial<sup>47</sup>, funcionando o Instituto como estrutura de apoio.

Uma das mais importantes acções que foram efectuadas após a análise deste grupo de trabalho diz respeito ao início das «*classes especiais em serviços de apoio do ensino integrado, abrangendo, numa primeira fase, 36 das 134 classes especiais existentes na altura*»<sup>48</sup>. Assim, e para superar carências de meios humanos, materiais, de tempo e de esforços já investidos, propôs-se superiormente que este serviço de apoio decorresse «*ao abrigo das experiências pedagógicas*»<sup>49</sup>. Em 1984 funcionavam 55 classes de apoio pedagógico distribuídas pelos Distritos de Lisboa, Porto, Coimbra, Viseu, Castelo Branco e Faro.

O IAACF vai funcionar, até 1986, activamente na formação de professores, continuando a desenvolver todas as funções que lhe foram atribuídas por decretos anteriores.

<sup>44</sup> M.E. / DIRECÇÃO GERAL DO ENSINO SUPERIOR (1984, p.4).

<sup>45</sup> Ibidem.

<sup>46</sup> M.E. / DIRECÇÃO GERAL DO ENSINO SUPERIOR (1984, p.17).

<sup>47</sup> O Decreto-Lei N°45/73 - Lei Orgânica que criou dentro do Ministério da Educação as Direcções Gerais do Ensino Básico e Secundário, ambas com Divisões do Ensino Especial.

<sup>48</sup> Ibidem, p.18.

<sup>49</sup> Ibidem.

O sector médico-pedagógico continuou com funções de observação, diagnóstico, tratamento e acompanhamento das crianças com dificuldades escolares. Apesar da carência de pessoal, as equipas «*médico-psico-pedagógicas*»<sup>50</sup> continuaram o seu trabalho específico no âmbito do “apoio psico-pedagógico” junto das classes especiais e das classes de apoio, tendo como objectivo no âmbito pedagógico «*a resolução dos problemas do insucesso escolar, nomeadamente no campo das dificuldades de aprendizagem, da leitura, da escrita e do cálculo*»<sup>51</sup>, e no âmbito psicológico «*desenvolver um trabalho junto das famílias e escola, no sentido de fazer a prevenção e despistagem precoce da deficiência e da inadaptação escolar*»<sup>52</sup>.

Em 1984 o sector médico-pedagógico era composto por duas equipas multidisciplinares constituídas por: Psiquiatras Infantis; Professores; Psicólogos; Assistentes Sociais; Enfermeira; Técnica de Electroencefalografia e Técnicas Auxiliares de Educação.

Entre 1941 e 1984 o Instituto António Aurélio da Costa Ferreira observou e seguiu 24.526 crianças<sup>53</sup>.

Para além das actividades descritas, não podemos deixar de sublinhar a importância que o Instituto desempenhou, no nosso país, ao nível do conhecimento e divulgação dos problemas de saúde mental infantil, através da sua notável publicação que foi a Revista «**A Criança Portuguesa**», sob a orientação do Professor Victor Fontes (publicada pela exigência do Decreto 31.801 de 1941). Até 1963 foram publicados 21 volumes e 9 Monografias, incluindo, ao todo, 153 artigos de autores nacionais e 236 de estrangeiros. Foram, ainda, promovidas várias tarefas de investigação no âmbito do Ensino Especial, assegurando a publicação de obras, cursos livres e conferências.

No domínio da **formação de professores** o Instituto teve um papel fundamental (que será desenvolvido posteriormente), na medida em que, durante muitos anos, foi a única instituição a formar professores. O «curso do magistério especial de anormais» foi organizado oficialmente no ano de 1941, pelo Decreto N°31.801, e regulamentado, em 1942, pelo Decreto N°32.607. Em 1986 a formação de professores passa a ser integrada na Escola Superior de Educação de Lisboa, situação já prevista pelo Despacho Normativo N°108/81 de 4 de Abril (como veremos mais à frente no capítulo dedicado à formação de professores em educação especial).

---

<sup>50</sup> M.E. / DIRECÇÃO GERAL DO ENSINO SUPERIOR (1984, p.21).

<sup>51</sup> Ibidem, p.22.

<sup>52</sup> Ibidem.

<sup>53</sup> Dados recolhidos em M.E. / DIRECÇÃO GERAL DO ENSINO SUPERIOR (1984).

### 2.3. O PAPEL DO ESTADO NA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS DEFICIENTES

Conjuntamente com a intensa e importante actividade e colaboração do Instituto António Aurélio da Costa Ferreira no campo da Educação Especial (atendimento a crianças deficientes, criação de classes especiais, formação de professores especializados e investigação), é também necessário referir e salientar o papel da intervenção do Estado na educação das crianças portadoras de deficiência.

Finda a II Guerra Mundial, dá-se um impulso importante na evolução do ensino em quase todos os países da Europa. Com o desenvolvimento industrial e a necessária mão de obra qualificada impõe-se novas obrigações ao sistema educacional.

Esta evolução não se estende somente à educação das crianças ditas normais, abrangendo também a educação dos deficientes, visto que havia necessidade de os tornar produtivos para ajudarem os países a sair de mais uma depressão económica. É nesta altura que surgem opiniões crescentes de que a segregação dos deficientes nos planos educativos e social era anti-natural e indesejável<sup>54</sup>.

Em Portugal foram precisos dez anos para que os governantes tomassem consciência do atraso em que o país se encontrava em relação a outros, tal como se pode traduzir pelas palavras de CARVALHO (1986):

*«A II Guerra Mundial terminara já lá iam dez anos e dos seus escombros surgira uma actividade renovadora impulsionada por imprevistos progressos técnicos com reflexos profundos no quotidiano de cada um. Em todos os países maltratados pela guerra, vencedores e vencidos, se trabalha afanosamente na recomposição do que fora destruído...É claro que o ensino, onde todas as alterações sociais se repercutem ruidosamente teve de ser revisto para satisfação desse mundo novo onde o saber ler, escrever e contar era cultura irrisória...Leite Pinto, engenheiro de sólida formação científica e técnica...reconheceu sem peias o “deplorável atraso” em que nos encontrávamos “em relação aos países ocidentais que já construíram um mundo de abundância”<sup>55</sup>.*

<sup>54</sup> MONIZ PEREIRA (1984, pp.37-51).

<sup>55</sup> CARVALHO (1986, p.794).

Assim, no início de 60, foram tomadas algumas medidas no sentido de permitir uma maior evolução no ensino, entre elas o reforço da obrigatoriedade escolar a todas as crianças, tendo sido aumentada, em 1964, para seis anos (estava nesta altura em quatro).

O Ministro Leite Pinto fez uma tentativa séria de adaptar o sistema educacional às novas necessidades da economia portuguesa. Pode mesmo dizer-se que, durante o período da ditadura, este foi dividido em dois momentos: antes de Leite Pinto, caracterizado por uma ideologia interessada em perpetuar um ruralismo imobilista em que a redução da escolaridade foi garantida; depois de Leite Pinto, caracterizado por uma ideologia que pretendia corresponder às necessidades de uma política de industrialização, em que a expansão da escolaridade era uma realidade<sup>56</sup>.

Tendo como base o que atrás referimos, no princípio da década de 60 também se verificou uma maior intervenção directa do Estado na educação dos deficientes.

Foi através da Direcção-Geral de Assistência, que se criou no Instituto de Assistência aos Menores, os «Serviços de Educação de Deficientes», primeiro de deficientes mentais, depois auditivos e, finalmente, visuais, com o objectivo de serem organizados meios educativos para crianças e jovens deficientes em todo país.

Além da intervenção directa com crianças, com a criação de instituições oficiais e recuperação de algumas privadas, este Instituto também centralizou a sua acção na especialização de professores para trabalharem com crianças deficientes visuais e auditivos. Durante a sua existência algumas estruturas foram, progressivamente, criadas e extintas:

*«um centro de observação e orientação médico-pedagógica (o COOMP); uma comissão permanente de Braille (extinta); um serviço de orientação domiciliária (SOD) para apoio de crianças cegas entre os 0 e os 6 anos. Entre 1965 e 1970 o Instituto de Assistência a Menores organizou e criou 8 estabelecimentos educativos para deficientes visuais, 10 para deficientes auditivos e 11 para deficientes mentais.»<sup>57</sup>*

Segundo BENARD DA COSTA (1981), as primeiras experiências de ensino integrado parecem ter acontecido ligadas a este Instituto, na medida em que o mesmo durante alguns anos apoiou o «Centro Infantil Hellen Keller» (deficientes visuais), primeira escola a tentar a educação conjunta de crianças cegas, amblíopes e com visão

<sup>56</sup> TEODORO (1976).

<sup>57</sup> BENARD DA COSTA (1981, p.313).

normal. Os primeiros alunos cegos a frequentar a escola regular em 1965, no ensino preparatório e secundário, eram oriundos desta instituição.

No ano de 1968 o Instituto de Assistência a Menores desenvolveu esta experiência, colocando professores especializados pela Instituição a dar apoio a estes alunos integrados, num regime de “sala de apoio”<sup>58</sup>, introduzindo este programa no Porto e em Coimbra. Anos mais tarde o Ministério da Educação estendeu este programa às escolas primárias oficiais de diversas regiões do país.

Apesar do panorama atrás descrito, os recursos não eram suficientes para dar resposta às necessidades sentidas no país, daí que grupos de pais se organizassem em associações procurando criar estruturas educativas para os seus filhos. Assim nascem a «Liga Portuguesa de Deficientes Motores» (1956), a «Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral» (1960), a «Associação Portuguesa de Pais e Amigos das Crianças Mongolóides» (1962), a «Associação Portuguesa para a Protecção às Crianças Autistas» (1971), entre outras<sup>59</sup>.

Este estado de coisas manteve-se até à década de 70, época em que ocorreram algumas mudanças políticas importantes, nomeadamente o fim de 46 anos de ditadura.

Com a Reforma de Ensino em 1973<sup>60</sup>, que alarga o período da escolaridade obrigatória para os 8 anos e torna-a extensiva às crianças inadaptadas, deficientes e precoces, o Ministério da Educação toma a seu cargo a educação das crianças e jovens deficientes, sendo então publicada a Lei Orgânica<sup>61</sup> que cria dentro do Ministério da Educação as Direcções Gerais do Ensino Básico e Secundário. Na primeira é criada uma «Divisão de Ensino Especial» e na segunda uma «Divisão de Ensino Especial e Profissional».

Estas divisões orientaram a sua acção para a especialização de professores e para a organização de estruturas regionais com capacidade para desenvolverem o ensino integrado de crianças e jovens portadores de deficiência auditiva, visual e motora. Na continuidade desta acção foram criadas as Equipas de Ensino Especial para apoiar os alunos com problemas sensoriais e motores, e cujo objectivo era a integração familiar, escolar e social desta população.

---

<sup>58</sup> A “sala de apoio”: local onde é ministrada uma acção pedagógica complementar da que é ministrada na sala de aula regular.

<sup>59</sup> Dados recolhidos em BENARD DA COSTA (1981, p.312).

<sup>60</sup> Decreto-Lei N°5/73 de 25 de Julho (Reforma Veiga Simão). A reforma não foi totalmente aplicada (devido às transformações políticas ocorridas com o 25 de Abril), no entanto estavam criadas as bases para se iniciar um processo de transformação e modernização da Educação Especial em Portugal.

<sup>61</sup> Decreto-Lei N°45/73.

Na sequência da presente reforma, e com o crescente movimento oriundo de outros países (Noruega, Suécia, Dinamarca, Estados Unidos e Itália, entre outros), tendente a promover a educação das crianças deficientes num meio o menos restritivo possível, parecem estar criadas as condições para a implementação e desenvolvimento da integração escolar das crianças deficientes nas estruturas regulares de ensino, aspectos que desenvolveremos na II Parte desta investigação.



## **CAPÍTULO II**

### **A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: ORIGENS E CONDICIONANTES DO SEU DESENVOLVIMENTO**

## 1. INTRODUÇÃO

Tem por objectivo este capítulo efectuar uma análise resumida da trajectória histórica da formação de professores em Educação Especial em Portugal, até meados da década de 80, assente, fundamentalmente, em dois aspectos: por um lado, no enquadramento legal e sua importância nessa evolução; e, por outro, nas instituições que operacionalizaram essa formação.

## 2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O MAGISTÉRIO ESPECIAL

A assistência às crianças deficientes tem preocupado grande parte dos países europeus. Portugal, como já vimos anteriormente, não ficou alheio a tal movimento e a evolução da educação destas crianças tem acompanhado o desenvolvimento do quadro das mentalidades, bem como a estrutura social e política do país. Na sequência destes avanços a história da formação de Educadores/Professores de Educação Especial em Portugal acompanha a evolução da própria Educação Especial e da Educação em geral.

Quando se implementou a 1ª República, em 1911, muitos eram os problemas do ensino herdados da Monarquia: o analfabetismo, o insuficiente número de escolas primárias, a penosa situação económica e a deficiente preparação pedagógica e científica dos professores.

João de Barros (um dos autores da Reforma educativa de 1911) considerava que *«nas mãos dos professores está uma grande parte do futuro dum país, e a possibilidade de o tornar mais digno, mais forte e mais cultivado»*<sup>62</sup>. Como tal, não podia de deixar de ser meticolosamente pensada a formação de professores na Reforma de 1911: a preparação era feita em “Escolas Normais Primárias” (extintas durante grande parte da Ditadura) que se situavam apenas em três pontos do país: Lisboa, Porto e Coimbra. A estas escolas normais seria anexado um vasto número de “instituições auxiliares”, entre elas escolas de cegos e de surdos-mudos, de deficientes instáveis (art. 114º), estando dependente a organização destas instituições dos recursos do Tesouro.

A formação dos professores consistia num curso geral de quatro anos, com disciplinas pedagógicas, científicas e culturais com teóricas e práticas, onde ainda se

---

<sup>62</sup> TEODORO (1976, p. 30).

<sup>2</sup> CARVALHO (1986).

ofereciam cursos complementares destinados a diversos fins, sendo um deles o ensino cegos e surdos-mudos (art. 138º)<sup>63</sup>.

A reforma de 1919 não trouxe novidades neste campo e a proposta de Reforma de João Camoesas datada de 1923, incluía um ponto sobre a formação de professores para o ensino de anormais onde o autor propunha a fusão das Escolas Normais Primárias em Faculdades de Ciências da Educação, constituídas por secções, sendo, precisamente uma delas, a de Formação de Professores para crianças anormais, com um carácter essencialmente profissional e onde seriam também criadas escolas modelos de anormais para aplicação da pedagogia e de aperfeiçoamento profissional. Segundo TEODORO (1976) o que mais caracterizou o professorado da 1ª República foi a sua intensa actividade sindical, associativa e pedagógica

Com a implementação da Ditadura, em 1926, o professorado sentiu profundas alterações, operacionalizadas pela repressão do movimento associativo e sindical, perseguição aos elementos mais progressistas e pela desvalorização da função docente, quer no diz respeito à sua formação pedagógica e científica, com a extinção das Escolas Normais Primárias e Superiores, quer com aspectos relacionados com o salário<sup>64</sup>. O que TEODORO refere acerca destes factos permite-nos observar, com melhor clareza, o retrocesso sentido no professorado com a nova ideologia política:

*«Em 1931, são criados os **postos escolares**, cuja principal diferença em relação às escolas primárias consistia no corpo docente. De facto são introduzidos no ensino os regentes escolares que não possuíam qualquer habilitação além da escolaridade obrigatória; apenas moral e intelectualmente “idóneos”, atestado pelo cacique local da U.N. ou pelo pároco da aldeia. O seu salário de 250\$ era inferior ao de um varredor de 3ª classe»<sup>65</sup>.*

A Ditadura propunha-se a acabar com a preparação pedagógica e científica dos professores, pois não era necessário exigir muito para a execução da doutrina do ler, escrever e contar, bastava que o professor para o ensino primário elementar possuísse “idoneidade comprovada”.

No entanto, em 1930, as Escolas Normais Primárias, que entretanto tinham sido restabelecidas, passam a ser substituídas pelas Escolas do Magistério Primário, que se encarregavam da formação de professores para o ensino primário e, mais tarde, para

---

<sup>64</sup> TEODORO (1976)

<sup>65</sup> Ibidem, p.38.

Educadores de Infância. Estas escolas perduraram até meados dos anos 80, embora extintas e restabelecidas em 1942 por notória falta de professores, tendo sido as suas funções substituídas pelas Escolas Superiores de Educação<sup>66</sup>.

É neste contexto educativo e ideológico que a necessidade de uma formação mais sistematizada e organizada de professores em Educação Especial começa a surgir.

A partir do momento em que as preocupações educativas das crianças deficientes emergem nas políticas educativas, passa essa formação a ser realizada nas e para as instituições responsáveis pela educação dessas mesmas crianças.

Até meados da década de 80, esta evolução aponta, fundamentalmente, para uma formação que visava preparar professores especializados para apoiar os múltiplos aspectos educacionais de crianças e jovens deficientes. A formação era realizada através de cursos de especialização para o ensino de crianças e jovens deficientes, ou com dificuldades de aprendizagem<sup>67</sup>. Coube a diversas instituições, ou organismos oficiais, a ministração dos cursos de especialização:

- 1) Instituto António Aurélio da Costa Ferreira (de 1942 a 1985)
- 2) Casa Pia de Lisboa (de 1952 a 1963 e de 1982 a 1984)
- 3) Direcção-Geral de Assistência (de 1966 a 1975)
- 4) Direcção-Geral do Ensino Básico (de 1973 a 1975)
- 5) Direcção-Geral do Ensino Secundário (de 1974 a 1976)

Como o percurso histórico da formação de professores está intrinsecamente ligado ao percurso das instituições que lhe deram forma, vamos elaborar esta análise a partir das instituições e dos organismos oficiais referidos atrás, focando preferencialmente os aspectos relacionados com a formação de professores e menos os aspectos ligados ao atendimento às crianças deficientes.

## **2.1. O INSTITUTO ANTÓNIO AURÉLIO DA COSTA FERREIRA (IAACF)**

Este Instituto teve um papel muito importante (como já foi referido anteriormente) na evolução da Educação Especial em Portugal, não só ao nível do

---

<sup>66</sup> CARVALHO (1986).

<sup>67</sup> Despacho 73/MEC/87, de 24 de Fevereiro.

atendimento de crianças mas também na FORMAÇÃO DE PROFESSORES ESPECIALIZADOS.

Apesar das referências existentes apontarem para o ano de 1942 como o início para esta formação, importa salientar que, anteriormente a esta data, a produção legislativa de 1929 do Ministério da Instrução Pública aprovava o regulamento interno do Instituto António Aurélio da Costa Ferreira em que já lhe fora atribuída a função de «...*centro de estudos e de preparação de pessoal docente e auxiliar...*»<sup>68</sup>, assim como em 1930 tinha sido incumbido de organizar cursos anuais de especialização para professores das «...*classes especiais de atardados e de ortofonia...*»<sup>69</sup>. Mas, só através do Decreto N°18.646, de 19 de Julho do mesmo ano<sup>70</sup> é que foi regulamentada a preparação do «*curso de magistério especial de anormais*» (art. 7º), posteriormente alterado pelos Decretos N°20.254 e 21.695, respectivamente de 25 de Agosto de 1931 e 29 de Setembro de 1932.

O enquadramento legal do período que medeia entre 1930 e 1942 é importante ser analisado em virtude de se terem dado os primeiros passos legislativos, por parte do Estado, quanto à criação e organização de cursos de especialização de professores para a educação de crianças e jovens deficientes.

Analisaremos em seguida, então, a legislação que orientava os primeiros passos da política educativa desta altura no que diz respeito à formação de professores responsáveis pela educação destas crianças. A análise assenta, fundamentalmente, e sempre que possível, nos seguintes aspectos:

- **designação do curso de especialização;**
- **as condições de acesso e de frequência;**
- **a duração do curso;**
- **o número de vagas;**
- **e ainda o plano de estudos.**

Em 1930 o Decreto N°18.646, de 19 de Julho, surge da necessidade de legalizar a situação das cerca de 20 classes especiais já instaladas nesta época onde eram educadas aproximadamente 300 crianças. Para o funcionamento destas classes era necessária formação de professores pois deveriam possuir indispensáveis conhecimentos especiais, tornando-se como tal necessária a sua preparação.

<sup>68</sup> Decreto N°16.825, de 8 de Maio de 1929, artigo 1º, alínea b.

<sup>69</sup> Decreto N°17.974, de 21 de Fevereiro de 1930, artigo 3 (Rectificado no Diário do Governo N°45º, de 24 de Fevereiro de 1930).

<sup>70</sup> Rectificado pelo Diário do Governo N°182, de 7 de Agosto de 1930.

Assim o decreto, para além de instituir as Escolas do Magistério Primário, em substituição das escolas normais, regulamentava também a preparação do Magistério Especial de Anormais no IAACF, visto este ser o único estabelecimento especializado entre nós em plena Ditadura, cuja preocupação com a formação de professores não se encontrava imbuída de qualidade nem de quantidade:

*«Na escola do Magistério Primário de Lisboa será também ministrado um **Curso de Habilitação para o Magistério Especial de Anormais**» (art. 7º).*

Para se poder frequentar este curso, o decreto referia que as condições de acesso eram as seguintes: ser-se titular de habilitação para o curso do magistério primário elementar e com classificação superior ou igual a 16 valores (art. 21º, alínea a) e b), com idade não superior a 22 anos.

O acesso ao curso era limitado em 20 vagas, anualmente, podendo frequentá-lo indivíduos do sexo masculino e do sexo feminino (art. 85º, ponto único).

O curso tinha a duração de um ano lectivo (dois semestres), sendo constituído por duas disciplinas: «a) *Médico-psicologia de anormais*; b) *Pedagogia de anormais*», sendo ambas constituídas por sessões teóricas e práticas (art. 86º, ponto único). A regência destas disciplinas seria entregue a um professor de médico-psicologia e a um de pedagogia de anormais.

Após a experiência adquirida, os Decretos N°20.254 e 21.695, respectivamente de 25 de Agosto de 1931 e 29 de Setembro de 1932, vieram dar nova redacção a alguns artigos do decreto anterior.

- No que diz respeito ao primeiro Decreto(N°20.254) a alteração sentida situa-se apenas num dos pontos das condições de acesso, visto ser permitido a concurso indivíduos com idade superior a 22 anos (art. 85º), que no anterior era a idade limite definida.
- Para o caso do Decreto N°21.695, as alterações são mais profundas, embora não se pretenda pôr de parte a orientação geral em que assentou a organização e regulamentação dos cursos, mas apenas e tão só o de consolidar e garantir a melhor execução dos princípios inicialmente adoptados: «*as escolas do magistério primário continuarão sendo rigorosamente institutos de preparação profissional*».

O curso permaneceu com a mesma designação, «**Curso do Magistério Especial de Anormais**» (art. 4º) e, para se poder frequentá-lo, o decreto refere que as condições de acesso estavam condicionadas a candidatos titulares da habilitação para o exercício do magistério elementar e com classificação não inferior a 16 valores (art. 23º) e ter uma idade superior a 22 anos.

O acesso ao curso era limitado em 6 vagas, anualmente, podendo frequentá-lo indivíduos do sexo masculino e do sexo feminino (art. 12º, ponto único),

O curso tinha a duração de um ano lectivo (dois semestres), sendo constituído também por duas disciplinas: «a) *Médico-psicologia de anormais*; b) *Pedagogia de anormais*» sendo ambas constituídas por sessões teóricas e práticas (art. 6º), cujas regências ficariam a cargo de um professor contratado para a Pedagogia de Anormais e para o caso da Médico-Psicologia «*compete ao orientador, com a respectiva especialização, dos serviços de orientação pedagógica e aperfeiçoamento do ensino, dependentes da Direcção Geral do Ensino Primário*» (art. 71º, ponto 1).

Em 1933, através do Decreto N°22.369, de 30 de Março, aquando da reorganização dos serviços dependentes da Direcção Regional do Ensino Primário, foi definido que competiria ao Inspector-Orientador do ensino de anormais a regência desta disciplina, assim como caberia a este «*fixar as normas de higiene física e mental a que deverão ser sujeitos os alunos das classes especiais de anormais*» (art.129º, pontos 1 e 2).

Quase 10 anos depois, em 1941<sup>71</sup>, é imitada legislação da Secretaria Geral do então já Ministério da Educação Nacional, que vai reabrir e reorganizar (após alguns anos de encerramento) o Instituto António Aurélio da Costa Ferreira. De entre as funções que lhe foram atribuídas, a de habilitação do pessoal para ensino de anormais aparece novamente referenciada e reforçada, tendo em conta que «*a sorte de qualquer tentativa de assistência se liga estritamente ao número e preparação dos agentes*»<sup>72</sup> necessários para atender as crianças anormais.

No que diz respeito à formação de professores, o decreto referia que no Instituto funcionaria um curso destinado à preparação de professores e outros agentes de ensino de anormais (art. 5º). Um ano depois, em 1942, saíria o decreto que estabelece as condições de frequência e obtenção da carta de curso que constitui título indispensável para o exercício do ensino de anormais nos estabelecimentos do Estado.

Assim o Decreto N°32.607, de 30 de Dezembro de 1942, vem então finalmente regulamentar a matrícula ao curso destinado à preparação de professores de crianças anormais, criado pelo art. 5º do Decreto-Lei 31.801.

<sup>71</sup> Decreto-Lei N°31.801, de 26 de Dezembro de 1941.

<sup>72</sup> Decreto-Lei N°31.801, de 26 de Dezembro de 1941, p. 631.

O curso passou a designar-se «**Curso de Preparação de Professores e Outros Agentes de Ensino de Anormais**» (art. 1º) e para se poder frequentá-lo, o decreto referia que as condições de acesso assentavam no facto dos candidato serem titulares da habilitação para o magistério primário e com pelo menos 16 valores de diploma, ou qualquer Curso Superior e não terem idade superior a 35 anos (art. 1º).

O acesso ao curso era limitado em 15 vagas anualmente, podendo frequentá-lo indivíduos do sexo masculino e do sexo feminino (art. 2º).

O curso tinha a duração de um ano lectivo sendo constituído por duas cadeiras anuais agora com designações diferentes dos anteriores decretos: «*Psicologia dos anormais e Pedagogia de anormais*» (art. 7º), sendo ambas constituídas por sessões teóricas e práticas, de frequência obrigatória, cuja componente prática supera a componente teórica, de 3 para 2 aulas semanais (art. 8º).

A cadeira de Psicologia dos anormais seria regida pelo director e a de Pedagogia «*pelo professor, coadjuvados um e outro pelo restante pessoal técnico do Instituto*» (art. 7º).

A partir de uma análise curricular realizada pelo Grupo de Trabalho coordenado por Maria Inês Sim-Sim<sup>73</sup> sobre o plano de estudos deste curso, poderemos oferecer alguns elementos que nos ajudem e clarificar os diversos perfis de formação. Como o curso era de duração anual toda a «*informação/formação se centrava em abordagens psicopedagógicas específicas da deficiência a que se destinavam*»<sup>74</sup>, o que, neste caso, seriam as crianças anormais, e ainda referem que a prática pedagógica é «*uma prática integrada no ano curricular, isto é, surge simultaneamente com a componente escolar*»<sup>75</sup>.

O período de realização deste curso vai desde o ano lectivo de 1942/43 ao ano lectivo de 1962/63, totalizando 21 cursos e 152 professores especializados<sup>76</sup>. Segundo SANCHES (1995) em apenas um curso as vagas foram totalmente esgotadas, a predominância dos candidatos era do sexo feminino (87%) e com habilitação para o Magistério Primário (90%).

A experiência proporcionada pelo funcionamento do curso anteriormente analisado e os progressos alcançados pelas «*ciências da educação e pela recuperação das crianças física ou psiquicamente diminuídas, o desenvolvimento atingido pela ortopedagogia ou pedagogia curativa*» são as razões apontadas pelo Ministério da

<sup>73</sup> Grupo nomeado pelo Despacho Conjunto 222/MEC/85.

<sup>74</sup> Relatório do Grupo de Trabalho nomeado pelo Despacho Conjunto 222/MEC/85, pp.12.

<sup>75</sup> Relatório do Grupo de Trabalho nomeado pelo Despacho Conjunto 222/MEC/85, pp.13.

<sup>76</sup> Ibidem.



Educação Nacional para a actualização da orgânica do curso com nova legislação em 1964<sup>77</sup>, em que o curso sofre reestruturação ao nível das unidades de ensino, alargando-as e modificando-as, ao nível das condições de acesso e da sua designação.

Assim, este curso passa a ter a designação de «**Curso de Especialização de Professores de Crianças Inadaptadas**» (art. 1º). São alteradas algumas condições exigidas aos candidatos do curso. Neste campo o decreto referia que os candidatos continuavam a ter que ser possuidores de habilitação para o magistério primário, mas agora com 14 valores de diploma, ou possuir um Curso Superior, com um ano de exercício docente e não terem idade superior a 35 anos (art. 2º).

O número de vagas aumentou para 20 por ano, podendo frequentá-lo indivíduos do sexo masculino e do sexo feminino (art. 3º).

O curso manteve a duração de um ano lectivo e constava de aulas teóricas, trabalhos práticos e estágios (art. 8º), sendo constituído por diversas cadeiras semestrais e anuais (art. 9º):

- 1) «*Psicologia da Criança e do Adolescente Inadaptado (1º semestre: Técnica Psicológica; 2º semestre: Psicologia da Criança e do Adolescente Inadaptado) - duas horas por semana;*
- 2) *Ortopedagogia (anual) - duas horas por semana;*
- 3) *Educação Sensorial e rítmica (1º semestre) - duas horas por semana;*
- 4) *Metodologia e Didáctica do Ensino Especial (anual) - duas horas por semana;*
- 5) *Educação Reeducação da Linguagem (1º semestre) - duas horas por semana».*

As cadeiras continuaram a ser regidas «*pelo director, pelo professor e professores adjuntos*» (art. 10º) e as aulas teóricas tinham a duração de uma hora, com pelo menos três horas de trabalhos práticos ou estágios. Os estágios seriam efectuados nas classes especiais e nas classes de observação do Instituto (artigos. 11º e 12º).

Da análise curricular realizada pelo Grupo de Trabalho coordenado por Maria Inês Sim-Sim<sup>78</sup>, sobre o plano de estudos deste curso, e tal como aconteceu para o curso anterior, poderemos oferecer alguns elementos que nos ajudem e clarificar os diversos perfis de formação. Assim como este curso também apresentava uma duração anual

<sup>77</sup> Decreto-Lei N°45.832 de 25 de Julho.

<sup>78</sup> Relatório do Grupo de Trabalho nomeado pelo Despacho Conjunto 222/MEC/85, pp. 12-13.

toda a «*informação/formação se centrava em abordagens psicopedagógicas específicas da deficiência a que se destinavam*», o que neste caso seriam as crianças inadaptadas, e ainda refere que a prática pedagógica é «*uma prática integrada no ano curricular, isto é surge simultaneamente com a componente escolar*».

O período de realização do curso ocorre desde o ano lectivo de 1963/64 ao ano lectivo de 1974/75 totalizando 12 cursos e 244 professores especializados<sup>79</sup>. Os candidatos eram predominantemente do sexo feminino (97%) e a habilitação era exclusivamente o Magistério Primário (100%).

Com a revolução do 25 de Abril de 74, tendo em conta o momento político que o país atravessa com a passagem de uma Ditadura de 48 anos para uma Democracia, o curso é contestado na sua eficiência e oportunidade e, como tal, vem a ser suspenso durante um ano «*por despacho de 21 de Junho de 1975 do Director Geral do Ensino Superior, a fim de ser reestruturado*»<sup>80</sup>. Neste sentido foi criado um grupo Interministerial para trabalhar sobre esta reestruturação, assente numa unificação dos cursos de especialização (visto existirem outros curso de especialização para além dos do IAACF). Em conclusão, o grupo decidiu que era necessário<sup>81</sup>:

*«articular as várias acções no campo da especialização de professores a fim de as tornar mais económicas, rentáveis e pedagogicamente mais eficazes, concentrando-as num só organismo dependente do Ministério da Educação - o Instituto António Aurélio da Costa Ferreira - a que já se atribuía a competência de especializar professores e outros técnicos»*

O Instituto reabre então em 1976/77 para passar a funcionar em colaboração com a Faculdade de Psicologia na formação de professores, em regime de experiências pedagógicas, ao abrigo do Decreto-Lei 47.587, de 10 de Março de 1967.

O Despacho do Secretário de Estado do Ensino Superior de 5 de Janeiro de 1977 cria o novo curso com nova estrutura, sendo aberto a todos os professores, sem distinção de grau de ensino, e aumenta-lhe o tempo de duração.

Assim, o curso passa a ter a designação de «**Curso de Especialização de Profissionais de Educação**» e destina-se a fornecer «*uma preparação psicopedagógica e científica que permita uma intervenção qualificada junto de crianças deficientes e*

<sup>79</sup> Relatório do Grupo de Trabalho nomeado pelo Despacho Conjunto 222/MEC/85.

<sup>80</sup> M.E./DIRECÇÃO GERAL DO ENSINO SUPERIOR (1984, p.7).

<sup>81</sup> Ibidem, pp.7-8.

*crianças com dificuldades de aprendizagem*»<sup>82</sup>. São também alteradas algumas condições exigidas aos candidatos do curso que passam a ser as seguintes:

*«Professores habilitados com os Cursos do Magistério Primário, Educadores de Infância e de Estabelecimento, Mestres de Oficinas de habilitação acadêmica equivalente; dois anos de exercício pedagógico; professores dos ensinos preparatório e secundário com os graus de bacharel ou licenciatura»*<sup>83</sup>

O número de vagas seria definido anualmente pelo Conselho Pedagógico, podendo frequentá-lo indivíduos do sexo masculino e do sexo feminino.

O curso alterou substancialmente o tempo de duração, pois passou de um para três anos lectivos e viu-se igualmente constituído por aulas teóricas, trabalhos práticos e com uma novidade: o estágio. As cadeiras do curso eram do tipo semestrais e anuais, sendo as que se referem:

- 1) Metodologia de Investigação Pedagógica;
- 2) Métodos de Comunicação Pedagógica;
- 3) Métodos de Observação e Diagnóstico;
- 4) A Criança em Situação de Risco;
- 5) Escola e Estrutura Social;
- 6) Métodos e Técnicas de Investigação;
- 7) Neuro-Biologia: a) Princípios Básicos neuro e psicológicos; b) Metodologia de Observação e Formas de Diagnóstico e de Despistagem Precoce;
- 8) Etiologia, Definição e Classificação;
- 9) Neurobiologia Aplicada;
- 10)Desenvolvimento Psico-Socio-Linguístico (e psicomotor);
- 11)Despistagem e Diagnóstico;
- 12)Planeamento, Currículos, Métodos e Técnicas de Comunicação Pedagógica;

---

<sup>82</sup> Regulamento do Curso de Especialização de Profissionais de Educação.

<sup>83</sup> Regulamento do Curso de Especialização de Profissionais de Educação.

13) Projecto Profissional na área de especialização;

14) Um ano de Estágio com 20h/semana

NOTA: Os conteúdos das unidades são diversificados consoante a área de especialização: Dificuldades de Aprendizagem, Deficiência Auditiva e Visual.

Da análise curricular realizada pelo Grupo de Trabalho coordenado por Maria Inês Sim-Sim<sup>84</sup>, sobre o do plano de estudos deste curso, e tal como aconteceu para os cursos anteriores, poderemos oferecer alguns elementos que nos ajudem a clarificar os diversos perfis de formação. Assim, como o curso apresenta agora uma duração plurianual, toda a informação/formação, para além de apresentar componentes curriculares psicopedagógicas específicas da deficiência a que se destinavam (cadeiras dos pontos 8 a 13), também viu «*introduzida a vertente de complemento de formação de base em educação*» (cadeiras dos pontos 1 a 7), e ainda um tipo de prática pedagógica que correspondia ao Ano de Estágio (ponto 14), cuja realização era posterior à componente escolar.

O período de realização vai desde 1977 a 1980, com 1 curso apenas, e 53 professores especializados<sup>85</sup>. A predominância dos candidatos era feminina (85%), tendo como habilitação, maioritariamente, o Magistério Primário (77%).

A nova organização deste curso vai servir de base, em 1981, para a criação de um outro curso, em substituição deste, através de um Despacho Normativo<sup>86</sup>, o qual homologa a experiência de formação iniciada em 1979/80 pelos Despachos de 7 de Novembro de 1978 e de 21 de Dezembro de 1979 do Secretário de Estado do Ensino Superior, onde se aprova a nova estrutura e o funcionamento do «**Curso de Formação de Professores do Ensino Especial**». Este será o último curso a ser ministrado por esta instituição.

Importa focar que foi autorizada a extensão deste curso à Região Autónoma da Madeira pelo Despacho N°59/Região Autónoma da Madeira e Ministério da Educação/83, de 27 de Abril de 1983.

Nesta altura, a formação de professores especializados é da responsabilidade do Ministério da Educação, em instituições dependentes da Direcção-Geral do Ensino Superior.

Como no caso anterior, a criação deste curso surgiu num contexto sociopolítico - período revolucionário pós 25 de Abril - muito característico. Como tal sofreu as

<sup>84</sup>Relatório do Grupo de Trabalho nomeado pelo Despacho Conjunto 222/MEC/85, pp.12 e 15.

<sup>85</sup> Relatório do Grupo de Trabalho nomeado pelo Despacho Conjunto 222/MEC/85.

<sup>86</sup> Despacho Normativo N°108/81, de 4 de Abril de 1981.

vissitudes emergentes de um ambiente como o que este desencadeia nos diversos sectores de uma sociedade.

Através do Despacho Normativo são definidos o conjunto de objectivos, estrutura curricular e plano de estudos do Curso, cujo funcionamento, a título provisório, se processará no IAACF até à sua integração na Escola Superior de Educação de Lisboa (como já foi referido anteriormente). Passa então o curso a ter como objectivo formar educadores e professores do Ensino Especial, a fim de exercerem a sua actividade junto de crianças e adolescentes que, no âmbito da educação infantil e dos ensinos básico e secundário, têm dificuldades na utilização dos meios correntes de ensino-aprendizagem, devido a: funcionamento intelectual deficitário, por causas diversas; deficiências sensoriais (visual e auditiva); e deficiências motoras.

Podiam candidatar-se à inscrição no curso os diplomados com o curso de Educadores Infantís, os professores profissionalizados do Ensino Básico e Secundário,<sup>87</sup> desde que possuíssem um mínimo de dois anos de actividades docentes para o nível a que concorriam. No entanto, foram alteradas posteriormente<sup>88</sup> as condições de acesso apenas podendo candidatar-se os educadores de infância e professores do ensino primário, em virtude não ser vantajoso do:

*«ponto de vista pedagógico e científico, formar num único curso educadores infantís e professores primários em conjunto com professores dos ensinos preparatório e secundário, dados por um lado, a diferente formação psicopedagógica anterior e, por outro lado, o distinto tipo de intervenção exigido nos vários níveis de ensino».*<sup>89</sup>

A inscrição ao curso estava sujeita aos *numerus clausus*, o qual era fixado anualmente por despacho ministerial, sob proposta do IAACF. Para o ano lectivo de 1982/83 as vagas foram fixadas em 75<sup>90</sup>, e para o ano lectivo de 1984/85 foram fixadas em 50<sup>91</sup>.

---

<sup>87</sup> Esta designação era a utilizada na altura e actualmente corresponde ao 1º, 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e Secundário.

<sup>88</sup> Despacho Normativo N°106/84, de 24 de Maio e Despacho Conjunto N°56/SEES/SEAM/SEEBS/84, de 30 de Maio.

<sup>89</sup> Preâmbulo do Despacho Conjunto N°56/SEES/SEAM/SEEBS/84, de 30 de Maio, 4832 (41).

<sup>90</sup> Despacho Conjunto N°114/SES/82, ponto 1, de 24 de Julho.

<sup>91</sup> Despacho Conjunto N°56/SEES/SEAM/SEEBS/84, de 30 de Maio, artigo 1º.

A duração do curso continuou a ser de três anos, sendo os dois primeiros repartidos em quatro semestres, com carácter teórico-prático, e o último, como ano de estágio, realizado fora do Instituto. As cadeiras eram as seguintes:

- 1) Métodos e Técnicas de Observação e Caracterização de Situações Pedagógicas I e II;
- 2) Métodos de Comunicação Pedagógica I e II;
- 3) Objectivos, Planeamento, Organização Curricular e Avaliação I e II;
- 4) Sistemas e Meios de Comunicação I e II;
- 5) Desenvolvimento da Criança e do Adolescente I e II;
- 6) Condicionais Sociais e Aprendizagem I e II;
- 7) Introdução à Problemática da Educação da Criança e do Adolescente Deficientes
- 8) Perturbações do Desenvolvimento da Criança e do Adolescente;
- 9) As Implicações das Deficiências no Desenvolvimento;
- 10) Métodos e Técnicas Especiais de Ensino e Aprendizagem I e II;
- 11) Métodos e Técnicas de Observação e Caracterização de Situações Pedagógicas no Ensino Especial;
- 12) Planificação e Programação I e II;
- 13) Condicionais Sociais e Deficiência I e II;
- 14) Estratégias de Intervenção e Avaliação no Ensino Especial;
- 15) Módulos Específicos das Áreas de Especialização;
- 16) Um ano de Estágio com 20h/semana

NOTA: Os conteúdos dos módulos de especialidade têm a ver com a área de especialização: Funcionamento Intelectual Deficitário, Deficiência Auditiva, Deficiência Visual e Deficiência Motora..

Resumidamente, pela análise do plano de estudos, verifica-se que:

- no primeiro ano o currículo é comum para as várias especialidades e tem características propedêuticas, incidindo na caracterização de situações concretas, conhecimento de instrumentos de intervenção necessários a estas situações e, ainda,

uma sensibilização à problemática da Educação Especial. Com este tronco comum pretendia-se colmatar a insuficiência ou inexistência de conhecimento em algumas áreas de formação de base (Desenvolvimento da Criança e do Jovem, Sociologia da Educação, ...);

- no segundo ano, os alunos optam pela deficiência em que se querem especializar, sendo por isso considerado o ano da especialização propriamente dita. Neste ano, continua a existir um tronco comum, embora de menor extensão, e fora do tronco comum os alunos agrupam-se por área de especialidade e adquirem conhecimentos mais aprofundados e específicos;

- o último ano é caracterizado pela situação real de trabalho profissional, tão semelhante quanto possível àquele que o aluno vai encontrar quando da sua inserção no mundo do trabalho, realizada sob a forma de estágio, cujos objectivos se centram: na integração profissional dos formandos, com responsabilidades docentes, apoiados e orientados; a aplicação dos conhecimentos teóricos, dos métodos, das técnicas e dos instrumentos de caracterização e intervenção pedagógica adquiridos ao longo do curso<sup>92</sup>.

Como este curso também apresenta uma duração plurianual, toda a informação/formação transmitida, para além de apresentar componentes curriculares psicopedagógicas específicas das deficiências a que se destinavam (cadeiras dos pontos 8 a 15), também incluiu aspectos curriculares de formação de base em educação (cadeiras dos pontos 1 a 7) e, ainda, um tipo de prática pedagógica que correspondia ao Ano de Estágio (ponto 16), cuja realização ocorria após terminada a componente escolar.

O período de realização do curso vai desde 1979 a 1985, com 3 cursos e 192 professores especializados<sup>93</sup>. A predominância dos candidatos era feminina (86%) e a habilitação era, fundamentalmente, o Magistério Primário (67%).

O curso, antes de ser integrado na Escola Superior de Educação de Lisboa, ainda vai sofrer alterações na sua estrutura e organização, de forma a melhor preparar a sua reconversão e de melhor responder à integração no ensino regular de crianças e jovens com necessidades educativas específicas, preparando professores com um perfil mais polivalente e para um trabalho de equipa

Para que uma real efectiva integração seja conseguida torna-se necessário preparar de uma forma cuidada os docentes que irão trabalhar com estas crianças, daí

---

<sup>92</sup> Despacho N°77/83, de 1 de Outubro, que regulamenta o estágio do curso em questão.

<sup>93</sup> Relatório do Grupo de Trabalho nomeado pelo Despacho Conjunto 222/MEC/85, coordenado por Maria Inês Sim-Sim.

que O Despacho Normativo Nº18/86, de 5 de Março de 1986 proponha uma nova reestruturação do curso tendo em vista o ensino integrado, uma formação mais polivalente e a preparação para o trabalho em equipa.

Segundo o preâmbulo do Despacho não foi ainda possível, com esta nova reestruturação, abrir o curso aos professores do ensino preparatório e secundário devido às limitações ao nível dos recursos materiais e humanos disponíveis, dado que *«a experiência provou que um curso adequado para formar docentes dos ensinoss pré-primário e primário não responde às necessidades de formação e intervenção dos docentes dos níveis de ensino subseqüentes»*.

O curso tem como objectivo formar educadores de infância e professores do ensino primário numa perspectiva de integração e de polivalência de atendimento a crianças com necessidades educativas especiais naqueles níveis de ensino, crianças essas que apresentam defices sensoriais, motores, físicos e cognitivos; crianças com dificuldades de relação e problemas emocionais e de comportamento, bem como as superdotadas (artigo 4º).

As condições de acesso ao curso consignadas no artigo 19º, referem que à matrícula só se podem candidatar os *«diplomados com os cursos de educadores de infância e do magistério primário com o mínimo de 2 anos lectivos completoss de actividade docente nos respectivos níveis de ensino»*.

A duração do curso é de três anos lectivos, estruturado em quatro semestres para o desenvolvimento da unidades curriculares (*«parte escolar»*) e um ano de actividade profissional acompanhada.

A elaboração do plano de estudos obedeceu a um esquema de *«modelo integrado»* onde se pretende uma estreita relação entre os vários conteúdos teóricos, numa perspectiva interdisciplinar e sempre em *«constante dialéctica teoria-prática»*. Em virtude de colmatar algumas lacunas na formação de base dos formandos torna-se necessário a introdução de uma formação geral em Ciências da Educação.

Daí que a *«parte escolar»* do curso integre uma componente teórica e outra prática. A componente teórica desenvolve-se durante os quatro semestres.

O primeiro semestre, de *«cariz compensatório»* da formação de base com unidades curriculares de ciências da educação e de desenvolvimento e da aprendizagem. O segundo semestre, um prolongamento do anterior, mas já com especial incidência nas diferenças do ritmo e processo de desenvolvimento e consequentes necessidades educativas especiais Os terceiros e quarto semestres, cuja formação geral é significativamente reduzida, predominando as áreas de especialização da área científica



do atendimento às necessidades educativas especiais: deficiência auditiva, mental/dificuldades de aprendizagem, motora e visual.

Nestes dois últimos semestres cada aluno opta por áreas de especialização: uma de base, com uma carga horária semanal de 12 a 14 horas e outra complementar de 4 horas semanais.

A componente prática da «*parte escolar*» vai sendo introduzida gradualmente ao longo do curso e «*progressivamente orientada para a intervenção directa, quer com crianças, quer com os adultos (pais, professores e outros técnicos) que com elas privam.*» (artigo 9, ponto 4), e tem como objectivo integrar e aprofundar a informação teórica e levar os formandos à procura de respostas inovadoras.

O ultimo ano do curso é um ano de actividade profissional acompanhada e consiste em experiência de actividade docente a tempo inteiro, supervisionada pelo IAACF e realizado em instituições públicas ou privadas e ainda sempre que necessário completadas com acções de formação.

É com esta organização que o Instituto António Aurélio da Costa Ferreira vai formar professores até à integração do curso na Escola Superior de Educação de Lisboa, em 1986. Esta transição já estava prevista pelo Despacho Normativo nº108/81 de 4 de Abril, onde se encontravam definidos uma série de aspectos relacionados com a organização deste curso e onde era referenciado que o «... *funcionamento, a título provisório, se processará no Instituto António Aurélio da Costa Ferreira até à integração do Curso na Escola Superior de Educação de Lisboa*».

De todos os cursos realizados pelo Instituto António Aurélio da Costa Ferreira e aqui analisados podemos concluir alguns aspectos que nos parecem importantes e que são determinantes da filosofia de formação da época:

- a) Esta foi a instituição que apresentou uma maior continuidade de formação de professores especializados, desde 1942 (embora já tivesse sido abordada esta questão anteriormente, como vimos) até 1985;
- b) A formação abrangeu todas as áreas de deficiência, embora com uma maior incidência para a deficiência intelectual e as sensoriais (visual e auditiva);
- c) De 1942 a 1975 os cursos de especialização tinham uma única área de especialização: a deficiência intelectual (incluindo aqui o ensino de

anormais, crianças inadaptadas, dificuldades de aprendizagem e funcionamento intelectual deficitário).

- d) Os cursos de especialização começaram por ser cursos de duração anual (de 1942 a 1975), passando a partir de 1976 a plurianuais (duração de 3 anos).
- e) Nos primeiros cursos (Curso de Preparação de Professores de Ensino de Anormais) organizados por esta instituição imperava como filosofia de formação um modelo médico-pedagógico, em que, segundo SANCHES (1995), a acção educativa se apresentava como um meio de “terapia” da disfunção da criança, com o objectivo de a reduzir ou eliminar, para tornar a criança mais produtiva e útil no meio a que pertencia;
- f) Com os progressos alcançados pelas Ciências da Educação, nos cursos que se seguem (Curso de Especialização de Professores de Crianças Inadaptadas) verificamos que o modelo médico-pedagógico ainda é o dominante, embora, como refere SANCHES (1995, p.52), «*a componente psicológica, ainda numa perspectiva behaviorista, diminui em favor da componente pedagógico-educativa, numa vertente curativa (ortopedagogia) e reeducativa (educação e reeducação*». Começa já aqui a surgir a preocupação de “**como ensinar**”, operacionalizada pela introdução de matérias como “Metodologia e Didáctica do Ensino Especial”.
- g) Com a passagem dos cursos a 3 anos (Curso de Especialização para Profissionais de Educação e Curso de Formação de Professores de Ensino Especial), estes apresentam características diferentes nos princípios que os orientam: passam a desenvolver-se como um «*sistema unificado (tronco comum)*»<sup>94</sup>, em virtude de se desenrolarem em 3 anos lectivos. Um modelo mais pedagógico do que médico começa agora a tomar forma, com o desenvolvimento de “**novas atitudes e saberes**” assim como a necessidade do “**saber**”, do “**ser**” e do “**saber-estar**” na profissão docente com este tipo de crianças.

---

<sup>94</sup> SANCHES (1995, p.111).

Assim, SANCHES (1995) refere que a interdisciplinariedade, a perspectiva teórico-prática e a investigação pedagógica bem como o seu desenvolvimento são de salientar nestes novos princípios, assim como o facto de a formação ser orientada para uma formação contínua e numa perspectiva de integração plena das crianças deficientes.

- h) A partir de 1976, com a duração de 3 anos lectivos, os cursos passam a desenvolver-se em áreas de especialização por opção.
- i) Na totalidade foram realizados pelo IAACF 37 cursos de especialização, tendo sido 33 com a duração de um ano lectivo, e 4 com a duração de três anos.
- j) Na totalidade dos cursos foram especializados cerca de 640 professores.

## **2.2. CASA PIA DE LISBOA**

A Real Casa Pia de Lisboa, fundada em 1780 por Pina Manique, com características iminentemente pedagógicas, que ainda hoje apresenta, entregou-se no início apenas à recolha de crianças abandonadas, crianças essas cujos pais não as podiam sustentar. E, ainda, à organização de casos correcionais para ambos os sexos.

Na segunda metade do Séc. XX esta instituição começou também a preocupar-se com crianças que apresentavam problemas auditivos, pelo que organizou a formação dos seus agentes de ensino, através do Instituto Jacob Rodrigues Pereira. Foi responsável por vários cursos de especialização na Deficiência Auditiva, entre 1952 e 1984, embora não tivessem ocorrido de uma forma contínua, visto que, entre 1964 e 1981, estes não se realizaram, por razões que não cabe explicar neste contexto.

A carência de professores especializados na área auditiva tornava-se, nesta época, por demais evidente, pois, apesar do IAACF se preocupar com a formação de professores, só a partir de 1976 cria cursos nesta área, com o Curso de Especialização para Profissionais de Educação com as opções de Dificuldades de Aprendizagem, Deficiência Visual e Deficiência Auditiva. Assim, foi emitido o Decreto-Lei N°39.787, de 26 de Agosto de 1954, que legitimou os cursos que se realizaram na Casa Pia de Lisboa onde, no artigo 329º, ponto 2º refere que «*Na falta de cursos oficiais de preparação para o magistério ou outras funções ligadas à educação e ensino de*

*crianças de qualquer das modalidades abrangidas pela acção da Casa Pia, poderá a Provedoria organizar para esse fim cursos próprios ou estágios com a colaboração de pessoal dos seus serviços ou estranho...».*

Neste contexto, e tendo como filosofia o decreto referido, sai legislação que cria os cursos nesta Instituição. O Despacho do Subsecretário de Estado da Assistência Social de 19 de Novembro de 1952<sup>95</sup> cria e aprova o regulamento do «**Curso de Especialização de Professores para o Ensino de Surdos-Mudos**»

A frequência do curso requeria que os candidatos apresentassem o diploma com o Exame de Estado para o Magistério Primário, com uma classificação não inferior a 15 valores, não apresentassem idade superior a 28 anos e com aprovação num exame médico e num exame de admissão ao curso (art. 21º).

Quanto ao número de vagas o regulamento apenas referia que, posteriormente, seriam fixadas.

A duração do curso era de dois anos lectivos, sendo o 1º ano constituído por «aulas teóricas e práticas das cadeiras que fazem parte do plano de estudos e pela formação prática e técnica na observação e ensino de crianças deficientes da audição e da fala»(art. 3º), isto é, apresentava três períodos distintos ao longo do ano: período teórico, período prático e período técnico. Resumidamente diremos que o período teórico correspondia à frequência das aulas teóricas e práticas das cadeiras do plano de estudos; no período prático iniciavam-se os trabalhos de observação e ensino com os alunos das classes do Instituto Jacob Rodrigues Pereira e o período técnico assentava na aquisição das técnicas específicas de observação e treino para recuperação pedagógica das crianças surdas (art. 31º, 32º e 33º).

O 2º ano era destinado a «estágios de observação e ensino das mesmas crianças» (art. 3º). O curso apresentava ainda um «Exame de Estado» que constituía a habilitação legal para o exercício do magistério especial de crianças surdas e outros deficientes da audição e da fala «em estabelecimentos oficiais dependentes do Subsecretariado de Estado da Assistência Social» (art. 4º).

O plano de estudos do curso em causa apresentava as seguintes matérias:

- 1) Psicologia e Princípios de Educação de Crianças com Defeitos de Audição;
- 2) Didáctica da Leitura da Fala, do Treino Auditivo e do Ensino da Fala e da Linguagem;

---

<sup>95</sup> Embora com alterações determinadas por Despacho de 16 de Novembro de 1954.

- 3) Educação Sensorial e Ritmo;
- 4) Técnica Psicológica;
- 5) Técnica Audiométrica e Auxiliares de Audição;
- 6) Acústica;
- 7) Fonética;
- 8) Anatomia, Fisiologia e Higiene dos Aparelhos Auditivos e Fonador;
- 9) História da Educação dos Surdos-Mudos;
- 10) Ano de Estágio (em classes, observação e investigação).

Da análise curricular realizada pelo Grupo de Trabalho coordenado por Maria Inês Sim-Sim<sup>96</sup>, sobre o do plano de estudos, apesar de este ser um curso plurianual, salienta-se que toda a informação/formação se centrava exclusivamente em abordagens psicopedagógicas específicas para a deficiência a que se destinava, e ainda se refere que o tipo de prática pedagógica correspondia a uma prática integrada e ao ano de estágio, isto é, para além do ano de estágio, existiam, simultaneamente com a componente escolar, momentos de prática integrada (exemplo disto é o período prático do 1º ano do curso).

O período de realização deste curso vai desde 1952 a 1956, com 2 cursos e 19 professores especializados<sup>97</sup>. Também aqui a predominância dos candidatos era feminina (84%) e a habilitação, maioritariamente, a do curso do Magistério Primário (89%).

No entanto este curso, através de outro despacho do Ministro da Saúde e da Assistência<sup>98</sup>, sofreu algumas modificações. Uma delas teve a ver com a designação do curso que passa agora a chamar-se «**Curso de Especialização de Professores para o Ensino de Surdos e outros Deficientes da Audição e da Fala**», também a funcionar no Instituto Jacob Rodrigues Pereira da Casa Pia de Lisboa.

As condições de acesso modificaram-se quanto à classificação pedida, passando de 14 para 13 valores, ao limite de idade, que passou de 28 para 30 anos, e ainda na extinção do exame de admissão.

---

<sup>96</sup> Relatório do Grupo de Trabalho nomeado pelo Despacho Conjunto 222/MEC/85, pp.12 e 15.

<sup>97</sup> Ibidem.

<sup>98</sup> O Despacho de 20 de Julho de 1961, aprovou novo regulamento que revogou o anterior em alguns pontos.

A necessidade de apresentarem o diploma com o Exame de Estado para o Magistério Primário, assim como terem de ser aprovados num exame médico, manteve-se.

A duração do curso passou apenas para um ano lectivo, mas o plano de estudos anterior não sofreu alterações, sendo também constituído por três períodos: o teórico, o prático e o técnico. Deixou assim de existir o 2º ano que correspondia ao estágio. O exame de estado, no final do curso, permaneceu, embora fosse realizado «*um ano após a conclusão do curso, durante o mês de Julho*» (art. 54º, ponto único). Na prática, isto quer dizer que o curso tinha a duração de dois anos lectivos, pois o diploma só se obtinha após o «*exame de estado*».

Também aqui podemos afirmar que toda a informação/formação se centrava exclusivamente em abordagens psicopedagógicas específicas para a deficiência a que se destinava, e que o tipo de prática pedagógica correspondia a uma prática integrada, isto é, que surge simultaneamente com a componente escolar decorrida durante o ano (exemplo disso é o período prático curso)<sup>99</sup>.

O período de realização do curso é de 1961/63, com 1 curso e 13 professores especializados<sup>100</sup>. A grande maioria dos candidatos era feminina (92%) e a habilitação exclusivamente o Magistério Primário (100%).

Entre 1962 e 1982 não são realizados cursos, tendo a Casa Pia de Lisboa, através do Instituto Jacob Rodrigues Pereira, elaborado um novo projecto para a formação de professores e educadores de crianças portadoras de deficiência auditiva criado através do Despacho Ministerial Nº127<sup>101</sup>, com a denominação de «**Curso de Especialização para Professores e Educadores de Crianças Deficientes Auditivas**».

No regulamento do curso de especialização é apresentada uma nota justificativa onde são referenciadas as razões do interregno de 20 anos de formação e a necessidade de criar este curso, razões essas que passaremos a citar<sup>102</sup>:

*«1-O Instituto Jacob Rodrigues Pereira (I.J.R.P.) organizou no passado recente e com base no regulamento Geral da Casa Pia de Lisboa, vários cursos de especialização de professores para o ensino de crianças com deficiências da audição e da fala.*

<sup>99</sup> Relatório do Grupo de Trabalho nomeado pelo Despacho Conjunto 222/MEC/85, coordenado por Maria Inês Sim-Sim, p.13.

<sup>100</sup> Ibidem.

<sup>101</sup> De 24 de Junho de 1982, do Ministério dos Assuntos Sociais.

<sup>102</sup> Ministério dos Assuntos Sociais, CASA PIA DE LISBOA, Instituto Jacob Rodrigues Pereira, Regulamento do Curso de Especialização para Professores e Educadores de Crianças Deficientes Auditivas (1982).

2-Muitos dos professores especializados mantêm-se ainda no Instituto, alguns já com mais de 30 anos de serviço. Outros foram para estabelecimentos ou serviços dispersos pelo País e pelas Regiões Autónomas da Madeira e dos Açores. Foi o Instituto Jacob Rodrigues Pereira (I.J.R.P.), durante muito tempo, a única escola autorizada a preparar professores para estas crianças. Entretanto, esta incumbência é atribuída ao Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Pessoal (C.F.A.P) do então Ministério da Saúde e da Assistência, onde se realizaram dois cursos mas com a colaboração activa do I.J.R.P., dada a sua experiência neste campo. Posteriormente esta missão foi confiada ao Instituto António Aurélio da Costa Ferreira (I.A.A.C.F.), dependente do Ministério da Educação.

3-Este Instituto (I.A.A.C.F.), por razões que não nos compete analisar, não tem dado resposta às necessidades do País e não se crê que, só por si e nas condições actuais, venha a dá-la. Como consequência desta limitação temos a falta de professores especializados unanimemente reconhecida.

4-O Instituto Jacob Rodrigues Pereira tem recorrido a acumulações (sempre autorizadas caso a caso como a Lei determina) para não fechar as aulas e para não mandar crianças para casa, o que nos parecia grave num País onde as crianças deficientes são muitas e as escolas são poucas.

5-Acontece, porém, que o regime de acumulações é um regime de excepção e que muitos professores estão a rejeitá-lo pelo desgaste que provoca. Por outro lado, grande parte dos professores encontra-se à beira da reforma.

6-Todas estas circunstâncias nos levaram a propor a realização de um ou mais cursos de especialização no I.J.R.P., à semelhança do que

*já se fez no passado, esperando-se que aos professores aqui especializados sejam dados os mesmos direitos e as mesmas garantias que aos formados pelo I.A.A.C.F.*

*7-A duração do Curso será de dois anos pelas seguintes razões: a)- a urgente necessidade de novos professores; b)- a circunstância de ser ministrado num estabelecimento de ensino de deficientes, o que permite aos futuros docentes um contacto diário com a realidade; c)- a possibilidade de darmos toda a matéria nos dois anos propostos.»*

Este novo curso apresentava algumas novidades no que diz respeito ao “curso de base”<sup>103</sup> dos candidatos, pois foi alargado a professores de Iniciação Musical, Educação Física e/ou Expressão Corporal, com habilitação própria e com estágio.

Assim as condições de acesso eram as seguintes: serem Educadores de Infância, Professores do Ensino Básico, professores de Iniciação Musical, de Educação Física e/ou Expressão Corporal desde que possuam habilitações próprias e com estágio, terem uma classificação não inferior a 14 valores no curso de base e serem portadores de pelo menos 2 anos de docência nas respectivas funções. A idade não deveria ultrapassar os 30 anos.

Se os candidatos já tivessem trabalhado com deficientes poderiam ser dispensados de alguns dos requisitos, após apreciação do respectivo curriculum.

O curso tinha a duração de dois anos lectivos, sendo o 1º ano organizado em três períodos, em que cada um deles correspondia a objetivos diferentes. Pretendia-se que este ano fosse para «*além de uma fase inicial propedêutica que dará aos alunos conhecimentos básicos indispensáveis à compreensão das matérias específicas, é essencialmente um ano de aprendizagem e formação teórico-prática de intervenção, com características correspondentes às das diversas áreas de especialização*» (V, ponto 2 do regulamento).

O 2º ano era destinado a «*um estágio profissional, seminários, trabalhos de grupo e elaboração de um trabalho de investigação*», sendo o estágio realizado em classes do Instituto Jacob Rodrigues Pereira (V, ponto 3 do regulamento)

O plano de estudos sofreu também algumas alterações em relação aos anteriores. O 1º ano era então constituído por três períodos distintos ao longo do ano: período propedêutico, período teórico e período prático. Resumidamente diremos que o período

<sup>103</sup> Entenda-se como “curso de base” (terminologia usada no documento) a formação inicial dos candidatos.



propedêutico tinha como objectivo sensibilizar e informar os alunos para a deficiência em geral e auditiva em particular; o período teórico tinha como objectivo a transmissão de conteúdos teóricos de outra natureza directa ou indirectamente relacionados com a deficiência em estudo; e o período prático tinha como objectivo a aplicação dos conhecimentos adquiridos no período teórico.

Para uma melhor compreensão das matérias que eram leccionadas iremos apresentá-las por períodos.

#### **Período Propedêutico:**

- 1) Introdução à Problemática da Educação da Criança e do Adolescente Deficiente;
- 2) Deficiência: Causas e Prevenção;
- 3) Observação Directa de Intervenção Pedagógica ao Nível da Diferentes Deficiências;
- 4) Caracterização da Deficiência Auditiva.

#### **Período Teórico:**

- 1) Anatomia e Fisiologia da Audição e Fonação;
- 2) Fonética;
- 3) Audiometria I e II;
- 4) Movimento e Ritmo;
- 5) Introdução à Linguística;
- 6) Evolução da Educação dos Deficientes Auditivos e Panorâmica Actual;
- 7) Princípios Básicos de Educação dos Deficientes Auditivos - Metodologia e Técnicas de Intervenção.

#### **Período Prático:**

- 1) Panorâmica da Reabilitação da Deficiência Auditiva: Métodos, Técnicas e Meios;
- 2) Equipamento Técnico: Tipos, Valências e Utilização;
- 3) Técnicas Especiais de Intervenção Pedagógica: em Grupo e a Nível Individual;

- 4) Exposição das Diversas Metodologias e Diferenças que as Caracterizam.

**Estágio:**

- 1) Estágio em classes do Instituto Jacob Rodrigues Pereira;
- 2) Seminários;
- 3) Trabalho de Investigação sob a orientação de um professor do curso.

Da análise curricular efectuada pelo Grupo de Trabalho coordenado por Maria Inês Sim-Sim<sup>104</sup>, sobre o plano de estudos deste curso poderemos afirmar, como já aconteceu em casos anteriores, que, como a duração é plurianual, toda a informação/formação, para além de apresentar componentes curriculares psicopedagógicas específicas da deficiência a que se destinava, também viu contemplados aspectos curriculares de formação de base em educação. Ainda se refere que o tipo de prática pedagógica correspondia ao ano de estágio, cuja realização era posterior à componente escolar.

O período de realização do curso vai de 1982/1984, com 1 curso apenas, tendo sido 24 professores especializados. A maioria dos candidatos era feminina (83%) e o tipo de habilitação distribuía-se da seguinte forma: 16 possuíam o Magistério Primário, 5 eram Educadores de Infância, 1 com frequência do Conservatório e 2 sem habilitações conhecidas.

Pelo que nos é dado a conhecer através do enquadramento legislativo, a formação especializada dos professores para esta instituição estava sob a alçada do Ministério da Saúde e Assistência e, mais tarde, do Ministério dos Assuntos Sociais (1982), cujos cursos se realizavam em instituições dependentes do Subsecretariado de Estado da Assistência Social e não do Ministério da Educação.

Dos cursos realizados pela Casa Pia de Lisboa (através do Instituto Jacob Rodrigues Pereira), para o ensino de crianças deficientes auditivas, podemos também concluir alguns aspectos que nos parecem importantes:

- a) Esta instituição especializou sempre os seus professores através de cursos com a duração de dois anos lectivos, entre 1952 e 1984 (embora não tivessem ocorrido de uma forma contínua);

---

<sup>104</sup> Relatório do Grupo de Trabalho nomeado pelo Despacho Conjunto 222/MEC/85, pp.12 e 15.

- b) Os cursos de especialização tinham uma única área de especialização: a deficiência auditiva, visto ser uma instituição vocacionada para o ensino de crianças portadoras desta deficiência;
- c) Foram realizados por esta instituição 4 cursos para o ensino de crianças com deficiência auditiva tendo todos eles a duração de 2 anos lectivo;
- d) Na totalidade dos cursos foram especializados 56 professores para o ensino de crianças com problemas de audição;
- e) Nos cursos, verificamos que o modelo médico-pedagógico também aqui é o dominante, em que a acção educativa apresentava-se como um meio de “terapia” da disfunção da criança, com o objectivo de a reduzir ou eliminar, para tornar a criança mais produtiva e útil no meio a que pertence. A componente educativa aparece ligada ainda a uma vertente curativa. Segundo SANCHES (1995) dá-se grande enfoque às técnicas de recuperação de crianças com problemas de audição e fala;
- f) Nos princípios orientadores dos cursos, a perspectiva teórico-prática e a investigação pedagógica bem como o seu desenvolvimento são de salientar, assim como o facto de a formação ser orientada para o atendimento de crianças e/ou adolescentes que frequentavam classes ou escolas especiais.

### **2.3. A ACÇÃO DO ESTADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

A intervenção do Estado na formação de professores em Educação Especial ocorre por volta do final da década de 60 através de três Direcções Gerais: a da Assistência, a do Ensino Básico e a do Ensino Secundário.

#### **2.3.1. Direcção Geral de Assistência**

Como a carência de professores especializados nas áreas sensoriais continuava a existir, entre 1966 e 1975, a Direcção Geral de Assistência, dependente do Ministério da Segurança Social, tomou a seu cargo a incumbência de desenvolver 10 cursos de

especialização: 4 cursos na área da deficiência visual e 6 na deficiência auditiva. Estes cursos foram realizados no Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Pessoal da Segurança Social.

Os primeiros cursos foram criados em duas áreas de especialização<sup>105</sup>: na deficiência auditiva com a designação de «**Curso de Especialização para Professores e Educadores de Crianças Deficientes Auditivas**» e na deficiência visual com a designação de «**Curso de Especialização para Professores e Educadores de Crianças Deficientes Visuais**».

O «*Curso de Especialização para Professores e Educadores de Crianças Deficientes Auditivas*» tinha a duração de um ano lectivo e funcionou nos anos de 1966/67 e 1967/68. Para frequentar este curso era necessário ser Professor do Magistério Primário ou Educador de Infância.

Do plano de estudos do curso constavam as seguintes matérias:

- 1) Aspectos Médicos e Profiláticos;
- 2) Aspectos Psicológicos e Avaliação;
- 3) Técnicas Específicas da Deficiência Auditiva;
- 4) Metodologias Específicas das Aprendizagens Básicas (existe só no curso de 1966/67);
- 5) Evolução Histórica e Legislação;
- 6) Fonética;
- 7) Acústica;
- 8) Prática Pedagógica Integrada.

Como se pode ver pelo plano de estudos do curso, a disciplina de Metodologias Específicas das Aprendizagens Básicas desapareceu para o curso realizado em 1967/68, o que nos leva a crer que o número de horas distribuídas pelas diversas matérias aumentou em relação ao curso do ano anterior.

Como este era um curso anual, toda a formação/informação centrou-se exclusivamente em abordagens psicopedagógicas específicas para a deficiência auditiva e o tipo de prática pedagógica correspondia a uma prática integrada, isto é,

---

<sup>105</sup> Despachos Ministeriais de 6 de Junho de 1966 e de 19 de Junho de 1967.

simultaneamente com a componente escolar decorreram momentos de prática integrada<sup>106</sup>.

Como já foi referido, o período de realização do curso vai desde 1966 a 1968 com 2 cursos e 38 professores especializados<sup>107</sup>, sendo 97% do sexo feminino e mais de 50% com o curso do Magistério Primário.

O «*Curso de Especialização para Professores e Educadores de Crianças Deficientes Visuais*» tinha também a duração de um ano lectivo e funcionou igualmente nos anos de 1966/67 e 1967/68. Para frequentar este curso era igualmente necessário ser Professor do Magistério Primário, Educador de Infância, ou ser portador de outro curso do Ensino Superior.

O plano de estudos do curso apresentava as seguintes matérias:

- 1) Aspectos Médicos e Profiláticos;
- 2) Princípios Pedagógicos;
- 3) Técnicas Específicas da Deficiência Visual;
- 4) Metodologias Específicas das Aprendizagens Básicas;
- 5) Evolução Histórica e Legislação;
- 6) Prática Pedagógica Integrada.

Como este também era um curso anual, toda a formação/informação centrou-se exclusivamente em abordagens psicopedagógicas específicas para a deficiência visual e o tipo de prática pedagógica correspondia a uma prática integrada, isto é, simultaneamente com a componente escolar decorreram momentos de prática integrada<sup>108</sup>.

Para este curso, o currículo não apresenta grandes diferenças do anterior, mesmo no que concerne às matérias referentes às abordagens psicopedagógicas específicas, que se mantêm-se idênticas às que foram referenciadas para o curso de especialização em deficiência auditiva, excepto no que diz respeito, naturalmente, às matérias de Fonética e Acústica, que não sendo específicas da deficiência visual, não são substituídas por nenhuma outras.

---

<sup>106</sup> Dados recolhidos no Relatório do Grupo de Trabalho nomeado pelo Despacho Conjunto 222/MEC/85, coordenado por Maria Inês Sim-Sim, pp.12 e 13.

<sup>107</sup> Ibidem.

<sup>108</sup> Dados recolhidos no Relatório do Grupo de Trabalho nomeado pelo Despacho Conjunto 222/MEC/85, coordenado por Maria Inês Sim-Sim, pp.12 e 13.

Como já foi referido o período de realização do curso vai desde 1966 a 1968, com 2 cursos e 34 professores especializados<sup>109</sup>, sendo também aqui 97% do sexo feminino e mais de 50% com o curso do Magistério Primário.

No que diz respeito à totalidade de professores especializados nas duas áreas de deficiência (auditiva e visual), diremos que entre 1966 e 1968 foram especializados 72 professores tendo sido:

- a) Em 1966/67, especializados 19 professores;
- b) Em 1967/68, especializados 53 professores.

A partir de 1969<sup>110</sup>, os cursos foram alterados no que diz respeito ao tempo de duração, que passou a ser de dois anos lectivos, mantendo as mesmas designações e algumas modificações curriculares.

Assim, o renovado curso com a designação de «**Curso de Especialização para Professores e Educadores de Crianças Deficientes Auditivas**», passou então a ter a duração de dois anos lectivos e funcionou nos anos de 1969/71, 1970/72, 1971/73 e 1973/75. No 1º ano eram abordadas as matérias teórico-práticas e no 2º ano decorria o Estágio.

Para a frequência do curso era necessário ser portador do curso do Magistério Primário, de Educador de Infância, ou de outro curso do Ensino Superior.

Do plano de estudos do curso constavam as seguintes matérias:

- 1) Psicologia
- 2) Aspectos Médicos e Profiláticos;
- 3) Princípios Pedagógicos;
- 4) Técnicas Específicas da Deficiência Auditiva;
- 5) Metodologias Específicas das Aprendizagens Básicas;
- 6) Evolução Histórica e Legislação;
- 7) Fonética;
- 8) Acústica;
- 9) Prática Pedagógica Integrada;

---

<sup>109</sup> Dados recolhidos no Relatório do Grupo de Trabalho nomeado pelo Despacho Conjunto 222/MEC/85, coordenado por Maria Inês Sim-Sim.

<sup>110</sup> Os Despachos Ministeriais de 26 de Outubro de 1969, de 14 de Julho de 1970, de 13 de Julho de 1971 e de 4 de Agosto de 1973, criam novo curso.

## 10) Estágio.

Se compararmos este curso com o de um ano, analisado anteriormente, verifica-se que apresenta um plano de estudos muito semelhante, embora seja introduzida uma matéria de Psicologia que irá estar presente em todos os cursos subsequentes e também o estágio.

Sendo o curso de duração plurianual, a formação/informação centrou-se nas abordagens psicopedagógicas específicas para a deficiência auditiva, e ainda foram contemplados aspectos curriculares de formação de base em educação. O tipo de prática pedagógica correspondia a uma prática integrada e ao ano de estágio, isto é, para além do estágio, existiram simultaneamente com a componente escolar, momentos de prática integrada<sup>111</sup>.

Como já foi referido, o período de realização deste curso vai desde 1969 a 1975, com 4 cursos e 53 professores especializados<sup>112</sup>, sendo 96% do sexo feminino e cerca de 77% portadores do curso do Magistério Primário.

Tal como aconteceu para a especialização em deficiência auditiva, também na deficiência visual o renovado curso<sup>113</sup> com a designação de «**Curso de Especialização para Professores e Educadores de Crianças Deficientes Visuais**» passou a ter a duração de dois anos lectivos e funcionou nos anos de 1970/72 e 1972/74. No 1º ano eram abordadas as matérias teórico-práticas e no 2º ano decorria o Estágio.

Também aqui, para frequentar o curso era necessário ser portador do curso do Magistério Primário, de Educador de Infância ou de outro curso do Ensino Superior.

O plano de estudos do curso era o seguinte:

- 1) Psicologia da Criança e do Adolescente;
- 2) Psicopedagogia Geral;
- 3) Técnicas da Escola Moderna (só para o curso de 1972/74);
- 4) Drama Educativo (só para o curso de 1972/74);
- 5) Aspectos Médicos e Profiláticos;
- 6) Aspectos Psicológicos e Avaliação (só para o curso de 1972/74);
- 7) Princípios Pedagógicos;

---

<sup>111</sup> Dados recolhidos no Relatório do Grupo de Trabalho nomeado pelo Despacho Conjunto 222/MEC/85, coordenado por Maria Inês Sim-Sim, pp.12 e 15.

<sup>112</sup> Ibidem.

<sup>113</sup> Renovado pelos Despachos Ministeriais de 16 de Junho de 1970 e de 12 de Setembro de 1972.

- 8) Técnicas Específicas da Deficiência Visual;
- 9) Metodologias Específicas das Aprendizagens Básicas;
- 10) Evolução Histórica e Legislação (só para o curso de 1972/74);
- 11) Integração;
- 12) Prática Pedagógica Integrada;
- 13) Estágio.

Como se pode ver, no plano de estudos do curso de 1972/74 surgiram novas disciplinas, vindo trazer um aumento na carga horária total.

Se compararmos este curso com o de um ano, analisado anteriormente, verifica-se que apresenta um plano de estudos já com alterações significativas, dado que pela primeira vez é integrada uma disciplina sobre Integração, matérias ligadas à Psicologia e Pedagogia e o estágio.

Como o curso apresentava uma duração plurianual, a formação/informação centrou-se nas abordagens psicopedagógicas específicas para a deficiência visual e foram contemplados aspectos curriculares de formação de base em educação. O tipo de prática pedagógica correspondia a uma prática integrada e ao ano de estágio, isto é, para além do estágio existiram, simultaneamente com a componente escolar, momentos de prática integrada<sup>114</sup>.

Como já foi referido o período de realização deste curso vai desde 1970 a 1974 com 2 cursos e 66 professores especializados<sup>115</sup>, sendo a totalidade dos candidatos do sexo feminino, em que mais de 50% tinham como habilitação o curso do Magistério Primário.

No que diz respeito à totalidade de professores especializados nas duas áreas de deficiência (auditiva e visual) nos cursos plurianuais, diremos que entre 1969 e 1975 foram especializados 119 professores, tendo sido:

- a) Em 1969/71, especializados 14 professores (neste período apenas na deficiência auditiva);
- b) Em 1970/72, especializados 42 professores;
- c) Em 1971/73, especializados 13 professores (neste período apenas na deficiência auditiva);

---

<sup>114</sup> Dados recolhidos no Relatório do Grupo de Trabalho nomeado pelo Despacho Conjunto 222/MEC/85, coordenado por Maria Inês Sim-Sim, pp.12 e 15.

<sup>115</sup> Ibidem.



- d) Em 1972/74, especializados 34 professores (neste período apenas na deficiência visual);
- e) Em 1973/75, especializados 16 professores (neste período apenas na deficiência auditiva).

Da análise realizada, concluímos que os cursos realizados pela Direcção-Geral de Assistência - Segurança Social também apresentam alguns aspectos que nos parecem importantes e que passamos a referenciar:

- a) A Direcção-Geral de Assistência, especializou professores de 1966 a 1975, nas áreas da deficiência visual e auditiva.
- b) Os cursos de especialização começaram por ser de duração anual (1966 a 1968), passando a partir de 1969 a plurianual (2 anos lectivos).
- c) Nos primeiros cursos, com duração anual, o modelo médico continua a imperar sobre o pedagógico e o maior enfoque, como refere SANCHES (1995) «*é dado às Técnicas específicas, segundo a linha médico-reabilitativa, de fundamento behaviorista*»<sup>116</sup>. A acção educativa era um meio de “terapia” da disfunção da criança, com o objectivo de a reduzir ou eliminar, para tornar a criança mais produtiva e útil no meio a que pertence. A componente educativa aparece ligada ainda a uma vertente curativa e reabilitativa.
- d) Nos cursos plurianuais, a introdução da pedagogia é uma realidade e a necessidade de se saber “**como se ensina**” começa a ganhar cada vez mais forma. Neste contexto o enfoque pedagógico sobrepõe o médico e «*tem de certo a ver com a divulgação da teoria de aprendizagem de Brunner*»<sup>117</sup>. Nos princípios orientadores dos cursos, a perspectiva teórico-prática e a investigação pedagógica, bem como o seu desenvolvimento, são de salientar, assim como o facto de a formação ser orientada para o atendimento de crianças e/ou adolescentes que frequentavam classes ou escolas especiais.

---

<sup>116</sup> SANCHES (1995, p.60).

<sup>117</sup> Ibidem, p.61.

- e) Foram realizados por esta Direcção 10 cursos para o ensino de crianças com deficiência auditiva e visual.
- f) Na totalidade dos cursos foram especializados 191 professores para o ensino de crianças com problemas de audição e visão.

### 2.3.2. Direcção-Geral do Ensino Básico

O Ministério da Educação Nacional, através da Direcção-Geral do Ensino Básico - Divisão do Ensino Especial (tendo-se já focado o seu aparecimento), desenvolveu cursos de especialização para o ensino de crianças deficientes visuais, auditivas e motoras, numa perspectiva de integração.

Mais uma vez é contemplada a área da deficiência motora, em que o Ministério da Educação desenvolve esforços no sentido de formar professores para esta área tão carenciada. Esta formação especializada tinha como objectivo preparar professores para *«exercerem uma compensação educativa a crianças deficientes sensoriais ou motores, integradas em classes normais»*<sup>118</sup>.

Assim, por Despacho Ministerial de 19 de Janeiro de 1974,, foi criado o **«Curso de Especialização no Ensino de Crianças Deficientes Visuais, Auditivas e Motoras»**.

Apesar do curso estar fundamentalmente dirigido para o ensino de crianças integradas em classes normais, *«dada a falta de professores especializados nestes sectores, previu-se que alguns dos que frequentam o curso, pudessem, eventualmente, vir a exercer o ensino em classes destinadas a crianças cegas, surdas ou deficientes motoras de alguns estabelecimentos particulares ou oficiais (dependentes da Direcção-Geral de Assistência)»*.<sup>119</sup>

O curso teve a duração de dois anos lectivos, sendo o 1º ano destinado à formação teórico-prática e o 2º ano ao estágio. Para frequentar o curso, os candidatos tinham que possuir o curso do Magistério Primário, ou outro curso do Ensino Superior.

O plano de estudos apresentava um tronco comum de formação e um período de especialização (visual, auditiva ou motora).

Para o **Tronco Comum** (aspectos curriculares de formação de base em educação) as disciplinas eram as seguintes:

- 1) Pedagogia e Ciências da Educação;

<sup>118</sup> Regulamento do curso através do Despacho Ministerial de 19 de Janeiro de 1974.

<sup>119</sup> Despacho Ministerial de 19 de Janeiro de 1974.

- 2) Expressão Livre;
- 3) Drama Educativo;
- 4) Problemas Gerais de Aprendizagem;
- 5) Psicologia Genética;
- 6) Psicologia Social e Dinâmica de Grupo;
- 7) Estudos de Caso;
- 8) Noção de Genética, Embriologia e Neurologia.

Neste primeiro bloco as áreas curriculares eram comuns às três áreas de especialização, assim como a distribuição horária.

Para o **Período de Especialização** (abordagens psicopedagógicas específicas para cada uma das áreas de deficiência) as disciplinas eram as seguintes:

- 1) Aspectos Médicos e Profiláticos;
- 2) Aspectos Psicológicos e Avaliação;
- 3) Princípios Pedagógicos;
- 4) Técnicas Específicas;
- 5) Metodologias Específicas de Aprendizagens Básicas;
- 6) Evolução Histórica e Legislação;
- 7) Integração;
- 8) Reabilitação;
- 9) Prática Pedagógica Integrada;
- 10) Estágio.

Neste segundo bloco as matérias curriculares eram as mesmas para as três áreas de deficiência (embora sendo específicas para cada uma delas), estando a diferença na distribuição horária das mesmas. Assim, para a Deficiência Motora com um total de 147 horas de carga específica, para a Deficiência Auditiva um total de 204 horas e para a Deficiência Visual 277 horas. Quanto à prática pedagógica integrada e ao estágio a carga horária era igual para as três áreas<sup>120</sup>.

---

<sup>120</sup> Dados recolhidos do Relatório do Grupo de Trabalho nomeado pelo Despacho Conjunto 222/MEC/85, coordenado por Maria Inês Sim-Sim.

De acordo com análises efectuadas nos outros cursos, também este centra a sua formação/informação em aspectos curriculares de formação de base em educação e nas abordagens psicopedagógicas específicas para a deficiência auditiva, visual e motora. O tipo de prática pedagógica correspondia a uma prática integrada que decorria durante a componente escolar e a um ano de estágio.

O período de realização deste curso vai de 1973/75, com 1 curso apenas (embora em três áreas de especialização), tendo sido especializados no total 57 docentes. Destes, 23 professores especializaram-se na Deficiência Visual, 14 na Deficiência Auditiva e 20 na Deficiência Motora. Do total, a maioria (82%) tinha o Magistério Primário e a percentagem (95%) de elementos do sexo feminino ultrapassava em grande escala os elementos do sexo masculino.

Os cursos realizados pela Direcção-Geral do Ensino Básico - Divisão do Ensino Especial também apresentam alguns aspectos importantes que passamos a referenciar:

- a) A Direcção-Geral do Ensino Básico, especializou os professores através de cursos com a duração de 2 anos lectivos entre 1973 e 1975.
- b) Os cursos de especialização desenvolviam-se nas áreas de especialização de deficiência visual, auditiva e motora, por opção.
- c) Nestes cursos novas áreas curriculares surgem, sendo o maior enfoque para a componente pedagógico - educativa, pretendendo dar ao curso uma dinâmica diferente da que tinha sido praticada até então. Neste contexto SANCHES (1995) afirma que «*a perspectiva cognitivista substitui a behaviorista e, o modelo clínico de intervenção começa a dar lugar a um modelo de intervenção pedagógico-terapêutico.*»<sup>121</sup>.
- d) A componente educativa aparece ligada a uma vertente pedagógica, através de matérias como Pedagogia e Ciências da Educação, Psicologia Genética, Psicologia Social e Dinâmica de Grupo e ainda Estudo de Caso, Drama Educativo e Expressão Livre.
- e) Foi realizada por esta Direcção 1 curso (embora em três áreas de especialização) para o ensino de crianças com deficiência auditiva, visual e motora.
- f) Foram especializados nas três áreas 57 professores.

---

<sup>121</sup> SANCHES (1995, p.62) .

### 2.3.3. Direcção-Geral do Ensino Secundário

O Ministério da Educação Nacional, também aqui, através da Direcção-Geral do Ensino Secundário - Divisão do Ensino Especial, desenvolveu cursos de especialização para o ensino de crianças deficientes visuais, igualmente numa perspectiva de integração. Esta formação especializada tinha como objectivo preparar professores para «exercerem uma compensação educativa a crianças deficientes sensoriais, integradas em classes normais»<sup>122</sup>.

Por Despacho Ministerial de 24 de Setembro de 1974, foi criado o «**Curso de Especialização para Professores de Deficientes Visuais**».

Tal como o curso anterior, também teve a duração de dois anos lectivos, tendo sido o 1º ano destinado à formação teórico-prática e o 2º ano ao estágio. Para o frequentar, os candidatos tinham que possuir o curso do Magistério Primário, ou outro do Ensino Superior.

No plano de estudos do curso, quanto aos aspectos curriculares de formação de base em educação, as disciplinas eram as seguintes:

- 1) Psicopedagogia;
- 2) Psicologia Genética;
- 3) Dinâmica de Grupo;
- 4) Introdução à Sociologia;
- 5) Psicossociologia;
- 6) Métodos de Trabalho;
- 7) Neurofisiologia.

Quanto às abordagens psicopedagógicas específicas para a deficiência visual as disciplinas eram as seguintes:

- 1) Aspectos Médicos e Profiláticos;
- 2) Aspectos Psicológicos e Avaliação;
- 3) Princípios Pedagógicos;
- 4) Técnicas Específicas;
- 5) Didáctica Especial;

---

<sup>122</sup> Regulamento do curso através do Despacho Ministerial de 24 de Setembro de 1974.

- 6) Legislação;
- 7) Integração;
- 8) Reabilitação;
- 9) Estágio.

Neste segundo bloco as matérias curriculares eram parcialmente as mesmas do curso criado pela Direcção Geral do Ensino Básico, encontrando-se a diferença na substituição da Metodologia Especial por Didáctica Especial.

De acordo com análises efectuadas nos outros cursos, também este centrou a sua formação/informação em aspectos curriculares de formação de base em educação e nas abordagens psicopedagógicas específicas para a deficiência visual. O tipo de prática pedagógica correspondia a um ano de estágio, após a componente escolar.

O período de realização deste curso é de 1974/76, com 1 curso apenas, tendo sido especializados 18 docentes. Destes, a maioria (83%) eram do sexo feminino e todos eram licenciados.

Embora a Direcção-Geral do Ensino Secundário - Divisão do Ensino Especial apenas tivesse realizado um curso, é de salientar os seguintes aspectos:

- a) A Direcção-Geral do Ensino Secundário, especializou os professores através de um curso com a duração de dois anos lectivos entre 1974 e 1976.
- b) O curso de especialização desenvolveu-se apenas numa área: a deficiência visual.
- c) Neste curso, tal como nos realizados pela Direcção focada anteriormente, o maior enfoque situa-se na componente pedagógico-educativa. Neste contexto, podemos referenciar que a afirmação de SANCHES (1995) relativa à análise dos cursos anteriores, se aplica também para este, ou seja que «*a perspectiva cognitivista substitui a behaviorista e, o modelo clínico de intervenção começa a dar lugar a um modelo de intervenção pedagógico-terapêutico.*»<sup>123</sup>.
- d) Foi realizada por esta Direcção apenas 1 curso para o ensino de crianças com deficiência visual.

---

<sup>123</sup> SANCHES (1995, p.62) .

e) Foram especializados 18 professores.

#### **2.4. SÍNTESE DA CARACTERIZAÇÃO DOS CURSOS DE PROFESSORES PARA O MAGISTÉRIO ESPECIAL**

Tendo como base, a análise efectuada nos pontos anteriores e os dados recolhidos através do Relatório do Grupo de Trabalho nomeado pelo Despacho Conjunto 222/MEC/85, coordenado por Maria Inês Sim-Sim, iremos elaborar uma síntese que nos permita observar, com mais clareza, a caracterização dos cursos de especialização de professores para o ensino de crianças portadoras dos diversos tipos de deficiências. Assim operacionalizaremos esta síntese em torno de três pontos:

- 1) As condições de acesso dos candidatos aos cursos.
- 2) As características da especialização.
- 3) Titularidade para o exercício da docência em Educação Especial.

##### **1) As condições de acesso dos candidatos aos curso:**

As condições de admissão dos candidatos aos diversos cursos de especialização aqui abordados, centram-se principalmente em três factores: a formação de base dos mesmos, a idade e a experiência de docência.

No que diz respeito à Formação de Base dos candidatos no momento de admissão dos cursos poderemos referenciar que, desde o início da criação dos mesmos, o Título de Magistério Primário foi sempre o mais solicitado, e, em seguida, ser Educador de Infância. Durante muitos anos a formação especializada era fundamentalmente dirigida a Professores do Ensino Primário e a Educadores de Infância. No que diz respeito a outros graus de ensino, só por volta da década de 70<sup>124</sup> é que os cursos admitem professores dos ensinos preparatório e secundário<sup>125</sup>.

Quanto à Idade mínima necessária para se ingressar nos cursos, esta situava-se entre os 22 e os 35 anos, dependendo da instituição em que o curso era desenrolado, deixando de se fazer referência a este facto a partir da década de 70.

---

<sup>124</sup>Condições de acesso do Curso de Especialização de Profissionais de Educação do IAACF por ex.

<sup>125</sup> Esta designação era a utilizada na altura e actualmente corresponde ao 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário.

A Experiência da Docência não começou por ser um factor importante, talvez devido ao facto de quase não existirem professores especializados, mas a partir de finais de 60<sup>126</sup>, passou a ser necessário ter pelo menos um ano de exercício docente aumentado posteriormente até dois anos<sup>127</sup>.

## 2) As características da especialização:

Qualquer das instituições que promoveu cursos de especialização optou pela formação diferenciada na base da deficiência. As grandes áreas de especialização foram: a Deficiência Intelectual (foram incluídas aqui as especializações para o ensino de Anormais, Crianças Inadaptadas, Dificuldades de Aprendizagem e Funcionamento Intelectual Deficitário), a Deficiência Visual, a Deficiência Auditiva e a Deficiência Motora.

De entre estas a Casa Pia de Lisboa e a Direcção-Geral do Ensino Secundário apenas especializaram professores para uma área de deficiência, respectivamente a auditiva e a visual. No caso das outras instituições a oferta recaiu em diferentes opções de especialização como seja:

- o Instituto António Aurélio da Costa Ferreira, que ofereceu especialização nas quatro áreas de deficiência, embora até 1976 a oferta tenha apenas sido na deficiência intelectual;

- a Direcção-Geral da Assistência, que ofereceu cursos nas áreas de deficiência auditiva e visual;

- a Direcção-Geral do Ensino Básico, que ofereceu cursos em três áreas de especialização: auditiva, visual e motora.

Pela análise dos planos de estudo, verificou-se a existência de cursos anuais, e a partir da década de 70 de cursos plurianuais (dois anos lectivos). Como já foi referido anteriormente nos cursos de duração anual as matérias dos planos de estudo visavam exclusivamente as abordagens psicopedagógicas específicas relativas à deficiência a que se destinavam e a prática pedagógica era integrada, isto é, decorria simultaneamente com a componente escolar.

Com a passagem dos cursos a plurianuais (dois anos) foi introduzida uma formação de base em educação, seguida de matérias curriculares específicas relativas à área de especialização na deficiência em causa. Segundo SIM-SIM (1985) a introdução deste complemento de formação *«pode ser interpretado não só como a abertura de*

<sup>126</sup> Condições de acesso do Curso de Especialização de Professores de Crianças Inadaptadas do IAACF por ex.

<sup>127</sup> Actualmente situa-se entre os 3 e os 5 anos de exercício docente.



*novos horizontes em educação, mas também como a constatação da existência de lacunas na formação inicial dos professores em especialização»<sup>128</sup>.*

Outro dos aspectos inovadores nos cursos plurianuais foi o facto de se ter introduzido um estágio que, normalmente, era efectuado no 2º ano, para além de existir a prática pedagógica integrada.

Pela análise dos planos de estudo, verificamos que não nos parece claro que os níveis de ensino fossem contemplados nas unidades curriculares, isto é, os professores provenientes de diferentes graus de ensino frequentavam todos os mesmos cursos.

Assim, SIM-SIM (1985) refere que *«a especialização obtida visava exclusivamente uma deficiência específica, sendo a docência para determinado grau de ensino apenas uma condição de acesso...»<sup>129</sup>.*

### **3) Titularidade para exercício da docência em Educação Especial:**

As características inerentes à formação de professores especializados em Educação Especial tem sofrido algumas alterações que se prendem com as evoluções sentidas com a própria concepção de Educação Especial. No entanto, a partir da legislação da criação dos cursos, aqui analisada, podemos referenciar, através de SIM-SIM (1985), os títulos obtidos para a docência em Educação Especial:

*«a) Magistério de Crianças Anormais (Instituto António Aurélio da Costa Ferreira), de Crianças Inadaptadas (Instituto António Aurélio da Costa Ferreira) e Crianças e Adolescentes Deficientes Auditivos e Visuais (Casa Pia de Lisboa e Direcção-Geral de Assistência).*

*Qualquer destes cursos tinham como objectivo a formação de profissionais para o atendimento de crianças e/ou adolescentes que frequentavam classes ou escolas especiais.*

*b) Apoio pedagógico compensatório a crianças e jovens deficientes integrados (Direcções Gerais do Ensino Básico e Secundário).*

*A perspectiva de formação destes docentes visava, com a própria legislação indica, o ensino de crianças e jovens integrados em classes de ensino regular.*

*c) Actividades educativas com crianças e adolescentes deficientes (Instituto António Aurélio da Costa Ferreira, cursos regidos pelo despacho 108/81).*

<sup>128</sup> Relatório do Grupo de Trabalho, coordenado por Maria Inês Sim-Sim (1985, p. 17).

<sup>129</sup> Ibidem, p.24.

*Os cursos em questão, para além de uma sensibilização a todas as áreas de deficiência e a especialização numa delas, procuravam alargar o âmbito do ensino propriamente dito e abranger outras actividades educativas, como é o caso dos programas das Unidades de Orientação Educativa»<sup>130</sup>.*

Em resumo, podemos afirmar que os professores formados por estes cursos têm como perfil comum o facto de serem professores de um determinado grau de ensino, especializados numa determinada área de deficiência: intelectual, auditiva, visual ou motora.

Para concluir, é importante fazer referência a alguma informação quantitativa no que diz respeito ao número de cursos, ao número de professores especializados: na totalidade, por deficiência e por instituição, de 1942 a 1985. A partir das referências de SIM-SIM (1985) apresentamos os seguintes dados quantitativos:

Número de cursos efectuados entre 1942 e 1985: 53 cursos de especialização ministrados por cinco instituições, com a seguinte distribuição:

- 1) Instituto António Aurélio da Costa Ferreira (de 1942 a 1985): 37 cursos.
- 2) Casa Pia de Lisboa (de 1952 a 1963 e de 1982 a 1984): 4 cursos.
- 3) Direcção-Geral de Assistência (de 1966 a 1975): 10 cursos.
- 4) Direcção-Geral do Ensino Básico (de 1973 a 1975): 1 curso.
- 5) Direcção-Geral do Ensino Secundário (de 1974 a 1976): 1 curso.

Total de professores especializados: 962 professores.

Total de professores especializados por deficiência:

- 1) Deficiência Intelectual: 517 professores.
- 2) Deficiência Auditiva: 221 professores.
- 3) Deficiência Visual: 171 professores.
- 4) Deficiência Motora: 53 professores.

Total de professores especializados por instituição:

- 1) Instituto António Aurélio da Costa Ferreira: 640 professores.
- 2) Casa Pia de Lisboa: 56 professores.

---

<sup>130</sup> Relatório do Grupo de Trabalho, coordenado por Maria Inês Sim-Sim (1985, p.25).

- 3) Direcção-Geral de Assistência: 191 professores.
- 4) Direcção-Geral do Ensino Básico: 57 professores.
- 5) Direcção-Geral do Ensino Secundário: 18 professores.

### 3. FORMAÇÃO ESPECIALIZADA: MARCOS HISTÓRICOS

Tendo em atenção os aspectos focados nos pontos anteriores, pretendemos aqui resumir a evolução histórica da formação de professores especializada em Educação Especial entre 1942 e 1985. A necessidade da formação pautou-se sem dúvida pela crescente criação de instituições escolares para as crianças portadoras de deficiências, mas também na evolução da profissão docente. Progressivamente o Estado foi substituindo a igreja neste capítulo e a reforçar esta afirmação podemos centrar nas palavras de NÓVOA<sup>131</sup> quando afirma que «o professorado constituiu-se em profissão graças à intervenção e ao enquadramento do Estado, que veio substituir a igreja como instituição tutelar do ensino». A consolidação e a promoção de uma profissão passa concerteza por um alongamento da formação e por uma qualificação académica mais exigente<sup>132</sup>, e é precisamente durante o período “mais negro” do professorado, durante Ditadura, que se dão renovações importantes na formação de professores para o ensino de crianças deficientes.

No período a que nos referimos, podem-se considerar três fases (até 1985), distintas ao longo do tempo, já que cada uma foi um marco importante na evolução histórica desta formação.

#### Na primeira fase:

- que se inicia por volta de 1940, e vai até aos anos 60, o Ministério da Educação tomou a seu cargo (por via indirecta) as primeiras medidas formativas em relação aos professores de crianças chamadas «anormais» e «inadaptadas», tendo responsabilizado por esta acção o *Instituto António Aurélio da Costa Ferreira*<sup>133</sup>.

Este Instituto teve um papel muito importante (como já foi salientado anteriormente) na evolução da Educação Especial, não só ao nível do atendimento de crianças, mas também na formação de professores especializados.

<sup>131</sup> NÓVOA (1991, pp.521).

<sup>132</sup> NÓVOA (1991, p.521)

<sup>133</sup> BENARD DA COSTA (1988).

Em 26 de Dezembro de 1941, pelo Decreto-Lei nº31.801, foi criado o «Curso de Preparação de Professores e outros Agentes de Ensino de Anormais», tendo sido organizado só um ano depois pelo Decreto-Lei nº32.607, de 30 de Dezembro, que estabelece as condições de frequência e obtenção da carta de curso «*que constitui título indispensável para o exercício do ensino de anormais nos estabelecimentos do Estado*».

Para se poder frequentar este curso de especialização era necessário que os professores fossem diplomados por qualquer universidade portuguesa ou tivessem obtido o curso do Magistério Primário numa das escolas do país. Até esta data apenas 12 professores diplomados frequentaram estes cursos, sendo a maioria constituída por professores do Magistério Primário.

O curso tinha a duração de um ano lectivo com uma forte componente prática, sendo constituído por duas unidades de ensino: Psicologia de Anormais e Pedagogia.

Em 1964, através do Decreto-Lei Nº45.832, de 25 de Julho, o curso sofre uma reestruturação ao nível das unidades de ensino, alargando-as e modificando-as, e da sua designação, passando este a chamar-se «Curso de Especialização de Professores de Crianças Inadaptadas».

Apesar de todo este esforço o Instituto não conseguia responder a todas as crianças com problemas, ficando de fora aquelas cujas necessidades eram do foro motor, sensorial ou mental profundo.

Na sequência deste facto é que emerge a fase seguinte:

A segunda fase:

- que se estende até meados dos anos 70, e é marcada pela intervenção directa da Direcção-Geral de Assistência Social que vai estender a sua acção a algumas destas crianças, assumindo a especialização de professores para alunos deficientes visuais e auditivos, através do Centro de Preparação de Pessoal da mesma Direcção Geral<sup>134</sup>.

Podemos constatar que se verifica uma dualidade de entidades formadoras: por um lado o Ministério da Educação e por outro o da Assistência Social, pois a acção do Instituto António Aurélio da Costa Ferreira continua a ser de vital importância na formação de professores.

A terceira fase :

- Inicia-se por volta de 1973/74, marcada por situações relevantes.

---

<sup>134</sup> BENARD DA COSTA (1981, 1988) .

A **primeira** passa pela reestruturação do Ministério da Educação, em 1973, data em que é publicada a Lei Orgânica das Direcções-Gerais do Ensino Básico e Secundário, em que, na primeira, é criada uma «Divisão do Ensino Especial» e, na segunda, uma «Divisão de Ensino Especial e Profissional». A estas Divisões, entre outras funções, coube o papel de especializar professores.

A Divisão do Ensino Especial da Direcção-Geral do Ensino Básico organizou cursos de especialização para crianças deficientes visuais, auditivas e motoras nos anos lectivos de 1973/74 e 1974/75, e a Divisão da Direcção-Geral do Ensino Secundário um curso para professores de crianças deficientes visuais nos anos lectivos de 1974/75 e 1975/76;

A **seguinte** passa pela reorganização dos cursos de especialização do Instituto António Aurélio da Costa Ferreira em função deste novo contexto. Durante um ano o curso do Instituto é suspenso a fim de ser reestruturado. Para tal um grupo Interministerial foi formado para pensar numa reestruturação unificada dos cursos de especialização (existiam também os das Divisões do Ensino Especial).

Assim, a 5 de Janeiro de 1977, por Despacho do Secretário de Estado do Ensino Superior, recomeçaram as actividades de formação neste Instituto e em Abril do mesmo ano iniciou-se um novo Curso com a designação de «Curso de Formação de Professores do Ensino Especial».

O novo curso sofre modificações ao nível do plano de estudos e da duração, passando para três anos. Os professores que podem frequentar o Curso têm que ser profissionalizados, independentemente do grau de ensino, e possuir pelo menos dois anos de experiência pedagógica.

Pelo Despacho Normativo nº108/81, de 4 de Abril, são definidos o conjunto de objectivos, estrutura curricular e plano de estudos do Curso de Formação de Professores do Ensino Especial. A criação deste curso estende-se à Região Autónoma da Madeira pelo Despacho N°59/Região Autónoma da Madeira e Ministério da Educação/83, de 27 de Abril de 1983.

O curso tinha como objectivo formar professores do Ensino Especial a fim de exercerem a sua actividade *«junto de crianças e adolescentes que, no âmbito da educação infantil e dos ensinós básico e secundário, têm dificuldades na utilização dos meios correntes de ensino-aprendizagem, devido a:*

- *funcionamento intelectual deficitário, por causas diversas;*
- *deficiências sensoriais (visual e auditiva);*
- *deficiência motora».*

A duração do curso é de três anos, sendo os dois primeiros repartidos em quatro semestres com carácter teórico-prático e o último ano de estágio fora do Instituto.

É com esta organização que o Instituto António Aurélio da Costa Ferreira formou professores até à integração do curso na Escola Superior de Educação de Lisboa, em 1986. Esta transição já estava prevista pelo Despacho Normativo nº108/81 de 4 de Abril, onde ficaram definidos uma série de aspectos relacionados com a organização deste curso e onde foi referenciado que *«...o funcionamento, a título provisório, se processará no Instituto António Aurélio da Costa Ferreira até à integração do Curso na Escola Superior de Educação de Lisboa»*.

Com a criação do Ensino Superior Politécnico (Decreto-Lei nº513-T/79, de 26 de Dezembro), e nele inseridas as Escolas Superiores de Educação da rede pública, a estas foi conferida, para além de outras, a função de especializar professores para a Educação Especial.

O artigo 16º da Lei referida, ratificado, com alterações, pela Lei nº29/80 de 28 de Julho, determina que nas Escolas Superiores de Educação de Lisboa e Porto sejam ministrados cursos de especialização no domínio do Ensino Especial. Assim, entramos naquela que se pode considerar a última fase, que corresponde à actualidade, mas que não cabe aqui desenvolver pois será objecto de análise na segunda parte da investigação.

**SEGUNDA PARTE**

**MUNDOS EM MUDANÇA  
NOVAS DIRECÇÕES**

# **CAPÍTULO I**

## **INTEGRAÇÃO ESCOLAR E NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS**

### **1. INTRODUÇÃO**

A educação de crianças com necessidades educativas especiais tem sido palco de profundas renovações ao longo dos últimos 25 anos. A partir da década de 70 as mudanças no contexto da Educação Especial dimensionaram-se no sentido de uma progressiva integração escolar daquelas crianças na escola regular.

No presente capítulo pretende-se realçar o alcance e o mérito da integração escolar destas crianças no campo educativo, assim como analisar de forma crítica o sistema actual da educação no contexto da integração/inclusão. Pretendemos, também, salientar o papel e a importância do Estado Português na educação das crianças com necessidades educativas especiais, bem como analisar, de forma crítica, o papel da legislação portuguesa na mudança da política educativa em relação à integração/inclusão destas crianças nas escolas do ensino regular.

### **2. DESENVOLVIMENTO DA INTEGRAÇÃO ESCOLAR**

#### **2.1. PRINCÍPIOS CONCEPTUAIS DA INTEGRAÇÃO**

Na maioria dos países desenvolvidos a educação das crianças deficientes foi, durante muitos anos, caracterizada por práticas segregativas tradicionais, realizadas em instituições ou centros de Ensino Especial, cujas origens se encontram nas raízes históricas da própria Educação Especial.

No entanto, a partir dos anos 60/70, vão emergindo movimentos de crítica e contestação a este tipo de práticas educativas tradicionais, características da educação das crianças deficientes. As origens das contestações a este modelo assentam,



fundamentalmente, em aspectos ideológicos, sociais, psicológicos e, porque não, educativo-pedagógicos, tais como:

- A crise mundial que a educação em geral atravessa. Segundo COOMBS (1986)<sup>135</sup> esta crise é caracterizada, fundamentalmente, por: a) *uma explosão demográfica*: a população escolar duplica em quase 10 anos devido ao facto da população mundial aumentar em cerca de 40% durante os anos 50-70; b) *um aumento do custo de ensino*: devido ao aumento da população escolar aumentaram também as verbas nacionais para este efeito; c) *uma baixa qualidade de ensino*: provocado pelo aumento do números de alunos e o aumento dos custos, pois as instituições parecem não estar em consonância com a realidade que se lhes apresenta.

- As críticas ideológicas ao sistema de Educação Especial, que assentam, essencialmente, nas classes homogéneas e, conseqüentemente, nas classes especiais com uma escolarização segregada. Os estudos educacionais efectuados (KIRK, 1964; CALHOUN & ELLIOT, 1977; SEMMEL, 1979), procuraram comparar a eficácia da educação imediata em regime integrado e não integrado, sendo que as conclusões apontam para que as crianças deficientes, em regime segregado, não atingem melhores resultados do que aquelas que estão integradas em classes regulares. Tal facto traz a público os resultados negativos advindos das práticas segregativas;

- A validade da classificação médica e psicológica em termos educativos. Esta etiquetagem é fortemente criticada pela sua expectativa negativa e segregadora da criança, em virtude de o “déficit” se explicar apenas através dos factores inatos que perduram no tempo. No relatório LILLY (1970)<sup>136</sup>, é referido que tentar definir criança deficiente não é o melhor caminho a seguir, mas que é importante desenvolver “envolvimentos diferenciados na aula” (meios, estratégias de ensino), de forma a que se possa responder às necessidades educativas das crianças. O meio educativo é aqui realçado como um factor importante para a criança desenvolver as suas capacidades de uma forma adequada;

- Os movimentos de críticas e contestação, dos próprios profissionais de Educação Especial e dos investigadores em educação, em relação às práticas educativas segregadoras. PARRILLA (1996)<sup>137</sup> chamou-lhe «*La Educación Especial contra la Educación Especial*»;

- Os movimentos a favor da defesa da igualdade de direitos e de oportunidades vão aumentando e alargam a sua acção à área da deficiência e das práticas segregativas,

<sup>135</sup> Cit. por JIMÉNEZ MARTINÉZ & VILÀ SUÑÉ, M. (1999).

<sup>136</sup> Cit. por RODRIGUES (1986).

<sup>137</sup> Cit. por JIMÉNEZ MARTINÉZ & VILÀ SUÑÉ (1999, p.105).

empreendendo, assim, uma luta social contra situações de injustiça, discriminação e de segregação, social e educativa, em que vivem as pessoas consideradas deficientes.

- Os movimentos iniciados pelos pais dos deficientes e por eles próprios, que actuam como grupos de pressão;

- As primeiras experiências positivas de integração praticadas por alguns países nos finais dos anos 60;

- As novas medidas legislativas e políticas dos diversos governos vão surgindo numa resposta às pressões sentidas e, como refere RUIVO (1986/87/88), «a integração deixa pois de ser uma opção, para passar a ser um mandato legal»<sup>138</sup>.

Estes movimentos, ocorridos em diversos países europeus e nos Estados Unidos, vão permitir uma viragem marcante na educação das crianças deficientes, uma vez que se acentua a abolição das práticas educativas segregativas e a necessidade cada vez mais premente da educação destas crianças em meios o menos restritivos possíveis.

A sensibilização a esta nova forma de educação emerge, fundamentalmente, da formulação e difusão do princípio da Normalização que tem a sua origem no Norte da Europa (nos países escandinavos) e se estende, progressivamente, aos Estados Unidos, Canadá e, mais tarde, aos países europeus. Deste conceito deriva o princípio da Sectorização e o da Integração, princípios essenciais para o desenvolvimento futuro da Educação em geral, e da Educação Especial, em particular.

Novos modelos de prática educativa, novas formulações teóricas, disposições legais emitidas e novas experiências integradoras são algumas das repercussões do princípio da Normalização, não esquecendo que o contexto sócio-económico, político e cultural de cada país condiciona «la naturaleza de la opción por un modelo educativo integrador tomada por uno u outro país»<sup>139</sup>.

Podemos afirmar que, historicamente, o impulso e o desenvolvimento da Educação Especial assenta no princípio da Normalização e, tal como referem JIMÉNEZ MARTINÉZ & VILÀ SUÑÉ (1999):

*«existe ... un consenso global ... , en señalar al principio de normalización como la base y fundamento teórico-ideológico de la integración educativa. ... Además, durante su desarrollo conceptual y práctico, consolida, social y educativamente, los principios de normalización, sectorización integración, los cuales van a*

<sup>138</sup> RUIVO (1986/87/88, p.13).

<sup>139</sup> JIMÉNEZ MARTINÉZ & VILÀ SUÑÉ 1999, p.108).

*convertirse en conceptos esenciales en la reconsideración educativa de los últimos decenios.»<sup>140</sup>.*

### **Princípio da Normalização**

Bank-Mikkelsen, em 1959, foi quem primeiro formulou o princípio da Normalização, tendo sido posteriormente enriquecido por Bengt Nirge, em 1969, e por Wlof Wolfensberger, em 1972.

Mikkelsen definiu o princípio da Normalização aplicado à pessoa com deficiência mental, onde realçava a possibilidade de se poder levar uma vida tão normal quanto possível. Sendo Mikkelsen director dos serviços para deficientes mentais na Dinamarca, o princípio foi nesse ano introduzido na legislação dinamarquesa. Em 1978 o conceito é clarificado pelo autor, referindo que Normalização não significa tornar o deficiente “normal”, mas sim criar-lhe condições de vida tão semelhantes quanto possível às dos seus pares da sociedade em que se encontra inserido, para que a diferença entre este e o “normal” seja cada vez menor.

Bengt Nirge, Director Executivo da Associação Sueca para Crianças Deficientes, apresenta, em 1969, uma definição mais sistemática que vem enriquecer a anterior, na medida em que enfatiza não só o produto, mas também o processo, isto é, os meios e os métodos para se conseguirem os objectivos. Nirge define o princípio da Normalização como sendo:

*«hacer accesible a los deficientes mentales las pautas y condiciones de vida diarias que sean el máximo de próximas posible a las pautas y normas del cuerpo principal de la sociedad.»<sup>141</sup>.*

Para Nirge não é o deficiente que temos que normalizar, mas sim o seu envolvimento, o que significa que as pessoas com deficiência fazem parte da vida diária das demais:

*«a) realizar las actividades usuales de cada día como las personas normales. Es decir, levantarse, asearse y vestirse cuando lo hacen los demás ...vivir en un clima familiar; b) realizar las actividades usuales durante la semana como las personas normales. Es decir, llevar una*

<sup>140</sup> JIMÉNEZ MARTINÉZ & VILÀ SUÑÉ 1999, p.108).

<sup>141</sup> WOLFENSBERGER (1986, p.13).

*vida en hogar, asistir a una escuela o lugar de trabajo, disponer de días de descanso y tiempo libre; c) realizar las actividades usuales durante el año como las personas normales. Igual que las demás personas, los deficientes deben realizar las actividades según las estaciones (trabajo, vacaciones estivales, etc.); d) tener experiencias normales de acuerdo con cada ciclo vital (infancia, juventud, edad adulta y vejez); e) posibilidad de escoger entre varias opciones para organizar su vida; f) tener relaciones con personas del otro sexo; g) poder disponer de medios económicos como el promedio de las personas; e h) vivir en una casa normal, en un vecindario normal»<sup>142</sup>.*

Para Nirge, este princípio representa uma recíproca vantagem, quer para o deficiente, quer para a sociedade: para o deficiente porque é posto ao seu alcance uma forma de vida e condições de existência quotidiana tão normais quanto possíveis; e para a sociedade porque se lhe oferece a oportunidade de conhecer e respeitar os deficientes mentais na vida quotidiana, reduzindo os mitos e temores que, noutras épocas, levaram a excluir estas pessoas (Nirge, 1976 citado por SÁNCHEZ ASÍN, 1996).

O princípio da Normalização foi-se estendendo pela Europa e América do Norte. Em 1972 o canadense Wolf Wolfensberger publica o primeiro livro sobre o princípio da Normalização, reformulando a sua definição como sendo:

*«...la utilización de medios culturalmente normativos (familiares, técnicas valoradas, instrumentos, métodos) para permitir que las condiciones de vida de una persona (ingresos, vivienda, servicios de salude, etc.) sean al menos tan buenas como las de un ciudadano medio, y mejorar y dar soporte en la mayor medida posible a su conducta (habilidades, competencias, etc), apariencia (vestido, higiene, etc), experiencias (adaptación sentimientos, etc), estatus y reputación (etiquetas, actitudes de los demás, etc.).»<sup>143</sup>.*

O princípio da Normalização não se circunscreve apenas à deficiência mental, com no caso das definições de Mikkelsen e Nirge. Pode e deve aplicar-se a todas as

<sup>142</sup> GRAU RUBIO (1994, PP.16-17).

<sup>143</sup> WOLFENSBERGER (1986, p.15).

peçoas afectadas por outro tipo de deficiências, grupos minoritários, marginalizados ou, por outras palavras, grupos de risco social. A este propósito BAUTISTA JIMÉNEZ (1993) realça o facto de, ao se analisar a definição de Wolfensberger, o princípio da Normalização poder ser aplicado facilmente e de uma forma generalizada a outros grupos de deficientes.

O princípio da Normalização não pretende, de maneira alguma, a negação da deficiência: ela existe, é concreta, é real, mas a pessoa deficiente deve ter os mesmos direitos e obrigações que os outros membros da sociedade, como tal deve proporcionar-se-lhe os meios necessários (sociais, culturais, educativos, etc.) para que possa desenvolver ao máximo as suas potencialidades intelectuais, físicas e sociais.

A aplicação destes objectivos só é possível através do direito de acesso a serviços e condições de vida adequadas às suas características e em meios o menos restritivos possíveis, sendo portanto necessário que os serviços de que o deficiente depende

*«se han de sectorizar de manera que la persona discapitada no tenga que verse obligada a hacer uso de servicios paralelos que están geográficamente distantes del entorno donde se vive, sino que hagan el mismo uso de los servicios de los ciudadanos de su misma área»<sup>144</sup>.*

### **Princípio da Sectorização**

O princípio da Sectorização é um princípio derivado do da Normalização e que está relacionado com a descentralização dos serviços, de forma a que as necessidades das pessoas portadoras de deficiência sejam atendidas no local em que vivem e não em locais segregados. Tem a ver com a aplicação da normalização aos serviços de apoio ao deficiente, tal como refere ORTIZ GONZÁLEZ (1989):

*«la nueva conceptualización de la Educación Especial es normalizante, integradora, flexible, orientada a apoyar a la persona con problemas allí donde está sin segregarla ni marginarla, empujándola hacia un estilo de vida en la que encuentre su autonomía personal y su integración social»<sup>145</sup>.*

<sup>144</sup> SÁNCHEZ ASÍN (1996, p.55).

<sup>145</sup> ORTIZ GONZÁLEZ (1989, p.13).

Nesta perspectiva GARCIA SANCHEZ (1990) fala-nos da “*conversión*” (citado por Bodgan y Biklen em GARCIA SANCHEZ, 1990) de serviços, entendida como a transição ordenada do sistema institucional de serviços de apoio ao deficiente a outro sistema mais virado para a comunidade, em que deverão ocorrer transformações em alguns aspectos, tais como: os recursos humanos, as disponibilidades físicas existentes, as ideologias institucionais, as atitudes e os modelos de organização

Sendo a Normalização o princípio mais importante nas mudanças ocorridas na educação das crianças deficientes, o princípio da Sectorização é tão só aquele que permite operacionalizar o anterior. Para o indivíduo deficiente ter uma vida tão normal quanto possível, e num meio o menos restritivo possível, torna-se imprescindível que os serviços lhe sejam prestados no meio em que este vive e desenvolve a sua vida, de forma a que receba uma atenção que permita desenvolver ao máximo as suas potencialidades e capacidades no seu meio envolvente.

Em virtude da diversificação de situações solicitadas a estes serviços, também diversificadas serão as suas funções, pelo que a pluralidade dessas funções acarreta consigo uma pluralidade de profissionais.

Os serviços irão desempenhar funções de prevenção, detecção precoce, diagnóstico e avaliação de necessidades, assim como serviços de apoio educativo e de avaliação sistemática dos resultados. Para o desempenho de todas estas funções torna-se necessária a criação de equipas multiprofissionais com papéis bem definidos a fim de que os objectivos da normalização sejam operacionalizados. CABADA ALVAREZ (1988) vai mais longe ao referir que as equipas são mesmo:

*«el único instrumento adecuado capaz de aportar la solución satisfactoria a los problemas que la coordinación de los servicios diversos (prevención, detección, valoración, tratamiento y seguimiento) impone por áreas de población o zonas geográficas»<sup>146</sup>.*

O mesmo autor é ainda da opinião que as equipas multiprofissionais são o suporte do princípio da normalização e a actuação sectorial das mesmas, a eficácia da Educação Especial.

### ***Princípio da Integração***

A aplicação do princípio da Normalização no campo educativo denomina-se de Integração Escolar (ORTIZ GONZÁLEZ, 1989).

---

<sup>146</sup> CABADA ALVAREZ (1988, p.22) .

Normalização e Integração são dois princípios estritamente ligados, embora nem sempre os seus autores tenham exactamente a mesma perspectiva sobre o assunto: enquanto para Mikkelsen a integração é o método para se conseguir atingir o objectivo da normalização, para Wolfensberger a integração social é o resultado da normalização. Já Nirge considera a integração como um objectivo multidimensional com vários níveis (Sanz del Rio, 1985; Wolfensberger, 1986, citados por GARCIA GARCIA, 1988).

Apesar dos aparentes desacordos conceptuais, um aspecto é de realçar: na integração, seja ela social ou educativa tem que se estabelecer relações recíprocas, isto é, os “integrados” e os “integradores” devem formar uma parte activa na dinâmica social ou escolar do meio em que se inserem. Se a pessoa “diferente” vive, estuda, se diverte ou trabalha, só e exclusivamente com outras pessoas “diferentes”, é impossível que aprenda a conviver em sociedade e, vice-versa, a sociedade não aprende a conviver com esta, não aceita essa pessoa como mais um membro, com todos os direitos e deveres.

Para que a normalização seja conseguida é necessário que a pessoa “diferente” conviva, estude, trabalhe ou se divirta com os outros membros da sociedade em que se encontra inserida, e é através da integração, com todos as suas vantagens e desvantagens, que poderá consegui-lo. É evidente que muitas mudanças terão que ocorrer ao nível das mentalidades, da sociedade, do sistema educativo, da produção legislativa, das práticas educativas, da organização de serviços, entre outras. Mas, apesar das controvérsias, parece-nos que a Integração é o método utilizado para atingir o fim - a Normalização-, quer no campo educativo, quer no campo social.

Integração e Normalização só podem desenvolver-se numa sociedade em permanente inovação, tanto na sua estrutura e organização, como nas suas atitudes perante as pessoas portadoras de deficiência, de forma a que as mesmas possam ter direito à igualdade de oportunidades. Igualdade de oportunidades não significa que estas sejam realmente iguais, mas sim, como refere CABADA ALVAREZ (1988):

*«actuaciones diferentes de oportunidades que tiendam a hacer real la igualdad. La igualdad formal no se establece al principio, sino que resulta que la igualdad es verdadera al final»<sup>147</sup>.*

---

<sup>147</sup> CABADA ALVAREZ (1988, p.14) .

## 2.2. INTEGRAÇÃO ESCOLAR: UM NOVO MODELO DE POLÍTICA EDUCATIVA

Como foi referido anteriormente, a aplicação do princípio da Normalização no campo educativo designa-se por Integração Escolar.

O conceito de integração é um conceito complexo e diversificado, pois pode esconder, ou revelar, aspectos muito diferentes, visto que oculta modelos anteriores de práticas educativas segregativas. JIMENÉZ MARTINÉZ & VILÁ SUÑÉ (1999), afirmam que a diversidade conceptual, e na nossa opinião, a evolução do princípio da Integração Escolar, têm a ver com os distintos contextos e realidades sócio-geográficas; os objectivos prioritários que se pretendem atingir com a integração; e ainda com as interpretações e opiniões dos diferentes investigadores nesta área.

Através destas perspectivas podemos fazer uma viagem no tempo e observar o percurso evolutivo do desenvolvimento da integração escolar. Percurso este que foi abandonando, a pouco e pouco, uma prática educativa mais tradicional (com princípios, valores, respostas curriculares e organizacionais, únicas, fechadas e por vezes inflexíveis), onde a integração escolar se fazia apenas pela partilha do mesmo espaço físico, para uma prática educativa em que a intervenção pedagógica passa a ser o meio por excelência para operacionalizar a integração, e a escola o eixo central em torno do qual gira a integração escolar em que poderão ser educadas todas as crianças, sem excepção.

De seguida iremos apresentar **algumas definições e interpretações do conceito de integração escolar** de distintos autores, onde se pretende demonstrar o dinamismo e evolução que este princípio tem sofrido ao longo dos tempos. Relembramos que a diversidade conceptual deste princípio, assim como a sua evolução, é também fruto dos distintos contextos e realidades sócio-geográficas em que o mesmo se desenvolveu e, ainda, dos objectivos prioritários que se pretendem atingir com a integração, perspectivas que abordaremos posteriormente.

### 2.2.1. Definições e Interpretações do Conceito de Integração Escolar

Assinalemos, então, algumas definições e interpretações do conceito de Integração Escolar:

BIRCH (1974) entende a integração escolar:



*«Como la unificación de la escuela ordinaria y especial con la pretensión de ofrecer los servicios adecuados a las necesidades de aprendizaje del alumnado»<sup>148</sup>.*

KAUFMAN (1975) define a integração no âmbito escolar (mainstreaming<sup>149</sup>) como aquela que faz referência à:

*«(...) la integración temporal, instructiva y social de un grupo seleccionado de niños excepcionales con sus compañeros normales, basada en la planificación educativa y un proceso programador evolutivo e individualmente determinado. Esta integración requerirá una clasificación de responsabilidades entre el personal educativo regular y especial y el personal administrativo, instructivo y auxiliar»<sup>150</sup>.*

O COUNCIL FOR EXCEPTIONAL CHILDREN (1975) ao definir integração escolar faz referência sobretudo ao que “ela é” e ao que “ela não é”:

*«Así, la integración “es”: a) Proporcionar a cada niño el tipo de educación más apropiado en el entorno menos restrictivo; b) Atender a las necesidades educativas especiales de los niños, en vez de a las etiquetas clínicas o diagnósticas; c) Buscar alternativas capaces de ayudar a los profesores ordinarios a satisfacer las necesidades de sus alumnos; d) Unificar las técnicas y las estrategias de la educación especial y ordinaria, de manera que todos los niños puedan tener las mismas oportunidades educativas. Sin embargo, la integración “no es”: a) La vuelta indiscriminada de todos los niños de clases*

<sup>148</sup> Cit. por JIMÉNEZ MARTINÉZ & VILÀ SUÑÉ (1999, p.122); ILLÁN ROMEU & ARNAIZ SÁNCHEZ (1996, p.29); BAUTISTA (1993, p.31); GARCÍA GARCÍA (1988, p.73).

<sup>149</sup> Nos Estados Unidos utiliza-se o termo “mainstreaming”, que parece ser o equivalente ao termo integração escolar, no sentido de facilitar uma educação especial de alta qualidade a crianças deficientes quando integradas na classe regular, independentemente do tempo que lá permaneçam. Este termo é centrado sobretudo na integração escolar, não se aplicando num sentido mais amplo de integração social.

<sup>150</sup> Cit. por JIMÉNEZ MARTINÉZ & VILÀ SUÑÉ (1999, p.122); SÁNCHEZ ASÍN (1996, p.65); BAUTISTA (1993, p.31).

*especiales a clases ordinarias; b) Permitir que los niños con necesidades especiales, permanezcan en una aula ordinaria sin los servicios de apoyo necesarios; c) Ignorar la necesidad que presentan algunos niños de seguir un programa más especializado, del que se les puede ofrecer dentro de un programa de educación ordinaria»<sup>151</sup>.*

A NATIONAL ASSOCIATION OF RETARDED CITIZENS-NARC- (1979) a respeito da integração refere que:

*«La integración es una filosofía o principio de ofrecimiento de servicios educativos que se pone en práctica, mediante la provisión de una variedad de alternativas instructivas y de clases, que son apropiadas al plan educativo, para cada alumno, permitiendo la máxima integración instructiva, temporal y social entre alumnos deficientes y no deficientes durante la jornada escolar normal»<sup>152</sup>.*

WANG (1981) define integração no âmbito educativo (mainstreaming) como:

*«(...) el término mainstreaming se usa aquí para significar una integración de niños normales y excepcionales en un emplazamiento escolar, cuando todos los niños comparten los mismos recursos y oportunidades para aprender sobre la base del tiempo completo»<sup>153</sup>.*

HEGARTY Y POCKLINGTON (1981) apontam a integração com sendo:

*«(...) un proceso donde la educación que se ofrece en las escuelas normales se hace mas diferenciada y está dirigida a solucionar un abanico más amplio de necesidades del alumno»<sup>154</sup>.*

HEGARTY, HODGSON, e CLUNIES-ROSS (1988) não deixam de nos lembrar que:

*«(...) la integración exige una reforma educativa. Las Escuelas ordinarias han de “ampliarse”, hacerse más vastas, de forma que*

<sup>151</sup> Cit. por ILLÁN ROMEU & ARNAIZ SÁNCHEZ (1996, pp.29-30).

<sup>152</sup> Cit. por BAUTISTA (1993, p.31).

<sup>153</sup> Cit. por JIMÉNEZ MARTINÉZ & VILÀ SUÑÉ (1999, p.123).

<sup>154</sup> Ibidem.

*sean capaces de atender a una gama de necesidades educativas más grande que la anterior (la escuela ordinaria tradicional) y de garantizar que los alumnos con necesidades especiales obtengan beneficios de hallarse en un entorno general»<sup>155</sup>.*

LÓPEZ MELERO (1993) descreve-nos a sua interpretação de integração como estando ligada ao:

*«(...) movimiento integrador desde la reforma, la exigencia de responder y tomar decisiones a nivel curricular (...) va dar lugar a cambios en la dinámica y en el clima del aula; pero además, el curriculum escolar tienen que contemplar una serie de características que aseguran un nuevo modo de estar (vivir) en el aula y, como consecuencia lógica de todo ello, que redefinirán la manera de concebir el espacio escolar y el entramado de relaciones en los colegios (sistemas de poder, canales de información - comunicación, jerarquización...)»<sup>156</sup>.*

PUIGDELLÍVOL (1998) aponta para o facto de que:

*«El principio de integración debería contribuir a hacer posible la atención de todos los niños y niñas en su entorno más próximo, pero ello siempre que se garantice su evolución hacia formas de interacción con el entorno progresivamente más integradas»<sup>157</sup>.*

Apesar das interpretações e definições sobre o conceito de integração escolar serem diversas, podemos encontrar pontos comuns: a educação das crianças deve ser sempre realizada num meio o menos restritivo possível, bem como, e sem dúvida alguma, apontam para a integração escolar como um processo que pretende reunir alunos com e sem necessidades educativas especiais no mesmo contexto educativo, onde as necessidades educativas são satisfeitas através de diversas modalidades institucionais e organizacionais e onde a intervenção educativa está de acordo com as características do próprio aluno.

<sup>155</sup> Cit. por JIMÉNEZ MARTINÉZ & VILÀ SUÑÉ (1999, pp.123-124).

<sup>156</sup> Ibidem, p.124).

<sup>157</sup> Cit. por JIMÉNEZ MARTINÉZ & VILÀ SUÑÉ (1999, p.124).

Da análise das interpretações e definições expostas, as mais actuais demonstram, claramente, a implicação e transformação da instituição escolar e do seu envolvimento, assim como da necessidade urgente de uma unificação entre o sistema de educação geral e o de educação especial, ficando para trás a integração vista como um mero contacto físico, ou em que apenas se dá ênfase a programas e planificações educativas de acordo com as necessidades educativas especiais.

Integração escolar é mais do que isso, ela abrange a sociedade em geral, o envolvimento social, escolar e familiar em que a criança está inserida, o contexto educativo e a própria criança, numa perspectiva de ser activo e participante com um projecto de vida que não é elaborado para si, mas consigo e para seu apoio.

### **2.2.2. Integração Escolar: Diferentes Contextos e Realidades Sócio-Geográficas**

Para ILLÁN ROMEU & ARNAIZ SÁNCHEZ (1996), ao falar-se de integração, será conveniente considerar-se o seu carácter dinâmico e processual e, ao mesmo tempo, diverso e contextualizado. Dinâmico e processual, dado que de uma forma lenta e progressiva se tem posto em marcha os pressupostos em que se baseia a integração, modelando-se e enriquecendo-se no seu contacto com a realidade prática das escolas. Diverso e contextualizado, porque, hoje em dia, não é possível falar de integração sem se ter em conta a diversidade de contextos sociais, políticos, económicos e educativos em que a integração se desenvolveu, resultando daí diversas perspectivas da mesma.

No que respeita à variedade de perspectivas em torno da integração escolar em função dos distintos contextos e realidades sócio-geográficas (como foi referido anteriormente), elas são variadas, o que implica falar de diferentes políticas integradoras.

A Integração tem-se desenrolado em países muito diferentes, em contextos educativos e sócio-políticos distintos e de acordo com diferentes modelos de integração, pelo que, *«la historia reciente y la situación sociopolítica en la que se inserta el discurso integrador, va a determinar que se favorezcan determinadas líneas de actuación frente a otras, e incluso que se utilice la integración como catalizadora de propuestas de reforma más amplias»* como refere GARCÍA PASTOR (1995)<sup>158</sup>.

De acordo com as correntes pedagógicas dos diferentes países, os modelos através dos quais se tem desenrolado a Integração Escolar são, segundo MONEREO (1988), os seguintes:

---

<sup>158</sup> GARCÍA PASTOR (1995, p.76) .

- Modelo Comportamental, cujas bases assentam na teoria psicológica designada de conduta, recorre a sistemas instrutivos individualizados, utiliza técnicas de modificação de conduta e aplica as novas tecnologias ao serviço do ensino programado;
- Modelo Cognitivo, baseado nas teorias psicológicas designadas de cognitivas, recorre às teorias de Piaget, às de processamento de informação e às de Bandura;
- Modelo Humanista, influenciado pela Pedagogia, baseado nos movimentos de renovação pedagógica, como os da Escola Nova, e o de autogestão educativa. Pretende-se a individualização do ensino, para que este responda aos interesses e características das crianças, bem como a aprendizagem activa e por descoberta, e, ainda, que o professor tenha um papel de animador e facilitador da aprendizagem;
- Modelo Médico-Assistencial, influenciado pela Medicina, que foca a sectorização de serviços, acções de prevenção, a interdisciplinidade, a aplicação de técnicas de reabilitação e tratamento em regime ambulatório.

É também através de MONEREO (1985)<sup>159</sup> que referimos os diferentes contextos e realidades sócio-geográficas em três tendências mais ou menos identificadas com três zonas geográficas:

«a) el ámbito anglosajón (E.E.U.U., Canadá, Gran Bretaña, Australia y Nueva Zelanda); (o sublinhado é nosso)

b) el ámbito escandinavo (Dinamarca, Suecia, Noruega, Islandia y Filandia); (o sublinhado é nosso)

c) el ámbito latino (Italia, España, Francia, además de otros países que adoptan un modelo parecido a Francia, como Bélgica, Suiza Y Holanda)»<sup>160</sup>. (o sublinhado é nosso)

No seguimento desta perspectiva, JIMÉNEZ (1996)<sup>161</sup> faz referência aos aspectos comuns mais significativos em relação a estes três contextos geográficos:

<sup>159</sup> Cit. por JIMENÉZ MARTINÉZ & VILÁ SUÑÉ (1999, p.117).

<sup>160</sup> Portugal inclui-se na área geográfica de âmbito latino.

- 1) - os princípios da Normalização e da Sectorização são no seu essencial comuns;
- 2) - são sectores de atenção os contextos educativo, sanitário e laboral;
- 3) - os modelos de integração mostram diferenças, sendo os de conduta (Comportamental), cognitivo e humanista característicos dos países anglo-saxónicos e latinos e o modelo médico-assistencial dos países escandinavos, o que traduz práticas educativas diferentes;
- 4) - a organização dos serviços estrutura-se em três níveis: a)- ao nível de sectorial, através de centros de recursos de aprendizagem, para os países anglo-saxónicos, e através de equipas multiprofissionais sectorizadas nos países latinos e escandinavos; b)- ao nível da escola (ou centro), com aulas de recursos ou de apoio e “*asesoriamento consultivo*”; c)- ao nível da aula com adaptações curriculares;
- 5) - o currículo desenvolve-se através de programas educativos individualizados (IEP)<sup>162</sup> no âmbito anglo-saxónico, de programas de desenvolvimento individual (PDI) no âmbito latino e de programas de reabilitação individualizados no âmbito escandinavo;
- 6) - as funções e responsabilidades do pessoal são definidas em relação com os distintos sistemas de instrução: “*maestro consultor*” (anglo-saxónico), médico-reabilitador, fisioterapeuta, “*logopeda*” (escandinavos) e professor de apoio, “*tutor*” e equipa multiprofissional (latinos);
- 7) - em relação às escolas especiais (“*centros específicos*”) detectam-se as seguintes tendências: abolição das mesmas (Itália e Noruega), eliminação gradual (E.E.U.U., Canadá e Grã Bretanha), e ainda aqueles que mantêm um sistema dual, em que a criança frequenta aulas específicas e a combinação aulas específica - aulas regulares (França, algumas Comunidades Autónomas de Espanha e Portugal).

GARCÍA PASTOR (1995) apresenta outra referência dos distintos contextos e realidades sócio-geográficas que relacionaremos com a anterior. O autor refere que, no

---

<sup>161</sup> Cit. por JIMENÉZ MARTINÉZ & VILÁ SUÑÉ (1999, p.117-118).

<sup>162</sup> Em Portugal designa-se de PEI (Plano Educativo Individual).

que concerne ao desenvolvimento da integração escolar, existem países em que esse desenvolvimento se centra na educação como premissa fundamental para a integração social e, noutros países, se centra numa política de integração social mais ampla, sendo a integração escolar consequência deste facto desenvolvendo-se a par com outras estratégias de integração, em outros serviços que apoiam o sistema educativo.

Assim, GARCÍA PASTOR (1995)<sup>163</sup> aponta também para três zonas geográficas distintas, de acordo com as diferentes políticas integradoras: (o sublinhado é nosso)

«1)- Países con Sistemas de Educación General y Especial fuertemente establecidos». Nestes países a implementação da integração escolar está a ser feita muito lentamente, em virtude da falta de flexibilidade dos dois sistemas no que respeita, quer à organização do sistema escolar geral, quer do sistema especial. A organização da educação destes países está dividida em dois sistemas - o da educação regular e o da educação especial. Neste caso encontram-se a maioria dos países europeus, nomeadamente Espanha e Portugal;

«2)- Países que han desarrollado una legislación específica para organizar el desarrollo de la Integración» As Leis e suas regulamentações têm nestes países o papel principal para o desenvolvimento da integração, isto é, através delas é que vai sendo posta em marcha uma política de governo a diferentes níveis para que a integração chegue à prática educativa. Neste caso encontram-se os Estados Unidos, o Reino Unido, o Canadá e outros;

«3)- Países com una política integradora no específicamente educativa». Aqui a integração escolar aparece com resultado de uma política integradora social mais ampla. A legislação é mais abrangente, virada para uma vertente mais social de forma a que as mudanças realizadas tomem em consideração a integração destas pessoas e as modificações necessárias para tal. Neste caso encontramos países como a Dinamarca, Noruega e Itália.

Ao compararmos a perspectiva de GARCÍA PASTOR (1995) com a de MONEREO (1985), citada anteriormente, verificamos que não se denotam grandes

---

<sup>163</sup> GARCÍA PASTOR (1995, pp.77-86) .

diferenças de conteúdo. Embora García Pastor não coloque a Itália na mesma perspectiva que Monereo, podemos relacionar os dois pontos de vista da seguinte maneira:

<b>MONERO (1985)</b>	<b>GARCÍA PASTOR (1995)</b>
<i>El ámbito anglosajón: E.E.U.U., Canadá, Gran Bretaña, Australia y Nueva Zelanda.</i>	<i>Países que han desarrollado una legislación específica para organizar el desarrollo de la Integración</i>
<i>El ámbito escandinavo: Dinamarca, Suecia, Noruega, Islandia y Finlandia</i>	<i>Países con una política integradora no específicamente educativa</i>
<i>El ámbito latino: Italia, España, Portugal, Francia, además de otros países que adoptan un modelo parecido a Francia, como Bélgica, Suiza Y Holanda</i>	<i>Países con Sistemas de Educación General y Especial fuertemente establecidos</i>

### 2.2.3. Integração Escolar: Prioridades e Objectivos

No que diz respeito aos objectivos prioritários que se pretendem atingir com a integração escolar, estes são reveladores de uma variedade de perspectivas do conceito e da evolução do princípio da Integração. PARRILLA (1992)<sup>164</sup> foca três níveis em que se pretende centrar a integração escolar.

O primeiro designa-se de «*centrado en el emplazamiento del alumnado*» em que a preocupação básica da integração escolar é que exista um continuum de serviços que possa dar resposta às necessidades educativas das crianças, aceitando-se em casos extremos a prática educativa segregativa em escolas de ensino especial.

O Ensino Especial não está directamente relacionado com o ensino em escolas especiais. É, pois, possível desenvolver programas educativos especiais nas escolas do ensino regular e estabelecer situações intermédias de organização da educação para estas crianças, de forma a que se definam diferentes patamares no processo de integração. A Cascata de Serviços de Reynolds de 1962 e de Deno de 1970 são um exemplo do que acabamos de referenciar.

<sup>164</sup> Cit. por JIMENÉZ MARTINÉZ & VILÁ SUÑÉ (1999, p.118).



A integração escolar pode ser realizada segundo diversas formas<sup>165</sup>:

- Integração Física, em que a prática educativa é levada a cabo em classes especiais, ou núcleos especiais que ocupam o mesmo espaço arquitectónico de uma estrutura regular de ensino, mas onde é praticamente inexistente a interacção entre os alunos ditos “normais” e os alunos “diferentes”;
- Integração Funcional, em que os diferentes alunos ocupam o mesmo espaço arquitectónico, em salas distintas, mas a interacção entre eles é realizada em períodos mais ou menos longos, como seja, em algumas actividades do grupo escolar com objectivos educativos comuns, na utilização simultânea dos recursos e das instalações;
- Integração Social, em que a criança com deficiência participa efectivamente no grupo escolar a todos os níveis, mantendo-se uma prática educativa única, interacções significativas com os seus colegas, solidariedade, mediação e aceitação dos outros membros do grupo, e tendo o sentimento de pertença ao grupo – eis a única forma de verdadeira integração, segundo alguns autores.

A este nível a que se centra a integração escolar, é valorizada a integração física, pois parte-se da ideia que o mero contacto físico pode produzir efeitos académicos e sociais benéficos no aluno. É dada maior relevância às modificações produzidas na escola pela entrada das crianças, à sua aceitação física no contexto escolar, do que ao papel do professor e ao desenvolvimento da acção educativa.

O segundo, de «*centrado en proyectos de intervención sectorial*»: a integração aparece como se tratasse de uma acção que afecta unicamente o aluno integrado e em que a intervenção é centrada no “déficit” do aluno.

As decisões sobre as práticas educativas adequadas tinham como critério básico a classificação, a categorização e etiquetagem do aluno. A planificação, desenvolvimento e avaliação de programas em função do “déficit” do aluno (os planos educativos individualizados), a educação num meio o menos restritivo possível, a dimensão social, os apoios educativos, são alguns dos aspectos ter em conta.

Os professores têm responsabilidade no processo de integração, assim como no desenvolvimento da acção educativa, pelo que a sua formação tem de se adaptar a estas

---

<sup>165</sup> SODER (cit. por BAUTISTA, 1993); ORTIZ GONZÁLEZ (1989); LEITÃO (1984).

novas funções. O aluno integrado é a figura central do processo de integração, com um papel essencialmente passivo (assim como os elementos do contexto escolar) encarado como objecto de um sistema e, raramente, como um sujeito. Nesta situação a integração não é vista como uma mudança global de todo o sistema educativo, mas sim, e apenas, naquela situação concreta.

O terceiro, «*centrado en la institución*»: a integração vista sobre esta perspectiva é fortemente inovadora «y *el que más resistencias encuentra para ser una realidad*»<sup>166</sup>, visto que as respostas para o processo de integração se vão buscar à escola, de forma a que se permita encontrar uma educação adequada para todos e para cada um dos alunos, num único contexto educativo.

Perspectiva-se na unificação dos dois sistemas existentes - o da educação regular e o da educação especial - com todas as modificações resultantes deste processo que nem sempre são fáceis de aceitar e de operacionalizar. Nesta perspectiva a escola passa a ser vista como uma escola compreensiva, onde se incluem todos os alunos, sem excepção, em que a acção educativa se centra na individualidade do aluno, na sua pessoa como sujeito e com um papel activo, em que os professores fazem parte do processo de mudança da escola e do seu próprio papel nesta.

A escola deve mudar, transformar-se, quer na sua organização, quer na forma como se relacionam e compreendem as inúmeras diferenças que caracterizam o universo dos seus alunos.

É inquestionável a profunda evolução que o princípio da Integração Escolar sofreu. O mundo está em mudança, em novas direcções e, como refere LÓPEZ MELERO (1990), a Integração Escolar tem exercido um papel motor de mudança nas políticas educativas:

*«La integración escolar há pasado de ser una idea confusa y etérea - acaso una aspiración difusa o tal vez, para los más piadosos, una mera necesidad de “consciencia” - a todo un movimiento social que va a desembocar en una escuela como movimiento de innovación educativa. Movimiento que origina comportamientos nuevos y modifica actitudes en los más “atrincherados” de los profesionales, quizás porque les cuestiona o les pone de manifiesto en su que hacer*

---

<sup>166</sup> PORRAS (1998, cit. por JIMENÉZ MARTINÉZ & VILÁ SUÑÉ, 1999, p.120).

*diario y en su papel en la escuela principios, normas y valores obsoletos...»*<sup>167</sup>.

### 2.3. FORÇAS E TENDÊNCIAS ESTRUTURANTES

Por volta dos anos 60/70, apesar do crescimento considerável das estruturas de educação especial verificado em muitos países desenvolvidos, continuavam a existir ainda muitas crianças que ficavam à margem da escolaridade obrigatória, ou eram obrigadas a frequentar escolas do ensino especial. Esta prática educativa segregativa sofre inúmeras contestações e o sucesso alcançado pelas experiências de integração em escolas do ensino regular vem exercer uma forte pressão para que as autoridades educativas chamem a si a responsabilidade de garantirem a educação às crianças portadoras de deficiências, de acordo com as suas necessidades.

Para fazer face à pressão sentida, nos últimos anos, e em vários países, têm sido desenvolvidos alguns trabalhos e emitidas novas medidas legislativas e políticas que são marcos importantes de todo o movimento integrativo e que têm influenciado as práticas educativas com crianças portadoras de deficiências de forma a colmatar as suas necessidades e a fomentar a igualdade de oportunidades.

Salientemos dois importantes documentos de que iremos, de seguida, realçar os pontos mais inovadores e marcantes: a PUBLIC LAW 94-142, de 1975, emitida nos Estados Unidos; e o WARNOCK REPORT, de 1978, saído no Reino Unido.

RUIVO (1986/87/88) refere que a legislação americana (P.L. 94-142, 1975) e inglesa (Warnock Report, 1978), no seu entender “*duas revoluções silenciosas*”, são aquelas que vieram alterar radicalmente a maneira de pensar no domínio da Educação Especial. Os dois textos encerram em si mudanças significativas, quer nas práticas educativas, quer na concepção. Assim, eles assentam nos princípios básicos de que:

- a) os pais têm um papel importantíssimo na educação dos seus filhos, pelo que a sua intervenção deve ser sempre solicitada, sem que nenhuma medida educativa dos filhos seja tomada sem que eles participem;
- b) toda a criança deve ter um Plano de Ensino Individualizado;

---

<sup>167</sup> Cit. por JIMENÉZ MARTINÉZ & VILÁ SUÑÉ (1999, p.125).

- c) a situação educacional da criança deve ser sempre primordialmente procurada num meio escolar o menos restritivo possível, propondo, sempre que desejável, a integração escolar com as outras crianças;
- d) sendo a criança colocada num programa de ensino especial, a sua avaliação deve ter sempre o consentimento e a colaboração dos pais.

### ***PUBLIC LAW 94-142***

Após uma forte movimentação por parte de grupos de pais que defendiam o acesso e a melhoria da qualidade de ensino e de vida dos seus filhos portadores de deficiência, os Estados Unidos da América viram-se a braços com a necessidade de fazer cumprir os princípios dos direitos humanos, estabelecidos na Constituição Americana, através do poder judicial. Assim, a tendência de um ensino realizado nas escolas de ensino regular para estas crianças culminou com a publicação da célebre Public Law 94-172 com a designação “The Education for Hall Handicapped Children Act”, aprovada pelo Congresso dos Estados Unidos da América em 1975.

TILLEMANS (1983) aponta esta lei como aquela que mudou profundamente nos EUA a educação especial e a educação regular, dado que foi uma *«legislação obrigatória que força as autoridades escolares a organizar uma educação apropriada para todas as crianças entre os 3 e os 21 anos»*, no fundo uma medida planeada para *«obrigar as escolas a fazer o que o público, o governo e o poder judicial queriam»*<sup>168</sup>, visto que se pretendia demonstrar que a “paciência” das pessoas tinha chegado ao fim.

Também CORREIA (1997), citando Goodman em 1976, designa a lei de “bombástica” já que “provavelmente será conhecida como a de maior impacto na história da educação”. O mesmo autor, através de Ballard e Zettel (1977), afirma que a lei foi concebida para satisfazer quatro objectivos principais:

- «- garantir que os serviços de educação especial sejam colocados à disposição de todas as crianças que deles necessitem;*
- assegurar que as decisões sobre a prestação de serviços sejam tomadas de maneira justa e adequada;*

---

<sup>168</sup> TILLEMANS (1983, p.105).

- *estabelecer uma administração transparente e procedimentos e requisitos de auditoria para a educação especial em todos os níveis de Governo; e*
- *disponibilizar fundos federais para auxiliar os Estados.»<sup>169</sup>.*

A Public Law 94-142 não pretende a integração de todas as crianças com deficiência, mas parte do princípio de que o “ambiente o menos restritivo possível” é o objectivo principal para a generalidade das crianças. Pretendia-se que todas as crianças tivessem a garantia de uma educação em escolas do ensino regular e sem encargos para a família. A Lei Americana defende, assim, o direito da educação apropriada a cada criança com qualquer tipo de necessidades, promovendo a igualdade de oportunidades educacionais.

Com base em TILLEMANS (1983), os autores RUIVO (1986/87/88) e CORREIA (1997) salientam que as principais componentes da Lei assentam fundamentalmente:

- no direito a uma educação pública gratuita e adequada às necessidades educativas especiais de cada criança, de tal forma que é a escola que tem a iniciativa de detectar as crianças com necessidades;
- na garantia de um processo adequado em todas as fases do processo educativo, como sejam a identificação, a colocação e a avaliação da criança com necessidades educativas especiais;
- no direito a uma avaliação justa, não discriminatória, o que implica a existência de instrumentos apropriados, isto é, administrados na língua materna da criança e culturalmente inseridos no seu mundo;
- no direito dos pais apelarem à autoridade judicial quando as recomendações da Lei não forem observadas, o que permite aos pais, como representantes da criança, a inspecção detalhada de todos os documentos, testes, registos e observações;
- na elaboração de Planos Educativos Individualizados (PEI) obrigatórios para todas as crianças que necessitam de um programa especial. Eles devem ser apresentados por escrito, especificando, detalhadamente, as

---

<sup>169</sup> CORREIA (1997, p.21) .

necessidades educativas, revistos anualmente, e redigidos conjuntamente por professores, pais e órgãos de gestão da escola;

- no direito à inclusão escolar num meio o menos restritivo possível, pois é aquele que mais se parece com o meio normal e ao mesmo tempo pode satisfazer uma vasta gama de necessidades educativas. Na máxima medida possível a criança deve ser educada junto das crianças normais;

- na formação de professores e outros técnicos, através de programas obrigatórios destinados a professores do ensino regular, de educação especial e gestores das escolas, principalmente para aqueles que não possuíam formação suficiente para receber crianças com necessidades educativas especiais;

- no desenvolvimento de materiais adequados para obviar as necessidades educativas das crianças;

- no envolvimento dos pais em todo o processo educativo da criança como seus representantes.

A Public Law 94-142 foi, assim, uma lei que veio revolucionar práticas educativas tradicionais que assentavam em modelos clínicos, para práticas educativas que assentam em modelos pedagógico-educativos, e cujo objectivo é proporcionar um ensino adequado às necessidades educativas da criança, de forma a melhorar a sua aprendizagem.

De uma escola de “exclusão” das crianças com problemas, pretende-se agora uma escola de “inclusão”, onde se procura a forma mais apropriada de incluir estas crianças, oferecendo-lhes serviços diferenciados e adequados às suas necessidades educativas. Poderemos afirmar que, com esta lei, a igualdade de oportunidades de acesso à educação das crianças americanas com necessidades educativas especiais é, na actualidade, um direito fundamental.

Em 1990, o Congresso Americano faz algumas modificações à Public Law 94-142, alterando-lhe o nome para “Individuals With Disabilities Education Act”(IDEA) e acrescentando-lhe mais algumas componentes essenciais, tais como: envolver as escolas activamente na transição do aluno com necessidades educativas especiais para a vida adulta; e substituir o termo “handicap” por “disability”.

## **WARNOCK REPORT**

Com o objectivo de se proceder à análise da situação da Educação Especial em Inglaterra o Departamento de Educação e Ciência britânico encomendou um estudo ao “Warnock Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People” cujo relatório foi publicado em 1978 e ficou conhecido por Warnock Report.

O Comité de Investigação iniciou os estudos em 1974 e pretendia analisar as práticas de ensino utilizadas com as crianças e jovens com deficiências físicas e mentais em Inglaterra, Escócia e País de Gales, tendo em atenção os aspectos médicos das suas necessidades e os meios conducentes à sua preparação para entrar no mundo do trabalho; estimar o uso mais eficaz dos recursos para tais fins; e efectuar recomendações. Os resultados do estudo imprimem uma nova filosofia no domínio da Educação Especial e são determinantes na evolução do movimento integrativo.

Citando GASPAR & PEREIRA (1997) o comité iniciou o seu estudo partindo de:

*«uma análise muito rigorosa sobre as práticas de ensino utilizadas em diferentes categorias de deficiência e comparando com os problemas de aprendizagem existentes nas escolas de ensino regular e as estratégias utilizadas para ajudar os alunos a superá-los, os investigadores chegam à conclusão que apenas nos casos de deficiência grave, com incidência reduzida, se encontram desvios significativos nos objectivos pedagógicos prosseguidos.»<sup>170</sup>.*

Identificam, então, uma série de problemas de aprendizagem que são comuns tanto às crianças ditas normais, que frequentam as escolas regulares, como às crianças deficientes envolvidas em programas de educação especial.

WARNOCK (1990), que presidiu ao Comité de investigação, refere que o Comité considerou que, ao longo de todo o período escolar, uma em cada cinco crianças pode apresentar, em algum momento, necessidades educativas que implicam a organização de um processo de ensino aprendizagem adequado. Não significa isto que, uma em cada cinco crianças seja considerada deficiente no sentido tradicional do termo, mas sim, que com ajuda adequada, os problemas educativos poderão ser obviados e não passarão de temporais e que, sem esta ajuda, estes se podem agravar tornando-se em permanentes experiências de fracasso.

---

<sup>170</sup> GASPAR & PEREIRA (1997, p.299).

O Comité designou de “criança com necessidades educativas especiais” toda aquela que necessita destas ajudas. As necessidades educativas especiais podem adoptar diversas formas: a necessidade da utilização de meios especiais de acesso ao currículo, através de material especial ou técnicas especiais, ou pode ser necessária uma modificação do currículo ou, ainda, a necessidade de dar atenção particular ao clima emocional da sala de aula, ou à estrutura social da mesma.

A autora salienta, ainda, que a forma que adopta uma necessidade educativa de uma criança, pode nada ter a ver com a natureza da deficiência de que ela é portadora e, como tal, o Comité recomenda a abolição da classificação por categorias, visto que a base para a tomada de decisão acerca das práticas educativas para esta criança não deve ser a simples designação da deficiência, mas sim uma descrição pormenorizada das necessidades especiais.

No seguimento desta recomendação, o Comité aponta, também, para a elaboração de um perfil detalhado da criança com necessidades educativas especiais, para que as autoridades educativas locais possam tomar as medidas necessárias à satisfação das necessidades da criança.

Salientaremos, de seguida, as principais características do estudo levado a cabo pelo Comité de investigação sobre a educação das crianças e jovens deficientes, cujo relatório consta do documento designado de Warnock Report:

- A educação é considerada um bem a que todos têm direito.
- Nenhuma criança é considerada ineducável.
- Os fins da educação, são os mesmos para todas as crianças, independentemente das vantagens ou desvantagens das diferentes crianças. Estes fins são, em primeiro lugar, ampliar o conhecimento que a criança tem do mundo em que vive e, em segundo lugar, proporcionar a sua independência e auto-suficiência, de acordo com as suas capacidades e potencialidades, para que esteja apto para o mundo do trabalho e para o controlo da sua própria vida.
- A Educação Especial consiste na satisfação das necessidades educativas especiais das crianças, com o objectivo de se atingirem os fins da educação referidos.
- Sendo os fins da educação comuns a todas as crianças, as necessidades educativas também o são, visto que se definem como o que a criança necessita, individualmente, para ter sucesso educativo.



- Não existirão dois grupos de alunos, os alunos deficientes, que recebem Educação Especial, e alunos não deficientes, que recebem educação, propõe-se, sim, um modelo conceptual, no âmbito da Educação Especial, em que a deficiência passa a ser encarada como um “contínuo” de necessidades educativas especiais, que vai desde a ajuda temporal à adaptação permanente, ou a longo prazo, do currículo normal.
- Estabelece-se, de uma vez por todas, a ideia de que a prática educativa especial, onde quer que se realize, tem um carácter adicional ou suplementar, e não um carácter alternativo, ou paralelo (como acontecia no passado).
- Recomenda-se o abandono da classificação legal dos alunos deficientes, abolindo-se, assim, as características diagnosticas enraizadas no modelo clínico tradicional.
- Recomenda-se a que utilização do termo “dificuldades de aprendizagem”, embora numa concepção mais ampla, possa descrever crianças que necessitam de ajuda especial, de carácter leve ou severo, temporário ou permanente. O termo “inadaptado” reserva-se às crianças que apresentem, essencialmente, dificuldades emocionais ou de comportamento.
- Propõe-se uma nova metodologia de identificação e avaliação das crianças com necessidades educativas especiais, exigindo-se um sistema de registo detalhado das necessidades educativas dos alunos que carecem de práticas educativas especiais.
- Propõe-se uma atribuição de deveres, até então não verificado, às autoridades educativas locais, no que respeita à educação das crianças com necessidades educativas especiais.
- Propõe-se que os pais tenham um papel mais activo na educação dos filhos com necessidades educativas especiais, quer na avaliação, quer nas decisões e, ainda, na operacionalização das medidas preventivas para as suas crianças.

Muitos foram os temas tratados neste estudo, no entanto, e para terminar, iremos focar os considerados pelo Comité enquanto de maior prioridade, quer pela urgência da

sua implementação, quer pelo facto de serem os mais carenciados de atenção nas políticas educativas dos diversos países:

- a) - Um novo programa de formação de professores, quer na formação inicial, quer na formação contínua. O Comité recomenda que todos os cursos de formação inicial de professores tenham uma componente de educação especial, com possibilidades de opções para aqueles que pretendam uma especialização posterior e que seja permitido aos professores em exercício uma ampla variedade de cursos com a duração de um ano a tempo completo ou o equivalente a tempo parcial, com qualificação oficialmente reconhecida. Esta prioridade será objecto de estudo mais aprofundado, no ponto da tese referente à Formação de Professores face a crianças com necessidades educativas especiais.
- b) - A educação de crianças com necessidades educativas especiais para crianças com idade inferior a 5 anos. O Comité recomenda o aumento do número de escolas maternas, não apenas para crianças com necessidades educativas especiais, como para todas as crianças e, excepcionalmente, algumas unidades ou classes maternas com carácter mais especial para crianças com dificuldades muito graves. Deste modo, é convicção do Comité que a maioria das crianças com necessidades educativas especiais podem iniciar a sua educação junto das outras crianças com a mesma idade e na escola de ensino regular.
- c) - A educação e ampliação das oportunidades para jovens com necessidades educativas especiais com mais de 16 anos. O Comité recomenda, a título de exemplo, que será preciso incentivar a educação pós-secundária a estes jovens, pelo que as instituições de educação superior devem tornar públicas as suas políticas de admissão de estudantes deficientes e procurarem atender às suas necessidades, fundamentalmente aquelas que advêm para a orientação profissional. Ainda nesta linha, incentivar a criação de cursos profissionais especiais, ou educação para a atitude social e a independência, cursos a nível regional, ou incluídos em planos mais latos.

Este novo modo de entendimento da integração escolar dos alunos com dificuldades, cujo objectivo é centralizar a intervenção na escola, local onde deve existir um vasto conjunto de recursos educativos disponíveis, foi adoptado em Inglaterra no Education Act, de 1981, e tem sido a referência de base de orientação das políticas educativas sobre educação especial na Comunidade Europeia, influenciando as políticas de integração dos diversos países.

Mais detalhadamente, no ponto em que abordaremos a integração Escolar em Portugal, focaremos também as implicações deste documento na política educativa portuguesa.

#### **2.4. EVOLUÇÃO E CLARIFICAÇÃO DE CONCEITOS: DA CRIANÇA DEFICIENTE À CRIANÇA COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS**

Confrontado com um mundo a que tem de se ajustar, o Homem tenta, por todos os meios, adaptar-se a novas realidades e, convenhamos que, no campo da educação, os processos e os procedimentos não são diferentes.

Sendo assim, as escolas têm que encontrar formas de educar com sucesso todos os seus alunos, quer sejam eles portadores de deficiências, ou não, quer pertençam a minorias étnicas, linguísticas, ou culturais, ou oriundos de grupos desfavorecidos, ou, ainda, marginais. A realidade descrita por RODRIGUES (1995) é que:

*«estamos a caminhar de um conceito de escola integrativa (isto é, aquela que consegue fazer um esforço de pessoas, equipamentos materiais e currículos, para que integrar seja um passo diferente), para o conceito de escola inclusiva. A escola inclusiva não tem como norma abdicar para integrar alunos com NEE... é uma escola multicultural, diversificada que oferece múltiplas respostas, uma escola onde ser diferente é um enriquecimento, uma oportunidade de aprendizagem e uma forma de mostrar que somos mais pessoas por sermos mais diferentes»<sup>171</sup>*

No entanto, para se chegar a esta situação, muitos foram os caminhos “tortuosos” por que passou a educação destas crianças. A Educação Especial tem sofrido rápidas mudanças nos últimos vinte e cinco anos, por influência de modificações sentidas no

---

<sup>171</sup> RODRIGUES (1995, p.545)

campo da filosofia social, das teorias de aprendizagem e também da evolução tecnológica.

Os novos conceitos sobre as causas do comportamento humano, as determinantes do desenvolvimento, as definições de “normalidade” e “desvio”, fazem parte da transformação da filosofia social que confere à Educação Especial uma nova importância e optimismo (SMITH & NEISWORTH, 1975).

Historicamente, as ideias assentavam, sobretudo, no facto de as capacidades e o desenvolvimento humano serem quase exclusivamente regulados internamente e pré-determinados. O desenvolvimento individual era tido como inevitável e concebiam-se como resultado de um plano biológico controlador.

No que respeita à deficiência, prevalecia uma filosofia fatalista, donde resultava também um pensamento fatalista, encarando a Educação Especial e as suas terapias com o objectivo de apenas assegurar a melhoria, prevenção ou tratamento de condições inatas, desfavoráveis ao desenvolvimento.

Ao encarar-se o desenvolvimento humano normal como um processo que resulta da construção contínua de interacções entre o indivíduo e o ambiente, desenvolve-se uma nova filosofia, que podemos designar de “interaccionista”. Esta nova filosofia trouxe enormes implicações na Educação Especial, visto que a deficiência deixa de ser vista como uma fatalidade do destino, centrada exclusivamente no indivíduo, para se passar a pensar que, afinal, as deficiências (intelectuais, emocionais, sensoriais, sociais ou físicas) não resultavam exclusivamente de uma constituição deficiente, mas sim do produto de variáveis constitucionais, em interacção com variáveis ambientais (SMITH & NEISWORTH, 1975).

Com estas novas teorias a Educação Especial rejeita o papel de apenas cuidar, manter ou mesmo apoiar os deficientes na sua adaptação, para dar maior importância à prevenção e à correcção, de forma a que os problemas resultantes das diferentes deficiências possam ser modificados, reduzidos ou compensados, tendo como objectivo a passagem por uma série de etapas que conduzam à normalização.

Entretanto, os progressos alcançados pelas teorias de aprendizagem e pela evolução tecnológica contribuíram para uma filosofia cada vez mais optimista da Educação Especial.

Gerou-se um largo movimento tendente a uma maior objectividade e pragmatismo na área do ensino-aprendizagem, com o aperfeiçoamento dos princípios da aprendizagem e a demonstração simultânea de que os problemas de aprendizagem e adaptação podiam ser previstos e controlados (SMITH & NEISWORTH, 1975).

Na sequência destes contributos, criaram-se novas técnicas que facilitaram o desenvolvimento das capacidades da criança deficiente, bem como assim, novos processos de avaliação médica e psicológica, que vieram facilitar o rigor da determinação das necessidades de ensino das mesmas.

As práticas de ensino tornaram-se mais eficazes e rentáveis, e o equipamento, devido à evolução tecnológica, foi modificando e tornando real toda a revolução sentida na Educação Especial.

No entanto, os aspectos ligados à terminologia e conceitos, principalmente da classificação das crianças deficientes, têm sido alvo de frequentes e amplos debates, criando mesmo algum conflito no campo da Educação Especial.

Por volta dos anos 50 tinham-se identificado doze categorias de crianças deficientes: os deficientes mentais treináveis, os deficientes mentais educáveis, os indivíduos com problemas emocionais, os desadaptados sociais, os deficientes da fala, os surdos, os hipoacústicos, os cegos, os amblíopes, os deficientes motores, os doentes crónicos e os super-dotados (SMITH & NEISWORTH, 1975).

Os autores referidos salientam que estas classificações baseavam-se, exclusivamente, em causas intra-individuais, como se só a disfuncionalidade fosse importante, assente fundamentalmente em critérios médicos. Daí que, dependendo do diagnóstico, a criança era “inserida” numa das categorias, a partir das quais se adaptavam técnicas e matérias de ensino “especiais”, que servissem as necessidades de cada uma das categorias, chegando-se mesmo a elaborar “psicologias”, métodos e técnicas diferenciadas e descritivas, exclusivamente para cada categoria.

Este esquema de classificação manteve-se durante muito tempo, tendo sido posto em causa, por ser um sistema inadequado e assente em bases incorrectas, como veremos mais adiante.

As políticas de integração implementadas em países como a Dinamarca, Itália, Suécia e Reino Unido vieram trazer mudanças fundamentais no modo de pensar, que segundo EVANS (1995) referem:

*«em primeiro lugar a ideia de que a inteligência de todas as crianças pode ser progressivamente melhorada através da educação, em segundo lugar a perspectiva de que as escolas poderiam fornecer efectivamente às crianças um largo conjunto de capacidades»<sup>172</sup>.*

---

<sup>172</sup> EVANS (1995, p.73)

Este novo modo de pensar levou ao desenvolvimento de tendências que procuravam realçar quais as necessidades educativas que estas crianças apresentavam e, como foca RODRIGUES (1991):

*«cuja satisfação era essencial para que pudessem atingir o máximo das suas capacidades, quer nos domínios directamente afectados pela deficiência quer pelos não directamente afectados, mas que mesmo assim apresentavam problemas»<sup>173</sup>.*

O mesmo autor chama, ainda, a atenção para o facto de, nesta mudança, se identificar o contributo de uma vasta gama de constatações, realizadas em torno das práticas educativas em Educação Especial, e que punham em causa a classificação das crianças por categorias.

SMITTH & NEISWORTH (1975) sumariam os pontos básicos das constatações levantadas:

- As categorias são educacionalmente irrelevantes: uma caracterização baseada apenas na deficiência, ou em condicionalismos gerais da criança, não fornece informações pertinentes, em termos de educação, isto é, não transmite ao professor nenhum indicador específico sobre as necessidades educacionais da criança.
- Os agrupamentos por categorias sobrepõem-se; as crianças não se enquadram em categorias únicas: a maioria das crianças têm problemas múltiplos, pelo que se torna impossível tentar enquadrar uma criança apenas numa categoria, desencadeando atrasos na ajuda de que a criança necessita.
- As categorias rotulam as crianças como “deficientes”, fazendo concluir que a causa da deficiência a nível educativo ou de desenvolvimento está unicamente na própria criança: neste aspecto não se teve em conta que os problemas da criança são o produto da interacção da pessoa com o ambiente, isto é, a deficiência não reside só na pessoa, mas na simbiose entre estas duas componentes, que se relacionam entre si, por vezes de uma forma imperfeita. Rotular as crianças cria expectativas negativas e estereótipos.

---

<sup>173</sup> RODRIGUES (1991, p.42).

- As estratégias e recursos educativos utilizados em Educação Especial não são específicos de uma determinada categoria: os bons métodos e materiais utilizados na intervenção são, de uma forma geral, eficazes com todas as crianças e aplicam-se a todas elas, pelo que só devem variar tendo em atenção as diferenças individuais da criança e não categorias de deficiência.
- Uma formação de professores, baseada em categorias, resulta numa categorização e sobreposição ao longo do trabalho do curso e cria barreiras dentro da profissão: os programas de formação por “especialidade”, encorajam disputas entre profissionais no que diz respeito ao diagnóstico, por terem de classificar a criança para uma determinada categoria, apesar de terem de lidar com problemas comuns de desenvolvimento e educação.
- Os padrões de financiamento da Educação Especial contribuem para que a abordagem categorizada perpetue: os programas de formação em Educação Especial hesitam em afastar-se do sistema de categorias pois temem perder o financiamento, visto que, por vezes, esse financiamento recai mais sobre uma ou outra categoria de deficiência.

Como já foi referido noutra ponto, na década de 60-70, um novo conceito aparece - NORMALIZAÇÃO - em que se discute a igualdade de oportunidades e o direito de os indivíduos portadores de deficiência participarem na sociedade, pondo em destaque os seus direitos, deveres e privilégios.

Não se pretende com este conceito tornar o “deficiente normal”, mas sim criar-lhe condições de vida, tão semelhantes quanto possível à dos outros cidadãos, para que o fosso entre este e o “normal” seja substancialmente reduzido.

O conceito de Normalização vem, uma vez mais, e em termos educativos, pôr em causa um sistema classificação por categorias das crianças portadoras de deficiência, já por si considerado obsoleto.

Em 1978, com a publicação do Warnock Report, dá-se uma “revolução silenciosa” no campo da Educação Especial, que veio alterar radicalmente a maneira de pensar quanto às políticas, práticas e conceitos em educação neste domínio.

É a partir da publicação do Warnock Report que o conceito de NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAS toma forma e conteúdo.

Uma das recomendações mais importante deste Relatório sobre a educação das crianças portadoras de deficiência, foi a de abandonar a classificação por categorias das crianças deficientes, salientando que:

*«não podemos caracterizar a natureza da necessidade específica de educação de uma criança directamente a partir da especificação da sua categoria de deficiência... e que a tarefa principal na educação especial da criança era a de identificar as necessidades específicas de educação»<sup>174</sup>.*

Este novo conceito implica uma reconceptualização das categorias, isto é, a passagem em termos educativos de “criança deficiente” para “aluno com necessidades educativas especiais”. A este propósito CARMEN ORTIZ (1994), refere que:

*“Alguno pueden tener necesidades especiales transitorias como los niños con trastornos del aprendizaje y problemas de la conducta, que precisaran de una ayuda temporal. Otros pueden tener necesidades permanentes, como los deficientes mentales, motóricos o sensoriales: sordos y ciegos que requerirán una atención continuada»<sup>175</sup>.*

O LIBRO BLANCO PARA LA REFORMA DEL SISTEMA EDUCATIVO (1989), no seu capítulo X foca o conceito de necessidades educativas especiais referindo que:

*«partiendo de la premisa de que todos los alumnos precisan a lo largo de su escolaridad diversas ayudas pedagógicas de tipo personal, técnico o material, con el objeto de asegurar el logro de los fines generales de la educación, las necesidades educativas especiales se predicen de aquellos alumnos que, además y de forma complementaria, puedan precisar otro tipo de ayudas menos usuales. Decir que un determinado alumno presenta necesidades educativas especiales es una forma de decir que para el logro de los fines de la*

<sup>174</sup> WEDELL (1983, p.19).

<sup>175</sup> CARMEN ORTIZ (1994, p.17).



*educación precisa disponer de determinadas ayudas pedagógicas o servicios»<sup>176</sup>.*

O Warnock Report (1978) refere três tipos de categorias de necessidades educativas especiais que “agrupam”, de uma maneira geral, os tipos de ajuda educacional específica que podem necessitar as crianças cujas incapacidades geram “necessidades específicas de educação”:

- a) *“a necessidade de se encontrarem meios específicos de acesso ao curriculum”*: este tipo de necessidades aponta para a utilização de equipamentos especiais, facilidades, modificação do espaço físico ou técnicas de ensino especiais para que crianças com incapacidades sensoriais e motoras possam ter acesso ao curriculum;
- b) *“a necessidade de lhe ser facultado um curriculum especial ou modificado”*: as crianças com graves problemas de aprendizagem necessitam, por vezes, de um ensino específico para aprender aquilo que as crianças ditas normais alcançam sem ajuda específica ou, ainda, de que o seu curriculum seja dividido em fases mais pequenas, para que os objectivos de ensino sejam alcançados eficazmente;
- c) *“A necessidade de dar especial atenção à estrutura social e ao clima emocional no qual a educação decorre”*: esta necessidade preocupa-se, essencialmente, com os ambientes menos “stressantes” possíveis, de forma a que a criança não se sinta pressionada e emocionalmente vulnerável, para que a aprendizagem seja eficaz.

Este novo conceito procura desvalorizar a perspectiva da categoria por deficiências e valorizar a resposta às necessidades educativas específicas que a criança apresenta, sejam elas necessidades educativas temporárias (as que exigem modificações parciais do currículo geral, adaptando-o às características do aluno, num determinado momento do seu percurso escolar), ou permanentes (as que exigem adaptações curriculares generalizadas, adaptadas às características do aluno e que se mantêm para todo o percurso escolar)<sup>177</sup>.

RUIVO (1986/87/89) refere, a este propósito, que se propõe:

---

<sup>176</sup> Citado por RAFAEL BAUTISTA (1993, p.12).

<sup>177</sup> CORREIA (1997).

*«um modelo conceptual no âmbito da educação especial, implicando que a deficiência passe a ser encarada como um “contínuo” de necessidades específicas de educação, abolindo-se assim as características diagnosticas enraizadas no modelo médico-tradicional»<sup>178</sup>.*

Toda esta evolução terminológica e conceptual implicou mudanças nas políticas e práticas educacionais e, como tal, na filosofia da integração escolar.

Cria-se um sentimento forte a favor da integração, em que todas as crianças possam realizar a sua educação num meio o menos restritivo possível; passa a contemplar-se também alunos com problemas de aprendizagem, emocionais e de comportamento; novas metodologias de identificação e avaliação das crianças com necessidades educativas especiais surgem, exigindo-se a descrição detalhada dessas necessidades; presta-se maior atenção às famílias destas crianças; o trabalho de intervenção educativa surge cada vez mais centrado em equipas multiprofissionais, de forma a que o apoio seja eficaz; detecta-se o aparecimento de uma “escola para todos”, em que se passa a fazer um esforço de recursos humanos, materiais, equipamentos e currículos para ser integrada uma criança “diferente”.

Daqui resulta, como referem RUIZ & GINÉ (1986), uma escola “*atenta a todo aquello que es preciso (posible) proporcionar al alumno para favorecer su desarrollo personal, básicamente en y a partir del ámbito escolar*”<sup>179</sup>. Passa-se a integrar a Educação Especial na Educação em geral, deixando, portanto, de ser uma educação à parte para passar a estar integrada no Sistema de Educação Nacional de qualquer país.

A integração escolar foi para a maioria dos países palco de importantes revoluções “educativas” e tornou-se mesmo o principal ponto da política de Educação Especial.

Na sequência da evolução conceptual e terminológica, em Espanha, por exemplo, foram renomeados alguns institutos, a fim de se dar resposta ao novo modelo de Educação Especial, como por exemplo<sup>180</sup>:

- a “*Escuela Nacional de Anormales*” (criada em 1925) que passou a designar-se, em 1967, de “*Instituto Nacional de Pedagogía Terapéutica*” e que hoje é o “*Centro de Recursos para la Educación Especial*”, como centro fundamental de apoio à integração;

<sup>178</sup> BAIRRÃO RUIVO (1986/87/88, p.5).

<sup>179</sup> RUIZ & GINÉ (1986, p.32).

<sup>180</sup> Dados retirados de CARMEN ORTIZ (1994).

- o “*Patronato Nacional de Educación para la Infancia Anormal*” (fundado em 1935) que em 1955 passou a “*Patronato Nacional de Educación Especial*”, em 1978 amplia o seu campo de actuação e passa a denominar-se “Real Patronato de Prevención y Atención a Deficientes” e, em 1986, finalmente com a designação actual “*Real Patronato de Prevención y Atención de las personas con Minusvalía*”, cuja actuação se centra na pessoa e nas suas necessidades educativas especiais e não na deficiência de que a pessoa é portadora;
- a criação, em 1978, do “*Instituto Nacional de Educación Especial*” vem trazer novas perspectivas à Educação Especial neste país no que se refere a marcos legais, visto que “*emprende las tareas de elaborar el Plan Nacional de Educación Especial y el Plan Nacional de Prevención de la Subnormalidad. Su primera actuación fue la elaboración de un Plan Marco, el Plan Nacional de Educación Especial, que itro país la nueva filosofía de la Normalización*”<sup>181</sup>. Ainda este ano tem igualmente lugar a criação do “*Instituto Nacional de Servicios Sociales*” que hoje atende crianças portadoras de deficiências, terceira idade e marginalizados;
- outros centros que atendiam, exclusivamente, um tipo de deficiência (caso dos cegos) passaram a ser Centros de Recursos para apoio ao ensino dito normal e especial em matéria de deficiência visual, como é o caso do “*Centro de Recursos educativos António Vicente Mosquete de la ONCE*”.

Portugal também foi palco de profundas alterações conceptuais e terminológicas, cabendo neste ponto referenciar aquelas que se foram fazendo sentir na produção legislativa. Assim, podemos determinar três fases:

- A primeira, que inclui toda a legislação produzida até à Lei de Bases do Sistema Educativo Português, utiliza como terminologia base a “*criança deficiente*”; “*deficiente*”; “*criança portadora de deficiência*”, fazendo sempre clara referência ao tipo de deficiência: física, motora, orgânica, mental, inadaptados, sensoriais, intelectual e outras.

---

<sup>181</sup> CARMEN ORTIZ (1994, p.16) .

- A segunda, com a legislação produzida desde a Lei de Bases do Sistema Educativo Português - Decreto-Lei Nº46/86, de 14 de Outubro, até ao Decreto-Lei Nº319/91, de 23 de Agosto, que estabelece o regime educativo especial aplicável às crianças com necessidades educativas especiais. Se em 1978 a expressão “*crianças com necessidades educativas especiais*” passou a substituir a de “*criança deficiente*”, na legislação portuguesa só em 1986 se dá os primeiros indícios desta transformação, com a Lei de Bases do Sistema Educativo onde é claramente referenciado, no seu artigo 7º, alínea j:

*«Assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas, designadamente a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades».*

Mais à frente, no artigo 17º, nº1, é novamente reforçado este aspecto, focando-se que:

*«a educação especial visa a recuperação e integração sócio-educativas dos indivíduos com necessidades educativas específicas devidas a deficiências físicas e mentais».*

É de realçar que, pese embora toda a filosofia da expressão necessidades educativas especiais, esta lei só contempla as necessidades de dois tipos de crianças: as que apresentam problemas físicos e mentais. Durante este período a terminologia e os conceitos utilizados na legislação portuguesa flutuavam entre as expressões “*necessidades educativas especiais*”, “*necessidades educativas específicas*”, mas fazendo referência também ao tipo de deficiências que originavam estas necessidades, todas elas agora contempladas, sem esquecer as dificuldades de aprendizagem.

- A terceira, desde a publicação do Decreto-Lei Nº319/91, até aos tempos actuais. Este Decreto inclui, definitivamente, o conceito de “*criança com necessidades educativas especiais*” na legislação portuguesa, na produção científica e, principalmente, nas mentalidades. A evolução dos conceitos relacionados com a Educação Especial foi contemplada no decreto, considerando este como o marco de mudança de conceitos, passando-se, assim, a citar o que é referido, no seu preâmbulo, sobre estas modificações:

*«A substituição da classificação em diferentes categorias, baseada em decisões de foro médico, pelo conceito de “necessidades educativas*

*especiais”, baseado em critérios pedagógicos; A crescente responsabilização da escola regular pelos problemas dos alunos com deficiência ou dificuldades de aprendizagem; A abertura da escola a alunos com necessidades educativas especiais, numa perspectiva de “escola para todos”; Um mais explícito reconhecimento do papel dos pais na orientação educativa dos seus filhos; A consagração, por fim, de um conjunto de medidas cuja aplicação deve ser ponderada de acordo com o princípio de que a educação dos alunos com necessidades educativas especiais deve processar-se no meio o menos restritivo possível, pelo que cada uma das medidas só deve ser adoptada quando se revele indispensável para atingir os objectivos educacionais definidos»<sup>182</sup>.*

Até aos nossos dias esta terminologia legislativa tem sido constante, denotando-se, desde a Declaração de Salamanca, datada de 1994, a tendência para a inclusão de novos conceitos “*Escola Inclusiva...Educação Inclusiva...Inclusão*”, ao qual faremos referência no ponto que se segue.

## **2.5. ESCOLA PARA TODOS-O PERCURSO NECESSÁRIO**

Progressiva e lentamente o princípio da integração foi-se introduzindo na comunidade educativa, bem como na política educativa de cada país, assim como foi sofrendo alterações de conceito e de práticas educativas, à medida que se desenvolveu e consolidou.

Os documentos referidos no ponto 2.3., a Public Law de 1975 e o Warnock Report de 1978, são o caminho para uma nova concepção de escola, aquela em que todas as crianças têm as mesmas oportunidades para desenvolver ao máximo as suas potencialidades e onde ser diferente é factor de aprendizagem para toda a escola, visto que «*funciona como um estímulo que promove estratégias destinadas a criar um ambiente educativo mais rico para todos*»<sup>183</sup> e não motivo de exclusão da mesma.

---

<sup>182</sup> Decreto-Lei N°319/91 de 23 de Agosto (pp.4390).

<sup>183</sup> AINSCOW ((1997. p.14).

As evoluções sentidas apontam para um percurso que se tornou necessário: ESCOLA PARA TODOS.

Os direitos à educação, à igualdade de oportunidades, assim como o de participar na sociedade são inquestionáveis, pelo que a escola tem de se adaptar a todas as crianças, sem excepção, para responder às necessidades de TODOS os alunos. Estes e outros aspectos são referenciados na Declaração de Salamanca de 1994.

Em Junho de 1994, foi realizada em Salamanca a “**Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade**” (*World Conference on Special Needs Education: Access and Quality*) organizada pelo Governo de Espanha, contando com a colaboração da UNESCO, onde estavam representados 92 governos e 25 organizações internacionais.

A conferência tinha como objectivo promover a “Educação para Todos”, analisando as mudanças fundamentais de política necessárias *«para desenvolver a abordagem da educação inclusiva, nomeadamente, capacitando as escolas para atender todas as crianças, sobretudo as que têm necessidades educativas especiais»*<sup>184</sup>.

A conferência adoptou a DECLARAÇÃO DE SALAMANCA sobre os Princípios, Política e Prática na área das Necessidades Educativas Especiais, assim como um Enquadramento da Acção. O espírito destes documentos é o de promover a igualdade de oportunidades, bem como o direito à educação a todas as crianças, como podemos ler na referida Declaração, pág. iii:

*«estes documentos estão inspirados pelo princípio da inclusão e pelo reconhecimento da necessidade de actuar com o objectivo de conseguir “escolas para todos” - instituições que incluam todas as pessoas, aceitem as diferenças, apoiem a aprendizagem e respondam às necessidades individuais. Como tal constituem uma importante contribuição ao programa que visa a Educação para Todos e a criação de escolas com maior eficácia educativa».*

A Declaração de Salamanca aponta para a escola regular, como sendo o meio mais eficaz de *«combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos;»* e, ainda, em que os custos da educação se revelam mais equilibrados, visto que a escola

---

<sup>184</sup> Declaração de Salamanca (1994, p.iii)

regular, ao proporcionar uma educação adequada à maioria das crianças com eficácia, fá-lo «*numa óptima relação custo-qualidade, de todo os sistema educativo*»<sup>185</sup>.

O princípio orientador do Enquadramento de Acção desta conferência é o de que as escolas devem receber todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, mentais, sensoriais, sociais, linguísticas, emocionais, ou outras. O que equivale a dizer que, nesta perspectiva, terão de ser incluídas: crianças com deficiência; sobredotadas; bem como crianças de rua; crianças que são vítimas de trabalho infantil ou de maus tratos; crianças de populações remotas ou nómadas; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais; e ainda crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais.

Neste contexto a expressão “*Crianças com Necessidades Educativas Especiais*” refere-se a todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares.

Assim sendo, o maior desafio que se coloca à escola regular, numa perspectiva de escola inclusiva, é o de «*ser capaz de desenvolver uma pedagogia centrada nas crianças, susceptível de as educar a todas com sucesso, incluindo as que apresentam graves incapacidades*»<sup>186</sup>.

Estas escolas são a base de construção duma sociedade orientada para as pessoas, respeitando, quer as diferenças, quer a dignidade de todos os seres humanos. LÓPEZ MELERO (1997) aponta esta sociedade como uma sociedade multicultural em que se pratica uma educação intercultural, uma cultura de diversidade, de forma a melhorar os modelos da Educação Geral, já que as mudanças a realizar não são apenas estruturais pois requerem alterações profundas no sistema educativo, nas políticas e também na relação entre as pessoas.

Para ORTIZ GONZÁLEZ (1997) a ideia de educação especial integrada tende a desaparecer para dar lugar a uma escola integradora, uma escola para todos, onde a educação é rica, flexível e ampla de modo a que se possa «*dar cobertura a todas las individualidades y se vea apoyada por todas las fuerzas familiares, escolares, políticas y sociales: en definitiva, una educación inclusiva*»<sup>187</sup>.

O que significa, então, “Escola Inclusiva”, “Educação Inclusiva”, ou mesmo “Inclusão”? Vários conceitos, ou apenas diferentes termos utilizados para o mesmo conceito?

Se nos for permitido, e em nossa opinião, entendemos que “escola inclusiva” diz respeito a uma nova concepção do meio onde se processa a educação; que “educação

<sup>185</sup> Declaração de Salamanca (1994, p.ix)

<sup>186</sup> Declaração de Salamanca (1994, p.6)

<sup>187</sup> ORTIZ GONZÁLEZ (1997, p 395)

inclusiva” é um processo de inovação educativa; e que “inclusão” respeita a um novo princípio (paradigma?). Acrescentemos que nos parece que estes conceitos fazem parte de um movimento recente e crescente, que assenta num princípio fundamental: todos os alunos devem aprender juntos, independentemente das suas dificuldades e diferenças, encontrando nas escolas regulares a resposta a todas as suas necessidades educativas, com sucesso.

CORREIA (1997) ao falar do princípio da Inclusão, lembra que a sua raiz esteve na origem de um movimento americano designado de “*Regular Education Initiative*” (REI) (Iniciativa da Educação Regular ou Iniciativa Global de educação), preconizado por Madeleine WILL em 1986.

A Secretária de Estado para a Educação Especial do Departamento de Educação dos EUA fazia um discurso que apelava para uma mudança radical no que dizia respeito ao atendimento das crianças com necessidades educativas especiais, em que WILL (1986) defendia a:

*«adaptação da classe regular por forma a tornar possível ao aluno a aprendizagem nesse ambiente» e desafiava a quem de direito a «encontrar formas de atender o maior número de alunos na classe regular, encorajando os serviços de educação especial e outros serviços especializados a associarem-se ao ensino regular»<sup>188</sup>.*

Pretendia-se, assim, uma corresponsabilidade por parte dos serviços de educação especial e do ensino regular, no sentido de ambos responderem eficazmente às necessidades educativas do aluno, ou seja, propunha-se a unificação do sistema dual de educação - o sistema do ensino regular e o da educação especial.

Também William e Susan STAINBACK (1989) apontavam críticas ao sistema dual de educação, salientando a sua injustiça e ineficácia e realçavam a necessidade da fusão dos dois sistemas em um só, significando isto *«la incorporación, a un solo sistema, del conjunto de recursos y servicios... de ambos tipos de educación»*,<sup>189</sup> cuja estrutura responda às necessidades próprias de cada aluno.

Como já referimos, através de CORREIA (1997), o movimento REI dá lugar ao princípio da Inclusão, despoletado a partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos (*World Conference on Education for All: Meeting Basic Learning Needs*), que teve lugar em Jometien, Tailândia, em 1990, e que começou a merecer especial atenção

<sup>188</sup> Cit. por CORREIA (1997, p.32)

<sup>189</sup> STAINBACK & STAINBACK (1989, p.27).



após a Conferência Mundial realizada em Salamanca, Espanha, sobre necessidades educativas especiais, em 1994.

O conceito de Inclusão é um conceito que ultrapassa o princípio fundamental de que os alunos com necessidades educativas especiais devem ser educados no sistema regular de ensino, conjuntamente com os seus pares sem necessidades educativas.

Para vários autores (NISBET, 1992; KUKIC, 1993; PUTNAM, 1993) Inclusão significa que todas as crianças, incluindo aquelas com necessidades educativas especiais, mesmo as mais severas, devem ser atendidas nas classes regulares com o apoio dos serviços de educação especial, na escola da sua área de residência, num único sistema educativo e com uma rede de apoio.

Deparamo-nos, então, com um movimento que tem como objectivo a reestruturação das escolas do ensino regular, com vista ao atendimento eficaz das crianças que necessitam de apoios educativos e de serviços especiais, e das que não necessitam, de forma a que a todos os alunos sejam dadas respostas eficazes às suas necessidades educativas.

Esta orientação inclusiva é um dos pilares da Declaração de Salamanca (1994), onde é focada a necessidade de as escolas regulares se tornarem escolas inclusivas, isto é, onde se procurem meios eficazes destinados a fomentar a educação para todos, reorganizando-se estas sob o ponto de vista cultural e estrutural, de forma a apoiar tais esforços, tornando-se escolas para a comunidade.

Para ARNÁIZ SÁNCHEZ (1996), as escolas inclusivas também podem ser designadas de “escolas compreensivas”, ou “escolas eficazes”, onde é necessário a procura constante de novas estratégias para se educar com maior eficácia todos os alunos, o mais humanamente possível, respeitando incapacidades, culturas, línguas ou religiões diferentes. As escolas inclusivas são, assim, escolas que realçam o sentido da comunidade, na medida em que se pretende que todos os alunos tenham o sentimento de pertença e de aceitação, em que cada criança, incluindo aquela com problemas graves, seja considerada como um membro importante, valioso, com um papel a desempenhar, que apoie os seus pares e seja apoiada por eles e por outros membros da comunidade escolar, ao mesmo tempo que as suas necessidades educativas sejam satisfeitas.

Na perspectiva do mesmo autor:

*«el modelo de cambio que propician las escuelas inclusivas, constituye un proceso de innovación educativa, puesto que pretende la reconstrucción de la escuela desde un enfoque institucional-transformador. Desde esta perspectiva, se podrían buscar propuestas*

*de trabajo que dieran respuesta a la heterogeneidad de los alumnos escolarizados en ella.»<sup>190</sup>.*

Estamos assim perante uma nova concepção de educação: a Educação Inclusiva. Para muitos este novo modelo de educação é uma evolução da educação integrada, no entanto RODRIGUES (1998) é mais objectivo ao referir que a educação inclusiva é uma ruptura, um corte, com os valores da escola tradicional.

### **3. INTEGRAÇÃO ESCOLAR EM PORTUGAL, UMA NOVA POLÍTICA EM EDUCAÇÃO: TRÊS MARCOS NUMA HISTÓRIA**

No capítulo I da primeira parte desta investigação procurámos abordar a problemática da educação do deficiente em Portugal, desde as suas origens até à década de 70. Pretendemos, agora, neste ponto, abordar a integração escolar em Portugal, desde esses idos anos 70, até aos anos 90.

Para tal é fundamental salientar o papel e a importância da intervenção do Estado Português na educação das crianças com necessidades educativas especiais, bem como o da legislação portuguesa na mudança da política educativa, de forma a responder à integração/inclusão destas crianças nas escolas do ensino regular.

Muitas têm sido as referências de vários investigadores portugueses sobre a necessidade e importância do Ministério da Educação tomar a seu cargo a educação das crianças deficientes. Bastante se reflectiu em diversos Encontros de Educação Especial sobre esta matéria. Aí se destacaram nomes como os de Ana Maria Benard da Costa, Joaquim Bairrão Ruivo, Sérgio Niza, Vítor da Fonseca, entre outros, autores que têm contribuído significativamente para toda esta evolução, através da sua participação em congressos, conferências, debates, ou na elaboração de artigos sobre a problemática em causa, pelo que claramente influenciaram tomadas de decisão de política educativa, nomeadamente nos serviços e grupos de trabalho do Ministério da Educação a que pertenceram.

Designadamente, aquando do balanço do III Encontro de Educação Especial, em Junho de 1985, Ana Maria Benard da Costa chamava a atenção para a necessidade de uma legislação que assegurasse os direitos educativos das crianças deficientes; a definição de uma clara política educativa a nível nacional; a organização de serviços a nível central, regional e local; a cuidada coordenação das acções entre os vários

---

<sup>190</sup> ARNÁIZ SÁNCHEZ (1996. p.26) .

departamentos ministeriais, e entre estes e a iniciativa privada, e ainda a definição de uma política de formação, quer de docentes, quer de técnicos.

A educação das crianças deficientes foi, durante muitos anos, caracterizada por práticas segregativas tradicionais realizadas em escolas ou centros do Ensino Especial, cujas origens se encontram nas raízes históricas da Educação Especial. No entanto, estas práticas têm vindo a ser substituídas pela educação das crianças deficientes em meios o menos restritivos possíveis, orientando-se a acção educativa no sentido de construir uma política educativa cada vez mais integradora.

O conjunto de razões que influenciaram a integração em Portugal parece emergir dos seguintes factos:

- Os movimentos de crítica e contestação às práticas segregativas em diversos países europeus e Estados Unidos;
- Influências internacionais: Estados Unidos com a Public-Law 94/142 de 1975 e Inglaterra com a publicação do Warnock Report em 1978;
- Influências internas, com a publicação, nos últimos anos, de diplomas legais fundamentais para uma nova política educativa (e.g., Lei de Bases do Sistema Educativo);

Para além destes aspectos, Portugal foi palco de profundas alterações na década de 70, época em que ocorreram algumas mudanças importantes na vida económica, social e política, nomeadamente o fim de 46 anos de ditadura, com a revolução de 25 de Abril de 1974. Tendo em atenção este quadro, a evolução da integração escolar em Portugal pode ser analisada em função de três marcos legislativos internos que alteraram profundamente a política educativa da educação de crianças com necessidades educativas especiais: a Lei N<sup>o</sup>5/73, conhecida como “Reforma Veiga Simão”; a Lei N<sup>o</sup>46/86, Lei de Bases do Sistema Educativo; e o Decreto-Lei N<sup>o</sup>319/91, que estabelece o regime educativo especial aplicável aos alunos com necessidades educativas especiais nas escolas do ensino regular.

Iremos então partir para esta análise, tendo em atenção três períodos na renovação da política educativa para crianças com necessidades educativas especiais:

- O primeiro período, que se inicia com a proposta da Lei N<sup>o</sup>5/73- “Reforma Veiga Simão”;
- O segundo período, marcado pela publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE)-Lei N<sup>o</sup>46/86;

- O terceiro período, que é caracterizado pelo enquadramento legal do regime educativo especial para os alunos com necessidades educativas especiais nas estruturas regulares de ensino, influenciado pela publicação do Decreto-Lei N°319/91.

Com a Reforma de Ensino de 1973<sup>191</sup>, que alarga o período da escolaridade obrigatória para os 8 anos e a torna extensiva às crianças inadaptadas, deficientes e precoces, o Ministério da Educação toma a seu cargo a educação das crianças e jovens deficientes. Estavam criadas as bases para se iniciar um processo de transformação e modernização da Educação Especial em Portugal, como poderemos constatar no ponto que de seguida desenvolveremos.

### **3.1. O MOVIMENTO DE INTEGRAÇÃO ESCOLAR EM PORTUGAL: DA REFORMA VEIGA SIMÃO À LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO**

Como nos outros países, também a educação das crianças deficientes em Portugal foi durante muitos anos caracterizada por práticas segregativas tradicionais realizada em instituições do Ensino Especial que foram acompanhando a evolução da Educação Especial. Esta evolução relaciona-se com aspectos ligados à modificação dos conceitos relativos ao deficiente, à evolução das ideias sobre a escolaridade, nomeadamente a organização da estrutura escolar, o carácter de obrigatoriedade da mesma, o modo de funcionamento, bem como com aspectos relacionados com a vida económica, política e social do país.

Na década de 60 a cultura da população portuguesa apresentava indicadores próximos dos países subdesenvolvidos. Assim, a população com mais de 7 anos, e que não frequentava qualquer grau de ensino, apresentava «*estas desoladoras evidências*»<sup>192</sup>:

- 36% da população era analfabeta;
- 28% não apresentava escolarização específica, isto é, sabiam ler sem grau de ensino;
- 32% tinham frequentado a ensino primário;
- 3,14% tinham frequentado o ensino secundário;

<sup>191</sup> Decreto-lei N°5/73 de 25 de Julho (Reforma Veiga Simão). A reforma não foi totalmente aplicada (devido às transformações políticas ocorridas com o 25 de Abril).

<sup>192</sup> FERNANDES (1973, p.23)

- e só 0,74% possuía um diploma de ensino superior.

Para FERNANDES (1973) a esmagadora maioria (96%) da população portuguesa situava-se entre os analfabetos, os que sabiam ler, mas não tinham grau de ensino e os que possuíam o ensino primário.

Estes números indicam, claramente, a situação educativa no nosso país no período da ditadura, bem como do desinteresse que o governo manifestava em resolver o problema do analfabetismo, assim como o de elevar a cultura dos cidadãos. Outros dados são claros e evidentes desta situação, como por exemplo o facto de:

- as escolas na sua maioria serem unitárias, e cuja média de professores, por escola, em 1971, ser de 1,6;
- as taxas de reprovação serem elevadas;
- a quase total inexistência de escolas especiais: cerca de 100.000 crianças inadaptadas ou deficientes não tinham nenhum atendimento médico-pedagógico;
- a quase total inexistência de escolas de formação profissional para os chamados quadros intermédios;
- os professores terem deficiente preparação e desenvolverem a sua actividade profissional em condições económicas tão precárias que a maioria dos professores diplomados procurava outro tipo de emprego que possibilitasse a sua sobrevivência;
- Portugal dedicar 4,5% do seu orçamento à educação e 45% à guerra colonial.

Portugal, nesta época, em termos sociais, não era uma sociedade plural, antes pelo contrário. Mesmo assim, e apesar do seu passado colonial, Portugal mateve-se socialmente “homogéneo” em termos etno-culturais, tal como refere BARRETO (1996):

*«as sete partidas do mundo, os descobrimentos marítimos, o império e a emigração constante não tinham criado, no continente metropolitano, uma sociedade plural. A diversidade étnica, cultural e religiosa não eram visíveis na sociedade e na população*

*metropolitanas. A ausência de tradições democráticas ou igualitárias reforçava o carácter fechado da sociedade»<sup>193</sup>.*

Os factores que mais contribuíram para que a sociedade portuguesa se tornasse “homogénea” prenderam-se com:

*«uma revolução industrial sempre incompleta, uma agricultura frágil, um persistente analfabetismo e uma religião centralizada e de Estado»<sup>194</sup>.*

Apesar de parecer que Portugal nada evoluiu em termos sociais até à década de 60, tal não é verdade. O facto é que a sua evolução foi lenta e pouco perceptível. A partir desta altura denotou-se uma aceleração acentuada na indústria, nos serviços, na escolarização, na cobertura nacional de serviços e empresas e na modificação da estrutura demográfica.

Na opinião de BARRETO (1996), *«Portugal fez, em vinte ou trinta anos, o que, noutros países, tinha demorado cinquenta ou sessenta»<sup>195</sup>* não tendo ficado a par dos seus países vizinhos europeus em termos económicos, mas em questões sociais, culturais e demográficas parece-se hoje com eles. Assim, tal como noutros países (mas a ritmo mais acelerado e mais tarde), BARRETO & PRETO (1996) afirmam que a industrialização bem como a terciarização sofreram um forte impulso; diminuiu significativamente a população rural e agrícola; aumentou consideravelmente a migração do campo para a cidade; o produto interno cresceu a taxas nunca antes vistas e ainda diminuiram as taxas de natalidade e de mortalidade infantil.

A educação foi também um sector de grandes mudanças. Até esta década, Portugal não conseguiu de forma alguma ultrapassar o analfabetismo persistente e oferecer instrução satisfatória à sua população. O crescimento da classe média, bem como as suas aspirações sociais e culturais vêm exercer forte pressão sobre o sistema educativo. BARRETO & PRETO (1996) são categóricos ao afirmar que:

*«a pressão demográfica e social sobre o incipiente sistema educativo é fortíssima, a ponto de levar, já no final de sessenta, a uma reforma educativa, nos ensinamentos primário, secundário e superior, tendente a integrar toda a gente», classificada por estes como a primeira reviravolta da educação em que «está aberto o caminho para, dentro*

<sup>193</sup> BARRETO (1996, pp.94) .

<sup>194</sup> Ibidem.

<sup>195</sup> BARRETO (1996, p.97) .

*de uma dezena de anos, fazer admitir à escola a totalidade dos jovens»<sup>196</sup>.*

Os anos 70 são ricos em acontecimentos que vêm coroar estas mudanças iniciadas na década anterior: em Abril de 1974, um golpe de Estado vem pôr fim a 46 anos de ditadura (onde a falta de liberdade política e a guerra em África foram o lema) conduzindo o país a um Estado democrático; a revolução social, caracterizada pela nacionalização das grandes empresas e dos principais sectores da economia, bem como a expropriação de áreas agrícolas no Alentejo; e a candidatura de Portugal à Comunidade Económica Europeia (BARRETO & PRETO, 1996).

Note-se que a revolução de Abril de 74 não foi responsável pelo início das profundas mudanças sociais referidas, mas sim o aprofundar e consolidar daquilo que já se vinha sentindo e neste âmbito BARRETO & PRETO (1996) apontam claramente que em alguns domínios

*«aquilo a que se assistiu foi, em certo sentido, um aprofundamento, um alargamento ou uma expansão do que se vinha manifestando ou processando ...mas de nenhum se dirá que só começou depois daquela data ... O que se pretende sublinhar é que as mudanças sociais e económicas relevantes antecederam a revolução de 1974 e têm origem, com redobrada energia na década de sessenta. A tal ponto que ajudam a explicar a eclosão de uma revolução política»<sup>197</sup>.*

O período que medeia entre 1974 e 1985 é referido pelos autores como de “*transição*”, pois a instabilidade política caracteriza a época. É a procura da “*normalização*” da democracia em todos os domínios, da necessidade de estabelecer novas regras da vida em comunidade e da necessidade de mão de obra especializada “*para não dizer qualificada*” que não era satisfeita por uma população com níveis culturais e de instrução bastante baixos.

As mudanças no sector educativo também se iniciaram antes da revolução (Reforma Veiga Simão é uma manifestação evidente disso), continuando a sua consolidação nas décadas a seguir, estando actualmente assegurada a cobertura integral da população jovem pelo sistema de ensino, bem como a expansão rápida do ensino secundário e superior ser uma realidade. Estas renovações foram consequência de um aumento acentuado das classes médias e suas pressões.

<sup>196</sup> BARRETO & PRETO (1996, p.17).

<sup>197</sup> BARRETO & PRETO (1996, pp.18-19).

A democratização do ensino é uma realidade, resultado de um esforço notório do Estado na concretização de algumas medidas «(...)nas suas vertentes do acesso à educação, dos conteúdos educativos, da estrutura escolar, dos apoios educativos, da gestão do sistema e da valorização dos agentes educativos(...)» salienta TEODORO (1994)<sup>198</sup>.

No entanto é importante analisar a evolução da igualdade de oportunidades para todas as crianças no sistema educativo, principalmente para aquelas que são portadoras de deficiências.

Como foi referido no Capítulo I, em Portugal, nos anos 60, a oferta na área da educação de crianças e jovens deficientes era muito restrita. O Ministério da Educação limitava-se a manter as chamadas “classes especiais” nas escolas do ensino regular, criadas nos anos 40 e organizadas em função das categorias de deficiências. A segurança social completava este quadro, embora com escassas estruturas.

Perante este estado de coisas os pais sentiram a necessidade de intervirem comunitariamente para que aos seus filhos fossem dadas mais e melhores ofertas de atendimento educativo e foi assim, como é citado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE, 1999), que «*face à insuficiente resposta das instituições oficiais, se assistiu, nesta década a um movimento de organização dos pais, que está na base da criação de várias instituições sociais e mecanismos de apoio a instituições particulares sem fins lucrativos, no âmbito do Ministério da Segurança Social*»<sup>199</sup>, organizados por categorias de deficiência e que proliferaram durante a década de 70, e ainda parte da de 80.

Referindo ainda o CNE (1999), em 1978/79 o número de escolas especiais era de 132, com atendimento a mais de 8.000 alunos e, em 1982/83, já existiam cerca de 152 escolas especiais a atender perto de 10.500 alunos, o que denota um investimento financeiro do Estado na educação destas crianças, mas em estruturas segregadas, embora já se apontasse claramente para a integração escolar destes alunos nas estruturas regulares de ensino, como iremos salientar.

Ainda em plena ditadura, em que predominava uma ideologia que, como refere TEODORO (1976), pretendia responder às necessidades da nova política de industrialização tentando-se tornar realidade a expansão da escolaridade obrigatória, assiste-se nos anos 70 a renovações educativas, com a Reforma de Ensino de 1973, através da Lei N°5/73 «*que visava alterar profundamente a estrutura e o âmbito do ensino básico extensivo às crianças inadaptadas, deficientes e precoces*»<sup>200</sup>.

---

<sup>198</sup> TEODORO (1994, p.124).

<sup>199</sup> Parecer N°3/99, de 17 de Fevereiro, pp.2378.

<sup>200</sup> SNR - Presidência do Conselho de Ministros (1983).



Em 6 de Janeiro de 1971, o Ministro da Educação, Veiga Simão, apresentou um projecto de reforma do sistema educativo para ser levado à discussão pública (note-se que pela primeira vez, desde há muitas décadas, que tal facto não se verificava), embora a censura tivesse actuado sobre um certo número de depoimentos. Em 25 de Julho de 1973 a Lei, conhecida como Reforma Veiga Simão, era decretada e promulgada no Diário do Governo.

Esta Lei aprovava as bases a que devia obedecer a reforma do sistema educativo. Vários são os aspectos inovadores da reforma (FERNANDES, 1973):

- a preparação de todos os cidadãos para participarem na vida activa como elementos activos do progresso do País;
- a obrigação do Estado em assegurar a todos os cidadãos o acesso à educação e cultura, independentemente de outra distinção que não fosse a resultante do mérito e da capacidade do indivíduo;
- a introdução dos conceitos de educação pré-escolar (não compreendida na escolaridade obrigatória) e educação permanente (previam-se modalidades de ensino de adultos na escolaridade básica) na esfera educativa, através da implementação de um conjunto diversificado de medidas e de instituições;
- a inscrição obrigatória na “instrução primária” para todas as crianças que fizessem os seis anos de idade até 31 de Outubro;
- a duração de quatro anos para o chamado ensino preparatório, ministrado em escolas preparatórias e através de postos de recepção de telescola (ensino televisivo);
- a polivalência do ensino secundário, permitindo diversas possibilidades de ingresso no trabalho ou de seguimento de estudos superiores;
- a criação das Escolas do Magistério Primário e de Educadoras de Infância (para a formação inicial e permanente dos agentes educativos destes níveis), dos Institutos Superiores de Educação Especial (para formarem os professores de crianças deficientes ou inadaptadas), dos Institutos de Instrutores de Educação Física e das Escolas Superiores de Educação Física e Desportos (ambas para formarem pessoal

docente de Educação Física), das Escolas Normais Superiores (preparavam para a docência no ensino preparatório) e dos Institutos de Ciências da Educação das Universidades (destinados a fazerem a formação complementar requerida para o exercício de funções docentes no ensino secundário).

No que respeita directamente à educação das crianças e jovens deficientes, a reforma, para além de proclamar na Base II a *«efectiva obrigatoriedade de uma educação básica generalizada como pressuposto indispensável da observância do princípio fundamental da igualdade de oportunidades para todos»*, também nas suas Bases VI e VII, a propósito da Estrutura do Sistema Educativo, referia que o ensino básico era obrigatório (ponto 2, Base VI) e que o ensino primário se tornava extensível às crianças deficientes ou inadaptadas, embora podendo estas ser encaminhadas para classes especiais ou estabelecimentos de educação especial.

A primeira matrícula no ensino primário teria que ser realizada para todas as crianças nas escolas públicas e só durante o primeiro período da classe inicial é que se fazia o encaminhamento, tal como é referido no ponto 4 da Base VII:

*«o primeiro período da classe inicial será consagrado à observação global das crianças, de modo a encaminhar as que disso necessitem para classes de transição ou para classes ou estabelecimentos de educação especial destinados a crianças deficientes ou a inadaptadas».*

Da leitura do documento, outro aspecto evidencia a preocupação da necessidade de uma reestruturação da educação prestada às crianças deficientes: a formação de professores adequada ao ensino destas crianças. A reforma previa a criação de Institutos Superiores de Educação Especial com a função de formarem os professores de crianças deficientes ou inadaptadas.

A necessidade deste projecto de reforma teve como base uma série de transformações económicas e sociais que levaram à necessidade da reconversão do sistema escolar tão pesado quanto ineficaz. O aumento da qualificação da mão de obra, bem como, a natural evolução cultural e social do país levaram a uma democratização inevitável da escola.

Apesar da reforma não ter sido totalmente aplicada, em virtude das transformações políticas ocorridas com o 25 de Abril de 1974, pode-se dizer que estavam lançados os dados para se *«iniciar um processo de transformação e*

*modernização da Educação Especial em Portugal*»<sup>201</sup>, sendo então publicada a Lei Orgânica<sup>202</sup> que criou, dentro do Ministério da Educação, as Direcções Gerais do Ensino Básico e Secundário. Na primeira foi criada uma “Divisão de Ensino Especial” e, na segunda, uma “Divisão de Ensino Especial e Profissional” às quais «*era cometida a organização das estruturas educativas para “deficientes ou inadaptados”*»<sup>203</sup>.

Estas divisões orientaram a sua acção para a planificação das actividades, rastreio das crianças deficientes, especialização de professores e para a organização de estruturas regionais com capacidade para desenvolverem o ensino integrado de crianças e jovens portadores de deficiência auditiva, visual e motora.

Na continuidade desta acção foram criadas as Equipas de Ensino Especial (EEE) para apoiar os alunos com problemas sensoriais e motores (em 79/80 extensível a mentais ligeiros e com problemas emocionais) cujo objectivo era a integração familiar, escolar e social desta população.

A implementação destas equipas conseguiu-se em 1975/76 e eram compostas por professores de diversos níveis de ensino, utilizando como modalidades do apoio escolar: a sala de apoio; o núcleo de apoio à deficiência auditiva; o apoio itinerante; a sala de apoio permanente; o apoio dentro da sala de aula e ao professor da classe.

Em 1978/79 existiam 22 equipas que atendiam 1.100 alunos integrados e, em 1982/83, já poderíamos encontrar 29 equipas de educação especial a apoiar 3.323 crianças integradas, através dos seus 448 docentes (CNE, 1999). Aliás, conviria frisar que a criação destas equipas terá sido um dos aspectos mais importantes na política educativa nacional, no que respeita ao atendimento das crianças deficientes nas escolas regulares.

A Constituição da República Portuguesa de 1976, «*uma das poucas Constituições do mundo em cujo texto explicitamente se consagram os direitos dos deficientes e as obrigações do Estado para com eles*»<sup>204</sup>, nos seus artigos 73º e 74º consagra o «*direito ao ensino e à igualdade de oportunidades garantido pelo Estado a todos os cidadãos*» e no que respeita ao deficiente o artigo 71º estabelece os plenos direitos e deveres destes cidadãos, assim como atribui ao Estado a responsabilidade de operacionalizar uma política nacional de prevenção, tratamento, reabilitação e integração dos deficientes, entre outros aspectos que venham efectivar os seus direitos.

Como consequência dos princípios constitucionais, e, após várias propostas enviadas, a quem de direito, sobre as necessidades das crianças deficientes educadas nas

<sup>201</sup> SNR - Presidência do Conselho de Ministros (1983, p.13).

<sup>202</sup> Decreto-Lei N°45/73 de 12 de Fevereiro.

<sup>203</sup> BÉNARD DA COSTA (1981, p.314).

<sup>204</sup> Carta para os Anos 80 - Nota Preambular à edição portuguesa.

escolas do ensino regular, saiu um instrumento legal, em Maio de 1977, que contemplava muitas das aspirações sentidas. O Decreto-Lei Nº174/77 foi o diploma que passou a definir o regime escolar dos alunos portadores de deficiências desde que integrados no sistema de ensino público, nos ensinos preparatório e secundário. Sendo que, mais tarde, o Decreto-Lei Nº88 de 1 de Abril de 1985 estendeu esse apoio também aos alunos dos ensinos primário e superior.

Um documento necessário, mas não suficiente, pois só abrangia as crianças portadoras de deficiências físicas ou psíquicas, ficando de fora outras deficiências.

O regime especial abrangia aspectos relativos à matrícula, dispensa e tipo de frequência e avaliação de conhecimentos (artigo 1º). Os alunos portadores destas deficiências, devidamente comprovadas, podiam efectuar a primeira matrícula na escola pública com idade superior à legal, no máximo até três anos (artigo 2º) e o estabelecimento de ensino solicitava um serviço de apoio especializado do Ministério da Educação que elaborava um relatório, afim de especificar as condições especiais que o aluno podia usufruir (artigo 3º).

As condições especiais assentavam na dispensa parcial ou total da frequência de uma ou várias disciplinas, no processo evolutivo destes alunos e, ainda, na possibilidade dos alunos frequentarem os cursos dos vários graus de ensino em regime de disciplinas (artigos 4º e 5º).

Dois anos depois, na sequência deste decreto-lei, é publicado o Despacho Nº59/79, de Julho, que vem operacionalizar o regime educativo especial por ele decretado. Pretende-se com esse documento definir critérios para a admissão de alunos portadores de deficiências físicas ou intelectuais, garantir os meios humanos necessários, e criar estruturas que possibilitem apoio pedagógico individual. Veremos, então, de seguida, quais os aspectos contemplados e como foram operacionalizados:

- a deficiência do aluno tinha que ser comprovada no acto da matrícula, através de um relatório da Direcção Geral de Apoio Médico, ou de um médico assistente;
- aos alunos deficientes podiam ser atribuídas aulas suplementares nas disciplinas em que apresentavam mais dificuldades, bem como o respectivo apoio individualizado;
- as aulas suplementares não podiam abranger mais de três disciplinas por aluno e, em cada uma delas, não mais de duas horas semanais, existindo, no entanto, a possibilidade de ultrapassar estes limites mediante autorização superior, sempre que tal se justificasse;

- o apoio suplementar, em conjunto, só podia ser prestado até um máximo de quatro alunos e com a mesma categoria de deficiência;
- os professores que leccionavam estas aulas podiam ser: professor da turma a que o aluno pertencia, caso estivesse motivado para tal; professor com experiência de ensino no domínio da deficiência em causa; professor efectivo ou profissionalizado; e professor portador de habilitação própria com experiência na matéria e com disponibilidade para tal;
- na organização das turmas devia-se ter em conta a não inclusão de mais de quatro alunos com idêntica deficiência na mesma turma, não ultrapassando em vinte o número total de alunos dessa turma.

Para os alunos com deficiência auditiva ligeira, média ou profunda o despacho consagrava que estes ficavam sujeitos ao regime educativo especial de integração, consoante as dificuldades reveladas e o seu grau de desenvolvimento intelectual, fixando-se, para o efeito, o seguinte:

- a integração plena em todas as actividades;
- a frequência facultativa das disciplinas de Língua Estrangeira;
- a integração plena em Educação Física e nas actividades de natureza prática e artística, e em classes especiais nas disciplinas de carácter abstracto, apoiados por um “*professor de apoio*”.

Foi ainda em 1979 que a Assembleia da República aprovou a chamada “*Lei da Educação Especial*” - Lei Nº66/79, de 4 de Outubro, com 21 artigos, e que criava o Instituto de Educação Especial «*na dependência do Ministério da Educação e Investigação Científica*» (artigo 8º).

Esta lei surgiu na sequência da evolução da Educação Especial, que decorreu de acordo com o contexto político, económico e social da época. Podemos salientar, como exemplo dessas evoluções, as experiências de integração nas estruturas regulares de ensino, possibilitadas pela Reforma de 1973, as transformações sociais e políticas surgidas após o 25 de Abril de 1974, e, ainda, a tomada de consciência da necessidade de alterações no sector da Educação Especial.

A Lei definia «*os princípios orientadores da educação especial, quer nos objectivos que deve prosseguir, quer na organização estrutural que lhe deve servir de suporte*»<sup>205</sup> e integrava nos objectivos da Educação em geral os que eram definidos para

---

<sup>205</sup> SNR - Presidência do Conselho de Ministros (1983, p.17).

a Educação Especial. Vários são os aspectos inovadores desta lei. No entanto salientamos o facto desta «*privilegiar o princípio da integração das crianças deficientes no sistema regular de ensino, sempre que possível*»<sup>206</sup>, crianças estas portadoras de deficiências físicas, motoras, sensoriais, orgânicas e intelectuais (artigo 2º), cujo apoio era dado pelos serviços de educação especial, bem como às crianças e jovens com dificuldades de aprendizagem, ou com problemas de comportamento (artigo 6º, ponto 3).

A organização central das actividades de educação especial centrava-se no Instituto de Educação Especial e tinha como principal objectivo a « *direcção e coordenação de todos os serviços que se destinam à educação de crianças e jovens deficientes*» (artigo 8º, ponto 3); a organização regional centrava-se nos Centros de Educação Especial (CEE) que integravam «*um ou mais serviços ou estabelecimentos de educação e ensino para crianças e jovens deficientes e exercem a sua acção em áreas a determinar, caso a caso, por despacho ministerial*» (artigo 11º).

Como a lei remetia para regulamentações subsequentes (artigos 18º, 19º e 20º) para a concretização destes princípios, bem como para a organização da Educação Especial, e como tal não se verificou, tornou-a «*completamente ineficaz*». Refira-se mesmo que no III Encontro (1985) sobre educação especial esta foi, precisamente, uma das questões abordadas, dada a incompreensão por todos sentida face à ausência de resposta aos diversos relatórios que foram elaborados no sentido a que se procedesse à regulamentação desta lei.

Ainda como consequência dos princípios constitucionais e na necessidade de assegurar o cumprimento da escolaridade obrigatória relativamente a todas as crianças, o Decreto-Lei Nº538/79, de 31 de Dezembro determinava que «*o ensino básico é universal, obrigatório e gratuito*» para os primeiros seis anos de escolaridade, sendo a idade escolar fixada entre os 6 e os 14 anos.

No respeitante às crianças deficientes este Decreto-Lei estabelecia que «*o Estado assegurará o cumprimento da escolaridade obrigatória às crianças que careçam de ensino especial, para o que promoverá uma cuidada despistagem dessas crianças, expandirá o ensino básico especial e o apoio às respectivas escolas e intensificará a formação dos correspondentes docentes e pessoal técnico*». Mas, ao mesmo tempo, referia que as “*crianças com incapacidade comprovada*” podiam ser dispensadas da matrícula, ou da frequência até ao final da escolaridade obrigatória, denotando-se que nem sempre a legislação traduz a realidade de um país, demonstrando «*fortes contradições avanços e recuos ...*»<sup>207</sup>.

<sup>206</sup> SNR - Presidência do Conselho de Ministros (1983, p.17).

<sup>207</sup> BAIRRÃO RUIVO (Coord., 1998, p.58).

Em virtude das medidas legislativas anteriores sobre esta matéria não conterem em si a eficácia que se desejaria, em 1984, o Decreto-Lei N°301/84 pretendia aperfeiçoar e inovar alguma legislação, com vista ao cumprimento integral da escolaridade obrigatória.

Mais uma vez se verifica que o conteúdo do diploma referente ao cumprimento da escolaridade obrigatória para crianças deficientes deixa muito a desejar, pois continua a conter normas que, de uma forma ou de outra, dispensavam estes alunos do seu cumprimento, como seja «*o dever da escolaridade só cessa em caso de incapacidade mental ou física do aluno, reconhecida pelas autoridades sanitária e escolar da zona*» (artigo 6º, ponto 1).

BENARD DA COSTA (1985) é mesmo da opinião que esta medida legislativa se pode considerar um retrocesso “*de extrema gravidade*”, dado que as crianças deficientes podem ser rejeitadas do programa escolar normal sem que lhes seja proposta qualquer alternativa. Trata-se, pois, de um diploma altamente contestado e discutido por todos aqueles que investigam e lutam pelo direito à igualdade de oportunidades.

Só na década de 90 é que se irá dar o salto qualitativo ao ser publicado o Decreto-Lei N°35/90, em que nenhuma criança, independentemente do grau ou tipo de deficiência, estará isenta do cumprimento da escolaridade obrigatória, existindo para ela sempre um recurso alternativo.

Para além da emissão de documentos legais a promoverem a integração escolar das crianças deficientes nas estruturas regulares de ensino, o Estado produziu outros documentos na sequência da Constituição República, que merecem aqui destaque. Referimo-nos ao Decreto-Lei N°346/77, de 20 de Agosto, que instituiu o Secretariado Nacional de Reabilitação, adiante designado de SNR, e ao Decreto-Lei N°355/82, de 6 de Setembro, que traçou as linhas da sua reestruturação.

A Constituição da República consagrou como obrigação do Estado a realização de uma política nacional de prevenção, tratamento, reabilitação e reintegração dos deficientes, o que implicava um processo complexo e global assente na continuidade e interligação das acções que envolve e que, entre si, se complementam. Neste sentido, e como vem citado no preâmbulo do Decreto-Lei N°346/77:

*«o I Governo Constitucional reconheceu que a reabilitação dos deficientes de qualquer natureza só poderá ser efectivada através de um organismo de composição pluridepartamental que planifique, coordene e articule as acções médicas, educativas, de formação profissional e de trabalho, de equipamentos e seguranças sociais e*

*outras, a cargo dos serviços a que for cometida a execução dos programas previamente definidos».*

Para dar resposta foi então criado o Secretariado Nacional de Reabilitação, na Presidência do Conselho de Ministros, cujo objectivo se prende com o facto de ser o instrumento que o Governo tem para a implementação de uma:

*«política nacional de habilitação, reabilitação e integração social dos deficientes, assente na planificação e coordenação das acções que concorrem neste domínio» (artigo 3º).*

A expressão “*reabilitação de deficientes*” compreende não só a prevenção, o tratamento médico, a preparação profissional e a integração social do deficiente, mas também a sua educação, tal como é referido no artigo 4º do decreto. As atribuições do SNR ligam-se fundamentalmente a:

- Consciencializar a sociedade sobre a reabilitação dos deficientes;
- Recolher informação sobre o estado das coisas a nível nacional no que respeita à reabilitação dos deficientes;
- Estudar e propor as medidas necessárias para a implementação de uma política nacional de reabilitação de deficientes,
- Coordenar as actividades dos diversos organismos relacionados com a reabilitação de deficientes;
- Articular os diversos serviços, bem como fomentar a cooperação entre eles para uma boa implementação da política de reabilitação,;
- Incentivar o desenvolvimento da investigação científica e técnica no domínio da reabilitação de deficientes;
- Coordenar e promover o desenvolvimento de relações de cooperação internacional no domínio da reabilitação de deficientes.

Quando, na década 1980 (Decreto-Lei N°355/82), se reestruturou o SNR, não se pretendia fazer uma revisão profunda do diploma de base, mas tão só o de proporcionar ao SNR “*meios estruturais mais completos*” de forma a operacionalizar com mais eficácia as suas atribuições sobretudo no que respeita à «*coordenação das políticas sectoriais prosseguidas no domínio da reabilitação e reintegração social dos*



*deficientes*»<sup>208</sup>, permitindo a instituições, departamentos ou associações interessadas uma participação mais alargada e articulada. Assim, no seu artigo 5º, é referido, a este propósito, que:

*«a acção do Secretariado no exercício da suas atribuições de coordenação visa assegurar a coerência e articulação das políticas, dos programas e das medidas adoptados nos diversos departamentos governativos que intervêm na reabilitação de deficientes.»*

As novas atribuições do SNR prendem-se com a possibilidade do Secretariado passar a poder propor ao Primeiro-Ministro medidas legislativas, bem como emitir pareceres sobre projectos de diplomas legais e medidas que se relacionem com os seus objectivos ou atribuições e, ainda, propor medidas de criação e fomento de instituições particulares de e para deficientes (artigo 4º). Refira-se, todavia, que na prática não se tornaram visíveis os efeitos da acção desta coordenação nos diversos departamentos governativos.

Como desde os meados dos anos 70 se tinham vindo a publicar importantes documentos internacionais sobre integração escolar de crianças com problemas nas estruturas regulares de ensino, a sua influência foi notória no plano legislativo português.

Dois destes documentos (já analisados anteriormente), foram, e são, contributos fundamentais na integração das crianças com necessidades especiais nas escolas regulares de ensino, nomeadamente o Public-Law 94-142 de 1975 (Estados Unidos) e Warnock Report de 1978 (Reino Unido) cujas publicações vêm influenciar fortemente a política de educação destas crianças.

O primeiro, tem como linha de força o “*meio o menos restritivo possível*” para a educação destas crianças, defendendo o direito da educação apropriada a cada criança com qualquer tipo de necessidade e promovendo a igualdade de oportunidades; o segundo, edifica um novo conceito em educação especial, o conceito de “*criança com necessidades educativas especiais*”, em que o enfoque médico nas deficiências é substituído por um enfoque na aprendizagem escolar de um currículo ou de um programa, em que a intervenção passa a ser centrada na criança concreta, naquilo que ela é como ser humano, e não na sua deficiência.

A legislação portuguesa sofreu influências destes dois documentos, quer ao nível de terminologia e conceitos (como já referimos anteriormente), quer ao nível de filosofia e concepções. Durante esta fase que analisámos alguns avanços já foram

---

<sup>208</sup> Preâmbulo do Decreto-Lei N°355/82 de 6 de Setembro, p.2632.

notórios, mas é fundamentalmente na Lei de Bases do Sistema Educativo, e documentos legais posteriores, que se reflectem notoriamente essas influências.

A publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei Nº46/86, de 14 de Outubro, vem estabelecer as grandes metas para a Educação e constitui um factor que será decisivo para o futuro da Educação Especial, na medida em que cria as condições de enquadramento das políticas integradoras, como veremos em seguida.

### **3.2. REFORMA EDUCATIVA E INTEGRAÇÃO ESCOLAR: A LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO PORTUGUÊS**

Na sequência de todas as mudanças internas e externas e do movimento integrativo dos vários países europeus e dos Estados Unidos, a Educação Especial, em Portugal, tem sofrido evoluções cujos princípios norteadores estão consignados em numerosas resoluções de organismos internacionais, como por exemplo: Nações Unidas, UNESCO, OCDE, CEE, e também em diplomas legais que têm sido publicados nos últimos anos, incrementando uma larga evolução no campo da integração.

Todos estes princípios apontam para um maior direito do deficiente à educação, à igualdade de oportunidades e de participação na sociedade, enquanto cidadão de pleno direito.

O direito à educação está contemplado na Declaração dos Direitos do Homem e na Declaração dos Direitos da Criança e implica que seja garantido a todas as crianças portadoras de deficiência o acesso ao ensino, e que o mesmo seja gratuito ao nível da escolaridade obrigatória.

O direito à igualdade de oportunidades implica que para cada criança seja proporcionado um atendimento individualizado que responda às suas características e necessidades educativas.

O direito de participar na sociedade traduz-se no direito da criança portadora de deficiência viver no seio da sua família e na respectiva comunidade, sem deixar de poder usufruir das respostas educativas de que necessita. Como tal, a criança, ou jovem, com deficiência, e em idade escolar, deve, sempre que possível, realizar a sua educação na escola regular, em contacto com os seus pares, sendo adoptado o recurso a medidas mais restritivas só depois de esgotadas todas as possibilidades de frequentar a escola regular.

Este direito emerge do princípio da Normalização, que já em 1969 foi definido por NIRGE e que mais tarde MIKKELSEN (1978) clarificou, referindo que a

Normalização não significa tornar o deficiente «normal», mas sim o de lhe criar condições de vida tão semelhantes quanto possível às dos seus pares da sociedade em que se encontra inserido, para que a diferença entre este e o «normal» seja cada vez menor.

No entanto, apesar das intenções legislativas, a integração escolar do deficiente tem percorrido um caminho com muitos escolhos. Em Portugal, a lei que faltava para consagrar o direito à Educação a todas as crianças, incluindo as portadoras de deficiência, foi aquela a que se chamou Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) - Lei Nº46/86 de 14 de Outubro, que no plano técnico e político não introduz grandes rupturas na estrutura do sistema de ensino mas sim no plano de princípios, salienta TEODORO (1994).

O autor refere que no plano de princípios a Lei de Bases:

*«consagrou as grandes vertentes humanistas subjacentes à melhor tradição do pensamento pedagógico português, à reflexão internacional sobre a democratização dos processos educativos e aos valores progressivos da Constituição da República»<sup>209</sup>.*

Nos estudos feitos, no âmbito dos trabalhos preparatórios da reforma do sistema educativo, alguns aspectos essenciais foram reflectidos. Por exemplo, pretendia-se que o Sistema Educativo apetrechasse:

*«cada um para que possa ser, para que possa escolher, para que possa agir, para que possa amar e, sobretudo, e mais importante que tudo, recebê-lo-à na sua afirmação original de personalidade, respeitá-lo-à nas opções que fizer, aceitar-lhe-à as acções que empreender. Num mundo em constante e rápida transformação, é fundamental apetrechar a juventude com os instrumentos com que haverá de defrontar, manusear e dominar o futuro, no papel que a cada um couber nesse futuro. Consciente de que o conhecimento e destreza são apenas parte do que se lhes deseja proporcionar e de que a finalidade fundamental da educação é a de lograr o crescimento de cada um na harmonia que lhe é própria (...) o Sistema Educativo*

---

<sup>209</sup> TEODORO (1994. P.137).

*oferecer-lhe-à os meios de desenvolvimento permanente e máximo dessa harmonia.»<sup>210</sup>*

Este estudo explicava também o que significava isto, referindo que o ser humano ao ser um Ser global, necessita de respostas e apoios diversificados no tempo e com qualidade, de que lhe enalteçam as suas capacidades, que proporcionem condições óptimas *«do exercício e da usufruição da Liberdade que lhe pertence e da Igualdade que é, gratificá-lo com o fruto do uso do direito que tem a Educação por mais aparentemente trágica ou sem par que se possa mostrar a sua peculiaridade(...)»<sup>211</sup>*, e apetrechá-lo para exercer os seus direitos de cidadania.

A Lei de Bases estabeleceu então uma nova organização do sistema educativo (capítulo II), determinou os apoios e complementos educativos necessários à promoção do sucesso escolar (capítulo III), deliberou sobre os princípios gerais da formação de educadores e professores (capítulo IV), estabeleceu sobre a organização dos recursos materiais (capítulo V), deliberou sobre os princípios da administração do sistema educativo (capítulo VI), apontou os meios de desenvolvimento e avaliação do sistema educativo (capítulo VII), e realçou o papel do ensino particular e cooperativo (capítulo VIII) e ainda apontou as disposições finais e transitórias relativas à implementação e aplicação da lei (capítulo IX).

No seu artigo 2º a lei é bastante clara quando refere que *«todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República»* e ainda que *«é da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares»*, o que abrange, efectivamente, a educação das crianças com necessidades educativas especiais

Nos objectivos do ensino básico é notória, também, a preocupação em garantir o direito à educação a estas crianças, como se pode constatar pela redacção da alínea j) do artigo 7º:

*«assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades».*

---

<sup>210</sup> COSTA (1995, 13)

<sup>211</sup> COSTA (1995, p.13) .

A Educação Especial aparece no sistema de ensino como uma modalidade especial de educação escolar, fazendo parte integrante da mesma, e que se rege por disposições especiais.

Ao tratarmos da Educação Especial, em particular, a lei aponta para os seguintes aspectos:

No âmbito e objectivos da Educação Especial (artigo 17º) a lei define o que se pretende com esta modalidade referindo que «*visa a recuperação e integração sócio-educativas dos indivíduos com necessidades educativas específicas devidas a deficiências físicas e mentais*» (ponto 1); define as actividades que integra «*actividades dirigidas aos educandos e acções dirigidas às famílias, aos educadores e às comunidades*» (ponto 2); e ainda define, dentro dos objectivos do sistema educativo em geral, aqueles que assumem particular relevo na Educação Especial, tais como:

*«a) O desenvolvimento das potencialidades físicas e intelectuais; b) A ajuda na aquisição da estabilidade emocional; c) O desenvolvimento das possibilidades de comunicação; d) A redução das limitações provocadas pela deficiência; e) O apoio na inserção familiar, escolar e social de crianças e jovens deficientes; f) o desenvolvimento da independência a todos os níveis em que se possa processar; g) a preparação para uma adequada formação profissional e integração na vida activa» (ponto 3).*

No âmbito da organização da Educação Especial, a redacção do artigo 18º dá-nos os indicadores necessários para concordarmos com BENARD DA COSTA (1991) quando salienta que:

*«se consagra pela primeira vez no nosso país uma orientação da política educativa visando a população deficiente e esta orientação aponta de forma inequívoca para três direcções fundamentais: o direito das crianças deficientes a uma educação adequada às suas necessidades específicas; a opção por uma educação integrada nas estruturas regulares de ensino sempre que possível; a tutela*

*pedagógica do Ministério da Educação sobre todas as modalidades de educação especial do foro oficial, privado ou cooperativo»<sup>212</sup>.*

O articulado da lei reflecte uma orientação no sentido de assegurar o direito à educação a todos os alunos ao recomendar a integração dos alunos deficientes nas estruturas do ensino regular.

No âmbito do local onde se vai processar o atendimento, também o artigo 18º aponta claramente para modelos diversificados de integração em «...*estabelecimentos regulares de ensino...*», tendo sempre em atenção as necessidades de cada criança e com o apoio de profissionais especializados. No entanto, o articulado da lei não deixa de contemplar o atendimento das crianças com problemas mais severos, «...*quando comprovadamente o exigam o tipo e o grau de deficiência...*» em instituições específicas.

No âmbito de como se vai processar o atendimento, o ponto 4 do mesmo artigo contempla a necessidade de estas crianças terem «...*currículos e programas devidamente adaptados...assim como formas de avaliação adequadas...*» à categoria de deficiência e dificuldades específicas.

No âmbito dos apoios e complementos educativos, os artigos 24º e 25º apontam para apoios na promoção do sucesso escolar e apoios a alunos com necessidades escolares específicas, aplicados, prioritariamente, na escolaridade básica. Para os primeiros a lei pretende estabelecer e desenvolver «...*actividades e medidas de apoio e complementos educativos visando contribuir para a igualdade de oportunidades de acesso e sucesso escolar*», e, para os segundos, pretende assegurar, nos estabelecimentos do ensino básico, «...*actividades de acompanhamento e complemento pedagógicos, de modo positivamente diferenciado...*» de acordo com as necessidades escolares específicas.

No âmbito da responsabilidade sobre a educação especial para deficientes, ao Estado é incumbida a promoção e o desenvolvimento deste tipo de educação (artigo 18º, ponto 5), podendo as iniciativas neste campo pertencerem ao poder local, regional ou local, ou ainda através de outras «*entidades colectivas, designadamente associações de pais e de moradores, organizações cívicas e confessionais, organizações sindicais e de empresa e instituições de solidariedade social.*» (ponto 6); bem como a responsabilidade de promover acções de esclarecimento, prevenção e tratamento precoce da deficiência a nível nacional (ponto 8). Ao Ministério da Educação, responsável pela coordenação da política educativa, a lei refere claramente a sua cota de responsabilidade na educação das crianças deficientes, ao expressar que lhe compete

<sup>212</sup> BENARD DA COSTA (1991, p.2) .

*«definir as normas gerais da educação especial, nomeadamente nos seus aspectos pedagógicos e técnicos e apoiar e fiscalizar o seu cumprimento e aplicação.»* (ponto 7).

E finalmente no âmbito dos recursos humanos, o artigo 33º, referente à qualificação para outras funções educativas, estabelece as condições para qualificação da docência em Educação Especial para os educadores de infância e os professores do ensino básico e secundário, como sendo: *«com prática de educação ou de ensino regular ou especial que obtenham aproveitamento em cursos especialmente vocacionados para o efeito realizados em escolas superiores que disponham de recursos próprios nesse domínio»* (ponto 1). Para o exercício das actividades de apoio educativo, os professores são qualificados para esta função desde que tenham formação superior adequada (ponto 3).

Aquando da realização do IV Encontro Nacional de Educação Especial (1989)<sup>213</sup>, Benard da Costa fazia referência à importância desta Lei, mas lembrava que a publicação de uma medida legal não implica, necessariamente, a sua execução, como foi o caso da Lei da Educação Especial, Lei 66/79, que nunca foi regulamentada. Na sua opinião, e a curto prazo, seria indispensável que fossem tomadas três medidas fundamentais:

- alteração ao Decreto-Lei da escolaridade obrigatória (301/84), de modo a que todas as crianças fossem abrangidas pela escolaridade obrigatória.

A alteração decorre com a publicação do Decreto-Lei 35/90;

- medidas que demonstrassem a prioridade estabelecida para o ensino integrado. Uma dessas medidas foi a publicação do regime educativo especial, Decreto-Lei 319/91;

- medidas que activassem a função da tutela pedagógica do Ministério da Educação em relação às escolas de ensino especial. Medidas tomadas através de diversos documentos legais, como o Despacho Conjunto Nº8/SERE/DEAM/91. Na sequência da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo vários documentos legais foram elaborados com o objectivo de operacionalizar os princípios da lei. Daí que procedamos, de seguida, à referência dos documentos mais significativos no campo das necessidades educativas especiais. Sendo que todos eles contêm indicadores de mudança que irão facilitar a integração de alunos com necessidades educativas especiais.

---

<sup>213</sup> O Livro de actas deste Encontro Nacional saiu em Maio de 1991.

Com a publicação da Lei de Bases verificaram-se profundas alterações no sistema administrativo da educação em Portugal e nas estruturas de funcionamento que comportavam o ensino integrado. O Decreto-Lei N°3/87, de 3 de Janeiro estabeleceu a fusão das Direcções Gerais de ensino Básico e Secundário num órgão central único - a Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário (DGEBS). Simultaneamente, foram criadas as Direcções Regionais de Educação, a quem foram cometidas várias funções, de entre elas orientar as estruturas de educação especial. Esta regionalização dos serviços do Ministério da Educação foi uma aspiração proclamada por todos os que trabalhavam no ensino integrado.

Como refere BENARD DA COSTA (1991) esta medida virá a ter consequências decisivas no desenvolvimento da educação especial visto que:

- «- permitirá uma maior comunicação e interacção entre a escola regular e os recursos de apoio;
- aproximará os órgãos de decisão dos serviços directos locais;
- tornará mais diversificada a partilha de responsabilidades»<sup>214</sup>.

Acaba, assim, a responsabilidade central por este sector, responsabilidade essa que era desprovida de qualquer poder de decisão onde os problemas se arrastavam indefinidamente, e inicia-se uma nova etapa onde as dificuldades que afectam as crianças deficientes, e que são directamente sentidas pelos professores, poderão ser resolvidas a nível distrital, ou regional, através de diferentes serviços.

O Decreto-Lei N°243/87, de 15 de Junho, estabelece medidas a fim de facilitar o cumprimento da escolaridade obrigatória por parte dos alunos deficientes. A experiência vem, nesta altura, mostrar a necessidade de «eliminar as dificuldades que se têm colocado aos alunos com necessidades educativas, habilitando-os à escolaridade obrigatória com base no princípio da integração social»<sup>215</sup>.

Outros decretos<sup>216</sup> já tinham sido emitidos sobre esta matéria, no entanto este pretende reforçar os aspectos ligados aos alunos deficientes. Assim, o Estado pretende assegurar o cumprimento da escolaridade obrigatória destas crianças, seguindo “o princípio da normalização para a integração social”, através da (artigo 1º, ponto 6):

- promoção de uma cuidada despistagem;
- expansão do Ensino Especial;

<sup>214</sup> BENARD DA COSTA (1991, p.3).

<sup>215</sup> Preâmbulo do Decreto-Lei N°243/87 (p.2315).

<sup>216</sup> Decretos-Lei N°538/79 e N°301/84.



- apoio às escolas que integram estas crianças;
- formação do pessoal docente e pessoal técnico.

Apesar de todo este esforço, e como não podia deixar de constar, é salvaguardada a hipótese do sistema não incluir as crianças com problemas mais severos, estando para elas contemplada a possibilidade de cessar o dever da escolaridade quando “*se verificar incapacidade comprovada*”, através da “*dispensa da frequência total do ensino obrigatório e a dispensa das habilitações*” (artigo 6º), sem que lhe seja proposto qualquer recurso alternativo

Aos alunos que se encontrem nesta situação, no fim da considerada idade da escolaridade obrigatória, a Direcção Geral do Ensino Básico emitirá o correspondente certificado «*para efeitos de acesso ao mercado de trabalho e formação profissional*», desde que os mesmos tenham «*frequentado o ensino especial oficial, particular ou cooperativo, com regularidade, em idade de escolaridade obrigatória, sem o conseguirem fazer com aproveitamento*» (artigo 12º).

No entanto, não era só a questão do cumprimento da escolaridade obrigatória que preocupava o Estado, mas também a questão da falta de sucesso escolar. Assim, em virtude dos índices elevadíssimos de insucesso escolar que se estavam a verificar nesta altura em todos os níveis de ensino, e em particular no 1º ciclo do ensino básico, bem como o facto de que não basta garantir o acesso à educação, mas, fundamentalmente, promover o sucesso educativo nos diferentes níveis de escolaridade (como decorre da Lei de Bases do Sistema Educativo), o Conselho de Ministros, reunido em 10 de Dezembro de 1987 resolveu aprovar um Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Escolar (PIPSE), emitido a 21 de Janeiro de 1988, e cujos objectivos se centraram em:

*«Melhorar a qualidade da educação e a eficiência do ensino, promovendo, de modo generalizado, o sucesso educativo de crianças e jovens do ensino básico, dando prioridade ao 1º ciclo deste ensino (ensino primário). Pretende-se, assim, reforçar a acção e os meios educativos em zonas onde as taxas de insucesso escolar são levadas. O Programa visa reduzir, de forma significativa, o insucesso e melhorar globalmente a qualidade da educação ministrada nos estabelecimentos de ensino onde se vai implementar»<sup>217</sup>.*

<sup>217</sup> PRESIDÊNCIA DO CONSELHO DE MINISTROS - Resolução - Diário da República-II Série, Nº17, de 21 de Janeiro de 1988 (p.537).

A preocupação do combate ao insucesso escolar, centrada no 1º ciclo do ensino básico, tem a sua justificação assente nas repercussões que as aprendizagens realizadas neste nível de ensino podem ter no percurso escolar e social do futuro do aluno, revelando-se decisivas nesta fase de desenvolvimento educacional da criança.

O programa, que visava reforçar a acção e meios educativos em “*zonas prioritárias de intervenção caracterizadas por índices muito elevados de insucesso*” seria para aplicar em três etapas: a primeira, a aplicar em 60 concelhos de Portugal continental; a segunda, em mais 78 concelhos; e a terceira, nos restantes concelhos de Portugal continental. Segundo a Resolução pretendia-se com este programa definir acções prioritárias, disponibilizando os meios adequados para tal, com especial incidência sobre:

- os reforços dos cuidados de alimentação;
- a prestação dos cuidados de saúde, de prevenção e diagnóstico;
- o alargamento da cobertura da educação pré-escolar;
- o fortalecimento da educação especial;
- o apoio a famílias carenciadas;
- um sistema de transporte escolar de forma a beneficiar zonas mais carenciadas;
- o fornecimento de materiais escolares;
- o apoio pedagógico e didáctico;
- a iniciação profissional ou pré-profissionalizante;
- a organização de actividades e de ocupação de tempos livres e de desporto escolar.

Pretendia-se, ainda, o lançamento de campanhas de sensibilização e de mobilização de outros sectores não educacionais, tais como: autarquias locais, instituições de solidariedade social, fundações, empresas, e outras entidades, públicas ou privadas.

No que respeita ao fortalecimento da educação especial, o programa referia-se aos deficientes visuais, motores e mentais, no sentido de se ampliar as acções de diagnóstico destes deficientes, bem como o seu posterior acompanhamento especializado em todo o 1º ciclo do ensino básico, numa taxa de aumento dos 10% nas duas primeiras etapas.

Para além da implementação do PIPSE no combate ao insucesso escolar, outros documentos foram emitidos com o objectivo de criar condições favoráveis à eliminação deste flagelo no sistema educativo português. O Decreto-Lei N°35/88, de 4 de Fevereiro possibilitou a criação de um quadro distrital de professores do ensino primário e educadores de infância mais estável e de uma melhor racionalização dos recursos humanos disponíveis. Através deste documento foi dada às escolas, entre outras, a possibilidade da criação de lugares de professores para além quadro, destinados a «possibilitar o apoio a alunos portadores de deficiência e ou com dificuldades de aprendizagem» (artigo 4º, ponto 9, alínea a).

Por vezes as medidas legislativas vêm dificultar mais do que facilitar, senão vejamos: como para os professores colocados ao abrigo deste decreto não foi previsto qualquer tipo de ligação funcional às Equipas de Ensino Especial, e como, por outro lado, na maioria dos concelhos do nosso país se assistiu a uma ausência de coordenação das intervenções entre os professores do PIPSE e os professores do ensino especial, o quadro tornou-se de tal modo crítico, devido à sobreposição de actuações, que tiveram de ser tomadas medidas adicionais e urgentes para solucionar as situações entretanto criadas.

O Despacho N°19/SERE/88, (com Rectificação de 7 de Julho) vem, também, operacionalizar o combate ao insucesso escolar, através da regulamentação do modelo de apoio pedagógico acrescido para o 2º e 3º ciclos, já utilizado e reconhecidamente positivo, mas que necessitava de algumas alterações e, sobretudo, a sua extensão aos alunos portadores de deficiências físicas ou intelectuais. Segundo este despacho, o apoio pedagógico acrescido realizava-se em grupo ou individualmente (ponto 3) aos alunos mais carenciados e para os alunos deficientes definidos como «portadores de deficiência física ou intelectual devidamente comprovada...» (ponto 3, a)) de forma a respeitar as necessidades e os diferentes ritmos de aprendizagem.

Do PIPSE (programa de promoção do sucesso escolar) salientamos a referência feita a “zonas prioritárias de intervenção caracterizadas por índices muito elevados de insucesso”, reforçando o facto de que o meio social em que a escola está inserida pode condicionar negativamente a atitude dos alunos face ao processo ensino-aprendizagem.

Quando tal acontece a escola não deve ficar indiferente, deve dispor de condições que lhe permita reagir eficazmente contra tais adversidades, de forma a que se diluam as assimetrias sociais, as incapacidades operacionais e proporcione, ou motive, o processo de ensino-aprendizagem.

Por estas razões, o Ministério da Educação sentiu a necessidade de regulamentar acerca das escolas inseridas nestas zonas, as chamadas “escolas de intervenção prioritária” através do Despacho N°119/ME/88 de 15 de Julho, que as define como:

«a) As situadas em zonas degradadas ou em localidades cujo isolamento dificulta a fixação de professores; b) As frequentadas por número significativo de crianças com dificuldades de aprendizagem, inadaptadas ou portadoras de deficiência; c) Nas que se verifique um insucesso escolar sistemático; d) Nas abrangidas pelo programa de promoção do sucesso escola» (ponto 1).

Gostaríamos de salientar que as escolas frequentadas por deficientes em número elevado aparecem aqui contempladas e, mais à frente, (pontos 8 e 9) o despacho salienta que estas poderão ser apoiadas por técnicos das equipas de ensino especial integrado e, ainda, afectar-lhes docentes além quadro para o apoio a estes alunos (como referimos no decreto 35/88).

Apesar de todas as medidas legais emitidas no combate ao insucesso escolar, este não deixar de se manifestar, mantendo-se em níveis superiores aos desejados. Em nossa modesta opinião o insucesso não se resolve com medidas legislativas pontuais, mas sim com aquelas que levam a uma mudança profunda de atitudes do professor, a uma mudança profunda na organização da estrutura escolar, numa escola flexível, multicultural, que respeite a diversidade, e onde o currículo se vá construindo de acordo com os ritmos de aprendizagem e as necessidades educativas, especiais ou não, através da utilização de uma pedagogia diferenciada.

Por sua vez, o Despacho Conjunto N°36/SEAM/SERE/88 de 17 de Agosto, surge na tentativa de «estabilizar organizativamente a experiência acumulada pelas equipas de ensino especial integrado...» (implementadas em 75/76) de forma a contemplar a reforma do sistema educativo, no sentido da educação especial se organizar, preferencialmente, segundo modelos diversificados de integração em estabelecimentos regulares de ensino.

O despacho regulamentava o funcionamento das Equipas, passando agora a designarem-se de Equipas de Educação Especial (EEE), antes designadas de Equipas de Ensino Especial, sob a alçada do Ministério da Educação, e como serviços de educação especial a nível local. Trata-se, na verdade, do reconhecimento legal das mesmas, dado que tiveram finalmente a sua existência reconhecida.

No âmbito da sua composição e área de intervenção (pontos 1 e 2), as EEE eram constituídas por educadores de infância e professores dos diferentes níveis de ensino não superior, de preferência com especialização ou experiência em educação especial.

No documento previa-se também a integração, sempre que necessária, de psicólogos e terapeutas, bem como de auxiliares de educação. A sede das EEE era local, sendo a sua área de intervenção uma determinada área geográfica, geralmente de um concelho, podendo existir, sempre, que a situação o exigisse, mais de uma EEE por concelho, ou mais de um concelho apoiado pela mesma equipa.

Os objectivos das EEE, como serviços locais, centravam-se no despiste, na observação e no encaminhamento de crianças e jovens com necessidades educativas “*decorrentes de problemas físicos ou psíquicos*”, desenvolvendo o atendimento directo a estes alunos. Cabia às equipas: proceder a avaliações psicopedagógicas a estas crianças; elaborar os planos educativos individuais; planear programas de intervenção, executá-los e avaliá-los; promover a participação activa dos docentes do ensino regular, assim como dos pais, na elaboração, execução e avaliação dos programas individuais; apoiar os docentes colocados nos lugares criados para possibilitar o apoio a alunos portadores de deficiência ou com dificuldades de aprendizagem, entre outras (ponto 3).

Cada EEE constituía-se como um serviço vocacionado para o atendimento, ou o apoio, de todas as «*crianças e jovens até ao final do ensino secundário ou até aos 18 anos de idade que revelem necessidades específicas decorrentes de problemas sensoriais, motores, cognitivos e ou emocionais*» (ponto 4)

As modalidades de atendimento que estas equipas desenvolviam, para dar as respostas educativas desejadas, centravam-se em modelos diversificados, tais como: sala de apoio permanente, seguindo, ou não, os programas regulares de ensino; sala de apoio temporário, em pequenos grupos, ou individualmente; e o apoio educativo a crianças, prestado no domicílio, nos jardins de infância, ou nas escolas do ensino regular (ponto 4).

Pelos dados apresentados pelo Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica (1993)<sup>218</sup> e pelo Conselho Nacional de Educação (1999)<sup>219</sup>, podemos ver que, no início das suas actividades, a caracterização da população atendida pelas Equipas de Educação Especial se centrava, fundamentalmente, no atendimento aos alunos com deficiências físicas e sensoriais, passando, depois, a abranger outro tipo de problemas, como a deficiência mental e os problemas específicos de aprendizagem, um caminho de todo idêntico ao que se tem passado na generalidade dos países ocidentais.

Tal facto justifica-se pela introdução em Portugal dos novos conceitos e concepções em Educação Especial, oriundos do Public-Law 94-142 e o Warnock Report, como por exemplo, a introdução do conceito de necessidades educativas

---

<sup>218</sup> PEREIRA (1993).

<sup>219</sup> Parecer N°3/99, de 17 de Fevereiro.

especiais, em detrimento do conceito de deficiência. A evolução sentida foi notória em termos quantitativos:

- em 1982 o número de Equipas de Educação Especial era de 29, com 448 docentes a apoiarem 3.323 alunos integrados e já se encontravam distribuídas por todas as regiões do país;

- em 1987, o número de equipas passa para 56, com 657 docentes a atender cerca de 6.500 alunos;

- e em 1992 contava já com 233 equipas e 2.519 docentes, para atender 27.354 alunos integrados. Estas equipas estão implantadas em todo o país e a sua distribuição não é equitativa. Vejamos então de acordo com as Direcções Regionais de Educação como as equipas se encontram distribuídas:

- 74 equipas, 712 docentes na Direcção Regional de Educação do Norte para apoiar 7.850 alunos integrados;
- 56 equipas, 635 docentes na Direcção Regional de Educação do Centro para apoiar 5.922 alunos;
- 69 equipas, 869 docentes na Direcção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo para apoiar 10.483 alunos;
- 22 equipas, 212 docentes na Direcção Regional de Educação do Alentejo para apoiar 1.947 alunos;
- e 12 equipas, 91 docentes na Direcção Regional de Educação do Algarve para apoiar 1.152 alunos.

Só o Norte, o Centro e a zona de Lisboa comportam 173 equipas, ficando a zona sul do país menos coberta por estas estruturas de ensino integrado. Denotam-se assimetrias regionais no atendimento às necessidades educativas especiais, assimetrias essas justificadas aparentemente pelo número de alunos com necessidades educativas especiais a serem atendidos na escola regular. Paradoxalmente, cerca de 8.000 alunos com necessidades educativas especiais encontram-se em lista de espera (isto é não têm apoio na escola regular).

Por sua vez, nas escolas especiais, a frequência do número de alunos não apresenta valores de evolução tão significativos. Se em 1982, 10.500 alunos frequentavam as 152 escolas especiais existentes, 10 anos depois apenas cerca de mais 1.000 alunos ingressaram nas 199 escolas especiais.

Estas equipas funcionaram até 1997, dando lugar à estrutura dos apoios educativos prevista pelo Despacho 105/97, que analisaremos posteriormente.

A obrigatoriedade escolar (alargada a um período de nove anos), bem como o insucesso escolar, no início da década de 90, continuavam, ainda, a preocupar o governo português, principalmente no que dizia respeito a crianças portadoras de “*deficiências físicas e mentais*”, pelo que as medidas a tomar vieram a ser legisladas pelo Decreto-Lei Nº35/90 de 25 de Janeiro.

Embebido no princípio da “Escolaridade para Todos”, o presente decreto vai, então, alargar o princípio da escolaridade obrigatória e sua gratuitidade, considerada para o ensino básico, a todas as instituições de ensino, como seja «*aos estabelecimentos dependentes de instituições públicas, privadas ou cooperativas de educação especial*» e, ainda, reforçar em todo o sistema o apoio social, escolar, médico e alimentar «*aos alunos e às famílias ... de modo a promover as condições físicas e ambientais mais favoráveis ao pleno desenvolvimento dos educandos*»<sup>220</sup>.

Pela primeira vez não se verifica a dispensa da escolaridade obrigatória para as crianças portadoras de deficiências, como constatámos anteriormente, sempre que se legislou sobre esta matéria.

Estas crianças passaram a estar sujeitas ao cumprimento da escolaridade obrigatória, não podendo ser isentos da sua frequência, processando-se esta em estabelecimentos do ensino oficial, particular ou cooperativo.

A inovação sentida assentava no local onde as crianças podiam frequentar a escolaridade obrigatória, visto que, até esta altura, apenas estava contemplada a escola do ensino regular. Sendo que, a partir deste decreto, a sua frequência se alargava a instituições específicas de educação especial «*quando comprovadamente o exigam o tipo e o grau de deficiência do aluno*» (artigo 2º, ponto 3).

Nesta mesma linha, o Ministério da Educação procedeu à implementação de uma série de modalidades de apoio às instituições de educação especial sem fins lucrativos, para que o cumprimento da escolaridade obrigatória dos alunos com necessidades educativas especiais não ficasse comprometido, como seja a colocação de professores em regime especial e a concessão de subsídios para suporte da totalidade dos encargos relativos aos vencimentos dos técnicos de educação especial, excepto os encargos com a Segurança Social<sup>221</sup>.

No decreto regulamentavam-se, também, os apoios e complementos educativos (artigos 6º, 7º e 8º) nos seus aspectos administrativos, designadamente no que dizia

---

<sup>220</sup> Preâmbulo do Decreto-Lei Nº35/90.

<sup>221</sup> Despacho Conjunto Nº8/SERE/SEAM/91 de 17 de Abril.

respeito às suas prioridades por níveis de educação e ensino (devia ter em conta a especificidade da acção educativa, os grupos etários e a organização da rede nacional), níveis de participação (o acesso era gratuito ou participado) e referenciais de aplicação, ficando ainda muito aquém daquilo que os professores desejavam ver legislado, o que só mais tarde (Despacho 105/97) se veio a concretizar.

O apoio psicológico e orientação foi, também, uma das inovações do decreto, tendo sido regulamentado ainda nesta fase através do Decreto-Lei N°190/91 de 17 de Maio, onde o Ministério da Educação procedeu à criação dos Serviços de Orientação e Psicologia, estrutura já prevista no artigo 26° da Lei de Bases do Sistema Educativo.

As suas funções centram-se em acompanhar o aluno ao longo de todo o seu percurso escolar, ajudando-o nas dificuldades sentidas durante o processo de ensino aprendizagem, bem como contribuir para a identificação dos seus interesses e aptidões, facilitar o desenvolvimento do aluno como pessoa e na construção do seu próprio projecto de vida.

Estes serviços foram criados como unidades especializadas de apoio educativo integradas na rede escolar, com um modelo de intervenção predominantemente psicopedagógico nos níveis da educação pré-escolar, 1° e 2° ciclos, e no 3° ciclo e ensino secundário de orientação escolar e profissional.

Os Serviços de Psicologia e Orientação, de acordo com o artigo 2°, ponto 2 do respectivo diploma, «*actuum em estreita articulação com os outros serviços de apoio educativo referidos no capítulo III da Lei de Bases do Sistema Educativo, designadamente os de apoio a alunos com necessidades escolares específicas...*», pelo que constituem um factor de inovação que contribui, decisivamente, para a operacionalização da igualdade de oportunidades de forma a proporcionarem os meios e condições necessárias ao desenvolvimento pessoal e social destas crianças.

Aos outros serviços de apoio educativo o diploma referia-se aos de educação especial, assegurando, assim, a colaboração dos Serviços de Psicologia e Orientação na detecção e avaliação de alunos com necessidades especiais, no estudo da intervenção adequada, na elaboração dos planos educativos individuais, no encaminhamento e, ainda, na prestação do apoio psicopedagógico mais adequado.

Para a actuação destes serviços existia uma equipa técnica constituída por: psicólogos; docentes habilitados com cursos de especialização adequados para a educação pré-escolar, 1° e 2° ciclos (designados de “*especialistas de apoio educativo*”); docentes habilitados com o curso de especialização em orientação escolar e profissional para o 3° ciclo e ensino secundário (designados de “*conselheiros de educação*”); e técnicos de serviço social.



Em suma, com a Lei 35/90:

- é assegurada a Educação para Todos incluindo as crianças com necessidades educativas especiais;
- é assegurada a gratuidade da escolaridade;
- a escolaridade obrigatória passa a ser de 9 anos;
- estabelecem-se apoios sociais e escolares, nomeadamente ao nível da alimentação, de alojamento, de financiamento e de transporte.

Sendo as Equipas de Educação Especial uma peça fundamental na concretização da “Escola para Todos” , a emissão do Despacho N°5/SERE/91 de 3 de Abril, pretendia definir as actividades lectivas, e não lectivas, desenvolvidas pelos docentes colocados nas Equipas de Educação Especial.

De acordo com o ponto 1, as tarefas lectivas integravam todas as actividades de apoio pedagógico, entendendo-se este como «*o desenvolvimento e acompanhamento de um plano educativo individual (PEI) que integre um conjunto de medidas de carácter pedagógico, social e familiar visando o sucesso educativo e a integração social da criança*», e podendo ser directo (actuação directa com a criança com necessidades educativas especiais), ou indirecto (intervenção junto do professor do ensino regular bem como junto da família do aluno).

De acordo com o ponto 3, as actividades não lectivas prendiam-se com a participação em reuniões no estabelecimento de ensino das crianças que apoia, com a equipa a que pertence e, ainda, na elaboração e preparação de materiais específicos destinados às actividades dos alunos.

Não queríamos terminar esta fase, por nós estabelecida, sem fazermos referência a dois documentos legais que demonstram bem o imperativo nacional no que concerne aos direitos das pessoas com deficiência.

São eles a publicação da Lei de Bases da Prevenção e da Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência, Lei N°9/89 de 2 de Maio, e a Convenção sobre os Direitos da Criança, realizada em Nova Iorque, no dia 20 de Novembro de 1989, mas que foi publicada no Diário da República-I Série, no dia 12 de Setembro de 1990, e, daí, a sua referência neste contexto. A importância destes documentos ressalta dos seguintes aspectos:

- Quanto à Lei de Bases de Reabilitação, ela foi aprovada por unanimidade e resultou da vontade política de se instituir em Portugal um quadro legal dos princípios

norteadores da política nacional de reabilitação. Segundo o Secretariado Nacional de Reabilitação (1995):

*«impunha-se condensar, sistematizar e explicitar princípios e direitos constitucionalmente consagrados, traçando o quadro legal dentro do qual cabe ao Governo proceder aos desenvolvimentos legislativos e operacionais adequados»<sup>222</sup>.*

Neste contexto, a lei apresenta como objectivos principais promover e garantir os direitos declarados pela Constituição Portuguesa no domínio da prevenção da deficiência, da reabilitação, do tratamento e da igualdade de oportunidades destas pessoas, estando impregnada dos seguintes princípios:

*«universalidade, globalidade, integração, coordenação, participação, informação, solidariedade e equiparação de oportunidades»<sup>223</sup>.*

Para além destes vectores, a Lei de Bases definia também os conceitos de pessoa com deficiência (artigo 2º), o conceito de reabilitação (artigo 3º), a identificação das diversas fases do processo de reabilitação (artigos 5º ao 15º) e determinava a responsabilidade do Estado nesta matéria (artigos 16º ao 27º).

O organismo que coordenava todas estas acções, no âmbito da Lei de Bases da Reabilitação, era, e ainda o é, o Secretariado Nacional de Reabilitação ao qual, como é referido no documento de que extraímos estas referências:

*«compete a planificação e coordenação geral da política nacional de reabilitação, em consonância com os princípios instituídos nesta Lei e em articulação com os sistemas sectoriais da Administração Pública e com as organizações não Governamentais mais representativas das pessoas com deficiência e suas famílias»<sup>224</sup>.*

No entanto nem sempre é visível esta coordenação entre a Administração Pública e as organizações não governamentais.

- Quanto à Convenção dos Direitos da Criança, apresenta um artigo, o 23º, exclusivamente dedicado à criança mental e fisicamente deficiente. Os Estados membros que participaram na convenção acordaram e reconheceram a estas crianças os seguintes direitos, bem como as responsabilidades que daí advêm:

<sup>222</sup> Secretariado Nacional de Reabilitação (1995, p.3).

<sup>223</sup> Secretariado Nacional de Reabilitação (1995, p.3).

<sup>224</sup> Secretariado Nacional de Reabilitação (1995, p.4).

- o direito pleno e total a uma vida decente em condições que garanta a sua dignidade e favoreça a sua autonomia e participação na vida activa da comunidade;
- o direito de beneficiarem de cuidados especiais e assegurarem, dentro das medidas dos recursos disponíveis de cada país, a assistência à criança e àqueles que a tenham a seu cargo de acordo com as suas necessidades;
- o direito a uma assistência gratuita, sempre que tal seja possível, de forma a que a criança deficiente tenha efectivo acesso à educação, à formação, aos cuidados de saúde, à reabilitação, à preparação para a vida profissional e a actividades de lazer, de maneira a que se processe uma integração social tão plena e completa quanto a que se deseja para estas crianças/jovens;
- para que a cooperação internacional seja uma realidade, os Estados Partes devem promover a troca de informações pertinentes no que respeita aos cuidados preventivos de saúde, de tratamento médico, psicológico e funcional das crianças deficientes, bem como a difusão e acessibilidade a informações relativas a métodos de reabilitação e serviços de formação profissional, para que os diversos Estados possam melhorar as suas capacidades, qualificações e alargar a sua experiência nestes domínios.

Fruto da evolução sentida, a educação da criança com deficiência passa, então, a ser organizada, preferencialmente, em escolas do ensino regular, sem dispensa da frequência dos nove anos de escolaridade obrigatória, segundo modelos diversificados de integração, de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo.

De forma a se permitir operacionalizar estes aspectos, as estruturas educativas existentes em Portugal, nesta fase, com vista ao atendimento de crianças e jovens com deficiência, na escolaridade obrigatória, são de dois tipos:

- Equipas de Educação Especial, cuja acção se desenvolve junto das escolas públicas regulares, apoiando alunos nelas integrados: o chamado ensino integrado, sob a responsabilidade do Ministério da Educação.

- Escolas especiais e estabelecimentos de ensino particular ou cooperativo de iniciativa pública ou privada<sup>225</sup>: o chamado ensino não integrado, sob a responsabilidade do Ministério do Emprego e da Segurança Social e do Ministério da Educação.

Como se pode constatar, a educação das crianças deficientes encontra-se sob a responsabilidade de dois Ministérios: o da Educação e o do Emprego e da Segurança Social.

No plano dos princípios legais as competências são distintas e não se sobrepõem, mas antes se completam. Actualmente continua a verificar-se esta dualidade de responsabilidades que, por vezes, se reflecte negativamente no tipo e qualidade de ensino que é prestado, sendo uma das orientações prioritárias no desenvolvimento das políticas sectoriais, a inteira responsabilidade do Ministério da Educação pela “Educação Especial”(CNE, 1999).

Através de dados apresentados pelo Departamento da Educação Básica do Ministério da Educação (1993)<sup>226</sup>, podemos constatar que, em 1982, a percentagem de atendimento das escolas de ensino especial era de 79%, e no ensino integrado de 21%, e que os números se inverteram 10 anos depois, manifestando-se, claramente, uma evolução da implementação do ensino integrado: 71% dos alunos com necessidades educativas especiais são, em 1992, atendidos nas escolas do ensino regular pelas EEE, e 29% pelas escolas de ensino especial.

Apesar destes dados serem optimistas, no ano lectivo de 1992/93 existiam ainda cerca de 8.000 alunos com necessidades educativas especiais nas escolas do ensino regular sem apoio das equipas(alunos em lista de espera). A justificação para tal facto deve-se, em primeiro lugar, à falta de docentes, e, em segundo lugar, à falta de professores com formação especializada.

Pensamos que a percentagem de crianças integradas apresenta, já nesta altura, uma evolução significativa, passando-se o mesmo no que se refere a modelos de intervenção. Senão repare-se:

- quando se iniciaram as primeiras experiências, por volta de 1944, no Instituto António Aurélio da Costa Ferreira com as «classes especiais»;

---

<sup>225</sup> Cooperativas e associações de pais sem fins lucrativos; colégios de educação especial com fins lucrativos e estabelecimentos oficiais do Ministério da Solidariedade e Segurança Social (IPSS).

<sup>226</sup> PEREIRA (1993).

- quando, por volta de 1960, sob a orientação da Direcção Geral de Assistência, pela primeira vez foram apoiados alunos com deficiência que frequentavam a escola regular e se criaram as «salas de apoio»;

- quando, por volta de 1976, são criadas as «Equipas de Ensino Especial» com o objectivo de facilitar a «*integração familiar, social e escolar das crianças e jovens com deficiência*»; o atendimento educativo aos alunos integrados era, essencialmente, centrado na deficiência da criança, isto é, pretendia-se que a presença da criança na classe regular perturbasse o menos possível a organização e o desenvolvimento do processo educativo das outras crianças. Quer isto dizer que as crianças portadoras de deficiências tinham que apresentar capacidades para acompanhar o chamado currículo normal, o que significava que nem todas podiam estar na escola regular.

Toda esta produção legislativa ocorre durante um período político, social e económico mais estável que o anterior. Se o período entre 1976 e 1985 foi considerado por BARRETO & PRETO (1996) de *transição* em virtude da instabilidade política sentida no país que afectou todas as outras vertentes (económica e social), os mesmos autores afirmam que a estabilidade política só é conseguida a partir de 1985, acompanhada de uma nova confiança económica e da integração de Portugal na Comunidade Europeia.

A conjugação destes factores vai permitir que se consiga uma “*razoável recuperação económica*”, bem como uma implementação vasta de um programa de obras públicas e de investimentos em infra-estruturas para o necessário desenvolvimento do país. Durante os próximos dez anos as consequências são inevitáveis:

*«Por um lado, um novo ambiente económico e empresarial, novas associações com capitais estrangeiros, estabelecimento de circuitos de distribuição multinacionais, novos produtos, um importante programa de construção de obras públicas e a criação de novos hábitos económicos. Por outro lado, enormes pressões exercidas sobre as empresas portuguesas, tanto as agrícolas como as industriais, crescimento do desemprego e marginalização de certos sectores produtivos»<sup>227</sup>.*

Neste período denota-se uma consolidação das mudanças anteriores, ocorridas a partir da década de 60. Social e politicamente o Estado é unitário, como refere

<sup>227</sup> BARRETO & PRETO (1996, pp.22-23).

BARRETO (1996), a democracia política está fundada e as instituições políticas bem como o regime, reconhecem e integram os princípios da igualdade entre cidadãos. Não temos, portanto, dúvidas de que:

*«a igualdade estatutária e de condições entre cidadãos está garantida. A Constituição, em conjugação com as grandes “cartas” de direitos humanos (Declaração Universal dos Direitos do Homem, 1948 e a Convenção Europeia dos Direitos do Homem, 1950), assegura, protege e garante os direitos dos cidadãos, estabelecendo a sua igualdade de condição e direito. Tais direitos e garantias transparecem hoje na maior parte da legislação portuguesa»<sup>228</sup>.*

Parece que as desigualdades existentes são tão somente de carácter social e não jurídico.

O sistema educativo, actualmente, cobre na totalidade a população jovem, tendo-se verificado uma expansão rápida do ensino secundário e do ensino superior.

Em 1994, o número total de alunos a frequentar os diversos graus de ensino era de 2.229.000, contrastando com cerca de um milhão da década de 60. Nos primeiros seis anos da escolaridade obrigatória a frequência é de quase 100%; no ensino secundário a frequência quadruplicou em trinta anos, evoluindo de 107.000, em 1960, para mais de 435.000, em 1994; no ensino superior o aumento foi exponencial, passando de 24.000 alunos, em 1960 para mais de 270.000, em 1994<sup>229</sup>.

Apesar desta evolução ser bastante significativa, o analfabetismo não foi completamente irradiado e continua a ocupar o primeiro lugar nas taxas da Europa, valores na casa dos 10%, embora se manifeste apenas na idade adulta. Os graus de instrução e formação escolar ainda se manifestam baixos: a partir de dados de 1990, 66% da população activa portuguesa tem instrução limitada a quatro anos de escolaridade primária ou inferior, e só apenas 7% frequentaram, ou completaram, um curso superior<sup>230</sup>.

O número de docentes acompanhou a evolução sentida no sistema educativo e, como afirma BARRETO & PRETO, (1996) *«em certo sentido, aumentou mais do que o número de alunos, traduzindo tal facto uma evolução marcada dos métodos de ensino»<sup>231</sup>*. Em 1960, o número de docentes de todos os níveis de ensino (público e

<sup>228</sup> BARRETO (1996, p.263).

<sup>229</sup> Dados recolhidos em BARRETO & PRETO (1996).

<sup>230</sup> Ibidem.

<sup>231</sup> BARRETO & PRETO (1996, p.38).

privado) rondava os 50.000, enquanto em 1994 saltou para mais de 180.000 docentes. A despesa pública com a educação, em percentagem do Produto, também conhece melhores dias: em 1960 despendia-se cerca de 1,5% enquanto em 1992 passa para 5,5%, e «o orçamento público para a educação transformou-se na principal rubrica da despesa do Estado (com excepção da dívida pública )» como nos afirma BARRETO & PRETO (1996)<sup>232</sup>.

A integração europeia de Portugal dá-se em 1986, factor que contribuiu, significativamente, para a consolidação do Estado democrático. A economia portuguesa conheceu melhores dias, e no plano cultural, universitário, científico e técnico os resultados são também prometedores.

A circulação de professores e estudantes entre os países europeus é uma realidade, bem como a participação em projectos e programas científicos e tecnológicos da comunidade europeia. BARRETO (1996) refere que a integração europeia promove o “*universalismo*” e a livre escolha pelo que:

*«novos hábitos, culturas diferentes, circulação de informação, debate contraditório, alargamento das áreas de escrutínio e comparação mais estimulante são inegáveis vantagens para as próprias actividades científicas e culturais, mas também contribuem para a formação de uma cultura democrática»*<sup>233</sup>.

Como refere TEODORO (1994), todos os sectores da vida nacional foram confrontados com a necessidade de dar resposta a este desafio, «*tornado um verdadeiro motor exógeno do desenvolvimento do país*»<sup>234</sup>.

Na Educação, a Comunidade Europeia tem tido um papel importante no domínio das necessidades educativas especiais, fundamentalmente no sentido da integração escolar, já que, através das suas recomendações, tem influenciado a política educativa portuguesa. A título de exemplo, deixamos aqui registadas algumas das mais importantes:

- em 1981, o Conselho, através da Resolução (81/C347), relativa à integração social dos deficientes, promove claramente a integração escolar das crianças deficientes. Desde esta época, como refere o Relatório da Comissão das Comunidades Europeias, «*o Conselho e os Ministros da Educação recomendam aos Estados-Membros a admissão*

<sup>232</sup> BARRETO & PRETO (1996, p.39).

<sup>233</sup> BARRETO (1996, p.238).

<sup>234</sup> TEODORO (1994, p.91).

*dos alunos deficientes nos sistemas de ensino regular ao mesmo tempo que reconhecem o papel importante do ensino especializado»<sup>235</sup>;*

- 4 de Junho de 1984 o Conselho e os Ministros da Educação elaboram conclusões relativas à integração escolar de alunos deficientes, com o objectivo de «*promover no âmbito dos sistemas educativos nacionais, um conjunto de medidas destinadas a promover uma melhor integração escolar dos alunos deficientes*»<sup>236</sup>. A contribuição de Portugal nesta matéria começa a fazer-se sentir a partir de 1987 (na sequência da adesão à Comunidade Europeia em Janeiro de 1986), quando é elaborado um documento de trabalho sobre integração escolar com as contribuições nacionais. Este trabalho serviu de base às conclusões (87/C211/01) do Conselho de Ministros da Educação, reunido a 14 de Maio de 1987, sobre um «*programa de colaboração europeia para a integração escolar das crianças deficientes*»<sup>237</sup> de que Portugal já faz parte;

- a Resolução (90/C162/02) do Conselho e dos Ministros da Educação, reunidos a 31 de Maio de 1990, relativa «*à integração das crianças e jovens deficientes no sistema de ensino regular*», em que se pretende intensificar as medidas tendentes à integração, vem completar a evolução das Resoluções e Conclusões da União Europeia, mais significativas nesta matéria<sup>238</sup>.

A Lei de Bases do Sistema Educativo reflecte as preocupações da Comunidade Europeia, como já tivemos oportunidade de descrever. A promoção do respeito pelas diferenças individuais são contempladas, de forma a garantir a todos uma igualdade de oportunidades no seu pleno desenvolvimento e eliminar medidas discriminatórias, no sentido de respeitar a singularidade e especificidade de cada aluno para melhor desenvolver as suas capacidades e aptidões.

BARRETO (1996) é mesmo da opinião que novos princípios devem emergir no sistema educativo, tais como:

*«Em primeiro lugar a “desintegração” do sistema educativo, permitindo a diversidade, a diferença e a emulação. Segundo, recentrar as preocupações na escola, em cada escola e não mais no sistema. Terceiro, fazer das comunidades locais, designadamente a comunidade autárquica, o princípio de organização e de responsabilidade da escola. Quarto, descentralizar, para as escolas e*

<sup>235</sup> Comissão das Comunidades Europeias - SEC (1992, p.6).

<sup>236</sup> Ibidem.

<sup>237</sup> Ibidem.

<sup>238</sup> Comissão das Comunidades Europeias - SEC (1992, p.6).



*para as autarquias, as responsabilidades e os meios, eliminando, em grande parte, a autoridade educativa central»<sup>239</sup>.*

Em nossa opinião parece ser, numa perspectiva desta envergadura, que se torna possível em Portugal operacionalizar a escola inclusiva e a inclusão das crianças com necessidades educativas especiais nas nossas escolas.

O direito à educação para todos está constitucionalmente consagrado e legalmente protegido, a obrigatoriedade e a gratuitidade da educação estão implementadas e asseguradas. Então, o que necessitamos são escolas de qualidade que promovam os talentos de cada um, escolas multiculturais, onde cada aluno encontre as respostas adequadas às suas necessidades, uma escola que VALENTIM (1997) define «como um espaço de encontro de culturas, reivindicando a defesa da diversidade cultural, mais do que uma igualdade homogeneizante e “monocultural”»<sup>240</sup>

Sobre a nova escola do futuro HERNÁNDEZ DIAZ (1999) refere que tem de ser uma escola:

*«mais diversificada e menos massificada, mais sensível às diferenças de género, raça e cultura, mais integradora desde o ponto de vista social ou das diferenças e limitações físicas das crianças e adolescentes.»<sup>241</sup>*

É neste enquadramento que se poderá desenvolver a escola inclusiva, conceito que surge a partir da Declaração de Salamanca (1994), mas que até às primeiras tentativas da sua implementação Portugal ainda vai ser palco de produção legislativa importante no domínio da integração escolar das crianças com necessidades educativas especiais, como veremos na fase seguinte.

### **3.3. UMA NOVA POLÍTICA EM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS: O DECRETO LEI 319/91 RUMO A UMA ESCOLA INCLUSIVA**

O contexto político, económico e social em que se desenvolve a fase de uma nova política em necessidades educativas especiais não é muito diferente daquele em que se desenvolveu a anterior.

<sup>239</sup> BARRETO (1996, p.270).

<sup>240</sup> VALENTIM (1997, p.85).

<sup>241</sup> HERNÁNDEZ DIAZ (1999, p.72).

O país encontra-se estável em termos políticos, a democracia parece ser inabalável, a economia regula-se pelas directrizes da Comunidade Europeia, com algumas dificuldades, como as financeiras, provenientes do Estado-Providência, visto que cresceram os beneficiários de toda a espécie, aumentaram os valores reais das prestações e não se verificou um aumento proporcional de contribuições e subscritores.

A modernização da sociedade portuguesa foi profunda, fundamentalmente no que diz respeito à aproximação dos padrões de crescimento e dos modelos de organização social dos países mais avançados da Europa, estando bem patente o aumento das expectativas e das aspirações dos cidadãos.

Do ponto de vista das expectativas, na opinião de BARRETO (1996), nada parece distinguir um cidadão português de qualquer outro de um país mais desenvolvido, mas acontece que:

*«os recursos materiais, as capacidades económicas e empresariais, a produtividade, as competências tecnológicas e científicas e a experiência competitiva são muito inferiores à quase totalidade dos países ocidentais com os quais Portugal mantém as mais estreitas relações»<sup>242</sup>.*

O cidadão português assimila a cultura, mentalidade, comportamentos, ambições e expectativas da Europa, no entanto existem campos em que essa assimilação é mais lenta, como por exemplo no caso das actividades criativas, na capacidade económica, na formação técnica em virtude da falta de capacidade económica, técnica, científica, experiência organizacional ou empresarial. Nas próximas décadas Portugal vai ter que se debater com este desafio.

A evolução da educação é uma das expectativas dos portugueses. Nesta altura o sistema educativo cobre a totalidade da população jovem. A “Escola para Todos” tornou-se visível no discurso da política educativa. A escolaridade obrigatória é uma realidade, bem como a gratuitidade, o direito à educação e a igualdade de oportunidades, mesmo para as crianças que são portadoras de deficiências, embora muitas delas ainda permaneçam em escolas especiais.

É no início dos anos 90 que a política educativa se torna mais clara e explícita quanto à responsabilidade da escola regular face à educação das crianças com necessidades educativas especiais, com a emissão de importantes diplomas legais.

---

<sup>242</sup> BARRETO (1996, p.109).

O processo de reforma educativa, em geral, e da educação especial, em particular, iniciado pela Lei de Bases do Sistema Educativo em 1986, é caracterizado por uma vasta publicação de diplomas legais, onde se vão operacionalizar os princípios gerais por ela contemplados. Partimos do princípio que as reformas introduzidas no sistema educativo afectam, de forma decisiva, a educação especial, já que a educação das crianças deficientes se processa, essencialmente, nas estruturas regulares de ensino.

BENARD DA COSTA (1991) refere, claramente, que os documentos em discussão relativos aos novos modelos de gestão da escola, à criação de áreas pedagógicas concelhias e de centros de recurso, ao processo de avaliação dos alunos, à formação contínua dos professores, ao estatuto da carreira docente, e aos novos planos curriculares, contêm «*elementos de mudança que irão facilitar a integração de alunos com necessidades educativas especiais*»<sup>243</sup>.

A introdução de medidas a aplicar, de acordo com as necessidades educativas especiais de cada criança, a definição de condições para a exclusão de uma criança do sistema regular de ensino e, ainda, a substituição da classificação em diferentes categorias (baseadas em critérios médicos) pelo conceito de crianças com necessidades educativas especiais (baseado em critérios pedagógicos), são alguns dos aspectos contemplados pelo enquadramento legal do regime educativo especial para alunos com necessidades educativas especiais nas estruturas regulares de ensino - Decreto-Lei Nº319/91 de 23 de Agosto.

O preâmbulo do decreto sintetiza, de forma objectiva e clara, a necessidade de se proceder a uma revisão legislativa em matéria de integração, ainda mais quando o presente decreto está muito influenciado pelos documentos americano (Public-Law 94-142) e inglês (Warnock Report):

*«a evolução dos conceitos relacionados com a educação especial que se tem processado na generalidade dos países, as profundas transformações verificadas no sistema educativo português decorrentes da publicação da LBSE, as recomendações relativas ao acesso dos alunos deficientes ao sistema regular de ensino emanadas de organismos internacionais a que Portugal está vinculado, e finalmente a experiência acumulada durante estes anos, levam a*

---

<sup>243</sup> BENARD DA COSTA (1991, p.3).

*considerar os diplomas vigentes ultrapassados e de alcance limitado»<sup>244</sup>.*

No presente diploma foram consagrados os pressupostos em que assenta a política da reforma para a educação especial, que são de seguida enunciados:

*«- A substituição da classificação em diferentes categorias, baseada em decisões de foro médico, pelo conceito de “alunos com necessidades educativas especiais”, baseado em critérios pedagógicos;*

*- A crescente responsabilização da escola regular pelos problemas dos alunos com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem;*

*- A abertura da escola a alunos com “necessidades educativas especiais”, numa perspectiva de “escola para todos”;*

*- Um mais explícito reconhecimento do papel dos pais na orientação educativa dos seus filhos;*

*- A consagração, por fim, de um conjunto de medidas cuja aplicação deve ser ponderada de acordo com o princípio de que a educação dos alunos com necessidades educativas especiais deve processar-se no meio menos restritivo possível, pelo que cada uma das medidas só deve ser adoptada quando se revele indispensável para atingir os objectivos educacionais definidos»<sup>245</sup>*

O Decreto-Lei aponta numa perspectiva da “Escola para Todos”, em que se pretende assegurar a estas crianças a frequência da escola regular e nortear os princípios da sua integração. Os princípios apontam para:

*- «adequação das medidas a aplicar às necessidades educativas individuais, o que pressupõe um conhecimento tão completo quanto possível da situação de cada aluno no seu contexto escolar e sócio-familiar;*

<sup>244</sup> Decreto-Lei N°319/91, de 23 de Agosto (p.4390).

<sup>245</sup> Decreto-Lei N°319/91, de 23 de Agosto (p.4390).

- *participação dos pais no desenvolvimento de todo o processo educativo, seja no contexto da avaliação, seja no contexto da realização dos planos e programas educativos;*
- *responsabilização da escola regular - ou seja de todos os profissionais nela envolvidos - pela orientação global da intervenção junto destes alunos;*
- *diversificação das medidas a tomar para cada caso, de modo a possibilitar uma planificação educativa individualizada e flexível que torne viável a máxima adequação a cada situação;*
- *utilização de professores de educação especial como recurso da escola, no que diz respeito aos alunos com necessidades educativas especiais;*
- *abertura da escola ao meio, de modo a possibilitar a utilização dos serviços de segurança social, de saúde ou outros»<sup>246</sup>.*

As medidas consignadas no Decreto-Lei N°319/91, baseiam, para além dos princípios da Lei de Bases do Sistema Educativo, fundamentalmente em dois documentos: a *Declaração Mundial sobre a Educação para Todos*, de 9 de Março de 1990, que aponta para a necessidade de se tomarem medidas no sentido de se assegurar o direito à igualdade de oportunidades de acesso à educação a todas as crianças, independentemente da deficiência que apresentam; e na *Resolução 90/C162/02*, de 31 de Maio de 1990, dos Ministros dos países da Comunidade Europeia, relativa à integração das crianças e jovens com deficiências no sistema de ensino regular.

Assim os grandes objectivos do Decreto no âmbito da reforma educativa prendem-se com:

- a necessidade de fomentar a igualdade de oportunidades a todas as crianças e jovens portadores de deficiências, em que a escola regular se deve modificar no sentido de ser uma escola mais abrangente, mais individualizada, mais capaz de atender de forma personalizada um maior número de alunos;

---

<sup>246</sup> A Educação de Crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais, p.14, In: Guia de Leitura do Decreto Lei 319/91.

- a necessidade de intervenções específicas adequadas nas escolas regulares, de forma a responder adequadamente às necessidades educativas especiais, pretendendo-se que este tipo de alunos encontrem na escola uma vasta gama de respostas e de recursos que correspondam à sua problemática específica.

A adequação dos métodos de ensino, dos meios pedagógicos e dos próprios currículos, bem como a adequação dos recursos materiais e humanos e a adequação dos espaços educativos, são algumas das intervenções necessárias para que a grande mudança introduzida por este decreto se concretize: a passagem de uma perspectiva de intervenção, totalmente centrada na criança, para uma perspectiva centrada na escola e na sala de aula.

A intervenção centrada na escola é uma intervenção centrado no processo educativo, em todos os seus intervenientes, com a responsabilidade da escola por todos os seus alunos; daí que tenha que se adequar às necessidades específicas de cada um.

Em suma, o Decreto-Lei N°319/91 estabelece o regime educativo especial para os alunos com necessidades educativas especiais que frequentam os estabelecimentos de ensino públicos não superiores. O regime educativo especial consiste «*na adaptação das condições em que se processa o ensino-aprendizagem*» (artigo 2º, ponto 1) destes alunos e traduz-se nas seguintes medidas (artigo 2º, ponto 2):

- equipamentos especiais de compensação;
- adaptações materiais;
- adaptações curriculares;
- condições especiais de matrícula;
- condições especiais de frequência;
- condições especiais de avaliação;
- adequação na organização de classes ou turma;
- apoio pedagógico acrescido;
- ensino especial.

Os pontos mais relevantes do Decreto prendem-se com os seguintes aspectos:

- a possibilidade de integração de alunos com problemas do foro intelectual, inserida nas medidas do Regime Educativo Especial, o

“Ensino Especial”, que consiste num conjunto de procedimentos que visam o atendimento educativo de alunos que necessitam de: um currículo escolar próprio; aprendizagem de técnicas específicas que lhes permitam o acesso ao currículo normal; aprendizagem sistematizada de competências que promovam a sua autonomia e integração pessoal; e um currículo alternativo (artigos 2º,i) e 11º);

- a responsabilização da escola e dos respectivos órgãos de Direcção, Administração e Gestão pelo atendimento educativo dos alunos com necessidades educativas especiais, dado que a competência para a aplicação do regime educativo especial é destes órgãos (artigo 13º);

- a individualização da intervenção educativa, através do Plano e do Programa Educativo Individual (artigos 15º e 16º);

- a necessidade do trabalho em equipa, com diversos intervenientes, assegurando sempre o papel dos pais (artigo 18º).

Na prática a aplicação desta legislação não tem sido imediata e depende muito das atitudes dos intervenientes no processo de integração, dos recursos humanos, materiais e económicos, que, por um motivo ou outro, vão criando alguns obstáculos. É necessário empenho ao nível do poder político, central e local, ao nível da comunidade escolar e educativa, no sentido de valorizar a dimensão pessoal e social, para além da vertente académica, para que se promovam mudanças significativas em todo este processo.

Refira-se que toda esta problemática se encontra bem patente nos resultados de um estudo realizado pelo Conselho Nacional de Educação (1998), coordenado por Joaquim Bairrão Ruivo, e em que a organização dos inquéritos teve por base os conteúdos do Decreto-Lei 319/91.

Apesar da existência de uma legislação específica, como o 319/91, e pese embora a Lei de Bases do Sistema Educativo proclamar a igualdade de oportunidades, no final do século XX ainda continuamos a sentir alguns dos problemas que já deviam estar ultrapassados.

Assim, no que diz respeito aos meios técnicos e recursos materiais de apoio à integração dos alunos, a maioria das escolas continua ainda a debater-se com a falta de equipamento necessário ao atendimento das crianças com graves deficiências sensoriais, ou motoras, bem como com a ausência de espaços educativos apropriados às necessidades educativas especiais e, ainda, na eliminação de barreiras arquitectónicas.

Quanto aos recursos humanos de apoio à integração, e apesar da constituição de equipas de educação especial do Ministério da Educação como estrutura, por excelência, de apoio ao ensino integrado, ainda se verifica a existência de escolas (92 indicadas no estudo) onde permanecem alunos com necessidades educativas especiais que não beneficiam de qualquer forma de apoio por parte dessas equipas. No entanto, salientamos que onde ocorre esse apoio, o *ratio* professor/aluno é bastante favorável à integração. Parece, então, que existe uma deficiente distribuição dos recursos existentes, talvez causada pela assimetria ao nível da colocação dos professores e pela constante mobilidade anual dos docentes de apoio (BAIRRÃO, 1998).

Os Serviços de Psicologia e Orientação (SPO) apenas “funcionam no diploma”, dado que é praticamente irrelevante o papel deste serviço no apoio à integração, assim como de qualquer outro serviço exterior ao sistema educativo que acompanhe a criança com necessidades educativas especiais fora da escola. A dimensão interdisciplinar fica assim claramente comprometida.

No que respeita à aplicação das medidas do Regime Educativo Especial previstas no 319/91, parecem existir algumas carências no que diz respeito aos equipamentos especiais de compensação, principalmente para os portadores de deficiência auditiva, como sejam os auxiliares acústicos e o equipamento informático adaptado. No que concerne às medidas que se relacionam com a organização curricular, com a constituição das turmas e com as modalidades de reforço pedagógico, o grupo de trabalho chegou à conclusão de que, de uma forma ou outra, as escolas vão recorrendo àquilo que o decreto regulamenta, embora de um modo pouco consistente, e com ausência de um modelo conceptual que suporte a tomada de decisões.

As conclusões mais pertinentes referem que, na maior parte dos casos, não parece existir relação entre o tipo de currículo e o tipo de necessidades educativas especiais; que o recurso à turma reduzida é o procedimento utilizado pela maioria das escolas; e que o apoio de intervenção directa ao aluno é o mais utilizado, em detrimento do apoio feito ao professor da classe regular, assim como o apoio fora da sala de aula continua a ter uma expressão bastante significativa, mesmo quando a tendência actual é a de se privilegiar o apoio dentro da sala de aula, enquanto prática mais aconselhada para a maioria dos alunos com necessidades educativas especiais.

O mesmo relatório refere, ainda, que nas condições especiais de avaliação (previstas no 319/91), a generalidade das escolas utiliza mais a adaptação do tipo de prova, ou do instrumento de avaliação, sendo a avaliação especializada raramente utilizada, bem como a avaliação interdisciplinar.

Apesar de no decreto dominar uma perspectiva integradora, existe uma medida que nos parece altamente segregadora, e que se reporta ao facto de as crianças, cujas



deficiências o justifiquem, podem ser encaminhadas para instituições do ensino especial. A este propósito, o grupo de trabalho chegou à conclusão de que o número de crianças que ainda é encaminhado para estas instituições se afigura bastante elevado: cerca de 2,5 em cada 100 alunos com necessidades educativas especiais. Só para o 3º ciclo é que tal não se verifica, justificado pelo facto de não existir este nível de ensino nestas instituições.

Quanto à participação dos pais no processo educativo dos seus filhos (uma das vertentes inovadoras do 319/91), a maioria das escolas analisadas no estudo indica que os pais participam no processo de sinalização das necessidades educativas especiais dos seus filhos, na decisão sobre as medidas de apoio a adoptar e na avaliação do grau de cumprimento e da eficácia destas medidas.

Com a publicação do 3319/91, muitas das responsabilidades que cabiam às Equipas de Educação Especial passam a ser da responsabilidade das escolas que estes alunos frequentam. Cabe, portanto, às escolas organizarem-se para melhor responder às necessidades educativas específicas dos alunos, e se, para algumas escolas estas novas funções são rápidas e fáceis de assimilar, devido ao seu passado rico em “integrações” de crianças deficientes, para outras o processo é muito mais lento, onde será necessário realizar um grande esforço para as suas novas funções.

CORREIA (1997) é da opinião que o apoio técnico deficitário, o número reduzido de professores especializados em Educação Especial, bem como a insuficiente formação do professor do ensino regular para responder com eficácia às necessidades educativas da criança, constituem factores limitativos de todo este processo.

Para além destes aspectos, consideramos que o longo passado, caracterizado pelas práticas segregativas, bem como a existência das actuais estruturas de ensino especial fora da escola regular, com a atribuição de subsídios que fomentam este tipo de práticas, são também factores limitativos à integração.

As condições e os procedimentos necessários à aplicação do regime educativo especial foram, posteriormente regulamentados pelo Despacho 173/ME/91, de 23 de Outubro, no que respeita ao ensino básico e secundário da rede pública, onde se define que as medidas do regime educativo especial se aplicam a todos os alunos com necessidades educativas especiais *«optando-se pelas medidas mais integradoras e menos restritivas de forma a que as condições de frequência se aproximem das existentes no regime educativo comum»*.

Regulamenta-se, particularmente, as medidas que dizem respeito a Planos Individuais e Programas Educativos, o adiamento da inscrição na escolaridade obrigatória para alunos com atraso de desenvolvimento global, ou a antecipação para os

mais precoces, e esclarece, ainda, sobre as competências dos vários órgãos, bem com dos prazos para o desenvolvimento do processo.

A Portaria Nº611/ME/93, de 29 de Junho, vem também regulamentar a aplicação do regime educativo especial no ensino pré-escolar da rede pública do Ministério da Educação.

Entre despachos, decretos-lei e portarias, o desenho legislativo vai-se desenvolvendo no sentido da aplicação do regime educativo especial proclamado pelo 319/91, no combate ao insucesso escolar e, ainda, na definição de medidas necessárias para o cumprimento da escolaridade obrigatória, embora nem sempre a legislação consiga alterar as práticas que teimam em manter-se tradicionais e rotineiras, ao contrário daquilo que é urgente e necessário modificar: práticas que apontam para uma diversificação de estratégias, um ensino diversificado, ou uma pedagogia diferenciada.

Mais do que a taxa de analfabetismo (que reduziu drasticamente desde os anos 60, embora continue a ser a mais alta da Europa), o combate ao insucesso escolar tem sido uma das preocupações do Estado português, como já tivemos oportunidade de salientar. Nesta altura este flagelo não deixa de continuar pelo que o Ministério da Educação se tem preocupado em elaborar medidas que promovam o tão desejado sucesso. O Despacho 178-A/ME/93 é um exemplo, já que tem como objectivo:

*«clarificar o conceito de apoio pedagógico, enunciar as modalidades e as estratégias de apoio aos alunos, precisar os poderes e as responsabilidades dos órgãos da escola e da administração do sistema educativo e afectar os recursos e os meios necessários e possíveis para uma educação de qualidade»<sup>247</sup>.*

O presente despacho aplica-se a alunos do ensino básico que necessitam de apoio pedagógico, com vista ao sucesso escolar. O apoio pedagógico é aqui definido como sendo:

*«o conjunto de estratégias e actividades concebidas e realizadas na escola no âmbito curricular e extracurricular, incluindo aquelas que são desenvolvidas no seu exterior, que contribuam para que os alunos adquiram os conhecimentos e as competências e desenvolvam as*

---

<sup>247</sup> Preâmbulo do Despacho 178-A/ME/93 (p.8104-(6)).

*capacidades, atitudes e valores consagrados nos currículos em vigor»*

*(ponto 6).*

O conceito abrange todas as crianças, tendo em conta as necessidades dos alunos, e refere-se claramente a programas de apoio a alunos portadores de deficiências. As modalidades e estratégias de apoio pedagógico podem ser as seguintes:

- «a) O ensino diferenciado, no interior da sala de aula, integrando o mesmo currículo;*
- b) O grupo de nível de carácter temporário;*
- c) Os diferentes modos de organização da gestão de espaços e tempos lectivos;*
- d) Os currículos alternativos; (o sublinhado é nosso)*
- e) As salas de estudo dirigido (...);*
- f) Os programas específicos elaborados pelo professor da área da disciplinar (2º ciclo) ou da disciplina (3º ciclo);*
- g) Programas interdisciplinares (no 2º e 3º ciclo. (...);*
- h) Os programas alternativos (...);*
- i) Os programas de entre ajuda de alunos do mesmo ou de diferentes níveis de ensino;*
- j) Os programas de tutoria para apoio a estratégias de estudo, orientação e aconselhamento do aluno;*
- k) Os programas específicos de ocupação de tempos livres (...);*
- l) Os programas de compensação e actualização no início do ano escolar (...).» (ponto 8).*

Na sequência das medidas que se têm vindo adoptar no sentido da introdução de mecanismos de apoio às populações mais carenciadas, importa continuar a desenvolver esforços tendentes à criação, nas escolas, de condições geradoras de sucesso escolar e

educativo dos seus alunos, com vista a atingir o objectivo fundamental de promover a igualdade do acesso e do sucesso educativo.

Nesta perspectiva é também emitido o Despacho 147-B/ME/96 sobre os “Territórios Educativos de Intervenção Prioritária”. O território educativo de intervenção prioritária é composto por um conjunto de escolas onde se ajustam «*as condições especiais de oferta educativa aos projectos das comunidades integrando os três ciclos do ensino básico e outras vertentes e intervenções educativas, designadamente a educação pré-escolar, a educação de adultos, a iniciação profissional, a educação especial, bem como os serviços de psicologia e orientação, de acção social e de saúde*» (o sublinhado é nosso)<sup>248</sup> e nos quais se desenvolvem projectos que visam a melhoria da qualidade educativa e a promoção da inovação.

Contrapõe-se, assim, o conceito de escola-organização, ao conceito de escola-edifício, como é referido no preâmbulo do despacho. Com esta nova organização pretendem-se atingir os seguintes objectivos:

- «- *A melhoria do ambiente educativo e da qualidade das aprendizagens dos alunos;*
- *Uma visão integrada e articulada da escolaridade obrigatória que favoreça a aproximação dos seus vários ciclos, bem como da educação pré-escolar;*
- *A criação de condições que favoreçam a ligação escola-vida activa;*
- *A progressiva coordenação das políticas educativas e a articulação da vivência das escolas de uma determinada área geográfica.»*<sup>249</sup>

Na perspectiva de uma Escola para Todos, vai-se promovendo o respeito pelas diferenças, ritmos e percursos individuais. Esta ideia vai ser alterada e ampliada a partir de 1994, com a Declaração de Salamanca, de onde surge um novo conceito, o de Escola Inclusiva, na qual cada aluno é atendido como um caso e onde toda a comunidade escolar é responsabilizada.

A propósito do documento, refere o Parecer N°3/99 do Conselho Nacional de Educação que este:

<sup>248</sup> Preâmbulo do Despacho 147-B/ME/96 (p.10719) .

<sup>249</sup> Preâmbulo do Despacho 147-B/ME/96 (p.10719) .

*«acolhe as novas concepções sobre a educação dos alunos com necessidades educativas especiais, expressa a opção pela escola inclusiva e traça as orientações necessárias para a acção, a nível nacional e a nível internacional, com vista à implementação de uma escola para todos»<sup>250</sup>.*

A declaração reforça o papel das escolas na educação destas crianças, ao acentuar a necessidade das escolas se ajustarem a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades que lhes são próprias, pelo que os sistemas educativos devem ser planeados de acordo com esta diversidade de situações. A este propósito pode ler-se na declaração de Salamanca:

*«para que a possibilidade de sucesso nas escolas regulares se possa concretizar estas devem adequar-se às crianças e jovens com necessidades educativas especiais, através de uma pedagogia neles centrada e capaz de ir ao encontro dessas necessidades».*

Trata-se de reestruturar as escolas para atender a todas as crianças ou, como aconselha a Declaração, de se efectuar uma profunda reforma do ensino regular.

Em resposta à necessidade de mudança de atitudes e de práticas numa escola em mudança, é publicado em Portugal o Despacho Conjunto N°105/97, de 1 de Julho, por forma a dar cumprimento às recomendações da referida Declaração de Salamanca, numa perspectiva mais abrangente de Escola Inclusiva. É assim iniciado um processo de mudança significativo no que respeita à forma de conceptualizar e de organizar o apoio educativo para crianças com necessidades educativas especiais, que se fundamenta no seguinte conjunto de princípios orientadores:

- «- Centrar nas escolas as intervenções diversificadas necessárias para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens;*
- Assegurar, de modo articulado e flexível, os apoios indispensáveis ao desenvolvimento de uma escola de qualidade para todos;*

---

<sup>250</sup> Parecer N°3/99 (p.2378).

*- Perspectivar uma solução simultaneamente adequada às condições e possibilidades actuais, mas orientada também para uma evolução gradual para novas e mais amplas respostas»<sup>251</sup>.*

Criar condições que facilitem a “diversificação das práticas pedagógicas”, garantir uma eficaz gestão dos recursos especializados, bem como dar uma clara prioridade à colocação de pessoal docente nas escolas, são alguns dos aspectos referenciados. Embora se pretenda criar as condições facilitadoras do desenvolvimento da actuação dos apoios educativos em domínios diversificados, nesta despacho pretende-se, acima de tudo, o desenvolvimento de respostas no domínio da diferenciação pedagógica e da educação especial.

De entre as mudanças na organização e prestação de apoio às crianças com necessidades educativas especiais, resultantes da aplicação do despacho, salientam-se a colocação dos professores de apoio nas escolas, bem como a criação de uma nova estrutura, as Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos (ECAE).

O Despacho define, claramente, o que se deve entender por “Docente de apoio”:  
*«o docente que tem como função prestar apoio educativo à escola no seu conjunto, ao professor, ao aluno e à família, na organização e gestão dos recursos e medidas diferenciadas a introduzir no processo ensino/aprendizagem»* (ponto 3); e refere que os docentes colocados em apoio educativo passam a integrar o corpo docente da escola (ponto 7.2). Estes docentes são habilitados com formação especializada (ponto 9), embora, excepcionalmente, possam não ser (ponto 9.2), e cujas funções (ponto 12) se centram em:

- 1) colaborar com os órgãos de gestão e de coordenação pedagógica na detecção das crianças com necessidades educativas especiais, bem como na organização e implementação dos apoios;
- 2) colaborar com os mesmos órgãos e com os professores na gestão flexível dos currículos e na adequação dos mesmos às capacidades e interesses dos alunos e às realidades locais;
- 3) colaborar no desenvolvimento das medidas previstas no Decreto-Lei N°319/91, no âmbito dos alunos com necessidades educativas especiais;

---

<sup>251</sup> Preâmbulo do Despacho Conjunto N°105/97 (p.7544).

- 4) contribuir activamente para a diversificação de estratégias bem como de métodos educativos, de forma a promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças e jovens;
- 5) apoiar os alunos e respectivos professores;
- 6) participar na melhoria das condições e do ambiente educativo da escola, de forma a promover a qualidade e a inovação educativa.

Recorrendo-nos de MARTINS (1998) podemos destacar algumas diferenças entre a concepção anterior sobre o apoio e a do Despacho Conjunto N°105:

- a) o apoio centrado no aluno, passa agora a ser centrado na escola;
- b) os alunos eram agrupados por categorias de deficiência, cujos professores especialista centravam a sua intervenção na categoria de cada criança e, actualmente, pretende-se que os professores foquem as necessidades educativas de cada aluno e também do grupo/turma. A intervenção dos professores especialistas centra-se no processo educativo;
- c) o apoio realizado, normalmente fazia-se fora da sala de aula (salas de apoio), com ou sem colaboração do professor da turma e, actualmente, o docente de apoio passa a ser considerado um recurso educativo da escola, realizando o apoio dentro da sala de aula com a colaboração imprescindível do professor da turma em parceria pedagógica;
- d) a intervenção do professor especialista não se estendia aos outros alunos (os “não deficientes”) e, actualmente, considera-se necessário que o docente de apoio alargue a sua intervenção a todos os alunos da escola que necessitam.

As novas concepções vão impor alterações ao nível da estrutura organizativa da escola, ao nível da organização curricular, no processo de avaliação dos alunos, bem como na formação de professores, alterações que, no nosso entender, requerem uma reforma profunda no sistema de ensino em geral e uma mudança clara de atitudes face a estas questões por parte de professores, órgãos de gestão, pessoal auxiliar, pais e comunidade educativa que envolve a escola.

As equipas de Educação Especial são extintas, e em seu lugar os docentes de apoio assumem muitas das suas funções, bem como as Equipas de Coordenação dos

Apoios Educativos (ECAE), criadas pela respectivo despacho. As ECAE´s articulam e orientam a prestação dos apoios educativos a nível local, em torno dos seguintes eixos:

- 1) a articulação entre as escolas da sua área de influência e a intervenção junto da comunidade, instituições e serviços existentes (ponto 14);
- 2) a colaboração e o apoio aos órgãos de gestão e de coordenação pedagógica das escolas (ponto 14.1);
- 3) a gestão dos serviços especializados de apoio educativo afectos às escolas da sua zona de influência (ponto 14.2).

A acção das ECAE´s desenvolve-se no âmbito das aprendizagens ao nível da idade escolar, bem como da intervenção precoce e, ainda, na transição para a vida activa, num trabalho de parceria com outras estruturas ou serviços da comunidade, como serviços da educação, saúde, do trabalho, da solidariedade entre outros.

O modelo organizativo das Equipas de Educação Especial, caracterizado por uma intervenção centrada no aluno com deficiência, onde o professor de ensino especial dirigia o apoio ao aluno deficiente, deu lugar a um modelo mais global e abrangente, caracterizado por uma intervenção centrada na escola, onde se acentua a necessidade de os docentes de apoio educativo colaborarem na melhoria das condições de sucesso educativo e de qualidade da escola, assumindo o apoio individual ao aluno como carácter excepcional. Um modelo que as escolas vão assimilando, com mais ou menos sucesso, dependendo das atitudes e da vontade colectiva, e muitas vezes individual, dos intervenientes mais directos nestas questões.

Os apoios educativos passam a ser parte integrante da escola, não são mais um subsistema organizado à margem da escola.

Com o Despacho Conjunto N°105/97 e o Decreto-Lei N°319/91 assiste-se, hoje, no nosso país, a uma mudança significativa relativamente à escolaridade dos alunos com necessidades educativas especiais.

O Ministério da Educação toma, finalmente, a seu cargo a educação destas crianças, assumindo todos os encargos com a educação especial, que passa a estar “legalmente” integrada na escola regular. A escola deve dar resposta adequada a cada criança, de modo a obviar as suas necessidades e, como tal, deve possuir recursos educativos para os seus diferentes alunos.

Paradoxalmente mantêm-se as instituições de ensino especial, bem como os incentivos financeiros à sua existência, situação que promove, claramente, a segregação de alguns alunos do sistema de ensino regular.



Baseando-nos em dados recolhidos junto de fontes oficiais do Ministério da Educação<sup>252</sup>, quatro anos depois de ter sido publicado o Decreto-Lei 319/91, no ano lectivo de 1995/96, o número de alunos integrados na escola regular situava-se nos 36.519, apoiados por 228 Equipas de Educação Especial, constituídas por 2.815 docentes, enquanto nas escolas de ensino especial foram atendidos cerca de 9.396 alunos.

Baseando-nos na mesma fonte, é na região Norte do país que o ensino integrado tem maior expressão, dado que é aqui que se encontram 43% dos alunos integrados, e é na zona de Lisboa que se verifica a maior percentagem de alunos em escolas especiais, dependentes da tutela do Ministério da Educação (9%).

A grande maioria dos apoios prestados pelas Equipas de Educação Especial dirige-se a alunos com dificuldades de aprendizagem (46%) e com deficiência mental (22.6%), encontrando-se a maioria dos alunos na faixa etária dos 6 aos 10 anos a frequentar o 1º ciclo do ensino básico (58,1%). A maior parte dos docentes das equipas eram professores do 1º ciclo do ensino básico (64%)<sup>253</sup>.

No ano lectivo de 1997/98, já ao abrigo do Despacho Conjunto N°105, verificou-se que foram colocados nas escolas, por destacamento, 5.965 professores de apoio, coordenados por 187 Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos. O número de alunos com necessidades educativas especiais a frequentar o ensino regular era de 39.206, e nas escolas de ensino especial era de 2.337, o que representa já um valor baixo<sup>254</sup>.

Apesar dos documentos emanados pelo Ministério da Educação serem orientados no sentido da inclusão e da expansão das escolas do ensino especial ter cessado, ainda se verifica uma expressão significativa de ensino segregado, tanto mais que no Parecer N°3/99 se salienta o facto de não se verificar o retorno de alunos ao ensino regular:

*«é preocupante que não se esteja a verificar o retorno ao ensino regular de alunos que, indevidamente, ingressaram no ensino especial, uma vez que não apresentam qualquer deficiência. (...)e é tanto mais grave quando estes estabelecimentos representam encargos substanciais para o Estado, que deveriam ser empregues no*

<sup>252</sup> Departamento de Educação Básica.

<sup>253</sup> Dados recolhidos em BAIRRÃO (Coord.) (1998). Os alunos com Necessidades Educativas Especiais. Subsídios para o Sistema de Educação.

<sup>254</sup> Dados recolhidos no Parecer N°3/99 do Conselho Nacional de Educação, de 17 de Fevereiro.

*ensino público integrado, com vantagem para os alunos e para o sistema educativo».*

No mesmo parecer faz-se, também, alusão à questão da qualidade. A partir de vários estudos realizados foram apontadas várias anomalias, detectadas no funcionamento de diversas instituições. Anomalias essas relacionadas com o excesso de lotação, *ratios* aluno/funcionário, acima dos valores recomendados, e falta de material.

Com o propósito de colmatar algumas das preocupações referidas, foi emitida legislação no sentido de dar maior rigor na tutela daqueles estabelecimentos de ensino. Entre Despachos e Portarias e tendo sempre como norma o princípio da “Escolaridade para Todos” implementado pelo Decreto-Lei 35/90, onde *«os alunos com necessidades educativas especiais resultantes de deficiências físicas ou mentais estão sujeitos ao cumprimento da escolaridade obrigatória, não podendo ser isentos da sua frequência»*, vária documentação vai sendo produzida:

- o Despacho 232/ME/93, de 10 de Dezembro, onde é estabelecida a modalidade de apoio do Ministério da Educação e o modo de organização e funcionamento dos estabelecimentos de educação especial com fins lucrativos, habitualmente designados por colégios de educação especial;

- as Portarias Nº1095/95, de 6 de Setembro, Nº1102/97, de 3 de Novembro e Nº1103/97, também de 3 de Novembro, a serem aplicadas a instituições de educação especial sem fins lucrativos, como as cooperativas e associações de ensino especial e estabelecimentos de ensino particular de educação especial tutelados pelo Ministério da Educação, onde são definidas e regulamentadas as condições de acesso e frequência dos alunos com necessidades educativas especiais que as frequentam, bem como apoios técnicos, pedagógicos e financeiros a conceder-lhes;

- a Portaria Nº1102/97, de 3 de Novembro, a aplicar a cooperativas e associações de ensino especial, sem fins lucrativos.

O suporte legislativo existe, a mudança de mentalidades lenta e gradualmente vai emergindo, no entanto este processo de mudança não é fácil.

As alterações produzidas implicam reformas profundas em todo o sistema educativo, quer ao nível de práticas, quer ao nível de papéis dos seus intervenientes: os pais, professores, alunos e comunidade em geral.

Os recursos humanos, materiais e técnicos ficam muitas vezes aquém do desejado para tarefa de tão grande envergadura. Grande parte dos professores não possui formação adequada em necessidades educativas especiais e a formação especializada não chega para cobrir as necessidades do apoio educativo.

No entanto, não podemos de deixar de nos congratular pelo facto de ser visível o esforço realizado na produção legislativa no sentido de uma nova política educativa das crianças com necessidades educativas especiais, procurando um caminho para a inclusão. Desta forma a nova legislação constitui um salto qualitativo nesta matéria designadamente em quatro aspectos referidos por BAIRRÃO(Coord., 1999):

*«i) no papel e responsabilidade que atribui à escola na educação de todos os alunos; ii) na forma de conceber a educação dos alunos com necessidades educativas especiais face aos alunos em geral; iii) no reconhecimento de que as medidas de apoio se situam a nível de processo interactivo entre as necessidades da escola e a diversidade das necessidades dos alunos; iv) na organização integrada e interactiva “dentro da escola” dos diferentes apoios educativos»<sup>255</sup>.*

---

<sup>255</sup> BAIRRÃO (Coord., 1998, pp.60-61).

## **CAPÍTULO II**

### **O IMPACTO DAS NOVAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

## **1. INTRODUÇÃO**

Com a nova política de integração escolar das crianças com necessidades educativas especiais nas escolas de ensino regular, profundas alterações se vão produzindo no papel que o professor tem que desempenhar, afim de dar resposta às necessidades de cada criança.

Estas mudanças não se dão só na acção do professor da classe regular, mas também na dos professores de apoio/professor de educação especial.

No presente capítulo pretende-se realçar o papel do professor face às mudanças existentes, descrever e analisar os diferentes modelos de formação de professores face à educação das crianças com necessidades educativas especiais, bem como analisar de forma crítica a evolução da política de formação de professores em Educação Especial organizada pelo Estado Português, desde a década de 80, a partir do seu enquadramento legal.

## **2. INOVAÇÕES NO PAPEL DO PROFESSOR FACE À INTEGRAÇÃO ESCOLAR**

### **2.1. O PAPEL DO PROFESSOR FACE ÀS MUDANÇAS EDUCATIVAS E PROCESSOS DE INOVAÇÃO**

Actualmente, a integração da crianças com necessidades educativas especiais nas estruturas regulares de ensino é um processo que está em plena evolução.

Apesar desta franca evolução, a grande convicção para o futuro é a de se conseguir uma “Escola para Todos”, uma escola que possa atender a todos os alunos com necessidades educativas especiais, mesmo aqueles que apresentam necessidades educativas severas, nas classes regulares, com o apoio dos serviços de educação especial (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

Se a partir de meados dos anos 80, estar integrado deixou de significar «acompanhar o currículo normal», para se passar a admitir a possibilidade de que numa mesma escola existam atendimentos educativos diferenciados, no campo prático, estas

modificações significam profundas alterações no sistema de ensino, nomeadamente na organização das estratégias de intervenção do professor do ensino regular e do seu papel na escola, entre outras.

GINÉ (1988) não deixa de realçar o novo papel da escola, como uma escola mais atenta à sua função social e educativa de forma a favorecer o desenvolvimento de todos os alunos.

A integração escolar é entendida como uma mudança, uma inovação, que está a ser levada a cabo pelos sistemas educativos de vários países.

Definem-se novas metas e aspectos gerais da escola, bem como profundas alterações na organização e o funcionamento da mesmas. LÓPEZ MELERO (1990)<sup>256</sup> reforça o facto de que o processo de integração escolar pode mesmo ser considerado um processo de renovação pedagógica, dado que é um projecto global que compromete a todos.

São muitos os autores que entendem que, sendo a integração escolar uma renovação pedagógica, o professor tem um papel fundamental em todo o processo, visto que este passará, progressivamente, a ser o principal responsável pela integração escolar das crianças com necessidades educativas especiais (GARCÍA PASTOR & ORCASITAS, 1987; GARCÍA PASTOR, 1987; ILLÁN ROMEU, 1989, entre outros).

O processo de integração/inclusão das crianças/jovens com necessidades educativas especiais, assente num plano variado de princípios, apresenta-se em pleno desenvolvimento, pelo que se torna necessário que o sistema geral de ensino, e particularmente os professores, revejam o seu papel, as suas responsabilidades e competências neste processo. Não existem mudanças no processo educativo se, simultaneamente, não se produzir uma mudança significativa no papel dos professores.

AINSCOW (1995) traça em três pontos as opções possíveis no papel dos professor:

- *Permanência dos papéis*: em que o professor responde aos alunos com dificuldades, dentro das condições educativas existentes.
- *Papéis em mudança*: em que o professor responde aos alunos com dificuldades, dentro das condições educativas existentes, mas procurando sempre adaptar essas mesmas condições.
- *Papéis em movimento*: em que o professor responde aos alunos com dificuldades, dentro das condições educativas existentes, através da

---

<sup>256</sup> Cit por BALBÁS ORTEGA (1994).

mudança dessas mesmas condições, realizada a partir do trabalho cooperativo reflectido, donde surjam novas condições que facilitem a aprendizagem de todos os alunos.

ILLÁN ROMEU & ARNAIZ SANCHEZ (1996) sustentam a opinião de que qualquer processo de mudança educativa leva, necessariamente, a um processo prévio, ou simultâneo, de formação dos professores e que:

*«en este sentido, las teorías actuales sobre cambio educativo nos informan del papel que ejercen los profesores en la realización del cambio en las escuelas y en sus aulas. Puede decirse que gran parte de la credibilidad de cualquier intento de mejora y cambio educativo está en función del modo en que la misma se defina y se desarrolle por el profesorado y, consiguientemente, su formación.»<sup>257</sup>.*

Na opinião de HERNÁNDEZ DIAZ (1999), sem se ter “excelentes” professores *«a melhor das reformas, a mais original das iniciativas, a mais dotada das escolas ficará hipotecada, condicionada e sem efeito real sobre as crianças e a sociedade. O professor é a chave da educação nos centros escolares»<sup>258</sup>*

Segundo CUNELLY & ELBAZ (1980)<sup>259</sup>, o papel do professor pode ser visto a partir de três perspectivas: a de um mero executor de algo que lhe é fornecido; como implementador activo; ou, ainda, como agente curricular, isto é, um perfeito “consumidor do curriculum”.

Os professores não podem ser meros receptores e executores das inovações educativas imanadas pelo Ministério da Educação. Têm que fazer parte do processo, como agentes decisivos nas renovações pedagógicas desejadas.

O que mais se adapta à implementação de novas políticas educativas é aquele que tem um papel activo, reflexivo da sua acção, que utilize os planos curriculares como ponto de referência, construindo o seu próprio plano, de acordo com as necessidades e características dos seus alunos, bem como das suas ideias educativas; ou seja, um profissional que saiba actuar racionalmente, que emita juízos e tome decisões perante situações incertas e conflituosas.

Na mesma linha de pensamento LÓPEZ MELERO (1996) salienta o facto de que, perante novas políticas, o professor não pode desenvolver uma actividade que se

<sup>257</sup> ILLÁN ROMEU & ARNAIZ SANCHEZ (1996, p.33).

<sup>258</sup> HERNANDEZ DIAS (1999, p.73).

<sup>259</sup> In: BALBÁS ORTEGA (1994).

centre na mera aplicação das normas, princípios e técnicas “supostamente” científicas («*modelo de racionalidad técnica-instrumento del sistema*» invocando Schön), mas antes uma actividade que, através das práticas diárias, aprenda a construir novas estratégias de acção, novas maneiras de encarar e compreender os problemas e novas formas de procura de soluções. É necessário um professor que tenha autonomia para «*desenvolver e aperfeiçoar a sua profissão*» no sentido do desenvolvimento do seu próprio pensamento prático.

Na perspectiva de BALBÁS ORTEGA (1994) a inovação não se desenrola de uma forma linear para todas as escolas, ela está dependente da “cultura” de cada escola, e só assim se compreende que a utilização de materiais, bem como as formas de actuação sejam tão diversificadas. A cultura de escola influencia a operacionalização de mudanças educativas e o próprio papel do professor é contaminado por ela, dado que a cultura do local de trabalho tem um impacto directo sobre a forma como os professores vêem o seu desempenho e os seus alunos.

Cada vez mais é apontada a crescente responsabilidade do professor do ensino regular na integração de crianças com necessidades educativas especiais, daí que ele tenha que estar consciente do seu papel e da sua função.

HALLAHAN & KAUFFMAN (1988) afirmam que todos os professores devem estar preparados para lidar com crianças com problemas, pelo que se espera que participem na sua educação, em qualquer das seguintes formas:

- Elaborando relatórios para avaliação por equipas multidisciplinares.
- Avaliando capacidades e dificuldades académicas.
- Participando nas equipas interdisciplinares.
- Participando na elaboração dos planos educativos individuais.
- Comunicando com os encarregados de educação.

A colocação de uma criança com necessidades educativas especiais numa sala de aula regular implica mais do que a sua mera presença. É necessário que se produza «*reformación y reorientación*» dos professores para que estes possam utilizar técnicas e metodologias alternativas de intervenção, que sejam capazes de perspectivar a classe numa vertente de diversidade e não de homogeneidade, isto é onde se aceitam e reconhecem as diferenças individuais (BALBÁS ORTEGA, 1994).

As mudanças que o professor tem que enfrentar, numa situação de inovação educativa, centram-se, fundamentalmente, ao nível curricular e organizativo, o que



afectará, concerteza, o papel que este tem de desenvolver na escola. Ao nível da integração escolar as mudanças curriculares e organizativas que se produzem têm a ver:

- A nível curricular com a exigência de os professores terem de tomar constantes decisões para dar resposta à diversidade, por um lado, e à individualidade, por outro, sem existirem quaisquer linhas orientadoras para tal.

o currículo deve ser suficientemente flexível para poder responder às características individuais de cada aluno. O clima de sala de aula, bem como a sua dinâmica, modifica-se (PARRILA LATAS, 1987). A realização destas tarefas implica conhecimento dos alunos, dos distintos tipos de currículos, dos materiais pedagógicos mais adequados e das diferentes estratégias a utilizar (SÁNCHEZ PALOMINO & TORRES GONZÁLEZ, 1997).

- A nível organizativo, novas competências profissionais são exigidas aos professores, como seja o trabalhar em equipa com os restantes profissionais, pais e a própria escola. O processo de integração deve inserir-se numa cultura colaborativa e as adaptações curriculares pressupõem um trabalho cooperativo (SÁNCHEZ PALOMINO & TORRES GONZÁLEZ, 1997).

Os professores desenvolvem uma responsabilidade conjunta e cooperativa no processo da sua própria prática. Os assuntos são discutidos e reflectidos em conjunto, o que promove uma maior garantia de validade da construção do conhecimento profissional, bem como do êxito da integração (SÁNCHEZ PALOMINO & TORRES GONZÁLEZ, 1997; LÓPEZ MELERO, 1996). Como refere O'HANLON (1996) as práticas educativas individuais «*se vem como si estuvieran informadas a través de y por medio del currículum y la práctica educativa de la escuela entera*»<sup>260</sup>.

LÓPEZ MELERO (1996) reforça claramente a importância do trabalho colaborativo no êxito da integração escolar como instrumento de renovação pedagógica, como podemos ver nas suas palavras:

*«Los problemas reales que genera la integración raramente se pueden afrontar como empresa estrictamente personal; lo lógico es concebirlas con un trabajo de investigación cooperativo e interdisciplinario. Si los profesores que participan en la integración no sienten por si mismos esta necesidad del trabajo cooperativo y de reflexión colectiva e indagación sobre su propia práctica profesional,*

---

<sup>260</sup> O'HANLON (1996, p.151).

*la integración escolar fracasará como instrumento de renovación pedagógica»<sup>261</sup>*

Comungando da opinião de JIMÉNEZ MARTINEZ & VILÀ SUÑÉ (1999) as mudanças que se vão produzindo no papel do professor são assumidas como pressupostos para a viragem do mesmo, sendo elas:

*«reconocimiento de la diversidad como valor; capacitación y autonomía en la toma de decisiones curriculares y organizativas; predisposición y competencias para el trabajo colaborativo; actitud reflexiva, crítica y de compromiso social, etc.»<sup>262</sup>*

O professor do ensino regular confrontar-se-á com crianças portadoras de necessidades diferenciadas na sua sala de aula, o que o leva, também, a confrontar-se com metodologias diferentes, novas práticas, novas técnicas de trabalhos de grupo, diferentes estratégias e ajudas específicas.

Se, tal como refere o WARNOCK REPORT (1978), uma em cada seis crianças pode vir a necessitar, em qualquer altura do seu percurso escolar, de formas de atendimento mais específico e individualizado, poderemos melhor compreender quantas modificações terão de ocorrer na prática educativa, levando o professor a confrontar-se com a necessidade de alterar práticas, dominar técnicas de trabalho de grupo, prestar ajudas específicas, utilizar novos materiais, novas estratégias de modo a responder a cada um e a todos em conjunto.

Segundo o mesmo relatório, os professores devem desenvolver uma atitude optimista e positiva na identificação e ajuda das crianças com necessidades educativas especiais, colaborar com os pais e desenvolver competências de trabalho colaborativo com outros profissionais.

A DECLARAÇÃO DE SALAMANCA (1994) realça igualmente a mudança inevitável do papel do professor perante as inovações sentidas com as escolas inclusivas.

Os conhecimentos e as competências exigidas aos professores são essencialmente as relacionadas com um ensino de qualidade, isto é, a capacidade de saberem avaliar as necessidades especiais, saber adaptar currículos, saber utilizar a ajuda tecnológica, saber utilizar métodos de ensino individualizados, capazes de

---

<sup>261</sup> LÓPEZ MELERO (1996, p.69).

<sup>262</sup> JIMÉNEZ MARTINEZ & VILÀ SUÑÉ (1999, p.337).

responder às características individuais dos seus alunos, independentemente da deficiência que apresentem.

A resposta educativa adequada de que necessita grande parte das crianças com necessidades diferenciadas, reside na qualidade do processo pedagógico, cuja responsabilidade é do professor.

Ao falarmos do professor não temos distinguido, propositadamente, entre o professor da classe regular e o professor de apoio. Tal se deve ao facto de entendermos que, para além de ambos terem um papel importante a desempenhar na integração/inclusão das crianças com necessidades específicas, também se encontram “complexamente” interligados. As inovações desencadeadas suscitaram mudanças de papéis, muito significativas, a estes dois tipos de professores.

O professor da classe é considerado o recurso mais importantes no ensino dos alunos com necessidades educativas especiais e o professor de apoio actua como um consultor de apoio junto do professor da classe regular, sendo responsável por ajudá-lo a desenvolver estratégias e actividades que apoiem a integração/inclusão (PORTER, 1994).

O professor de apoio realiza uma vasta gama de actividades, quer com os professores da classe, quer com toda a escola, de maneira a melhorar a qualidade de ensino e o clima de atitudes da escola perante as necessidades educativas especiais. As funções destes professores envolvem planeamento e desenvolvimento de programas, serviços de avaliação e de orientação, acções de supervisão, cooperação, comunicação e ensino directo (PORTER; 1994).

De acordo com a situação actual, e no âmbito de uma escola integradora, o sistema educativo necessita de profissionais qualificados, que sejam capazes de diagnosticar a situação de aula, de respeitar diferentes ritmos de aprendizagem, que sejam capazes de planificar o ensino, bem como de fazer adaptações curriculares e, ao mesmo tempo, consigam encontrar o equilíbrio entre as necessidades do grupo-classe e as diferentes necessidades individuais (LÓPEZ MELERO, 1996) Em suma, é necessário um profissional competente que, como diz LÓPEZ MELERO (1996) «*sepa organizar y dar vida en las aulas*».

As situações educativas no âmbito da integração são processos de grande complexidade, e como tal de grandes conflitos internos. Para se ter novos profissionais de ensino, que possam fazer frente aos processos gerados pela situação de integração, é necessária uma formação de professores adequada às novas solicitações.

Assim, o sistema deve proporcionar aos futuros professores, logo na sua formação inicial, uma sensibilização às necessidades educativas especiais, de forma a

que este possa desempenhar adequadamente a multiplicidade de funções e de competências que lhe é pedida, para que possa proporcionar ao aluno com necessidades educativas diferenciadas as condições necessárias ao desenvolvimento máximo das suas potencialidades e capacidades, para vir a ser membro activo da sociedade a que pertence.

Apesar das tendências apontarem para uma maior responsabilidade do professor do ensino regular pelos alunos com necessidades educativas especiais, não quer isto dizer que o papel do professor especializado deixe de ter significado. Muito pelo contrário, são-lhe atribuídas funções diferentes, como sejam, o caso de apoiar o professor do regular na sua intervenção com as crianças e, ainda, contribuir para a sua formação, a qual não termina na formação inicial.

LÓPEZ MELERO (1996) aponta para uma formação mais específica no caso do professor que vai desempenhar funções de apoio, de forma a que saiba ajudar pais e profissionais de educação, que saiba intervir directamente com crianças que apresentam necessidades educativas especiais e para que saiba estabelecer modelos de investigação e de compreensão da realidade destas crianças em situação de integração.

## **2.2. A RENOVAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS**

Num passado ainda recente, as crianças com necessidades específicas realizavam a sua educação em escolas de ensino especial, pelo que a educação segregada era uma prática corrente e a alternativa encontrada para uma escolaridade necessária.

As abordagens tradicionais da educação especial encorajavam o professor a encaminhar as dificuldades encontradas para especialistas que diagnosticavam, avaliavam e prescreviam um ensino, normalmente alternativo, para o aluno com problemas.

Um ensino centrado na deficiência da criança, onde os alunos eram agrupados por categorias de deficiências, cuja resposta educativa era organizada por professores especialistas de acordo com a categoria em causa.

A intervenção do professor do ensino regular era meramente formal e passiva, dado que se limitava a encaminhar a criança para um especialista. Daí que PORTER (1994) saliente que a mensagem transmitida era a de que os professores de ensino regular não seriam competentes e não se encontravam qualificados para garantir a educação dos alunos com problemas acentuados de aprendizagem.

A formação inicial, praticamente inexistente, e a formação de professores especialistas, assente num modelo de categorias por deficiências, tendo como base uma abordagem clínica, era o panorama encontrado.

A abordagem do ensino numa perspectiva de integração trouxe novas mudanças, para as quais nem o professor do ensino regular, nem o professor especialista estavam preparados.

ILLÁN ROMEU & ARNAIZ SANCHEZ (1996) referem que foram duas as propostas formativas encontradas, quer para uns, quer para outros, na hora de satisfazer as necessidades de formação dos professores, no sentido de dar resposta às mudanças que acompanharam o desenvolvimento do processo de integração: «*la denominada como enfoque categórico o tradicional y la no categórica o polivalente*»<sup>263</sup>.

Também RODRIGUES (1994) e LÓPEZ MELERO (1996) mencionam os modelos categorial e não categorial implementados na formação de professores em educação especial, como a resposta encontrada para colmatar as necessidades de formação emergentes de uma primeira aproximação educacional aos alunos com dificuldades.

**No modelo de formação em categorias ou tradicional**, a formação dos professores orienta-se de acordo com as diferentes categorias de deficiência, exclusivamente apoiado no diagnóstico médico/educativo. As disciplinas que figuravam nos currículos eram centradas nas deficiências, assumindo um carácter tecnicista da acção do professor.

A introdução de conteúdos tradicionais de educação especial no currículo dos professores do ensino regular, no sentido restrito das deficiências, foi uma realidade que levou, necessariamente, a perpetuar a figura do especialista em educação especial (ILLÁN ROMEU & ARNAIZ SANCHEZ, 1996).

Com a publicação do Relatório da Comissão de Inquérito sobre educação de crianças deficientes - WARNOCK REPORT (1978), começa-se a divulgar, enquanto termo alternativo a «*criança deficiente*», a expressão «*crianças com necessidades educativas especiais*», deixando, assim, de se rotularem estas crianças/jovens.

Sobre este aspecto RUIVO (1986/87/88) refere que o Warnock Report propõe um modelo conceptual no âmbito da Educação Especial, o qual assenta no facto da deficiência passar a ser encarada como um “contínuo” de necessidades específicas de educação, abolindo-se, de uma vez, as “características diagnosticas”, profundamente ligadas ao “modelo médico tradicional”.

---

<sup>263</sup> ILLÁN ROMEU & ARNAIZ SANCHEZ (1996, p.34).

A educação não tem nada a ver com um paradigma de natureza médica, sendo WEDELL (1983) da opinião que os “rótulos dos síndromas”, são úteis para a medicina, mas revelam-se de fraca utilidade em educação, visto não fornecerem informações pertinentes ao professor sobre os passos a seguir na educação dessas crianças.

No que diz respeito à intervenção com estas crianças, o novel conceito traz consigo também novas perspectivas no âmbito pedagógico. RODRIGUES (1991), salienta que a nova expressão, pela sua definição, que envolve aspectos relacionados com a acção pedagógica, atende mais aquilo que a criança é de facto e menos a um «conjunto de ideias relativamente imutáveis e não explicitáveis em termos de intervenção educativa e terapêutica»<sup>264</sup>.

Na opinião do mesmo autor, esta perspectiva abriu novas possibilidades à integração de crianças com dificuldades nas estruturas de ensino regular, pelo facto de a escola ter que dar resposta às necessidades educativas, que deveriam idealmente constar do repertório de formação de qualquer professor (especialista de aprendizagem) em qualquer escola. O autor salienta, ainda, que dimensionar a “deficiência” em termos de necessidades educativas especiais, é focalizar a acção na criança concreta e na acção pedagógica, tendo em consideração os ritmos, sequências e objectivos de aprendizagem da própria criança.

KIRSTENSEN (1987) é da opinião de que para se desenvolver a nova política de Educação Especial e da educação de crianças com necessidades educativas especiais na escola regular, deverá ser desenvolvido e implementado um plano global que abranja toda a formação no âmbito do Ensino Especial, sendo de crucial importância que todos os educadores/professores do regular tenham conhecimentos acerca das necessidades educativas especiais de determinadas crianças.

Como tal, é importante que na formação de todos os futuros educadores/professores exista uma componente relativa ao ensino especial.

Perante novas perspectivas de integração, o **modelo não categorial** assume-se, então, como aquele mais adequado para formar e desenvolver conhecimentos de professores face às novas mudanças propostas.

Uma formação assente na lógica não categorial, promove a “descategorização” da formação focalizando-a mais para as necessidades individuais do aluno, numa perspectiva de reforçar as semelhanças dando competências e habilidades ao professor para atender a estes alunos.

Os programas formativos não categoriais perspectivam a formação de professores em destrezas e habilidades necessárias para trabalhar com programas de

---

<sup>264</sup> RODRIGUES (1991, p.76).

integração, como seja em métodos de ensino cooperativos, competências de conhecimento, que vão desde conteúdos e estratégias didáticas, até competências mais específicas de intervenção, como adaptações de currículos, por exemplo (TORRES GONZÁLEZ, 1999).

Concordamos com RODRIGUES (1994) quando refere que, para formarmos professores que possibilitem a integração, a perspectiva não categorial é a mais desejada, dado que reforça as semelhança das crianças com problemas, em lugar de realçar as diferenças.

Ultrapassados os anteriores conceitos que apontavam como desejável a prévia classificação dos alunos por deficiência e a sua colocação em classes ditas homogéneas, criando a necessidade de professores com formação para a deficiência, o debate centra-se, actualmente, na diversidade das necessidades educativas especiais e na melhor forma de se conseguir sucesso na aprendizagem das crianças com estas necessidades.

A DECLARAÇÃO DE SALAMANCA (1994) veio introduzir o conceito de escola inclusiva, uma escola em que todas as crianças, sem excepção, possam realizar a sua educação, onde as necessidades possam ser satisfeitas na escola do seu bairro, onde possam desenvolver as suas capacidades e aptidões como outro ser humano, onde a igualdade de oportunidades seja uma realidade.

PORTER (1994) resume as principais ideias sobre a inclusão e as mudanças sentidas da seguinte forma:

- enquanto na perspectiva tradicional a intervenção centrava-se no aluno com problemas, a avaliação era feita por especialista e os resultados da avaliação eram traduzidos em diagnósticos e respectiva prescrição do programa apropriado;

- na perspectiva inclusiva a intervenção centra-se na classe, a avaliação não é a do aluno, mas sim a das condições de ensino/aprendizagem, cujos problemas se resolvem de uma forma cooperativa, onde o apoio é dado na classe regular e são fornecidas estratégias para os professores poderem colmatar as dificuldades encontradas e ajudarem os seus alunos.

É posto em causa, mais uma vez, a questão da formação de professores, pois em função das novas tendências torna-se necessário e urgente repensar como formar, para que os futuros professores possam desempenhar, adequadamente, as novas funções, perante a diversidade e a heterogeneidade de necessidades educativas

As nossas ideias vão de encontro a LÓPEZ MELERO (1996) quando salienta que perante

*«el carácter de desigualdad y heterogeneidad de las aulas, desigualdad no sólo de contextos sociales, sino principalmente desigualdad en los alumnos, es urgente la formación de unos profesionales con capacidad para afrontar dichas desigualdades. Por ello, hay que evitar preparar al profesorado para una homogeneidad que no existe en las escuelas, para un niño hipotético o de nivel medio, para una enseñanza homogénea. Por el contrario, la formación inicial ha de ir encaminada a comprender e interpretar el complejo mundo de la desigualdades de los alumnos y de la heterogeneidad de las aulas.»<sup>265</sup>*

Para enfrentar este desafio várias medidas têm vindo a ser tomadas, e várias investigações têm vindo a ser realizadas em diversos âmbitos, como por exemplo nas novas formas de organização da escola. Mas, acima de tudo, tem-se procurado desenvolver e aperfeiçoar a formação dos professores para desempenharem o novo papel, resultante das renovações pedagógicas sentidas.

Já em 1978 o relatório WARNOCK, de entre as recomendações relativas às necessidades educativas especiais, destacava que deveria ser incluído nos cursos de formação inicial de professores um elemento relativo à Educação Especial, cujos objectivos deveriam ser:

- desenvolver um conhecimento de que todos os professores, seja qual for o grupo etário dos seus alunos ou o seu nível de trabalho, se devem preocupar em ajudar as crianças que apresentam necessidades educativas especiais;
- preparar os professores para reconhecerem sinais precoces de possíveis necessidades educativas especiais;
- fornecer aos professores conhecimento do papel que devem desempenhar na avaliação das necessidades educativas da criança e na execução de medidas especiais prescritas;
- fornecer aos professores conhecimento sobre o que é a Educação Especial juntamente com a variedade de serviços de apoio existentes;

---

<sup>265</sup> LÓPEZ MELERO (1996, p.62) .



- proporcionar contactos com escolas, classes e equipas de Educação Especial;
- proporcionar aos professores algum conhecimento de como comunicar eficazmente com os pais e um conhecimento da importância da apreciação das ansiedades dos pais e do encorajamento do seu envolvimento contínuo no progresso dos seu filho.

ACIMA DE TUDO, fornecer aos professores conhecimento em termos gerais de quando e onde se deve dirigir para a ajuda especializada.

A forte tendência, neste âmbito, incide numa formação, quer inicial quer permanente, que tenha por base as necessidades emergentes da prática, uma formação mais centrada na escola, na investigação-acção, na prática reflexiva, no desenvolvimento organizativo da escola. A escola é entendida como local de resolução dos problemas e os professores como práticos reflexivos, sendo as estratégias a utilizar aquelas que promovam processos de formação num clima de cooperação e colaboração entre profissionais (ILLÁN ROMEU & ARNAIZ SANCHEZ, 1996; LÓPEZ MELERO, 1996; JIMENÉZ MARTINEZ & VILÁ SUÑE, 1999).

Neste sentido, e de acordo com a escola da diversidade, característica dos anos 90, o trabalho cooperativo e interdisciplinar surge como um eixo fundamental na formação profissional (LÓPEZ MELERO, 1996), dado que pode contribuir para romper com a tradicional distribuição individual das responsabilidades, conhecimentos e funções entre os diferentes profissionais da escola (JIMENÉZ MARTINEZ & VILÁ SUÑE, 1999).

LÓPEZ MELERO (1996) realça a importância das necessidades emergentes da prática, na formação dos profissionais. Para ele, os currículos de formação de professores devem proporcionar um conhecimento mais completo e profundo possível dos processos de integração, quer na sua dimensão teórica (“aspectos psicopedagógicos”), quer prática (através do pensamento dos professores que no dia a dia estão a vivenciar a “integração-acção”), bem como de uma adequada “informação-formação” das características mais comuns das pessoas com deficiência e dos diferentes métodos e procedimentos didáticos para a adaptação do ensino às diferentes características cognitivas, de forma a promover ao máximo o desenvolvimento pessoal de cada um.

JIMENÉZ MARTINEZ & VILÁ SUÑE (1999) são da opinião que a formação dos professores deve ser compreendida a partir da relação dialéctica entre teoria e prática, promovendo a reflexão, a investigação e a crítica na prática educativa e no contexto em que esta se insere, em suma

*«...a formación para el desarrollo del profesorado en educación reclama un modelo teórico-práctico que le capacite para saber planificar, actuar y reflexionar sobre su propia práctica y, a la vez, para desarrollar procesos de análisis críticos acerca de las tensiones y contradicciones entre la ideología social y política de la educación en la diversidad y la práctica escolar y social de discriminación de las personas diferentes»<sup>266</sup>*

A **formação inicial** do professor deve ser só o começo de um processo formativo que se prolonga ao longo de toda a vida profissional, e por formação inicial referimo-nos àquela que é ministrada ao futuro professor da classe regular.

Se a formação de professores for entendida como um “contínuo”, poderemos considerá-la como um processo composto por várias fases, ou níveis, claramente diferenciados pelos seus objectivos e conteúdos curriculares, mas claramente idênticos nos seus princípios éticos, didácticos e pedagógicos (MARCELO, 1995)<sup>267</sup>.

Apesar de ser só o início de um processo, a sua importância decorre do facto de ser nesta fase da formação que os futuros professores deverão ser eficazmente preparados para desempenharem as suas funções imediatas e para desenvolverem ideias e valores que mais tarde favoreçam os processos de inovação e mudança (BALBÁS ORTEGA, 1994).

A atitude perante a integração, é um dos aspectos a ter em conta nesta fase da formação. A formação deve “equipar” o professor com uma maior qualidade, compreensão e formação prática antes de ele começar a desenvolver a sua prática docente.

KEARNEY & DURAND (1992) citam vários autores (DILEO & MELOY, 1990; LEYSER & LESSEN, 1985; STONE & BROWN, 1987) que afirmam poderem as atitudes favoráveis para com a integração ser aumentadas, na formação inicial de professores, simplesmente fornecendo informação sobre crianças com dificuldades, isto é, apenas através de uma disciplina.

O futuro professor necessita de uma formação que lhe permita fazer frente a muitas e variadas situações, muito orientada para a prática de forma a proporcionar-lhe os instrumentos e as atitudes necessárias para responder à inovação e renovação educativa (BALBÁS ORTEGA, 1994).

<sup>266</sup> JIMENÉZ MARTINEZ & VILÁ SUÑE (1999, 344).

<sup>267</sup> Citado por TORRES GONZÁLEZ (1999, p.237).

A combinação da teoria (informação teórica) com a experiência prática com crianças com necessidades educativas especiais parece ser a fórmula mais adequada para este nível de formação.

BOVAIR (1989) chama a atenção para o facto de que, estando a integração fortemente implementada, os educadores/professores que estão actualmente a ser formados necessitam de um nível mais alargado de conhecimento especializado que os anteriores.

A sua opinião valoriza especialmente a componente prática na formação inicial do educador/professor, através de um estágio na escola especial que oferece uma oportunidade intensiva de contacto com crianças que estão a ter dificuldades, aumentando a acuidade do profissional. O autor sublinha que o aluno/estagiário, ao trabalhar ao lado de professores numa escola especial, pode aperceber-se das subtilezas de trabalhar diariamente com este tipo de alunos, por vezes coisas que não podem ser aprendidas de outra forma que não esta.

Ainda a este propósito LÓPEZ MELERO (1996) realça a importância do “saber” e do “saber fazer” na formação dos futuros professores, como podemos reter das suas palavras:

*«Esta formación inicial requiere el desarrollo de un tipo de conocimiento profesional muy peculiar, porque así lo demanda la escuela integradora; es un conocimiento complejo no sólo de saber, sino, principalmente, de saber hacer. Es una formación mezcla de teoría y práctica, con grandes dosis de técnica y de arte. Todo ello le ha de proporcionar un conocimiento en acción, lo que supone una formación que, partiendo del análisis de la práctica, le permita definir los problemas complejos de las situaciones de integración y, a partir de ellos, sepa elaborar procedimientos de planificación, de intervención y de reflexión sobre la propia acción.»<sup>268</sup>*

A formação inicial deve ser baseada mais na capacidade de saber produzir do que saber aplicar conhecimentos (PARRILLA, 1987) e que seja capaz de levar os professores a adquirirem uma atitude reflexiva sobre o seu ensino (TORRES GONZÁLEZ, 1999).

---

<sup>268</sup> LÓPEZ MELERO (1996, p.65) .

Conjuntamente com os conhecimentos académicos e científicos necessários a uma formação inicial para atender às múltiplas diferenças das crianças, é também necessário capacitar os futuros professores da classe regular para saberem observar e reflectir sobre a sua acção e a dos seus colegas (auto avaliação e reflexão cooperativa), para saberem avaliar criticamente a sua própria actuação e o processo educativo e, ainda, para trabalhar em equipa e investigarem (JIMENÉZ MARTINEZ & VILÁ SUÑE, 1999).

Nesta perspectiva JIMENÉZ MARTINEZ & VILÁ SUÑE (1999) referem que no currículo de formação inicial de qualquer futuro professor devem ser contempladas estratégias para que:

- o estudante tenha um papel activo na sua aprendizagem;
- a construção do conhecimento profissional parta das representações dos próprios estudantes sobre a sua profissão, através de um processo gradual que gire em torno da experiência, da interacção teoria-prática, da reflexão e da crítica justificada;
- a aprendizagem e conhecimento das capacidades profissionais dos futuros professores se articule em torno das situações problemáticas e dos desafios emergentes da prática, que permitam produzir compreensão significativa e, ao mesmo tempo, levar ao encontro de soluções plausíveis para os problemas de ensino encontrados

Quanto aos conhecimentos a ter em conta na formação inicial, LEÓN GUERRERO (1991) realizou um trabalho de síntese de revisão da literatura e investigações sobre este assunto, apresentando uma listagem conhecimentos, a saber:

- a) *Conhecimentos sobre a natureza da integração*: conceitos, terminologia, legislação, investigações mais relevantes e modalidades.
- b) *Conhecimentos específicos dos meios e sistemas de apoio*: familiarização com as obrigações e responsabilidades dos diferentes sistemas de apoio existentes.
- c) *Conhecimentos sobre as atitudes*: as que dizem respeito aos próprios professores, ao aluno integrado, aos pais, à sociedade, bem como saber implementar mudanças de atitudes

- d) *Conhecimentos sobre a natureza do aluno com necessidades educativas especiais*: isto é as características mais importantes das diferentes deficiências.
- e) *Conhecimentos sobre o ambiente de aprendizagem*: planificar e alterar o ambiente físico da sala de aula.
- f) *Conhecimento para valorizar as necessidades do aluno*: familiarização com leis, áreas de responsabilidades, formas de registo, bem como de interpretação e relação de resultados.
- g) *Conhecimentos sobre objectivos, elaboração de programas educativos individualizados e estratégias* para seleccionar, modificar e desenvolver materiais curriculares.
- h) *Conhecimentos sobre orientação e estratégias instrutivas*: orientação do processo ensino-aprendizagem, planificação de actividades individuais e em grupo fomentando a interacção com o aluno com necessidades educativas especiais.
- i) *Conhecimentos sobre a avaliação do aluno com necessidades educativas especiais*: familiarização com estratégias de avaliação e habilidades para interpretação da informação recolhida.
- j) *Conhecimentos sobre planificação e administração*: tem a ver com o conhecimento das dimensões organização e contexto que determinam a implementação de uma integração de qualidade.
- k) *Comunicação*: habilidades para estabelecer relações com as pessoas envolvidas no processo integrativo, como sejam os pais, outros profissionais, a sociedade em geral e os próprios alunos em particular.

Seria, no entanto, aconselhável que os conteúdos curriculares relacionados com estes aspectos não se concentrassem em uma ou mais disciplinas do currículo de formação dos futuros professores, de uma forma desconexada das restantes componentes curriculares (como ocorre actualmente na maioria dos países), mas antes que percorressem, transversalmente, todo o currículo de formação.

GARCÍA GARCÍA (1986) propõe, de uma forma muito clara, como se poderia conseguir esta permeabilidade de conteúdos para a integração através de todo currículo:

- a) Em Teoria e História da Educação: fazendo uma aproximação à história da educação especial, à história das instituições, teorias e modelos da educação especial bem como a estudos comparados...
- b) Em Sociologia da Educação: fazendo referência ao meio familiar, educativo e social das pessoas com necessidades educativas especiais, à teoria de reprodução social da escola, ao papel das atitudes perante estas pessoas...
- c) Em Psicologia Evolutiva e da Educação: abordando as perturbações e dificuldades no desenvolvimento - aprendizagem, problemas de adaptação e conduta, estilos cognitivos e de aprendizagem...
- d) Em Didáctica e Organização Escolar: elaboração, implementação e avaliação de programas para alunos com necessidades educativas especiais, referência a aspectos organizacionais da escola e da sala de aula numa perspectiva de atender a todos os alunos num contexto educativo integrador...
- e) Nas Didácticas Específicas: abordando as dificuldades de aprendizagem em cada uma delas, bem como o diagnóstico das dificuldades, as metodologias de intervenção e respectiva avaliação.
- f) Na Prática: observação e intervenção em escolas que ofereçam experiências positivas de integração e em outros sectores de educação em áreas de população marginalizada.

As tendências no campo da formação inicial apontam, pois, para formar professores que sejam capazes de atender às múltiplas necessidades dos seus alunos nas suas salas de aula, sem colocar diferenças entre as crianças com necessidades educativas especiais e as ditas “normais”.

O tipo de formação para atingir este objectivos centra-se num modelo não categorial, cujos conteúdos teóricos são imprescindíveis e necessários, mas em que a componente prática tem de ser uma vertente não esquecida, dado que é também através dela que o futuro professor constrói o pensamento prático e a capacidade de compreender as situações complexas e ambíguas, emergentes da prática, para a tomada de decisões razoáveis, inteligentes e pensadas.

Apesar da formação inicial desempenhar um papel fundamental no que diz respeito à mudança de atitudes face à integração e na confiança dos futuros professores

para trabalhar com crianças com necessidades educativas especiais, isto não se mantém durante toda a vida, pelo que se torna necessário continuar a incrementar o aumento de conhecimentos e da prática reflexiva.

O aperfeiçoamento dos professores em exercício das suas funções é uma necessidade para o sucesso da integração, em particular, e do acto educativo, em geral.

**A formação permanente ou contínua** é outra das fases do processo de formação, vista como uma parte essencial da preparação dos professores, e como um factor fundamental para o êxito de qualquer reforma educativa.

Segundo BALBÁS ORTEGA (1994) todos os estudos e investigações que se têm levado a cabo sobre a formação dos professores face à integração são concordantes em apontarem que, tanto os professores do ensino regular, como os de educação especial (professor de apoio), necessitam de formação para desempenhar as novas funções emergentes de um processo complexo como a integração, e que as necessidades sentidas não diferem muito de um caso para outro, nem daquelas necessárias a qualquer professor para ensinar qualquer aluno.

Para LÓPEZ MELERO (1996) só quando a necessidade de «*perfeccionamento*» surge do próprio pensamento do professor é que as instituições responsáveis têm que criar estratégias para a actualização e aperfeiçoamento dos professores envolvidos no processo integrativo.

O mesmo autor salienta a prática, a reflexão e a investigação sob o trabalho diário como o ponto de partida e o eixo em torno do qual deve girar esta formação. Uma formação que permita aos professores um conhecimento na e sobre acção:

*«...partir de la práctica para analizar las situaciones, definir los problemas, elaborar procedimientos, etc. La práctica así concebida deja de ser un procedimiento de aplicación para convertirse en un proceso de investigación en la acción.»<sup>269</sup>*

Nesta perspectiva, a formação deve centrar-se na análise dos problemas e dilemas decorrentes das práticas educativas no contexto da sala de aula, em particular, e da escola, em geral, pelo que as soluções encontradas, bem como as tomadas de decisão, deverão emergir da reflexão compartilhada e da investigação sobre as suas práticas. A escola aparece como meio privilegiado para uma formação com estas características como é referido pelos autores JIMENÉZ MARTINEZ & VILÁ SUÑE (1999):

---

<sup>269</sup> LÓPEZ MELERO (1996, p.68) .

*«La respuesta educativa a la diversidad de necesidades especiales introduce necesariamente cambios en la dinámica y funcionamiento de la escuela y por supuesto en los profesionales que desarrollan su trabajo en la misma. Los cambios ideológicos y metodológicos desde la cultura de la integración dejan entrever una configuración diferente de la formación del profesorado que pensamos que da lugar a respuestas distintas que permitirán al profesorado, desde una perspectiva centrada en la escuela, desarrollar el trabajo de identificación de necesidades para responder a las exigencias y demandas de los propios profesores y de los alumnos, entre los que se incluyen aquellos que tienen necesidades educativas especiales.»<sup>270</sup>*

Quanto aos conhecimentos e às competências que esta formação requer, recorremo-nos a BALBÁS ORTEGA, (1994) que realizou um trabalho de síntese de revisão da literatura de numerosos autores e investigações sobre esta matéria, apresentando uma listagem de uma série de competências e conhecimentos coincidentes, na sua grande maioria, nos diferentes autores. Assim, para fazer frente à diversidade, todos os professores devem ter uma base de conhecimentos:

- a) Sobre a natureza da integração: princípios, filosofia, conceitos, terminologia, legislação, modalidades, experiências realizadas, etc.
- b) Sobre os serviços de apoio com que pode contar, como localizá-los e ter acesso a eles.
- c) Sobre as possibilidades e limitações gerais que apresentam as diferentes deficiências.
- d) Para saber reconhecer e detectar as necessidades e dificuldades que os alunos apresentam.
- e) Sobre o currículo em geral: selecção de objetivos, conteúdos e actividades de acordo com as necessidades dos seus alunos; modelos e técnicas de intervenção variadas para poder utilizar nas distintas situações; organização e gestão da aula; distintos modelos para avaliar o progresso dos alunos.

---

<sup>270</sup> JIMENÉZ MARTINEZ & VILÁ SUÑE (1999, pp.247-248)



- f) Sobre individualização e adaptação do ensino.
- g) Sobre comunicação e relações com os alunos, com os pais, com outros profissionais e com a sociedade.
- h) Sobre o envolvimento que rodeia a criança.
- i) Sobre valores profissionais.

O desenvolvimento profissional dos professores que trabalham no âmbito da educação especial e da integração escolar apresenta modelos formativos diferenciados e todos eles válidos. A variedade de modalidades de formação vai desde:

- a participação dos professores em cursos, seminários, conferências, debates ou jornadas;
- a formação por módulos, cursos de curta duração ou ainda oficinas de formação sobre temas específicos;
- a formação cooperativa, através de actividades de intercâmbio entre profissionais ou de colaboração e formação entre colegas;
- até à formação centrada na escola como meio de aprendizagem para responder às necessidades emergentes da sua actividade quotidiana nas escolas.

O WARNOCK REPORT (1978) salienta a necessidade de um novo programa de formação e aperfeiçoamento dos professores, de entre as três prioridades apontadas. Considera que o aperfeiçoamento do professor se pode realizar através de:

- cursos breves para todos os professores implicados na educação de crianças com necessidades educativas especiais;
- cursos de um ano a tempo integral ou o equivalente a tempo parcial;
- cursos adicionais de carácter mais específico, para professores que anseiam especializar-se na educação especial (caso dos professores de apoio).

A DECLARAÇÃO DE SALAMANCA (1994), para além de salientar a formação de professores, realça, também, a necessidade de organizar-se seminários para autoridades locais, inspectores e directores de escola. No âmbito do aperfeiçoamento dos professores as indicações apontam para:

- modalidades de formação centradas na escola através da interacção com os orientadores;
- cursos adicionais de formação especializadas em alunos com necessidades educativas especiais, após a formação inicial, com o objectivo de que os professores sejam capazes de trabalhar em diferentes situações e possam assumir um papel relevante nos programas de necessidades educativas especiais.

PARRILLA (1992) é da opinião de que a formação permanente pode ser encarada com diferentes funções, dependendo das necessidades a que pretende dar resposta:

- Enquanto especialização, quando dirigida a professores que se pretendem especializar em necessidades educativas especiais.
- Enquanto actualização de conhecimentos, quando dirigida a professores que pretendem melhorar e actualizar os seus conhecimentos no âmbito dos diferentes temas da educação especial.
- Enquanto aprofundamento e desenvolvimento, quando dirigida a professores de educação especial, de apoio e a profissionais não docentes envolvidos no processo de integração que pretendem um nível superior de especialização.

A necessidade de criar programas de formação é uma realidade assumida por todos. Daí que comunguemos da opinião de LEÓN GUERRERO (1997), quando refere que os pilares básicos dessa formação são:

- «1. La reflexión del profesor sobre su práctica como fuente fundamental de su conocimiento.*
- 2. La creación y fomento de grupos de trabajo intra e intergrupo para llevar a cabo la comunicación de experiencias...*
- 3. La investigación-acción y el desarrollo profesional cooperativo como instrumentos para desarrollar el conocimiento práctico.»<sup>271</sup>*

---

<sup>271</sup> LEÓN GUERRERO (1997, pp.416-417).

Para RODRIGUES (1988), um sistema de integração escolar pode e deve incluir vários níveis de formação de pessoal:

- um primeiro nível, que tem por objectivo preparar todos os professores para responderem às necessidades educativas especiais que lhes venham a surgir no contexto da escola regular;
- um segundo nível, que visa preparar professores consultores ou especializados para apoiar os múltiplos aspectos educacionais de alunos com necessidades educativas especiais integrados;
- um terceiro nível, que implica uma formação para o desenvolvimento de projectos de inovação ou de investigação.

Estes três níveis, se desenvolvidos em várias modalidades de formação - nomeadamente a formação permanente - ,podem constituir a estrutura de um sistema de formação ágil e adequado (RODRIGUES, 1994).

### **3. ENQUADRAMENTO LEGAL DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS EM PORTUGAL**

No Capítulo II da primeira parte do estudo fizemos referência às origens e condicionantes do desenvolvimento da formação de professores em educação especial em Portugal.

Nessa abordagem sentimos a necessidade de analisar a legislação emitida neste campo, até à década de 80, (embora não tocando a Lei de Bases do Sistema Educativo), dado que o percurso histórico da formação de professores nesta vertente se encontrava intimamente ligado ao percurso das instituições que lhe deram forma.

Como vimos anteriormente, para colmatar as necessidades de formação criaram-se cursos de especialização em Educação Especial em instituições<sup>272</sup> que, normalmente, atendiam crianças deficientes, e em alguns organismos do Estado<sup>273</sup>. Dos primeiros

---

<sup>272</sup> Instituto António Aurélio da Costa Ferreira e Casa Pia de Lisboa, como se pode consultar no Capítulo II da primeira parte do estudo.

<sup>273</sup> Direcções Gerais da Assistência, do Ensino Básico e do Ensino Secundário, como é referido no Capítulo II da primeira parte do estudo.

cursos iniciados em 1942, até à integração da formação no ensino superior (1986) muitos são os aspectos que os distanciam<sup>274</sup>:

- o número de horas de formação, que oscilou entre as 300 horas (1942) e as 2235 horas (1985);

- a duração dos cursos que começou por ser anual e que, na década de 70, passou a plurianual (dois anos);

- a terminologia utilizada na denominação dos cursos que se vai alterando na medida das evoluções sentidas na própria concepção da Educação Especial, donde a designação de “Professores de Anormais” (anos 40/50), passa nos anos 60 a “Professores de Crianças Inadaptadas”, nos anos 70, a “Professores de Crianças Deficientes, no início dos anos 80, a “Professores do Ensino Especial” e, a partir de 1985, passa a designar-se “Professores de Educação Especial”;

- os planos de estudo, que sofreram uma clara evolução, começaram por incluir matérias que apenas visavam as abordagens psicopedagógicas específicas relativas à deficiência para, mais tarde, na década de 70, incluir um complemento à formação de base dos formandos, para além das matérias curriculares específicas relativas à área de especialização. O perfil de saída do especialista configurava-se de acordo com a categoria de deficiência, cujo destino eram as escolas especiais e o ensino integrado.

Até à década de 80, a formação de professores em Educação Especial era entendida, exclusivamente, como uma especialização dos professores para o atendimento a crianças com deficiências, que se encontravam integradas no ensino regular ou frequentavam as escolas de ensino especial. Só a partir da criação das Escolas Superiores de Educação é que a formação inicial passou a contemplar conteúdos neste domínio. O ano de 1986 foi aquele em que, finalmente, a formação de professores neste âmbito foi integrada no Ensino Superior, aspecto que salientaremos posteriormente.

No ponto que nos propomos desenvolver nesta parte do trabalho, a nossa base de partida será a Lei de Bases do Sistema Educativo publicada em 1986, realçando a importância e o papel do Estado Português na evolução da política de formação para as necessidades educativas especiais através da análise da legislação emitida nesta matéria decorrente da Lei de Bases, quer para a formação contínua (enquanto especialização), quer para a formação inicial.

---

<sup>274</sup> Dados recolhidos a partir do relatório do Grupo de Trabalho nomeado pelo Despacho Conjunto 222/MEC/85, coordenado por Maria Inês Sim-Sim.

### 3.1. A LEI DE BASES E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES FACE A UMA POLÍTICA EDUCATIVA INTEGRADORA

A Lei de Bases do Sistema Educativo propõe uma reforma educativa que vai alterar profundamente a política educativa em diversos quadrantes.

Na reforma educativa a Educação Especial aparece no sistema de ensino como uma modalidade especial de educação escolar, que se rege por disposições especiais. As alterações emergentes na política educativa das crianças com necessidades educativas especiais já foi tema de análise em pontos anteriores.

A formação de professores para este âmbito é aquilo que se depara agora no nosso horizonte, pelo que só faremos referência aos aspectos consignados na Lei para ela.

Nos termos da Lei de Bases, a política da formação de professores rege-se pelo quadro de referências a seguir descrito (Campos, 1988 citado por CAMPOS, 1995):

*«(i) a formação de todos os professores realizar-se-á em instituições do ensino superior e, pelo menos a dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário, em cursos que confirmam o grau de licenciatura; (ii) o exercício da docência exige a aquisição de qualificação profissional específica para o efeito, a ocorrer antes do início da mesma; (iii) as necessidades da educação dos alunos, expressas nos currículos de cada nível de ensino, é que constituem o critério de adequação desta qualificação; (iv) os planos de formação devem garantir a integração, tanto dos aspectos relativos ao conteúdo das disciplinas de ensino e dos aspectos pedagógicos, como das componentes teórica e prática; (v) a formação contínua complementa e actualiza a formação inicial, sendo assim, uma dimensão indispensável da formação de professores; (vi) a formação deve estimular práticas reflexivas e auto-aprendizagem, favorecer a investigação e inovação em relação com a actividade educativa e abrir possibilidades a mobilidade de docentes»<sup>275</sup>.*

A mesma lei estrutura o ensino em:

---

<sup>275</sup> CAMPOS (1995, p.9) .

- educação pré-escolar, dos 3 aos 6 anos (artigo 5º, ponto 3);
- ensino básico de nove anos obrigatório, dividido em três ciclos (artigos 6º e 8º):
  - a) 1º ciclo de quatro anos;
  - b) 2º ciclo de dois anos;
  - c) e 3º ciclo de três anos;
- ensino secundário com três anos (artigo 10º);
- e ensino superior dividido em superior *politécnico*, que concede os graus de bacharel e licenciado, e superior *universitário* que concede os graus académicos de bacharel, licenciado, mestre e doutor (artigos 11º, 13).

No que diz respeito à formação inicial, a Lei refere que a formação de professores para qualquer nível de ensino é conferida pelas universidades, enquanto o ensino politécnico, através das suas Escolas Superiores de Educação (as únicas a fazer formação de professores em todo o politécnico) confere a formação para leccionar na educação pré-escolar, no 1º e no 2º ciclos do ensino básico (artigo 31º). A maior parte dos cursos destes professores estão a decorrer nestas escolas (14 públicas e 12 privadas) e as universidades com cursos de formação de professores são 17, sendo 13 públicas e 4 privadas (CAMPOS, 1995).

Actualmente por alteração à Lei de Bases<sup>276</sup>, as Escolas Superiores de Educação também poderão conferir formação para o 3º ciclo, formação essa que está ainda dependente de regulamentação governamental.

No quadro referencial da Lei de Bases, em 1989, é emitido o *Ordenamento Jurídico da Formação Inicial e Contínua dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário*<sup>277</sup> que se enquadra numa política que procura articular, de forma sequencial e coerente a formação dos docentes dos níveis de ensino não superior. No que respeita à estrutura curricular dos cursos de formação inicial era clara a preocupação em tentar dar resposta às necessidades emergentes pela integração de crianças com necessidades educativas especiais, dado que se proclama inclusão de «*preparação inicial no campo da educação especial*» (artigo 15º, ponto 2).

No que concerne à formação contínua, a Lei de Bases reconhece que esta formação é um direito de todos os professores e educadores, embora não um dever como frisa PATRÍCIO (1994) ao referir que é uma pena que a Lei «*não tenha declarado um dever de todos os educadores e professores. Um professor consciente*

<sup>276</sup> Lei N°115/97, de 19 de Setembro.

<sup>277</sup> Decreto-Lei N°344/89, de 11 de Outubro.

*considerá-la-á, por si mesmo, um dever a cumprir, mas também um gosto a saborear»<sup>278</sup>.*

A Lei de Bases remete para as instituições responsáveis pela formação inicial o encargo de assegurar a formação contínua (artigo 35º, ponto 3). Esta formação deve visar o complemento, actualização e aperfeiçoamento dos conhecimentos e de competências profissionais como ainda permitir a mobilidade e a progressão na carreira (artigo 35º, ponto 2).

Mais tarde, com o Ordenamento Jurídico da Formação de Professores, em 1989<sup>279</sup>, onde se definiu a política de formação de professores, a formação contínua aparece não só como um direito mas também como um dever de todos os educadores e professores que visava «*promover a actualização e aperfeiçoamento da actividade profissional, bem como a investigação aplicada e a divulgação da inovação educacional*» (artigo 25ª) e passa agora a ser condição de progressão na carreira (artigo 26º, ponto 4).

Na sequência da reforma educativa iniciada em 1986, é aprovado o *Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores*, em 1992<sup>280</sup>, com posteriores alterações<sup>281</sup>, onde se estabelecem as finalidades da formação contínua, os princípios, os objectivos, as áreas sobre que deve incidir e os níveis que pode assumir. A Educação Especial é uma das áreas em que se pode desenvolver a formação contínua.

Na Lei de Bases vem também expressa a formação para funções especializadas, através do artigo 33º, onde se prevê que a qualificação para a docência em Educação Especial e para outras funções educativas (administração e inspecção escolar, animação sócio-cultural e educação de adultos) seja adquirida por educadores de infância e professores do ensino básico e secundário com prática de educação, através de Cursos Superiores Especializados a desenvolver nas Escolas Superiores de Educação, e através de mestrados, nas universidades.

Também o Ordenamento Jurídico da Formação de Professores (1989), no seu artigo 23º, salienta que a qualificação para a docência em Educação Especial «*representa uma especialização*». O *Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário*<sup>282</sup> (1990) refere a formação

<sup>278</sup> PATRÍCIO (1994, p.36).

<sup>279</sup> Decreto-Lei N°344 /89, de 11 de Outubro.

<sup>280</sup> Decreto-Lei N°249/92, de 9 de Novembro

<sup>281</sup> Foi alterado, por ratificação pela Lei N°60/93, de 20 de Agosto e pelo Decreto-Lei N°274/94, de 28 de Outubro e ainda com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei N°207/96, de 2 de Novembro.

<sup>282</sup> Decreto-Lei N°139-A/90, de 28 de Abril, alterado em 1997 pelo Decreto-Lei N°105 de 29 de Abril, na redacção sobre qualificação para o exercício de outras funções educativas.

especializada como uma modalidade de formação a par da formação inicial e contínua, atribuindo-lhe o objectivo de qualificar os docentes para o exercício de outras funções ou actividades educativas especializadas adquiridas através de cursos de licenciatura, cursos de estudos superiores especializados e de cursos especializados em instituições do ensino superior, em diversas áreas, nomeadamente na Educação Especial.

Decorrente do que atrás foi exposto, em 1997 é legislada a formação especializada através do Decreto-Lei N°95/97, de 23 de Abril, que determina o *Regime Jurídico da Formação Especializada* e, dois anos mais tarde (1999), a definição dos perfis de formação na formação especializada de professores nas diversas áreas<sup>283</sup>.

No *Regime Jurídico da Formação Especializada* foram definidas as áreas de formação especializada, os princípios gerais e requisitos a que devem obedecer os cursos, nomeadamente no domínio da organização curricular.

No presente diploma a formação especializada significa a:

*«aquisição de competências e de conhecimentos científicos, pedagógicos e técnicos, bem como no desenvolvimento de capacidades e atitudes de análise crítica, de inovação e de investigação em domínio específico das ciências da educação» (artigo 2º).*

As áreas de especialização consideradas são as seguintes (artigo 3º): a) **Educação Especial**; b) Administração Escolar; c) Animação Sócio-Cultural; d) Orientação Educativa; e) Organização e Desenvolvimento Curricular; f) Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores; g) Gestão e animação da Formação; Comunicação Educacional e Gestão da Informação.

A formação na área da Educação Especial visa qualificar os docentes para o exercício de funções de apoio, de acompanhamento e de integração sócio-educativa de crianças/jovens com necessidades educativas especiais.

As competências a desenvolver centram-se em quatro esferas<sup>284</sup>:

- *Competências de análise crítica*, fornecendo aos professores conhecimentos que lhes permita saber interpretar a escola e a organização do currículo à luz das necessidades educativas especiais recorrendo-se dos contributos teóricos das ciências da educação; saber fundamentar os processos de tomada de decisões em procedimentos de

<sup>283</sup> Despacho Conjunto N°198/99, de 3 de Março.

<sup>284</sup> Despacho Conjunto N°198/99, de 3 de Março



investigação e inovação educacional; posicionar-se face a modelos de respostas às necessidades educativas especiais e aos princípios conceptuais que os fundamentam.

- *Competências de intervenção*, promovendo saberes que permitam ao professor identificar necessidades educativas especiais, limitações físicas e desvantagens sociais; aplicar técnicas de aconselhamento e de diferenciação pedagógica; apoiar a utilização de estratégias e métodos educativos diversificado de forma a desenvolver as potencialidades das crianças e jovens; proceder a transformações e adaptações do currículo regular em função das necessidades educativas especiais; desenvolver programas em áreas específicas de aprendizagem ou no âmbito de intervenções curriculares alternativas; incrementar o desenvolvimento das medidas previstas pelo regime educativo especial<sup>285</sup>; intervir com os pais das crianças/jovens; intervir na melhoria da qualidade da escola no que respeita às condições e ambiente educativo; dinamizar a concepção e o desenvolvimento de projectos educativos da escola tendo em atenção as características da população escolar e dos recursos locais existentes.

- *Competências de formação, de supervisão e de avaliação*, para saber apoiar ao formação contínua dos professores do ensino regular e cooperar na formação dos professores especializados e dos órgãos de administração e gestão da escola; saber apoiar os professores do ensino regular, dentro da sala de aula, numa perspectiva de escola para todos; saber diagnosticar as necessidades educativas especiais dos alunos tendo como referência o currículo e os padrões de desenvolvimento social correspondentes à idade cronológica.

- *Competências de consultoria*, que permitam ao professor apoiar os órgãos de direcção executiva e coordenação pedagógica da escola, e os professores na concepção dos projectos educativos e curriculares de forma a se enquadrarem às realidades locais e aos interesses e capacidades dos alunos; que permitam ao professor assessorar e apoiar os centros de formação das associações de escolas no planeamento e execução de programas de formação.

Os cursos são ministrados por instituições do ensino superior vocacionados para a formação inicial de professores, e só podem ser frequentados por educadores de infância e professores do ensino básico ou secundário profissionalizados e com, pelo menos, cinco anos de serviço docente (artigo 4º). A formação especializada é titulada por um diploma de estudos superiores especializados, por um diploma de um curso de especialização de pós-licenciatura, ou certificado de cursos de especialização de curta duração, por um diploma de conclusão da parte curricular do mestrado na área de

---

<sup>285</sup> O regime educativo especial foi incrementado pelo Decreto-Lei N°319/91, de 23 de Agosto, analisado no ponto 3.3 do Capítulo I da segunda parte.

especialização em causa ou, ainda, através do grau de licenciado, de mestre ou de doutor (artigo 5º).

Actualmente, a organização curricular destes cursos regem-se pelo artigo 6º deste Decreto-Lei, o qual refere que os cursos de especialização não podem ter uma duração inferior às 250 horas repartidas por:

- uma componente de formação geral em Ciências da Educação, que não deve ultrapassar os 20% da carga horária total;
- uma componente de formação específica numa das áreas de especialização já referidas anteriormente, não inferior a 60% da carga horária total;
- uma componente de formação orientada para a elaboração, desenvolvimento e avaliação de um projecto na área de especialização.

Na organização dos cursos deve ser assegurado o:

*«respeito pelo primado da formação científica e pedagógica sobre a formação meramente técnica ou administrativa e tomada em consideração a especificidade dos níveis de ensino em que serão exercidas as funções para que é conferida a formação especializada»*  
(artigo 6º, ponto 2).

O Ensino Superior tentou dar resposta às mudanças emergentes da Lei de Bases do Sistema Educativo e posteriores regulamentações no que respeita à formação de educadores e professores dos ensinos básico e secundário, criando cursos de especialização, integrando nos seus cursos de formação inicial conteúdos no âmbito das necessidades educativas especiais e desenvolvendo acções de formação contínua tendo em vista responder aos desafios colocados pelas novas funções dos professores que atendem crianças com deficiências.

As profundas alterações que se deram desde o final da década de 70 na Educação Especial, reflectidas numa rápida expansão da integração escolar no sistema educativo português, bem como a crescente necessidade de professores capazes de responder às novas funções que lhes foram atribuídas, levou, inevitavelmente, à reestruturação da formação. Tais preocupações estão bem patentes no preâmbulo do Despacho Normativo Nº18/86, de 5 de Março, que pretendia proceder a um conjunto de alterações na filosofia e estrutura do curso de formação de professores de ensino especial do Instituto António

Aurélio da Costa Ferreira<sup>286</sup>, ao salientar que objectivo da reestruturação pretendida visava proporcionar aos formandos

*«...uma preparação teórico-prática polivalente, progressivamente orientada para uma intervenção directa, quer com crianças, quer com adultos (pais, professores e outros técnicos), bem como o desenvolvimento no professor/educador de uma atitude científica de questionamento constante que lhe permita uma análise crítica do real pedagógico e sua conseqüente reformulação»<sup>287</sup>.*

Na evolução sentida, não podemos deixar de, mais uma vez, realçar a importância que a introdução do conceito de “necessidades educativas especiais”, por recomendação do Warnock Report (1978), vem trazer à integração escolar.

O apelo à descategorização da deficiência e a passagem para um enfoque na identificação das necessidades educativas de cada aluno, acentua a individualidade e passam a focar-se as necessidades educativas de cada aluno, correspondendo numa actuação do professor centrada no processo educativo. Dá-se, assim, a primazia à problemática do ensino/aprendizagem, gestão cooperativa da sala de aula, pedagogia diferenciada, entre outras, em detrimento da reeducação, operacionalizada por metodologias e técnicas de compensação usadas para obviar uma determinada deficiência.

As novas perspectivas em educação, que visam o desenvolvimento do ser humano, apelando ao direito à diferença, vieram alterar radicalmente as formas de atendimento das crianças com necessidades educativas especiais e, conseqüentemente, a preparação dos educadores e professores que directa ou indirectamente irão lidar com elas.

A escola para todos, onde o direito à diferença pretende ser um direito real, implica, necessariamente, a existência de professores capazes de responder às reais necessidades educativas de cada aluno, em particular, e do grupo turma, em geral.

E, tal como refere SIM-SIM (1995), é neste desafio que se desenrola a formação de professores, em geral, e dos professores especializados em particular.

---

<sup>286</sup> Esta análise já foi abordada no ponto 2.2. do capítulo II da primeira parte do estudo.

<sup>287</sup> Preâmbulo do Despacho Normativo 18/86, p.542.

### 3.2. DA FORMAÇÃO ESPECIALIZADA À FORMAÇÃO INICIAL

Entendemos aqui como formação especializada, a formação contínua enquanto especialização, quando dirigida a professores que se pretendem especializar em necessidades educativas especiais (PARRILLA, 1992) e que, na Lei de Bases do Sistema Educativo, é entendida como a qualificação para funções educativas especiais (artigo 33º).

Várias são hoje as Escolas Superiores de Educação (focando aqui apenas as da rede pública) que assumiram a tarefa da formação especializada em educação especial, de educadores e professores dos ensinos básico e secundário, como estava previsto na Lei de Bases.

A análise a que iremos proceder da legislação sobre os diversos cursos de especialização centra-se, fundamentalmente, e sempre que possível, nos aspectos que se seguem, tal como aconteceu na primeira parte do trabalho:

- designação do curso de especialização;
- as condições de acesso e de frequência;
- a duração do curso;
- o número de vagas;
- e, ainda, o plano de estudos.

Com a criação do Ensino Superior Politécnico<sup>288</sup>, e nele inseridas as Escolas Superiores de Educação, a estas foi conferida, para além de outras, a função de especializar professores para a Educação Especial.

O artigo 16º do Decreto-Lei anteriormente focado, ratificado, com alterações, pela Lei n.º 29/80 de 28 de Julho, determina que nas Escolas Superiores de Educação de Lisboa e Porto sejam ministrados cursos de especialização no domínio do Ensino Especial, e que o curso da Escola Superior de Educação de Lisboa resulte da «*conversão do curso de formação de professores de educação especial ministrado pelo Instituto António Aurélio da Costa Ferreira*», entidade que, desde 1942 a 1986, formou educadores e professores para a Educação Especial<sup>289</sup>.

Dada a grande carência de profissionais qualificados nesta área, torna-se necessário desenvolver planos de actuação que possam, a médio prazo, minorar as necessidades do país. Daí que a criação destes cursos, tenha sido regulamentada pelas

<sup>288</sup> Decreto-Lei N.º 513-T/79, de 26 de Dezembro

<sup>289</sup> Esta análise já foi abordada no ponto 2.2. do capítulo II da primeira parte.

seguintes Portarias: a N°433/86, de 9 de Agosto, para a Escola Superior de Educação do Porto, e a N°441/86, de 13 de Agosto, para a Escola Superior de Educação de Lisboa.

O curso criado na Escola Superior de Educação do Porto com a designação de «**Curso de Educação Especial**» foi concebido de forma a:

*«Proporcionar aos futuros professores/educadores em formação um sólido conhecimento da criança nos seus múltiplos aspectos (motor, cognitivo, afectivo e social), ministrando formação que promova a melhor base para uma identificação eficaz das necessidades específicas de cada criança, permitindo um aprofundamento dos aspectos do desenvolvimento mais relevantes;*

*Fornecer aos formandos meios e técnicas de observação e avaliação pedagógica que permitam o planeamento e execução de programas individuais apropriados, os quais conduzirão à maximização das potencialidades da criança e à efectiva realização dos programas escolares.»<sup>290</sup>*

A formação dos professores destina-se ao acompanhamento de crianças com necessidades educativas especiais com atendimento pedagógico do tipo directo (à criança) ou indirecto (ao professor da classe regular e/ou família); permanente, contínuo, esporádico ou transitório; ou ainda com a criança total ou parcialmente integrada na escola regular (artigo 2°).

Por crianças com necessidades educativas especiais, a portaria define-as como aquelas que:

*«apresentam diferenças/défices que originam problemas de comunicação, visuais, motores e de cognição.» (artigo 3°, ponto 1)*

Abrangendo ainda as:

*«crianças cognitivamente e artisticamente superdotadas...que requerem uma intervenção educativa específica para que seja conseguido um efectivo e total desenvolvimento do seu potencial.» (artigo 3°, ponto 2)*

Os objectivos do curso centram-se em tornar o professor apto para (artigo 2°):

---

<sup>290</sup> Preâmbulo da Portaria N°433/86, de 9 de Agosto, p.1980.

- proceder ao rastreio e avaliação das crianças com necessidades educativas especiais;
- elaborar e pôr em execução os programas educativos individuais, bem como proceder a adaptações curriculares para estas crianças;
- criar e explorar métodos, técnicas e materiais didácticos que facilitem a aprendizagem e o desenvolvimento das potencialidades de cada crianças;
- apoiar, estimular e incrementar a integração escolar e social da criança com problemas, e saber desempenhar o papel de eixo de ligação entre a família, a escola e a sociedade em geral;
- ser um dinamizador na melhoria da qualidade das condições pedagógicas do sistema escolar.

As condições de acesso, explícitas no artigo 15º, referem que só se podem candidatar ao curso os professores com os diplomas conferidos pelos cursos de educador de infância ou de magistério primário, e ainda que «*possuam um mínimo de dois anos lectivos completos de serviço docente*» (ponto 1).

O número de vagas para este curso está sujeito à fixação anual, por despacho do Ministro da Educação, sob proposta do Instituto Politécnico do Porto mas, normalmente, situa-se nas 30 vagas (artigo 25º). Os professores e educadores vinculados ao Ministério da Educação viriam a ser dispensados de qualquer actividade docente, sem prejuízo do vencimento nem da contagem de tempo de serviço (artigo 23º).

A duração do curso é de dois anos lectivos (quatro semestres), sendo três semestres em regime de tempo completo na Escola Superior de Educação e o último semestre «*predominantemente de actividade profissional acompanhada*» (artigo 4º).

O curso tem um tronco comum às áreas de especialização «*centrado sobre as dificuldades de aprendizagem, a problemática das perturbações emocionais e de comportamento*» ao longo do primeiro ano e parte do segundo. O aluno pode optar pelas seguintes áreas de especialização:

«a) *Problemas Auditivos e de Linguagem;*

b) *Problemas Visuais e Multideficiência;*

c) *Deficiência Mental e Problemas Motores*» (artigo 4º).

Relativamente às áreas curriculares, o plano de estudos apresenta um vasto leque de áreas de formação geral, cerca de 20, e de formação específica cerca de 8 áreas,

organizadas em duas componentes: teórico-prática (3 semestres) e estágio (último semestre).

As unidades curriculares constantes do plano de estudo do primeiro são comuns a todos os alunos, independentemente da área de especialização escolhida, e focam aspectos da sociologia, do desenvolvimento e da aprendizagem, da linguística, da aprendizagem da leitura, escrita e cálculo, das dificuldades de aprendizagem e das perturbações do desenvolvimento cognitivo, bem como do comportamento; fazem uma abordagem à “Psicologia Especial”, à “Intervenção Psicopedagógica Precoce e Terapia do Desenvolvimento” e à problemática da família. Para além destes aspectos as técnicas especiais de comunicação (dactilografia, bliss, braille de acordo com a área de especialização) ou de fonética completam as unidades curriculares para este ano.

No segundo ano, continuam ainda a existir uma série de unidades curriculares comuns, ligadas a aspectos do desenvolvimento curricular, da comunicação, da reeducação psicomotora e actividades lúdicas. Os seminários, a “Prática Pedagógica Acompanhada”, a análise e avaliação da Prática Pedagógica e o “Estudo de Casos-Problemas”, completam os conteúdos comuns.

Ainda neste ano os alunos optam por áreas de especialização, cujas unidades curriculares estão de acordo com estas:

- “Problemas Auditivos” e de “Linguagem e Linguagem Gestual” para a especialização em *Problemas Auditivos e de Linguagem*.

- Aspectos da Deficiência Visual e Multideficiência e “Técnicas Especiais de Comunicação (braille)” para a especialização em *Problemas Visuais e Multideficiência*.

- “Perturbações do Desenvolvimento Motor e Aprendizagem” e “Técnicas Especiais de Comunicação (bliss)” para a especialização em *Deficiência Mental e Problemas Motores*.

Segundo um estudo realizado por SANCHES (1995)<sup>291</sup> sobre formação de professores, onde se procedeu à análise de alguns planos de estudos, a autora salienta que, neste curso, «as unidades curriculares ocupam um total de 88% da escolaridade no primeiro ano» e que o restante tempo se distribui por «técnicas especiais de comunicação (4%) e seminários (8%)».

No que respeita ao segundo ano, a prática pedagógica acompanhada (46%) e a área de especialização escolhida (14%) ocupam cerca de 60% do tempo da escolaridade e, o restante (40%), encontra-se dividido pelas 4 unidades curriculares teórico-práticas (28%) e seminários (12%).

---

<sup>291</sup> SANCHES (1995, p.147).

O estágio é de apenas um semestre, e decorre separado da parte teórica, que tal como refere SANCHES (1995):

*«será interessante notar, que embora querendo o curso ligado à prática, propondo uma “articulação da teoria à prática”, separa-se a parte teórica da parte prática através de um “estágio curto (1 semestre)”, em vez de ambas decorrerem simultaneamente.»<sup>292</sup>*

O curso criado na Escola Superior de Educação do Lisboa, também designado de «**Curso de Educação Especial**», resulta da reconversão do curso de formação de professores de educação especial ministrado pelo Instituto António Aurélio da Costa, como foi referido anteriormente. O Instituto cessa as suas funções como instituição de formação de professores, e é nesta Escola Superior que vai agora funcionar o curso de formação daquela instituição.

De acordo com a filosofia que, desde esta altura norteia os cursos, o plano de estudos foi concebido de forma a obedecer:

*«à perspectiva actual da educação especial, a qual se orienta para a disponibilidade de serviços (apoios, equipamentos e recursos) suplementares e ou diferentes dos normalmente existentes no sistema educativo regular, tendo em vista o atendimento de todas as crianças com necessidades educativas especiais, tanto quanto possível dentro das estruturas da escola regular»<sup>293</sup>*

Na sequência desta abordagem educativa, o professor de Educação Especial deve ser formado tendo em vista a polivalência de atendimento, proporcionando, não uma especialização numa determinada deficiência, mas sim a capacidade de responder, simultaneamente, aos diversos tipos de necessidades educativas especiais.

Daí que o plano de estudos também obedeça a :

*«um modelo integrado, o qual assenta numa articulação cuidada entre a teoria e a prática, contemplando, simultaneamente, a formação dos professores em especialização e a dos professores em*

<sup>292</sup> SANCHES (1995, p.149).

<sup>293</sup> Preâmbulo da Portaria N°441/86, de 13 de Agosto, p.2009.



*exercício, nos locais onde a prática pedagógica dos primeiros terá lugar»<sup>294</sup>*

Tal como no curso anterior, a formação dos professores destina-se ao acompanhamento de crianças com necessidades educativas especiais com atendimento pedagógico do tipo directo (à criança), ou indirecto (ao professor da classe regular e/ou família); permanente, contínuo, esporádico ou transitório; ou, ainda, com a criança total ou parcialmente integrada na escola regular (artigo 2º).

Por crianças com necessidades educativas especiais, a portaria define-as como aquelas que apresentam problemas de comunicação, visuais, motores e de cognição, devido a défices, e ainda as crianças que cognitivamente e artisticamente são superdotadas e requerem uma intervenção educativa específica para que se desenvolva todo o seu potencial (artigo 3º).

A formação encontra-se organizada com o objectivo de tornar o professor apto para (artigo 2º, ponto 2):

- identificar e avaliar as crianças com necessidades educativas especiais;
- desenvolver programas educativos individuais, bem como proceder a adaptações curriculares para estas crianças;
- criar e explorar métodos, técnicas e materiais didácticos que facilitem a aprendizagem e o desenvolvimento das potencialidades de cada criança;
- apoiar e implementar a integração escolar e social da criança com problemas, e saber desempenhar o papel de eixo de ligação entre a família, a escola e a sociedade em geral;
- ser um dinamizador na melhoria da qualidade das condições pedagógicas do sistema escolar.

As condições de acesso, explícitas no artigo 16º, referem que só se podem candidatar ao curso os diplomados pelos cursos de educador de infância ou de magistério primário, e que possuam dois anos lectivos completos de serviço docente (ponto 1). As condições são as mesmas que para o curso do Porto, pelo que se pode constatar que os professores dos outros níveis de ensino não têm, nesta altura, acesso a estes cursos.

O número de vagas está sujeito à fixação anual, por despacho do Ministro da Educação, sob proposta do Instituto Politécnico do Lisboa, mas normalmente situa-se nas 25 vagas (artigo 26º). Tal como aconteceu para o curso da Escola Superior do Porto,

---

<sup>294</sup> Preâmbulo da Portaria Nº441/86, de 13 de Agosto, p.2009.

também aqui os professores e educadores vinculados ao Ministério da Educação viriam a ser dispensados de qualquer actividade docente, sem prejuízo do vencimento, nem da contagem de tempo de serviço (artigo 24º).

A duração do curso é de dois anos lectivos, organizado em três grandes componentes:

- a) Formação teórica;
- b) Formação prática;
- c) Projecto de Investigação/Inovação Pedagógica.

No primeiro ano do curso predominam às áreas curriculares de formação geral, de forma a colmatar lacunas na formação de base dos formandos sendo comum a todos os alunos e, no segundo ano, apenas existirá uma grande área de Atendimento às Necessidades Educativas Especiais, a qual integra as seguintes áreas de especialização:

- «a) Problemas de Comunicação;*
- b) Problemas de Motricidade;*
- c) Problemas de Cognição» (artigo 4º)*

As componentes de formação teórica e prática desenrolam-se durante os dois anos, estando a primeira ligada às unidades curriculares de formação geral e específica, e a componente prática ligada à unidade curricular de Observação e Intervenção Educativa constante do plano de estudos que é introduzida gradualmente no plano e, *«progressivamente, orientada para a intervenção directa»* com crianças e com os adultos que com elas trabalham (artigo 5º).

A componente Projecto de Investigação/Inovação Pedagógica é vista enquanto *«um espaço curricular de integração da formação teórica e da prática»* que se desenrola nos dois anos, mas com objectivos próprios para cada ano curricular.(artigo 6º).

Daí que, no primeiro ano, se pretenda desenvolver *«uma atitude crítica da observação e funcionamento do real pedagógico através da aplicação de técnicas e meios de investigação»* para além de gerar a capacidade de programar, executar e avaliar a prática pedagógica. Para o segundo ano os objectivos desta componente centram-se na mudança das situações, ou condições de aprendizagem, dos alunos com necessidades educativas especiais, seja através da capacidade de realizarem adaptações curriculares ou, ainda, através de propostas inovadoras de estratégias pedagógicas capazes de melhorarem a qualidade da educação destas crianças.(artigo 6º).

Do plano de estudos do curso verificamos que, no primeiro ano, as unidades curriculares desenvolvidas pertencem às áreas científicas da Ciências da Educação, abordando aspectos ligados à pedagogia e sociologia; à área do Desenvolvimento e Linguagem, com o desenvolvimento e aprendizagem, a linguística e a aprendizagem da leitura, escrita e cálculo; e à área do Atendimento às Necessidades Educativas Especiais, com uma abordagem a esta temática. Para além destas a “Observação e Intervenção Educativa” e o “Projecto de Investigação/Inovação Pedagógica” completam as unidades curriculares a desenvolver no primeiro ano.

No segundo ano desenvolvem-se as unidades curriculares de especialização em “Problemas de Comunicação”, “Problemas de Motricidade” e “Problemas de Cognição” e, ainda, duas unidades curriculares já iniciadas no ano anterior, como seja a “Observação e Intervenção Educativa” e o “Projecto de Investigação/Inovação Pedagógica”, como, aliás, já foi referido.

De acordo com o referido estudo de SANCHES (1995) sobre formação de professores, a autora salienta que os conteúdos de formação geral são variados e incluem matérias em diferentes campos, mas que são complementares entre si, tais como a sociologia, a pedagogia, a psicologia, a comunicação, a linguagem, a leitura e a escrita, a matemática e as necessidades educativas especiais, e que os de formação específica, como podemos ver pelo plano de estudos, centram-se em três áreas problemáticas: motricidade, cognição e comunicação, *«agora encaradas de uma forma mais abrangente e perspectivadas mais no campo educativo do que no médico»*<sup>295</sup>.

A autora salienta, ainda, que o professor especializado aparece como um professor de apoio, interveniente directo junto das crianças com necessidades educativas especiais, num espaço próprio (sala de apoio) fora da sala do ensino regular, actuando no sentido de desenvolver capacidades que permitam a integração da criança no grupo turma *«na medida do possível»*.

Decorrente da Lei de Bases do Sistema Educativo sobre a formação contínua de professores para áreas especializadas, cujo objectivo é o de qualificar os docentes para o exercício de outras funções ou actividades educativas especializadas, adquiridas através de Cursos de Estudos Superiores Especializados (CESE), entre outras, em instituições do ensino superior, alguns Institutos Politécnicos conferem, através das suas Escolas Superiores de Educação, Diplomas de Estudos Superiores Especializados (DESE) na área da Educação Especial. São exemplo disso as seguintes Escolas Superiores de Educação do ensino público:

---

<sup>295</sup> SANCHES (1995, p.138).

Santarém, que confere um DESE em «**Apoio Educativo a Populações Especiais**», regulamentado pela Portaria N°795/89, de 9 de Setembro e posteriormente alterado pela Portaria N°391/97 de 16 de Junho.

O presente curso visa «*fornecer competência específica para a produção de trabalho educativo junto de populações especiais (...)*», concebido este no ensino directo junto da referida população; indirecto através dos professores dessas crianças; e de apoio à família (artigo 2°).

Por populações especiais entende-se como:

*«todas as crianças ou jovens que apresentem problemas de aprendizagem devido a causas nutricionais, desfavorecimento de cariz sócio-cultural e ou diferenças linguísticas (populações migrantes, bilingues ou linguisticamente diferentes da língua de escolarização)» (artigo 2°, ponto 1).*

As condições de acesso (artigo 5°) referem que se podem candidatar ao curso os titulares de um grau de bacharel ou de licenciado e serem portadores de habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar, ou nos ensinamentos básicos e secundário e, ainda, que possuam três anos lectivos completos de serviço docente.

A duração do curso é de dois anos lectivos (quatro semestres), num total de 705 horas com unidades curriculares anuais e semestrais, todas elas de formação teórico-prática.

Relativamente às áreas curriculares, o plano de estudos apresenta quatro áreas de formação geral em regime anual (360 horas), a funcionar no primeiro ano, focando aspectos da área das Ciências da Educação, como a gestão pedagógica e sua organização, a psicologia da aprendizagem e do desenvolvimento e a sociologia.

No segundo ano, funcionam unidades curriculares de formação geral e específica (255 horas), em aspectos do desenvolvimento curricular, dos problemas de aprendizagem, da observação educacional, da dinâmica grupal, das estratégias e técnicas de intervenção, e ainda dois seminários (90 horas): um interdisciplinar, e outro de Supervisão de Ensino, substituído, em 1997, por Projecto de Investigação.

Lisboa, que confere um DESE em «**Educação Especial**» regulamentado pela Portaria N°1072/91, de 23 de Outubro, com alterações ao plano de estudos em 1997 através da Portaria N°1049/97, de 13 de Outubro.

Na portaria que fixa o curso não são explicitados os objectivos do curso, mas poderemos subentender que os desejados estão de acordo com a Lei de Bases do

Sistema Educativo, definindo como objectivo geral: «*a recuperação e integração sócio-educativas dos indivíduos com necessidades educativas específicas devidas a deficiências físicas e mentais*».

As condições de acesso (artigo 2º) continuam a mencionar que se podem candidatar ao curso os titulares de um grau de bacharel ou de licenciado e ter habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar, ou nos ensinos básicos e secundário. Para se candidatarem apenas necessitam possuir dois anos lectivos completos de serviço docente.

A duração do curso é de dois anos lectivos, com unidades curriculares maioritariamente anuais, com componentes de formação teórico-prática e prática.

O curso tem duas vertentes: uma para a Educação Pré-Escolar e Ensino Básico (1º ciclo) nas opções de «*Necessidades Educativas Ligeiras, Problemas Graves de Cognição, Problemas Graves de Comunicação, Problemas Motores Profundos e Multideficiência*» num total de 1320 horas; e outra para o Ensino Básico (2º e 3º ciclos) e Ensino Secundário nas opções de «*Problemas Auditivos e de Linguagem, Problemas Visuais e Motores*» (artigo 1º), num total de 1380 horas.

Relativamente às áreas curriculares das duas vertentes do curso, o plano de estudos apresenta uma fraca componente de formação geral nas Ciências da Educação, e uma forte componente na área de formação específica centrada nas opções.

Para as duas vertentes do curso verifica-se que o tronco comum se centra em cinco unidades curriculares a desenvolver no primeiro ano, nomeadamente em aspectos do desenvolvimento curricular, das dificuldades de aprendizagem, e ainda um seminário interdisciplinar sobre educação especial, para além da “Observação e Intervenção Pedagógica” e o desenvolvimento do “Projecto de Investigação/Inovação Pedagógica”. As duas últimas unidades curriculares desenvolvem-se nos dois anos do curso.

As outras unidades distribuem-se do seguinte modo: para a vertente **Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo** as disciplinas de Perturbações do Desenvolvimento e da Aprendizagem, Desenvolvimento e Perturbações da Linguagem, Perturbações nas Aprendizagens Escolares Básicas no 1º ano e uma disciplina a escolher entre as opções já apontadas no 2º ano; para a vertente **2º e 3º Ciclos e Ensino Secundário** as disciplinas de Desenvolvimento e Aprendizagem (1º ano), Acompanhamento Educacional e Orientação Profissional, Problemas Intelectuais Ligeiros, Problemas Emocionais e de Comportamento<sup>296</sup> (2º ano) e, ainda, uma entre Introdução aos

---

<sup>296</sup> A partir da reformulação do plano de estudos (Portaria N.º1049/97, de 13 de Outubro) para a vertente do curso na Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo, esta unidade curricular passou a ser comum às duas vertentes do curso

Problemas Auditivos e de Linguagem e Introdução aos Problemas Visuais e Motores no 1º ano, e no 2º ano entre Problemas Auditivos e de Linguagem e Problemas Visuais ou Motores.

A mesma Escola Superior de Educação, em 1995, abre outro Curso de Estudos Superiores Especializados que confere um DESE em «**Educação e Grupos em Risco**» regulamentado pela Portaria N°554/95, de 8 de Junho, visando a aquisição de:

*«competências atitudes e conhecimentos facilitadores da integração escolar e social de crianças e jovens que, devido a razões económicas, culturais, étnicas e linguísticas, se encontram em situação de risco ou de exclusão» (artigo 2º).*

As condições de acesso (artigo 3º), tal como nos outros CESEs, continua a mencionar a titularidade de um grau de bacharel ou de licenciado e a habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar, ou nos ensinios básicos e secundário e, ainda, o facto de se poderem candidatar técnicos ou quadros dirigentes da administração central ou regional da educação (único curso com esta particularidade), desde que apresentem três anos de actividade profissional.

A duração do curso também é de dois anos lectivos, num total de 1200 horas, repartidas por 765 horas de componente teórica, 45 horas de componente prática e 390 horas para o Projecto/dissertação.

O pano de estudos encontra-se estruturado em quatro áreas, cada uma delas com um tronco comum e com duas opções, a escolher de entre quatro possíveis, uma em cada ano.

A Área (A), designada de **Educação nas Sociedades Modernas**, apresenta um tronco comum que abrange o Sistema Educativo Português, a Educação e Desenvolvimento, Educação Multicultural e a Formação Pessoal e Social e ainda duas opções de entre as Políticas Educativas Comparadas, Educação e Cidadania, Escola na Comunidade e Escola e Comunidade Social, num total de 210 horas

Na Área (B), com a designação de **Problemática do Desvio e da Exclusão Social**, encontramos no tronco comum a Antropologia Social e Cultural, Interações Sociais e Desenvolvimento dos Alunos, Psicossociologia do Desvio e da Exclusão Social, a Sócio-Linguística e cujas opções são o Desenvolvimento Psicossocial da Criança ou do Adolescente, Minorias Étnicas e Delinquência Infantil e Juvenil, num total de 180 horas.

Na Área (C) - **Dinâmica das Organizações e Integração Sócio-Educativa** o tronco comum é composto por Sociologia do Currículo e da Escola; Animação e Liderança de Grupos, Gestão de Conflitos em Contexto Escolar, Projectos de Integração Sócio-Educativa, com as opções de Necessidades Educativas Específicas, Expressões e a Integração Social, Sistemas de Parceria educativa e Instâncias de Atendimento de Grupos em Risco, num total de 240 horas.

Para além das áreas descritas, o curso desenvolve um Seminário de Métodos de Investigação Educativa e Orientação de Projectos, de 180 horas, e dedica 300 horas ao Projecto de Investigação em forma de dissertação final.

O Porto, tal como Lisboa, confere um DESE em «**Educação Especial**» regulamentado pela Portaria N°1074/91, de 23 de Outubro. Este curso, em quase tudo é semelhante ao curso criado na Escola Superior de Educação de Lisboa, em 1991, pela Portaria N°1072, de 23 de Outubro.

Daí que também não se encontrem explícitos os objectivos do curso, mas tal como para o anterior subentendemos que os desejados estão de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo, cujo objectivo geral visa «*a recuperação e integração sócio-educativas dos indivíduos com necessidades educativas específicas devidas a deficiências físicas e mentais*».

As condições de acesso (artigo 2º) continuam a mencionar a necessidade de os candidatos serem portadores de um grau de bacharel ou de licenciado e ter habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar, ou nos ensinos básicos e secundário e possuírem dois anos lectivos completos de serviço docente.

A duração do curso é de dois anos lectivos, com unidades curriculares maioritariamente anuais, com uma componente de formação teórico-prática.

Tal como o de Lisboa, também este abrange duas vertentes: uma para a Educação Pré-Escolar e Ensino Básico (1º ciclo) nas opções de «*Deficiência Auditiva e Problemas de Linguagem, Deficiência Visual e Multideficiência, Deficiências Motoras e Mental*», num total de 1455 horas; e outra para o Ensino Básico (2º e 3º ciclos) e Ensino Secundário, sem opções, designada apenas de «*Educação Especial*» (artigo 1º), num total de 1305 horas.

Quanto às áreas curriculares das duas vertentes do curso, o plano de estudos apresenta uma componente de formação geral nas Ciências da Educação superior ao curso de Lisboa e uma menor componente na área de formação específica.

Para as duas vertentes do curso verifica-se que existem dez unidades curriculares que são comuns e se desenvolvem em dois anos lectivos, onde são abordados conteúdos de sociologia, desenvolvimento curricular, metodologia de investigação, administração

escolar, informática, aspectos da criança com necessidades educativas especiais, de “Introdução à Educação Especial” e ainda um “Seminário de Acompanhamento”, o desenvolvimento de um “Projecto/Dissertação” e a “Prática Pedagógica” que sendo semestral vai desenrolar-se no último semestre do curso.

As restantes unidades curriculares distribuem-se do seguinte modo: para a vertente **Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo** a Iniciação e Desenvolvimento da Leitura, Escrita e Matemática, as Dificuldades de Aprendizagem e Problemas de Comportamento, a Linguagem e Comunicação desenrolam-se no 1º ano e as Expressões Psicoterapêuticas mais uma disciplina a escolher entre as opções já apontadas desenvolvem-se no 2º ano; para a vertente **2º e 3º Ciclos e Ensino Secundário** as disciplinas de Dificuldades de Aprendizagem I, Seminário, Dinâmica de Grupo e Técnicas Especiais de Comunicação I desenrolam-se no 1º ano, e as Dificuldades de Aprendizagem II e as Técnicas Especiais de Comunicação II no 2º ano.

No curso de Lisboa a unidade curricular de Prática Pedagógica não aparece no plano de estudos, apenas se faz referência a um projecto de inovação pedagógica que pode ser entendido com um espaço curricular de integração da formação teórica e prática. A prática aqui assinalada é de 180 horas, o que nos parece manifestamente insuficiente, já que deveria ocorrer simultaneamente com o desenrolar do curso, de forma a proporcionar uma articulação entre a teoria e a prática.

Coimbra, tal como as anteriores, confere um DESE em «**Educação Especial**», regulamentado pela Portaria N°962/92, de 8 de Outubro, nas opções de «*Dificuldades de Aprendizagem e Problemas Graves de Motricidade e Cognição*» (artigo 1º).

Também aqui não se encontram explícitos os objectivos ou finalidades do curso, pelo que, tal como para os anteriores, subentendemos que os desejados estão de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo, já largamente referidos para os cursos anteriores.

As condições de acesso (artigo 2º) apontam as condições necessárias para a candidatura, mencionando que os candidatos devem ser portadores de um grau de bacharel ou de licenciado e ter habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico para além de possuírem dois anos lectivos completos de serviço docente. Ao contrário dos cursos de estudos superiores especializados já analisados, este apenas é aberto a educadores de infância e a professores dos quatro primeiros anos de escolaridade.

A duração do curso é de dois anos lectivos, com unidades curriculares teórico-práticas, anuais e semestrais, num total de 1135 horas.



No primeiro ano do curso predominam as áreas curriculares das Ciências da Educação, da Linguagem e Aprendizagem da Leitura, Escrita e Cálculo, Adaptações Curriculares, Dificuldades de Aprendizagem, Introdução à Educação Especial, Introdução à Problemática da Família e Escola, Perturbações do Comportamento, de Observação e Intervenção Pedagógica, comum a todos os alunos.

No segundo ano existirão, ainda, algumas unidades curriculares comuns a todos os alunos como sejam a Metodologia de Investigação Científica, a Tecnologia Educativa na Educação Especial, a Observação e Intervenção Pedagógica II, a Intervenção Pedagógica Precoce e Terapia do Desenvolvimento, e uma área específica, que integra as seguintes áreas de especialização:

- Dificuldades de Aprendizagem, com enfoque nos métodos e técnicas de avaliação e estratégias de intervenção em dificuldades nas áreas da leitura, escrita e cálculo.

- Problemas Graves de Motricidade e Cognição, com enfoque também nos métodos e técnicas de avaliação nos problemas motores e de cognição e estratégias de intervenção em problemas de motricidade, comunicação e cognição.

No último ano curricular, os formandos terão que realizar um projecto de investigação aplicado à opção em que realizaram o curso. Este projecto visa, essencialmente, capacitar o formando a *«conceber, planificar e executar uma investigação aplicada e aprofundar o conhecimento da realidade profissional com que se vai confrontar»* (artigo 5º).

Ainda a salientar que a Universidade do Algarve, onde se encontra integrada a Escola Superior de Educação de Faro, confere também o DESE em **«Educação Especial»**, regulamentado através da Portaria Nº970/92, de 12 de Outubro, na opção de *«Dificuldades de Aprendizagem»* (artigo 1º) para os professores profissionalizados do 1º Ciclo do Ensino Básico com o grau de bacharel ou de licenciado e com dois anos de serviço docente completos (artigo 2º)

O curso desenvolve-se em dois anos lectivos a funcionar em regime semestral (quatro semestres) com unidades curriculares de formação teórico-prática, num total de 1260 horas.

Da análise ao plano de estudos que consta da portaria de criação, constata-se que em todos os semestres predomina uma unidade curricular designada de opção, mas em que não se refere qual.

No primeiro semestre, do primeiro ano, predominam as unidades curriculares na área das Ciências da Educação, tais como os aspectos sociológicos, de desenvolvimento curricular, de desenvolvimento psicológico, de introdução às necessidades educativas

especiais, e, ainda, de linguagem e comunicação e de actividades lúdicas e expressivas. No segundo semestre desenrolam-se as unidades curriculares de Dificuldades de Aprendizagem I, Psicologia Educacional e o Projecto de intervenção Educativa I, que aliás vais coexistir em todos os restantes semestres do curso com uma carga horária significativa (11 horas por semestre (495 h)).

No segundo ano as Dificuldades de Aprendizagem, o Diagnóstico Pedagógico, um Seminário Interdisciplinar e o Projecto já referido completam o plano de estudos deste curso.

Setúbal, confere um DESE em «**Integração Escolar**», regulamentado através da Portaria N°927/93, de 22 de Setembro.

Com o presente curso pretende-se formar profissionais capazes de:

*«coordenar e ou integrar equipas multidisciplinares que promovam e apoiem a educação dos alunos com dificuldades de aprendizagem, deficiência ou outros problemas, integrados nas classes de ensino regular da escolaridade obrigatória» (artigo 2º).*

As condições de acesso (artigo 5º) continuam a apontar a necessidade de os candidatos serem portadores de um grau de bacharel ou de licenciado e ter habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar, ou nos ensinos básicos e secundário e possuírem três anos lectivos completos de serviço docente.

A duração do curso é de dois anos lectivos, com unidades curriculares de formação teórica e teórico-prática, anuais e semestrais, num total de 660 horas.

Da análise ao plano de estudos constante da portaria, no primeiro ano do curso as unidades curriculares assumem uma formação mais geral como os Princípios Orientadores da Integração, Psicossociologia da Educação I, Métodos e Técnicas de Apoio, Novas Tecnologias sobre Educação e Adequação dos Currículos; a Investigação Educacional, a Psicossociologia II, a Organização e Gestão de Recursos Humanos, e uma breve abordagem às Necessidades Educativas Específicas através de seminários completam o quadro das unidades curriculares a desenvolver no segundo ano.

Na portaria não se faz referência a qualquer tipo de prática pedagógica, ou de projecto de investigação.

Castelo Branco, confere também um DESE com a designação de «**Educação Especial**», regulamentado pela Portaria N°106/97, de 14 de Fevereiro. Iremos realizar uma análise mais pormenorizada do curso, em virtude de este ser aquele que melhor conhecemos, devido ao facto de termos estado presentes na sua criação e coordenação.

O curso conducente ao Diploma de Estudos Superiores Especializados em Educação Especial visa a formação de agentes educativos capazes de responder às mudanças esperadas pela reforma educativa e dinamizar, em termos de serviços e concepções psico-educacionais, o campo da Educação Especial. Para além disso pretende-se, não só desenvolver competência para o despiste, avaliação, planeamento e intervenção educativa em crianças/jovens com necessidades educativas especiais, mas igualmente preparar os agentes educativos para funções de concepção, planeamento e intervenção em estruturas e serviços que permitam um melhor atendimento a crianças/jovens com necessidades educativas especiais.

As condições de acesso (artigo 4º) a este curso são praticamente as mesmas que para todos os outros:

- a) ser titular de um grau de bacharel ou de licenciado;
- b) ter habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar, no ensino básico ou no ensino secundário;
- c) possuir uma experiência docente mínima de três anos completos.

O número clausus é fixado anualmente por portaria do Ministério da Educação. Para o ano lectivo de 1997/1998 o número de vagas para o curso foi de 25 (artigo 2º), repartidas pelos seguintes contingentes (artigo 5º):

Educadores de Infância

Professores profissionalizados do 1º ciclo

Professores profissionalizados do 2º ciclo

Professores profissionalizados do 3º ciclo e do Ensino Secundário

Professores oriundos de serviços e/ou instituições com as quais a Escola Superior de Educação haja firmado protocolos de cooperação.

Das saídas profissionais incluem-se os serviços do Ministério da Educação de atendimento a crianças com necessidades educativas especiais (como por exemplo as Equipas de Educação Especial); as Escolas de Educação Especial ; e ainda o atendimento em Educação Especial integrada nas escolas do ensino regular.

O curso tem a duração de três semestres lectivos, sendo dois semestres de parte curricular e um para elaboração do Projecto de Intervenção/Estágio, com unidades curriculares de formação teórico-prática, num total de 900 horas. O curso teve início em Outubro de 1997 e terminou em Fevereiro de 1999

As unidades curriculares constantes do plano de estudo não pretendem colmatar lacunas da formação de base, pelo que os conteúdos a abordar se centram todos nas necessidades educativas especiais.

Assim, no desenrolar dos dois primeiros semestres, pretendeu-se dar uma formação toda ela centrada na problemática destas crianças, estudando o desenvolvimento nos âmbitos do normal e do atípico; fazendo uma clara abordagem a aspectos relacionados com as políticas e administração em educação especial, como a importância da legislação na mudança de política de educação das crianças portadoras de deficiência e a evolução histórica entre outras; abordando as metodologias e estratégias de intervenção em educação especial e os princípios de organização da intervenção e materiais para o ensino destes alunos; analisando e pondo em prática aspectos ligados à avaliação psico-educacional, bem como proceder à elaboração de planos e programas educativos individuais; e estudando os pressupostos e modelos de desenvolvimento curricular em educação especial.

Para além das unidades curriculares referenciadas, ainda se desenrolaram três seminários a saber: os Seminários de Técnicas Especiais de Comunicação I e II através dos quais se pretendeu atribuir formação específica em temas específicos que pudessem constituir unidades autónomas como foi o caso da Linguagem Gestual e do Braille; o Seminário Interdisciplinar onde se pretendeu abordar temas actualizados, no âmbito da Educação Especial, de forma a enriquecer a formação dos docentes em curso tais como a Comunicação e Linguagem, a Análise Social Família/Escola/Comunidade.

A avaliação de conhecimentos num curso deste tipo deve constituir um processo essencialmente formativo e que incentive o formando para a pesquisa e interpretação pessoal de conteúdos da área de leccionação da unidade curricular.

Daí que a avaliação de cada unidade curricular possa tomar as seguintes formas: um pequeno trabalho de síntese bibliográfica, de investigação ou de outro cariz; um relatório de trabalho de campo; um teste final escrito; apresentação de uma sessão teórico-prática; a produção de suportes audiovisuais, no entanto no caso de trabalhos de grupo torna-se necessário que exista um momento de avaliação que permita individualizar a prestação dos alunos.

Durante o terceiro semestre desenvolve-se o Projecto Interventivo/Estágio num total de 300 h, cujos objectivos correspondem à síntese, integração e aplicação dos conhecimentos adquiridos ao longo do Curso, interligado com a realidade escolar/profissional dos formandos.

O Projecto Interventivo pôde assumir diversas formas: um plano de desenvolvimento; um plano de animação dum espaço; um plano interventivo; um estudo

caso; a realização experimental de um projecto no âmbito de uma escola ou de outras estruturas do sistema educativo. O desenvolvimento do Projecto foi objecto de tutoria por um professor, assumindo na sua conclusão a forma de um relatório individual, a ser apreciado pelo tutor e por um professor designado para o efeito incluindo uma discussão pública com o formando.

Como actualmente a organização curricular destes cursos rege-se pelo artigo 6º do Decreto-Lei Nº95/97 - *Regime Jurídico da Formação Especializada*, já analisado anteriormente, o curso da Escola Superior de Educação de Castelo Branco foi o último Curso de Estudos Superiores Especializados a ser criado antes da actual legislação, pelo que encerramos a nossa análise neste curso.

Em jeito de conclusão, e comparando a fase em que a formação especializada passou a ser atribuída às Instituições de Ensino Superior, nomeadamente as Escolas Superiores de Educação, e a que se realizava fundamentalmente pelo Instituto António Aurélio da Costa Ferreira num passado ainda muito recente, podemos constatar que:

- O estágio foi progressivamente abandonado, para em seu lugar aparecerem unidades curriculares como seminários e projectos de intervenção ou de inovação, onde se desenvolvem trabalhos de investigação com o objectivo de integração a aplicação dos conhecimentos adquiridos, interligado com a realidade profissional ou escolar do formando. A tão desejada articulação teoria/prática parece estar comprometida com estas alterações, bem como a prática reflexiva, onde os formandos vão buscar às situações problemáticas emergentes da prática, através da reflexão e do trabalho cooperativo, as respostas para as necessidades sentidas.

- Os planos de estudo têm progressivamente vindo a acompanhar as evolução do conceito e âmbito da Educação Especial, dado que a organização, estrutura e objectivos dos cursos visando um educador/professor mais adaptado ao ensino segregado, isto é com uma formação mais incidente na aprendizagem de técnicas e métodos compensatórios para uma determinada deficiência, têm sofrido mudanças no sentido de uma orientação cada vez mais para novas competências do professor no âmbito da integração das crianças e jovens com necessidades educativas especiais nas escolas do ensino regular, do trabalho com outros profissionais e de uma formação mais abrangente e de acordo com as novas perspectivas de educação que apontam para o desenvolvimento da criança/jovem aceitando e valorizando o direito à diferença.

- Estes cursos todos têm a duração de dois anos lectivos, dirigidos a professores dos vários graus de ensino, profissionalizados e com experiência de docência entre os dois e os três anos lectivos completos. De entre os cursos analisados

- Os cursos deixaram de ser frequentados com dispensa total de serviço docente para passarem a ser em regime pós-laboral. Tal situação só se tornou possível devido à proliferação das Escolas Superiores de Educação por todo o país, o que não acontecia anteriormente dado que praticamente só em Lisboa é que se realizavam estes cursos.

- O número de vagas para estes cursos estavam sujeitos à fixação anual por despacho do Ministro da Educação, sob proposta dos Institutos Politécnicos, mas normalmente encontram-se entre as 25 e as 30 vagas.

- A evolução do número de professores especializados tem sido claramente notória, dado que a carência também se fazia sentir consideravelmente, se bem que ainda não é considerada satisfatória para cobrir as necessidades do país. Como as Equipas de Educação Especial, estrutura do Ministério da Educação que apoia as crianças integradas nas escolas do ensino regular, tem absorvido os docentes especializados que anualmente têm saído das Escolas Superiores de Educação, os números de professores especializados que irão ser aqui espelhados reflectem apenas esta realidade<sup>297</sup>.

Assim, em 1989, o número de professores especializados afectos às Equipas de Educação Especial era de 573 num universo de 1.971 docentes; em 1992 o número de professores especializados aumenta para 1233<sup>298</sup> num total de 2.519, concentrando-se a maioria (52%) na zona de Lisboa, e, destes especializados, 528 possuem formação específica. Nas escolas de ensino especial afectas ao Ministério da Educação<sup>299</sup> dos 730 professores só 25 é que são especializados, valores considerados efectivamente insuficientes. Em relação às escolas do ensino especial afectas ao Ministério do Emprego e da Segurança Social «a situação é menos dramática, encontrando-se grande parte dos seus docentes especializados»<sup>300</sup>.

Toda esta evolução aponta apenas para a formação especializada de professores no âmbito da Educação Especial. **E o que se passa ao nível da Formação Inicial de professores no domínio das necessidades educativas especiais?**

Neste campo a evolução também é grande, embora menos notória que no caso da formação especializada

As instituições do ensino público ligadas à formação de professores têm vindo a integrar nos seus cursos a problemática da Educação Especial, sendo pioneiro nesta

<sup>297</sup> Dados recolhidos em PEREIRA (1993, PP.20-22)

<sup>298</sup> Neste valor somamos os professores com formação especializada e aqueles que a autora considerou como formação específica «a formação em técnicas específicas, designadamente braille, orientação e mobilidade, língua gestual, sistemas alternativos de comunicação e intervenção precoce» PEREIRA (1993, p.21).

<sup>299</sup> Dados recolhidos em CORREIA (1994, p.48).

<sup>300</sup> CORREIA (1994, p.48)

matéria o desaparecido Instituto Nacional de Educação Física, que desde 1942 desenvolveu trabalho no âmbito dos deficientes motores e físicos (Morato (1983), cit. por RODRIGUES, 1990) e várias foram as teses de fim de curso realizadas neste âmbito.

Após a reestruturação do curso, em 1957, foi introduzida, no 3º ano, a disciplina de «Ginástica de correcção e de recuperação».

Em 1977/78 o Instituto Superior de Educação Física (actualmente Faculdade de Motricidade Humana) reintroduz nos currículos dos cursos de professores de Educação Física disciplinas do âmbito da Educação Especial.

É a partir da década de 80, principalmente com o incremento das Escolas Superiores de Educação (ESEs) dos Institutos Politécnicos e dos Centros Integrados de Formação de Professores (CIFOPs)<sup>301</sup> das Universidades, que o panorama da formação inicial de Educadores/Professores se altera.

A própria legislação acentua este aspecto, como se pode verificar no *Ordenamento Jurídico da Formação Inicial e Contínua dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário* (Decreto-Lei Nº344/89, de 11 de Outubro, no nº2 do artigo 15º):

*«Os cursos regulares de formação de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário devem incluir preparação inicial no campo da educação especial».*

A mesma preocupação já tinha anteriormente sido recomendada pelo CONSELHO NACIONAL DE REABILITAÇÃO (1988), através do Plano Orientador da Política de Reabilitação:

*«Inclusão nos currículos de formação inicial de educadores e professores das Escolas Superiores de Educação de uma área disciplinar obrigatória de ensino especial e reabilitação, centrada nas várias tipologias de necessidades educativas especiais»<sup>302</sup>.*

Esta preocupação não aparece vinculada apenas às Escolas Superiores de Educação mas, também, aos ramos educacionais das Universidades:

<sup>301</sup> ESEs existentes: Beja, Bragança, Castelo Branco, Coimbra, Faro, Guarda, Leiria, Lisboa, Portalegre, Porto, Santarém, Setúbal, Viana do castelo, Vila Real e Viseu. CIFOPs: Universidade de Aveiro, do Minho, de Évora, de Trás-os-Montes e Alto Douro.

<sup>302</sup> CONSELHO NACIONAL DE REABILITAÇÃO (1988, p 36).

*«Inclusão nos currículos dos ramos educacionais dos cursos ministrados pelas Universidades e Institutos Universitários de uma disciplina orientada para a compreensão do aluno diferente»<sup>303</sup>.*

Já o Relatório dos Peritos da OCDE/CERI, em 1984<sup>304</sup>, referia que, atendendo aos actuais objectivos da política de Educação Especial, o ensino integrado em Portugal tem implicação na formação de professores, apontando algumas recomendações neste campo. No que dizia respeito à formação inicial de educadores/professores, os peritos afirmavam que novos esquemas deviam ser criados para a formação de professores do regular, não só ao nível de novos programas, mas também de novas componentes do conteúdo.

Assim, todos os futuros educadores/professores necessitam de receber: informações sobre princípios gerais, objectivos da política e aspectos legislativos; informação sobre os conceitos de deficiência, incapacidade e "handicap", assim como sobre os problemas de diferença e normalidade, relacionados com segregação e integração; informação para desenvolver toda a competência para criarem planos de ensino apropriados a uma gama de alunos com diferentes capacidades e interesses (teorias pedagógicas e um sólido conhecimento didáctico constituem um instrumento básico de tal competência); informação para serem capazes de planear programas educativos individuais, baseados na compreensão das necessidades educativas especiais.

Também se dava importância à comunicação e cooperação entre diferentes profissionais, operacionalizadas pelo trabalho de grupo, e ainda o «trabalho prático», que tem como base a necessidade dos futuros profissionais serem postos em presença de alunos que apresentam diferenças e de situações de ensino também marcadas pela diferença.

Estas preocupações surgem na sequência do facto de as crianças com deficiência passarem a ser educadas cada vez mais nas escolas regulares, o que leva à necessidade de capacitar o professor para responder às necessidades educativas especiais destas crianças.

Com a publicação do Relatório da Comissão de Inquérito sobre educação de crianças deficientes - Warnock Report (1978), começa a divulgar-se, como termo alternativo a «deficiente», a expressão «crianças com necessidades educativas especiais», deixando assim de se rotularem estas crianças/jovens.

---

<sup>303</sup> CONSELHO NACIONAL DE REABILITAÇÃO (1988, p 36)

<sup>304</sup> In: SECRETARIADO NACIONAL DE REABILITAÇÃO (1984).



Este novo conceito traz consigo novas perspectivas em termos pedagógicos, no que diz respeito à intervenção com este tipo de crianças, aspecto largamente referido anteriormente.

RUIVO (1988) salienta que, actualmente, em consequência das mudanças referidas, para intervir com estas crianças, nos devemos preocupar, fundamentalmente, com os materiais, os objectivos a atingir a curto, médio e longo prazo e o meio em que ocorre o processo educativo. Assim, podemos afirmar que os modelos actuais de intervenção assentam mais em tarefas, requisitos de base, condições das próprias crianças e dos meios em que estas evoluem.

Em função das novas tendências verificadas na Educação Especial, torna-se necessário e urgente que futuros professores tenham uma formação genérica em Educação Especial, de modo a que possam desempenhar adequadamente as novas funções que lhes cabem neste âmbito, obedecendo a um continuum de modelos integradores e acompanhando a evolução do sistema educativo com estratégias de mudança e inovação (FERNANDES, 1991b).

As Escolas Superiores de Educação têm vindo a introduzir alterações nos seus planos de estudo, a fim de dar cumprimento ao Decreto-Lei N°344/89, de 11 de Outubro.

A partir de dois estudos:

- a) FERNANDES (1991b), intitulado *A Formação Inicial e Especializada em Necessidades Educativas Específicas nos Estabelecimentos do Ensino Superior*
- b) MESQUITA & MARQUES (1992) intitulado *Os Currícula em Educação Especial na Formação Inicial de Professores - O Papel das Escolas Superiores de Educação*

realizados com o objectivo de verificar a situação acima referida, parece-nos ser possível tirar algumas ilações que ajudem a melhor visualizar a realidade do que é, no nosso país, a formação inicial de educadores/professores ministrada pelas Escolas Superiores de Educação (ESEs) do ensino público, no domínio da Educação Especial.

Dos estudos realizados pode constatar-se que, na maioria dos cursos de formação inicial ministrados nas ESEs, existe uma disciplina, módulo ou seminário no âmbito da Educação Especial.

Segundo FERNANDES (1991b), apenas as ESEs de Santarém e Viseu ainda não tinham dado cumprimento à Lei. Também o Centro Integrado de Formação de Professores da Madeira se encontrava na mesma situação.

No entanto, no estudo efectuado por MESQUITA & MARQUES (1992), relativo às Escolas Superiores de Educação, se por um lado se confirma o caso de Viseu e não o de Santarém (talvez já tivesse solucionado a questão), por outro lado estranhamente vem a detectar que em Coimbra não se tinha ainda aplicado o estipulado pela Lei.

Actualmente, pela leitura dos planos de estudos podemos constatar que todas as Escolas Superiores de Educação apresentam uma disciplina, módulo ou seminário no âmbito da Educação Especial para Educadores de Infância e Professores do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico.

Quanto aos programas, do estudo realizado MESQUITA & MARQUES (1992) verificaram que as ESEs adoptam programas com características específicas, justificado pelo estatuto de autonomia pedagógica e científica, e que as mesmas estão despertas para os problemas das Necessidades Educativas Especiais.

Da análise realizada aos planos de estudos sobre a organização disciplinar, os mesmos autores constataram que existe uma certa uniformidade de critérios, nomeadamente ao nível do funcionamento da disciplina, módulo ou seminário visto que a unidade curricular funciona no 3º ano dos vários cursos, geralmente em regime semestral, embora a carga horária seja heterogénea nos mesmos, podendo distribuir-se entre 1 e 4 horas por semana (a maioria situa-se entre as 2 e 3 horas por semana).

As designações dadas às disciplinas, módulos ou seminários, também variam de escola para escola, mas aquela que foi encontrada com mais frequência designa-se por «**Introdução à Educação Especial**».

Acerca das unidades curriculares abordadas, MESQUITA & MARQUES (1992), a partir da análise de conteúdos dos programas das unidades curriculares das Escolas Superiores de Educação (ESEs), verificaram que as mesmas apresentam uma grande disparidade de conteúdos, reflectindo a autonomia científica e pedagógica que lhes é atribuída.

Os autores analisam 20 conteúdos, e constataram que:

- as Escolas Superiores de Educação, na sua totalidade, optam por fornecer aos futuros professores conhecimentos relacionados com os aspectos particulares dos *problemas mais comuns do desenvolvimento*, principalmente os que tenham a ver com as *características evolutivas e educativas das crianças com necessidades educativas especiais*;

- a quase totalidade das Escolas Superiores de Educação propõe conteúdos que dão importância à *dimensão educativa do envolvimento social*, fornecendo aos futuros educadores/professores as *bases para a elaboração de adaptações curriculares mais significativas*, de acordo com as características particulares dos alunos;

- mais de metade das Escolas Superiores de Educação abordam conteúdos que se situam na *análise dos aspectos gerais do desenvolvimento* do aluno/criança com problemas e nas *consequências decorrentes nos campos educativo e social*, bem como valorizam a *problemática da integração social*, o *conceito de Necessidades Educativas Especiais* e a *evolução histórica da Educação Especial*.

No que se refere às Universidades pertencentes à rede pública, aos autores não foi possível realizar a mesma análise detalhada para os programas ministrados nas mesmas, em virtude de não terem obtido as informações solicitadas. Daí que tenham partido para uma análise aos planos de estudos, a fim de constatarem a existência, ou não, de disciplinas no âmbito da Educação Especial, apenas pela designação clara e objectiva da mesma.

Assim, da consulta realizada verificaram que dos 81 cursos de formação inicial de professores realizados nas Universidades, apenas 11 cursos apresentam explicitamente nos seus planos de estudo disciplinas que são do âmbito da Educação Especial, perfazendo um total de 14 disciplinas.

Tal como nas Escolas Superiores de Educação, a maioria das disciplinas funciona no 3º ano do curso e é semestral, com uma carga horária semanal que varia entre as 2 e as 3 horas, com designações bastante diversificadas.

As designações das unidades curriculares que se repetem com mais frequências são «**Educação Especial**» e «**Introdução à Educação Especial**». Importa lembrar que no estudo sobre as Escolas Superiores de Educação a designação mais frequente foi «Introdução à Educação Especial».

As referidas unidades curriculares, na sua maioria, pertencem aos planos de estudo dos cursos de Professores do Ensino Primário e de Educadores de Infância.

No que diz respeito aos restantes (70) cursos encontram-se unidades curriculares relacionadas com a Psicologia, e outras com a Saúde, onde, eventualmente, nos seus programas, poderão incluir módulos ou seminários que abordem esta questão.

Embora todo este panorama pareça ser prometededor, as respostas ao nível da formação dos professores do ensino regular em necessidades educativas especiais continuam a ser insuficientes, na medida em que ainda não se verifica a existência de disciplinas do âmbito da Educação Especial em todos os cursos de formação inicial de educadores/professores, apesar da legislação emitida neste sentido.

Parece que, apesar das tendências apontarem para uma maior responsabilidade do professor do ensino regular pelos alunos com necessidades educativas especiais, não se está a apostar numa política e num plano claros ao nível da formação inicial de professores.

De que interessa ser publicada legislação que regulamenta a integração destas crianças na estrutura regular de ensino se depois não existem professores capazes de desempenhar o seu papel?

Estamos na fase da “escola inclusiva”, conceito que aparece após a Declaração de Salamanca em 1994. Que professores para pôr em prática as recomendações daqui saídas?

Face à importância dos aspectos atrás referidos, não gostaríamos de terminar sem apresentar algumas recomendações/sugestões neste campo.

Os aspectos que aqui vão ser focados, fazem parte de um estudo efectuado no âmbito da Tese de Mestrado em Educação Especial realizado por MESQUITA (1994)<sup>305</sup>, que procurou analisar se as opiniões sobre a formação inicial de professores em necessidades educativas especiais, coincidiam entre professores que são responsáveis por essa formação e professores que estão no campo de intervenção com crianças integradas. Assim, seria de considerar os seguintes aspectos:

- os cursos de formação inicial de professores devem contemplar a existência de pelo menos uma disciplina em necessidades educativas especiais;

- que deveria ter um regime de funcionamento preferencialmente anual e incluída nos anos terminais dos cursos;

- que deveria ter uma carga horária semanal entre 3 e 4 horas, o que pensado numa lógica de semestres, com 15 semanas de duração, nos dá uma carga horária entre 90 a 120 horas de formação sobre esta temática (actualmente, na maioria das Escolas Superiores de Educação, a carga horária total é de 45 horas, considerada manifestamente insuficiente);

- que deve ter características teórico-práticas, interligando a informação teórica com as experiências práticas que são de vital importância.

- os conteúdos a abordar devem se enquadrar nos que a seguir se descrevem:

- a) Conceito de necessidades educativas especiais;

- b) Aspectos gerais sobre o aluno com problemas no seu desenvolvimento e suas consequências no campo educativo e social;

- c) Bases para a elaboração de adaptações curriculares mais significativas de acordo com as características do aluno;

---

<sup>305</sup> A partir deste estudo foi elaborado um documento publicado em *Revista Portuguesa de Educação*, 7 (3), pp.55-72.

- d) Bases para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem do aluno com necessidades educativas especiais de acordo com o seu desenvolvimento e tipo de necessidades;
- e) Estratégias educativas adequadas ao tipo de necessidades educativas especiais;
- f) Legislação sobre Educação Especial;
- g) Serviços de Apoio às populações especiais;
- h) Utilização de estratégias e técnicas de acompanhamento e avaliação do processo educativo em geral e do progresso do aluno em particular;
- i) Características evolutivas segundo os problemas mais frequentes e respectivas necessidades educativas;
- j) Aspectos particulares dos problemas mais comuns do desenvolvimento;
- k) Envolvimento social na dimensão educativa;
- l) Dimensão educativa e grupal das diferenças individuais;
- m) Aspectos históricos da Educação Especial;
- n) Aspectos caracterizadores da dinâmica familiar do aluno com necessidades educativas especiais.

Para concluirmos, gostaríamos de referir que, no que respeita à uma formação inicial de base em educação especial, em Portugal existe apenas a funcionar um curso desde 1984//85 no desaparecido Instituto Superior de Educação Física, actual Faculdade de Motricidade Humana. Esse curso confere uma Licenciatura em «Educação Especial e Reabilitação» que não fornece habilitação profissional para a docência. Quem enveredar pela docência terá ainda que frequentar, durante dois anos, uma profissionalização, mas já como professor vinculado ao ensino e ao Ministério da Educação.

O primeiro Doutoramento em Educação Especial (1985), bem como o primeiro Mestrado em Educação Especial (1990) estão também ligados à Faculdade de Motricidade Humana, que na sua estrutura tem um Departamento de Educação Especial e Reabilitação.

## **CAPÍTULO III**

### **CONCLUSÕES**

## 1. INTRODUÇÃO

Neste capítulo procedemos a uma reposição dos objectivos do trabalho e teceremos algumas conclusões acerca do tema em questão em torno dos objectivos formulados.

## 2. REPOSIÇÃO DO OBJECTIVO DE TRABALHO

O estudo em questão procurou descrever e analisar os factos mais relevantes na história da Educação Especial em Portugal no último quarto de século.

Assim, pretendeu-se dar resposta às seguintes questões:

- Com as mudanças intrínsecas e extrínsecas verificadas nos últimos 25 anos, que renovações pedagógicas se fizeram sentir no atendimento/educação de crianças com necessidades educativas especiais em Portugal, tendo como discurso de fundo a igualdade de oportunidades?

- Com as renovações pedagógicas sentidas, que implicações no âmbito da formação de Professores em Educação Especial nos últimos 25 anos em Portugal?

Através do suporte legislativo português, relativo à educação das crianças com necessidades educativas especiais e respectiva formação professores para a educação especial, analisámos estas duas questões tendo em atenção os seguintes objectivos:

- Descrever e analisar a evolução da política educativa das crianças com necessidades educativas especiais em Portugal, após a década de 70, bem como identificar os indicadores que mais determinantemente a condicionaram.
- Analisar o papel e a importância do Estado Português na educação das crianças com necessidades educativas especiais.
- Analisar de forma crítica o sistema actual da educação, no contexto da integração/inclusão, e identificar indicadores determinantes.

- Realçar o alcance e o mérito da integração escolar de crianças com necessidades educativas especiais no campo da Nova Educação.
- Analisar de forma crítica o papel da legislação na mudança da política educativa em relação à Integração/Inclusão das crianças com necessidades educativas especiais nas escolas do ensino regular.
- Descrever e analisar diferentes modelos de formação de Professores face à educação de crianças com necessidades educativas especiais.
- Analisar de forma crítica a evolução da política de formação de Professores em Educação Especial, nomeadamente a formação especializada organizada pelo Estado Português a partir da década de 70, confrontando a sua filosofia, assim como a sua estrutura organizacional e funcional com os novos modos de acção que reflecte a reforma educativa.
- Contribuir para a renovação pedagógica da formação de professores especializados no limiar do séc. XXI, através de recomendações realizadas neste âmbito.

### 3. CONCLUSÕES

Na esteira do autor MAYOR SÁNCHEZ (1988) entendemos iniciar as conclusões com uma citação que nos parece resumir uma parte significativa da evolução do atendimento a crianças deficientes em:

*«La Educación Especial surge cuando se inicia el período de la institucionalización especializada de los sujetos excepcionales, cosa que ocurre a partir de finales del siglo XVIII... y de principios del siglo XIX. A lo largo de más de un siglo se incrementa progresivamente la atención a ciegos y sordomudos en residencias especiales, y a finales de siglo se inicia en Inglaterra, Alemania y Estados Unidos la institucionalización de los deficientes mentales, extendiéndose a lo largo del primer cuarto del siglo XX a la mayor*



*parte de los sujetos excepcionales. Esta era de la institucionalización está atravesada por una profunda ambigüedad respecto del fenómeno de las diferencias individuales que implican limitaciones y deficiencias: por un lado, se tiende a segregar a estos sujetos de la sociedad en que viven porque se perciben como una amenaza, sin que se reconozcan sus derechos, ni sus posibilidades para llevar una vida “normal”; por otro lado, esa segregación se entiende como beneficiosa para los propios sujetos excepcionales, puesto que en la institución se les puede prestar atención, asistencia, protección, algún tipo de tratamiento, e, incluso, un principio de educación»<sup>306</sup>.*

Em Portugal, a evolução apontou no mesmo sentido e o atendimento a crianças deficientes começou por privilegiar os cegos e surdos-mudos, mais tarde as «crianças anormais» e, muito posteriormente, as crianças com problemas físicos, sempre em instituições especializadas de iniciativa privada.

Este período de segregação é, fundamentalmente, caracterizado por uma intervenção do tipo médico - modelo clínico em que a vertente pedagógica se anulava em confronto com a vertente médica. O modelo clínico assenta, essencialmente, a sua acção no problema da criança, na sua deficiência, sem ter em conta as potencialidades a serem desenvolvidas. Assim, as metas educativas, os objectivos e estratégias, surgem intimamente relacionadas com a deficiência da criança e não com o seu potencial desenvolvimento.

Poderemos falar, sem constrangimentos, numa visão categorial da educação/atendimento, isto é: através de um modelo clínico as crianças deficientes eram classificadas por categorias de deficiência (visual, auditiva, motora,...) que iriam determinar o tipo de condições de educação/atendimento a desenvolver com cada tipo de deficiência.

Estas classificações baseavam-se, exclusivamente, em causas intra-individuais, como se só a disfuncionalidade fosse importante. Daí que, dependendo do diagnóstico, a criança era “inserida” numa das categorias, a partir das quais se adaptavam técnicas e matérias de ensino “especiais”, que servissem as necessidades de cada uma das categorias, chegando-se mesmo a elaborar “psicologias”, métodos e técnicas diferenciadas e descritivas, exclusivamente para cada categoria.

---

<sup>306</sup> MAYOR SÁNCHEZ (1988, pp. 9-10).

Nesta perspectiva, as instituições responsáveis pelo atendimento a crianças deficientes, estavam organizadas de acordo com a perspectiva categorial. Para cada instituição, um tipo de deficiência. Quando as classes especiais apareceram, os princípios porque se regiam eram exactamente estes.

Neste contexto, as instituições sentiram a necessidade de formar os seus professores para dar respostas às solicitações criadas por estas crianças. Daí que a formação tenha evoluído no mesmo sentido dos objectivos das instituições: uma formação especializada, muito centrada nas deficiências em causa, tendo por base a perspectiva categorial, assente num modelo mais médico que pedagógico (Ex: Instituto António Aurélio da Costa Ferreira, Casa Pia de Lisboa, Direcção Geral de Assistência).

Nesta época, a intervenção directa do Estado Português podia considerar-se quase nula, pois ele apenas intervinha, indirectamente, através das instituições que apoiava.

Diferentes movimentos, que ocorrem em diversos países europeus e nos Estados Unidos, vão permitir uma viragem marcante na educação das crianças deficientes, uma vez que é acentuada a abolição das práticas educativas segregativas e a necessidade cada vez mais premente da educação destas crianças se realizar em meios o menos restritivos possíveis.

Ao longo do estudo emergem indicadores de que a política educativa foi evoluindo durante a década de 70, quer para a Educação em geral, quer para a Educação Especial, trazendo renovações neste campo. No que diz respeito à educação da criança deficiente a renovação sentida prende-se com o atendimento à criança em meios menos segregativos, menos restritivos possíveis, portanto no sentido da integração da criança com deficiência nas estruturas do ensino regular. Foi então surgindo um novo tipo de sistema - o Sistema Integrado - com metas educativas, objectivos e estratégias mais adequadas a uma educação que potencialize o desenvolvimento destas crianças, numa educação para todos, numa educação de igualdade de oportunidades.

Surge assim a substituição do modelo médico-pedagógico por um modelo pedagógico-educativo em que é muito mais importante conhecer a criança em si própria, as suas características e as características do seu envolvimento, do que o conhecimento estar só centrado na deficiência. Esta nova perspectiva é designada de não-categorial e a criança em si é o centro de toda a aprendizagem. FERNANDES (1973) reforça este aspecto ao afirmar que:

*«Uma educação em que o educando não seja o sujeito da própria educação, uma educação em que o educando seja chamado a uma*

*atitude exclusivamente ou predominantemente passiva, não merece, a bem dizer o nome de educação. A uma educação que não forme o educando sob o ponto de vista do desenvolvimento das suas capacidades físicas, intelectuais e afectivas, que o não prepare, como cidadão e como trabalhador, para um intervenção consciente no destino da sociedade onde vive, não cabe propriamente o nome de educação.»<sup>307</sup>*

A sensibilização para esta nova forma de educação emerge, fundamentalmente, do princípio da Normalização, que teve a sua origem no Norte da Europa, e do qual derivam os princípios da Sectorização e da Integração, princípios essenciais para o desenvolvimento futuro da Educação em geral, e da Educação Especial, em particular.

Novos modelos de prática educativa, novas formulações teóricas, disposições legais emitidas e novas experiências integradoras são algumas das repercussões do princípio da Normalização, sem esquecer que o contexto sócio-económico, político e cultural de cada país condiciona o modelo integrativo adoptado por cada país (JIMÉNEZ MARTINÉZ & VILÀ SUÑÉ 1999).

O percurso evolutivo do desenvolvimento da integração escolar nos diferentes países onde esta foi implantada é descrito com tendo abandonado, a pouco e pouco, uma prática educativa mais tradicional (com princípios, valores, respostas curriculares e organizacionais, únicas, fechadas e por vezes inflexíveis), onde a integração escolar se fazia apenas pela partilha do mesmo espaço físico, para uma prática educativa em que a intervenção pedagógica passa a ser o meio por excelência para operacionalizar a integração, e a escola o eixo central em torno do qual gira a integração escolar em que poderão ser educadas todas as crianças, sem excepção.

Apesar das interpretações e definições sobre o conceito de integração escolar serem diversas, encontramos alguns pontos comuns que são de salientar:

- a educação das crianças deve ser sempre realizada num meio o menos restritivo possível;
- a integração escolar é vista como um processo que pretende reunir alunos com e sem necessidades educativas especiais no mesmo contexto educativo;

---

<sup>307</sup> FERNANDES (1973, p. 36).

- a integração escolar é vista como um processo onde as necessidades educativas são satisfeitas através de diversas modalidades institucionais e organizacionais e onde a intervenção educativa está de acordo com as características do próprio aluno.

Assim, concluímos que a integração escolar revela, claramente, a transformação e implicação da instituição escolar e do seu envolvimento, bem como a necessidade urgente de uma unificação entre o sistema de educação geral e o de educação especial, ficando para trás a integração vista como um mero contacto físico.

Integração escolar é mais do que isso, ela abrange a sociedade em geral, o envolvimento social, escolar e familiar em que a criança está inserida, o contexto educativo e a própria criança, numa perspectiva de ser activo e participante com um projecto de vida que não é elaborado para si, mas consigo e para seu apoio.

Também responsáveis por estas alterações são dois marcos importantes de todo o movimento integrativo e que têm influenciado as práticas educativas com crianças portadoras de deficiências. São eles : a PUBLIC LAW 94-142, de 1975, emitida nos Estados Unidos; e o WARNOCK REPORT, de 1978, saído no Reino Unido.

A Lei Americana defende o direito da educação apropriada a cada criança com qualquer tipo de necessidades num “ambiente o menos restritivo possível”, promovendo a igualdade de oportunidades educacionais

O relatório Inglês, por sua vez, salienta que a forma que adopta uma necessidade educativa de uma criança, pode nada ter a ver com a natureza da deficiência de que ela é portadora e, como tal, recomenda a abolição da classificação por categorias, visto que a base para a tomada de decisão acerca das práticas educativas para esta criança não deve ser a simples designação da deficiência, mas sim uma descrição pormenorizada das necessidades especiais.

É, portanto, a partir da publicação do Warnock Report que o conceito de NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAS toma forma e conteúdo.

A evolução terminológica e conceptual resultante destes documentos implicou mudanças nas políticas e práticas educacionais e, como tal, na filosofia da integração escolar.

Neste contexto, cria-se um sentimento forte a favor da integração, em que todas as crianças possam realizar a sua educação num meio o menos restritivo possível; passa a contemplar-se também alunos com problemas de aprendizagem, emocionais e de comportamento; novas metodologias de identificação e avaliação das crianças com necessidades educativas especiais surgem, exigindo-se a descrição detalhada dessas

necessidades; presta-se maior atenção às famílias destas crianças; o trabalho de intervenção educativa surge cada vez mais centrado em equipas multiprofissionais, de forma a que o apoio seja eficaz; detecta-se o aparecimento de uma “escola para todos”, em que se passa a fazer um esforço de recursos humanos, materiais, equipamentos e currículos para ser integrada uma criança “diferente”.

A partir da análise realizada ao longo do estudo, podemos concluir que Portugal também foi palco de profundas alterações conceptuais e terminológicas, cabendo aqui referenciar aquelas que se foram fazendo sentir na produção legislativa. Assim, entendemos determinar três fases:

- A primeira, que inclui toda a legislação produzida até à Lei de Bases do Sistema Educativo Português, que utiliza como terminologia base a “*criança deficiente*”; “*deficiente*”; “*criança portadora de deficiência*”, fazendo sempre clara referência ao tipo de deficiência: física, motora, orgânica, mental, inadaptados, sensoriais, intelectual e outras.

- A segunda, com a legislação produzida desde a Lei de Bases do Sistema Educativo Português até ao Decreto-Lei N°319/91, de 23 de Agosto, que estabelece o regime educativo especial aplicável às crianças com necessidades educativas especiais. Se em 1978 a expressão “*crianças com necessidades educativas especiais*” passou a substituir a de “*criança deficiente*”, na legislação portuguesa só em 1986 se dão os primeiros indícios desta transformação, com a Lei de Bases do Sistema Educativo, onde é claramente utilizado o termo “*crianças com necessidades educativas específicas*”; “*indivíduos com necessidades educativas específicas*”. É de realçar que, pese embora toda a filosofia da expressão *necessidades educativas especiais*, esta lei só contempla as necessidades de dois tipos de crianças: as que apresentam problemas físicos e mentais. Durante este período a terminologia e os conceitos utilizados na legislação portuguesa flutuavam entre as expressões “*necessidades educativas especiais*”, “*necessidades educativas específicas*”, mas fazendo referência também ao tipo de deficiências que originavam estas necessidades, todas elas agora contempladas, sem esquecer as dificuldades de aprendizagem.

- A terceira, desde a publicação do Decreto-Lei N°319/91, até aos tempos actuais. Este Decreto inclui, definitivamente, o conceito de “*criança com necessidades educativas especiais*” na legislação portuguesa, na produção científica e também nas mentalidades, pelo que o consideramos como um marco histórico importante na mudança de conceitos.

Os direitos à educação, à igualdade de oportunidades e o de participar na sociedade são, no nosso entender, inquestionáveis e irreversíveis, pelo que a escola tem

de se adaptar a todas as crianças, sem excepção, para responder às necessidades de TODOS os alunos.

No prosseguimento desta filosofia, constatámos que a conferência de Salamanca, realizada em 1994, de onde saiu a Declaração de Salamanca, teve um papel preponderante, dado que a promoção da mesma tinha como principal objectivo promover a “Educação para Todos”, analisando as mudanças fundamentais a realizar nas políticas educativas, de forma a se desenvolver a abordagem da educação inclusiva, nomeadamente, capacitando as escolas para atender todas as crianças, sobretudo as que têm necessidades educativas especiais.

Na sequência da conferência, um novo conceito surge: o conceito de “Inclusão”, que significa que todas as crianças, incluindo aquelas com necessidades educativas especiais, mesmo as mais severas, devem ser atendidas nas classes regulares com o apoio dos serviços de educação especial, na escola da sua área de residência, num único sistema educativo e com uma rede de apoio (NISBET, 1992; KUKIC, 1993; PUTNAM, 1993).

Deparamo-nos, então, com um movimento que tem como objectivo a reestruturação das escolas do ensino regular, com vista ao atendimento eficaz das crianças que necessitam de apoios educativos e de serviços especiais, e das que não necessitam, de forma a que a todos os alunos sejam dadas respostas eficazes às suas necessidades educativas.

Para além dos aspectos internacionais que, inevitavelmente, influenciaram Portugal na política educativa das crianças com deficiência, este país também foi palco de profundas alterações internas, na década de 70, que contribuíram igualmente para as mudanças sentidas na política educativa.

Da análise efectuada, concluímos que os anos 70 foram ricos em acontecimentos importantes na vida económica, social e política, nomeadamente o fim da ditadura, com a revolução de 25 de Abril de 1974.

Já na década de 80, o acontecimento social, político e económico mais marcante da vida do país que implicou modificações na educação e consequentemente, na educação especial, foi a entrada de Portugal na Comunidade Europeia, em 1986. Com a participação na Comunidade Europeia abrem-se perspectivas de mudança, de progresso e de apoio técnico e financeiro que podem representar uma melhoria qualitativa e quantitativa na educação destas crianças.

Do conjunto destes grandes movimentos de ruptura/evolução, podemos concluir que a Constituição da República Portuguesa, em conjunto com as grandes “cartas” de direitos humanos (Declaração Universal dos Direitos do Homem, 1948 e a Convenção

Europeia dos Direitos do Homem, 1950), assegura, protege e garante os direitos dos cidadãos à educação, à igualdade de oportunidades e de participação social. Tais direitos e garantias transparecem, hoje, na maior parte da legislação portuguesa (BARRETO, 1996), mas que nem sempre são levadas à prática.

Pelas análises realizadas, parece-nos ter ficado bem vincada a importância atribuída pelo Estado Português, neste último quarto de século, a uma mudança na educação das crianças com necessidades educativas especiais, com a presença sempre constante da perspectiva integradora nos diversos documentos legislativos, que são em parte o reflexo das influências internacionais e também dos diversos grupos de pressão (investigadores, professores, pais...) sobre o poder político.

Tendo em atenção este quadro, concluímos que a evolução da integração escolar em Portugal pode ser analisada em função de três marcos legislativos internos que alteraram profundamente a política educativa da educação de crianças com necessidades educativas especiais: a Lei Nº5/73, conhecida como “Reforma Veiga Simão”; a Lei Nº46/86, Lei de Bases do Sistema Educativo; e o Decreto-Lei Nº319/91, que estabelece o regime educativo especial aplicável aos alunos com necessidades educativas especiais nas escolas do ensino regular.

Assim com base na análise efectuada aos documentos concluímos que:

- As mudanças no sector educativo iniciaram-se antes da revolução do 25 de Abril de 1974 (a Reforma Veiga Simão é uma manifestação evidente disso), continuando a sua consolidação nas décadas a seguir, estando actualmente assegurada a cobertura integral da população jovem pelo sistema de ensino, bem como a expansão rápida do ensino secundário e superior ser uma realidade. Estas renovações foram consequência de um aumento acentuado das classes médias e das suas pressões sobre o poder político.

- Na década de 70 no que respeita à educação das crianças com deficiência, o Ministério da Educação limitava-se a manter as chamadas “classes especiais” nas escolas do ensino regular, criadas nos anos 40 e organizadas em função das categorias de deficiências, e a segurança social completava este quadro com instituições de ensino especial, embora escassas.

- Devido à insuficiente resposta das entidades oficiais, assistiu-se, nesta década, a um movimento de organização por parte dos pais na criação de várias instituições sociais e mecanismos de apoio a instituições particulares sem fins lucrativos, no âmbito do Ministério da Segurança Social, organizadas por categorias de deficiência e que proliferaram durante a década de 70, e que ainda hoje se mantêm.

- A Reforma de Ensino de 1973, através da Lei N°5/73, pretendia alterar o estado de coisas dado que o ensino primário se tornava extensível às crianças deficientes, precoces ou inadaptadas, embora podendo ser encaminhadas para classes especiais, ou estabelecimentos de educação especial. Apesar desta reforma não ter sido totalmente aplicada, em virtude das transformações políticas ocorridas com o 25 de Abril de 1974, podemos concluir que estavam lançados os dados para se iniciar um processo de mudança na política da Educação Especial em Portugal.

- Um dos factos importantes que prevaleceram desta reforma foi a criação das Equipas de Ensino Especial (EEE), estrutura do Ministério da Educação criada para apoiar os alunos com problemas sensoriais e motores (em 79/80 extensível a mentais ligeiros e com problemas emocionais) integrados nas escolas do ensino regular, cujo objectivo era a integração familiar, escolar e social desta população. Finalmente, o Ministério da Educação toma a seu cargo a educação das crianças portadoras de deficiência que estão no ensino regular.

- As equipas funcionaram até 1997, dando lugar à estrutura dos apoios educativos prevista pelo Despacho 105/97. A evolução das equipas em termos quantitativos foi bastante significativa:

- a) em 1982 o número de Equipas de Educação Especial era de 29, com 448 docentes a apoiarem 3.323 alunos integrados e já se encontravam distribuídas por todas as regiões do país;
- b) em 1987, o número de equipas passa para 56, com 657 docentes a atender cerca de 6.500 alunos;
- c) e em 1992 contava já com 227 equipas e 2.519 docentes, para atender 27.354 alunos integrados, sendo as zonas do Norte, Centro e Lisboa aquelas que mais equipas possuem (173) e as zonas do Alentejo e Algarve apenas têm 34 equipas.

- Esta evolução quantitativa não significa que exista uma cobertura total ao atendimento de alunos com necessidades educativas especiais integrados nas escolas regulares. Em 92/93 existiam cerca de 8.000 alunos em lista de espera sem qualquer tipo de apoio, justificado, fundamentalmente, pela falta de professores especializados, o que pode significar que, em Portugal, na prática, se ficou aquém das expectativas abertas pela legislação produzida



- Em 1977<sup>308</sup> foi definido o regime escolar dos alunos portadores de deficiências, desde que integrados no sistema de ensino público, nos ensinos preparatório e secundário e, mais tarde, o Decreto-Lei N°88/85 estendeu esse apoio também aos alunos dos ensinos primário e superior.

- Com este diploma pretendia-se promover uma cuidada despistagem das crianças, expandir o ensino básico especial e o apoio às respectivas escolas e, ainda, intensificar a formação dos docentes e pessoal técnico para o atendimento a estas crianças. Mas, ao mesmo tempo, referia que as “*crianças com incapacidade comprovada*” podiam ser dispensadas da matrícula, ou da frequência até ao final da escolaridade obrigatória, denotando-se que nem sempre a legislação traduz a realidade de um país. Por muitos foi considerado um documento necessário, mas não suficiente, pois só abrangia as crianças portadoras de deficiências físicas ou psíquicas, ficando de fora outras deficiências.

- Merece aqui destacar que o cumprimento da escolaridade obrigatória, para crianças deficientes, deixa muito a desejar, pois a legislação contem normas que, de uma forma ou de outra, dispensavam estes alunos do seu cumprimento, como seja «*o dever da escolaridade ... cessa em caso de incapacidade...*»

- Constatámos que este estado de coisas se mantém até à década de 90, momento em que se dá o salto qualitativo no problema do cumprimento da escolaridade obrigatória para estas crianças, ao ser publicado o Decreto-Lei N°35/90, onde se determina que nenhuma criança, independentemente do grau ou tipo de deficiência, está isenta do cumprimento da escolaridade obrigatória. Embebido no princípio da “Escolaridade para Todos”, o presente decreto vai, então, alargar o princípio da escolaridade obrigatória e sua gratuitidade, considerada para o ensino básico, a todas as instituições de ensino (estabelecimentos dependentes de instituições públicas, privadas ou cooperativas de educação especial).

- Pela primeira vez não se verifica a dispensa da escolaridade obrigatória para as crianças portadoras de deficiências, como constatámos anteriormente sempre que se legislou sobre esta matéria.

A análise efectuada ao longo do estudo leva-nos a concluir que, apesar das intenções legislativas, a integração escolar do deficiente tem percorrido um caminho com muitos escolhos. Em Portugal, a lei que faltava para consagrar o direito à Educação a todas as crianças, incluindo as portadoras de deficiência, foi aquela a que se chamou Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) - Lei N°46/86 de 14 de Outubro, que no

---

<sup>308</sup> Decreto-Lei N°174/77.

plano técnico e político não introduziu grandes rupturas na estrutura do sistema de ensino, mas antes no plano de princípios (TEODORO, 1994).

Da análise à lei concluímos que:

- É do Estado a responsabilidade de promover a democratização do ensino e de garantir o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares, o que abrange, efectivamente, a educação das crianças com necessidades educativas especiais.

- A Educação Especial aparece, então, no sistema de ensino como uma modalidade especial de educação escolar, fazendo parte integrante da mesma, e que se rege por disposições especiais. Compartilhando da opinião de BENARD DA COSTA (1991) e recorrendo às suas palavras, constatámos que pela primeira vez se consagra no nosso país:

*«uma orientação da política educativa visando a população deficiente e esta orientação aponta de forma inequívoca para três direcções fundamentais: o direito das crianças deficientes a uma educação adequada às suas necessidades específicas; a opção por uma educação integrada nas estruturas regulares de ensino sempre que possível; a tutela pedagógica do Ministério da Educação sobre todas as modalidades de educação especial do foro oficial, privado ou cooperativo.»<sup>309</sup>*

Concluimos, ainda, que, na sequência da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, vários documentos legais foram elaborados com o objectivo de operacionalizar os princípios da lei no que respeita: à educação destas crianças, contendo todos eles indicadores de mudança que facilitam a integração de alunos com necessidades educativas especiais nas escolas do ensino regular; ao cumprimento da escolaridade obrigatória por parte de todas as crianças, situação que preocupava o Estado; e também a questão da falta de sucesso escolar, em virtude dos índices elevadíssimos de insucesso escolar que se estavam a verificar nesta altura em todos os níveis de ensino, em particular no 1º ciclo do ensino básico.

O estudo que efectuámos demonstra-nos que é no início dos anos 90 que a política educativa se torna mais clara e explícita quanto à responsabilidade da escola

---

<sup>309</sup> BENARD DA COSTA (1991, p.2) .

regular face à educação das crianças com necessidades educativas especiais, com a publicação de importantes diplomas legais.

A introdução de medidas a aplicar, de acordo com as necessidades educativas especiais de cada criança, a definição de condições para a exclusão de uma criança do sistema regular de ensino e, ainda, a substituição da classificação em diferentes categorias (baseadas em critérios médicos) pelo conceito de crianças com necessidades educativas especiais (baseado em critérios pedagógicos), são alguns dos aspectos contemplados pelo enquadramento legal do regime educativo especial para alunos com necessidades educativas especiais nas estruturas regulares de ensino - Decreto-Lei Nº319/91 de 23 de Agosto. Assim as modificações propostas baseiam-se nos seguintes aspectos:

- A substituição da classificação em diferentes categorias, baseada em decisões de foro médico, pelo conceito de “necessidades educativas especiais”, baseado em critérios pedagógicos. Uma substituição lenta e por vezes imersa em algumas incertezas.
- A crescente responsabilização da escola regular pelos problemas de todos os alunos sem excepção. O decreto parece-nos ser contraditório, dado que é preconizada uma medida que permite o encaminhamento das crianças com necessidades educativas especiais, cujas deficiências o justifiquem para instituições do ensino especial.
- A abertura da escola a alunos com necessidades educativas especiais, numa perspectiva de “escola para todos”. Nem sempre esta abertura é real, pois se existem escolas que, ou pela sua experiência, ou por um esforço adicional dos seus intervenientes ou, ainda, pela sua localização, têm as condições necessárias para que a integração seja um sucesso, existem outras que se debatem com falta de recursos humanos, técnicos e materiais. Embora a legislação tenha apoiado o desenvolvimento da integração, na prática a realidade é bem diferente. Os materiais por vezes são escassos; a falta de professores especializados é uma realidade, bem como a ausência de formação adequada a quem está no dia a dia das escolas; a produção de manuais escolares específicos e o acesso a equipamento informático com software adequado às necessidades educativas especiais é esporádico; as barreiras arquitectónicas e a falta de espaços educativos necessários para obviar as necessidades educativas

destes alunos continuam a preocupar quem está à frente dos destinos das escolas, devido à falta de uma política nacional que previna estas situações. A legislação emerge, mas as repercussões na prática nem sempre são visíveis.

- O reconhecimento do papel dos pais na orientação educativa dos seus filhos. Reconhecimento este que é visível na prática, mas que à medida que caminhamos para ambientes sociais degradados vai perdendo expressão.

- O reconhecimento de um conjunto de medidas cuja aplicação deve ser ponderada de acordo com o princípio de que a educação dos alunos com necessidades educativas especiais deve processar-se no meio o menos restritivo possível, pelo que cada uma das medidas só deve ser adoptada quando se revele indispensável para atingir os objectivos educacionais definidos. As medidas parecem ser aplicadas no espírito da lei, embora de um modo pouco consistente, e com ausência de um modelo conceptual que suporte as decisões tomadas.

Nesta perspectiva, concluímos que a escola passa a ser vista como uma escola compreensiva, onde se incluem todos os alunos, sem excepção, em que a acção educativa se centra na individualidade do aluno, na sua pessoa como sujeito e com um papel activo, em que os professores fazem parte do processo de mudança da escola e do seu próprio papel nesta, mas que nem sempre a prática o evidencia apesar da lei apontar indicadores claros para o processo de mudança.

A adequação dos métodos de ensino, dos meios pedagógicos e dos próprios currículos, a adequação dos recursos materiais e humanos, bem como a sua equilibrada distribuição, a cooperação interdisciplinar, a mobilização de recursos humanos devidamente especializados no apoio ao professor do ensino regular, a adequada formação de professores em necessidades educativas especiais e a adequação dos espaços educativos, são algumas das intervenções necessárias para que a grande mudança introduzida por este decreto se concretize: a passagem de uma perspectiva de intervenção, totalmente centrada na criança, para uma perspectiva centrada na escola e na sala de aula.

Constatámos que, com a publicação deste decreto, muitas das responsabilidades que cabiam às Equipas de Educação Especial passam a ser da responsabilidade das escolas que estes alunos frequentam. Cabe, portanto, às escolas organizarem-se para

melhor responderem às necessidades educativas específicas dos alunos, e se, para algumas escolas, estas novas funções são rápidas e fáceis de assimilar, devido ao seu passado rico em experiências de integração de crianças deficientes, para outras o processo é muito mais lento, onde será necessário realizar um grande esforço para as suas novas funções.

Quatro anos depois de ter sido publicado o Decreto-Lei 319/91, constatámos que no ano lectivo de 1995/96, o número de alunos integrados na escola regular se situava nos 36.519, apoiados por 228 Equipas de Educação Especial, constituídas por 2.815 docentes, enquanto nas escolas de ensino especial foram atendidos cerca de 9.396 alunos<sup>310</sup>, número significativamente elevado para um país que preconiza uma política educativa de integração para as crianças com necessidades educativas e especiais e que está a dar os primeiros passos na educação inclusiva.

Grande parte dos apoios prestados pelas Equipas de Educação Especial dirigia-se a alunos com dificuldades de aprendizagem (46%) e com deficiência mental (22.6%), encontrando-se a maioria dos alunos na faixa etária dos 6 aos 10 anos a frequentar o 1º ciclo do ensino básico (58,1%). A maior parte (64%) dos docentes das equipas eram professores do 1º ciclo do ensino básico<sup>311</sup>.

Entre despachos, decretos-lei e portarias, o desenho legislativo vai-se desenvolvendo no sentido da aplicação do regime educativo especial proclamado pelo 319/91, no combate ao insucesso escolar e, ainda, na definição de medidas necessárias para o cumprimento da escolaridade obrigatória.

Constatámos, ainda, que em resposta à necessidade de mudança de atitudes e de práticas numa escola em mudança, é publicado em Portugal o Despacho Conjunto Nº105/97, de 1 de Julho, para dar cumprimento às recomendações proferidas pela Declaração de Salamanca, numa perspectiva mais abrangente de Escola Inclusiva. É assim iniciado um processo de mudança significativo no que respeita à forma de conceptualizar e de organizar o apoio educativo para crianças com necessidades educativas especiais.

De entre as mudanças na organização e prestação de apoio às crianças com necessidades educativas especiais, resultantes da aplicação do despacho, salientam-se:

- a colocação dos professores de apoio nas escolas;
- a criação de uma nova estrutura, as Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos (ECAE).

---

<sup>310</sup> Dados do Departamento de Educação Básica do Ministério da Educação

<sup>311</sup> Dados recolhidos em BAIRRÃO (Coord.) (1998).

Concluímos, então, que o modelo organizativo das Equipas de Educação Especial, caracterizado por uma intervenção centrada no aluno com deficiência, onde o professor de ensino especial dirigia o apoio ao aluno deficiente, deu lugar a um modelo mais global e abrangente, caracterizado por uma intervenção centrada na escola, onde se acentua a necessidade de os docentes de apoio educativo colaborarem na melhoria das condições de sucesso educativo e de qualidade da escola, assumindo o apoio individual ao aluno como carácter excepcional. Assim, os apoios educativos passam a ser parte integrante da escola, não são mais um subsistema organizado à margem da escola.

No ano lectivo de 1997/98, já ao abrigo do Despacho Conjunto N°105, verificamos que foram colocados nas escolas, por destacamento, 5.965 professores de apoio, coordenados por 187 Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos. O número de alunos com necessidades educativas especiais a frequentar o ensino regular era de 39.206, e nas escolas de ensino especial de 2.337, o que representa já um valor baixo<sup>312</sup>, embora ainda não o desejado para levar à prática todas as renovações sugeridas pela legislação.

Com o Despacho Conjunto N°105/97 e o Decreto-Lei N°319/91 assiste-se, hoje, no nosso país, a uma mudança significativa relativamente à escolaridade dos alunos com necessidades educativas especiais, mas longe ainda daquilo que são as expectativas, os anseios e as necessidades de quem mais directamente está envolvido nesta problemática: pais e professores.

O Ministério da Educação toma, finalmente, a seu cargo a educação destas crianças, assumindo todos os encargos com a educação especial, que passa a estar “legalmente” integrada na escola regular, mas paradoxalmente coexiste com a educação segregada em escolas de ensino especial, estruturas estas ligadas ao ministério do Emprego e da Segurança Social.

Em conclusão, a educação da criança com deficiência passa, então, a ser organizada, **preferencialmente**, em escolas do ensino regular, sem dispensa da frequência dos nove anos de escolaridade obrigatória, segundo modelos diversificados de integração, de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo.

De forma a se permitir operacionalizar estes aspectos, as estruturas educativas existentes em Portugal, com vista ao atendimento de crianças e jovens com deficiência, na escolaridade obrigatória, são de dois tipos:

- Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos, cuja acção se desenvolve junto das escolas públicas regulares, apoiando alunos nelas

---

<sup>312</sup> Dados recolhidos no Parecer N°3/99 do Conselho Nacional de Educação, de 17 de Fevereiro.

integrados: o chamado ensino integrado, sob a responsabilidade do Ministério da Educação.

- Escolas especiais e estabelecimentos de ensino particular ou cooperativo de iniciativa pública ou privada<sup>313</sup>: o chamado ensino não integrado, sob a responsabilidade do Ministério do Emprego e da Segurança Social e do Ministério da Educação.

Como se pode constatar, as crianças deficientes encontram-se sob a responsabilidade de dois Ministérios: o da Educação, e o do Emprego e da Segurança Social.

Através de dados oficiais do Ministério da Educação (1993)<sup>314</sup>, podemos constatar que, em 1982, a percentagem de atendimento das escolas de ensino especial era de 79%, e no ensino integrado de 21%, e que os números se inverteram 10 anos depois, manifestando-se, claramente, uma evolução da implementação do ensino integrado: 71% dos alunos com necessidades educativas especiais são, em 1992, atendidos nas escolas do ensino regular pelas Equipas, e 29% pelas escolas de ensino especial, valor que se pretende ver reduzido de modo a se dar cumprimento ao que a legislação preconiza.

E nas mesmas bases conceptuais em que assentou a evolução do atendimento/educação das crianças portadoras de deficiências, também assentou a evolução no que diz respeito à formação de professores.

A formação de professores dedica, a partir da década de 80, mais atenção às necessidades diferenciadas das crianças portadoras de deficiência, passando os cursos a serem mais abrangentes, centrados num modelo muito mais pedagógico, em detrimento da exclusividade do modelo clínico ou médico-pedagógico, característico de muitos cursos de especialização. Constatámos que a formação se realiza segundo o modelo não-categorial que, perante as novas perspectivas de integração, se assume como o mais adequado para formar e desenvolver conhecimentos dos professores face às novas mudanças propostas.

De toda a análise legislativa realizada, concluímos que a preocupação do Estado foi sempre a de especializar professores já com uma formação de base, não se verificando qualquer intervenção junto dos cursos de formação inicial, até à década de 80, cujos profissionais vão ser também responsáveis pela integração escolar das crianças

---

<sup>313</sup> Cooperativas e associações de pais sem fins lucrativos; colégios de educação especial com fins lucrativos e estabelecimentos oficiais do Ministério da Solidariedade e Segurança Social (IPSS).

<sup>314</sup> PEREIRA (1993).

deficientes. Verificamos que, a partir da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, e com a criação das Escolas Superiores de Educação, este panorama sofre significativas alterações. Só a partir da criação das Escolas Superiores de Educação é que a formação inicial passou a contemplar conteúdos neste domínio.

Da análise realizada antes da década de 80, concluímos que o Estado Português, tendo em vista a redução das necessidades de formação, criou cursos de especialização em Educação Especial em diversas instituições<sup>315</sup> que, normalmente, atendiam crianças deficientes, e em alguns organismos do Estado<sup>316</sup>.

Concluímos, ainda, que até à década de 80, a formação de professores em Educação Especial era entendida, **exclusivamente**, como uma especialização dos professores para o atendimento a crianças com deficiências, que se encontravam integradas no ensino regular, ou que frequentavam as escolas de ensino especial.

Dos primeiros cursos, iniciados em 1942, até à integração da formação no ensino superior (1986), constatámos que muitos são os aspectos que os diferenciam:

- o número de horas de formação, que oscilou entre as 300 horas (1942) e as 2.235 horas (1985);
- a duração dos cursos, que começou por ser anual e que, na década de 70, passou a plurianual (dois anos);
- a terminologia utilizada na denominação dos cursos, que se vai alterando na medida das evoluções sentidas na própria concepção da Educação Especial, donde a designação de “Professores de Anormais” (anos 40/50) passa, nos anos 60, a “Professores de Crianças Inadaptadas”; nos anos 70, a “Professores de Crianças Deficientes”; no início dos anos 80, a “Professores do Ensino Especial”; e, a partir de 1985, passa a designar-se de “Professores de Educação Especial”;
- os planos de estudo, que sofreram uma clara evolução, começaram por incluir matérias que apenas visavam as abordagens psicopedagógicas específicas relativas à deficiência para, mais tarde, na década de 70, incluir um complemento à formação de base dos formandos, para além das matérias curriculares específicas relativas à área de especialização. O perfil de saída do especialista configurava-se de acordo com a categoria

---

<sup>315</sup> Instituto António Aurélio da Costa Ferreira e Casa Pia de Lisboa.

<sup>316</sup> Direcções Gerais da Assistência, do Ensino Básico e do Ensino Secundário.



de deficiência, cujo destino eram as escolas especiais e o ensino integrado.

O ano de 1986 foi aquele em que, finalmente, a formação de professores no âmbito da educação especial foi integrada no Ensino Superior, através das Escolas Superiores de Educação, com cursos de especialização e, ainda, com unidades curriculares nos planos de estudo dos cursos de formação inicial dos educadores e professores do 1º e 2º ciclos do ensino básico. Sublinhe-se, todavia, que este processo significativo não veio cobrir todas as necessidades de formação dos docentes, pelo que, ainda hoje, podemos detectar inúmeras lacunas quanto a esta matéria.

As novas perspectivas em educação, que visam o desenvolvimento do ser humano, apelando ao direito à diferença, vieram alterar radicalmente as formas de atendimento das crianças com necessidades educativas especiais e, conseqüentemente, a preparação dos educadores e professores que directa ou indirectamente irão lidar com elas.

A escola para todos, onde o direito à diferença pretende ser um direito real, implica, necessariamente, a existência de professores capazes de responder às reais necessidades educativas de cada aluno, em particular, e do grupo turma, em geral.

No que respeita à formação especializada, estabelecendo pontes de comparação entre a fase actual, em que a formação especializada é realizada nas Instituições de Ensino Superior, nomeadamente nas Escolas Superiores de Educação, e aquela em que a formação se realizava fundamentalmente pelo Instituto António Aurélio da Costa Ferreira num passado ainda muito recente, podemos concluir que:

- O estágio foi progressivamente abandonado, para em seu lugar aparecerem unidades curriculares (tais como seminários e projectos de intervenção ou de inovação) onde se desenvolvem trabalhos de investigação com o objectivo de integração e aplicação dos conhecimentos adquiridos, interligados com a realidade profissional ou escolar do formando. A tão desejada articulação teoria/prática parece estar comprometida com estas alterações, bem como a prática reflexiva, onde os formandos vão buscar às situações problemáticas emergentes da prática, através da reflexão e do trabalho cooperativo, as respostas para as necessidades sentidas.
- Os planos de estudo têm, progressivamente, vindo a acompanhar a evolução do conceito e âmbito da Educação Especial, dado que a organização, estrutura e objectivos dos cursos visando um

educador/professor mais adaptado ao ensino segregado (isto é com uma formação mais incidente na aprendizagem de técnicas e métodos compensatórios para uma determinada deficiência) têm sofrido mudanças, no sentido de uma orientação cada vez maior para novas competências do professor, no âmbito da integração das crianças e jovens com necessidades educativas especiais nas escolas do ensino regular, do trabalho com outros profissionais e de uma formação mais abrangente e de acordo com as novas perspectivas de educação que apontam para o desenvolvimento da criança/jovem, aceitando e valorizando o direito à diferença.

- Os actuais cursos têm a duração de dois anos lectivos, dirigidos a professores dos vários graus de ensino, profissionalizados e com experiência de docência, entre os dois e os três anos lectivos completos.
- Os cursos deixaram de ser frequentados com dispensa total de serviço docente, para passarem a ser em regime pós-laboral. Tal situação só se tornou possível devido à proliferação das Escolas Superiores de Educação por todo o país, o que não acontecia anteriormente, dado que praticamente só em Lisboa é que se realizavam estes cursos.

A evolução do número de professores especializados tem sido claramente notória, dado que a carência também era consideravelmente grande, se bem que conviria frisar ajuizar que, actualmente, ainda não é considerada satisfatória para cobrir as necessidades do país.

Como as Equipas de Educação Especial, estrutura do Ministério da Educação que apoia as crianças integradas nas escolas do ensino regular, têm absorvido os docentes especializados que anualmente saem saído das Escolas Superiores de Educação, os números de professores especializados que irão ser aqui espelhados reflectem apenas esta realidade<sup>317</sup>:

- Em 1989, o número de professores especializados afectos às Equipas de Educação Especial era de 573 num universo de 1.971 docentes.

---

<sup>317</sup> Dados recolhidos em PEREIRA (1993, pp.20-22)

- Em 1992 o número de professores especializados aumenta para 1.233<sup>318</sup>, num total de 2.519, concentrando-se a maioria (52%) na zona de Lisboa, e, destes especializados, 528 possuem formação específica.

Nas escolas de ensino especial, afectas ao Ministério da Educação<sup>319</sup>, dos 730 professores só 25 é que são especializados, valores considerados efectivamente insuficientes para levar à prática todas as inovações sugeridas pela legislação. Em relação às escolas do ensino especial afectas ao Ministério do Emprego e da Segurança Social a situação é menos grave, dado que grande parte dos seus docentes são especializados.

No que diz respeito à formação inicial, Portugal só apresenta um curso de raiz denominado de “Licenciatura em Educação Especial e Reabilitação”, a funcionar desde 1984, mas que não confere habilitação profissional para a docência.

Pela leitura dos planos de estudos concluímos que, actualmente, todas as Escolas Superiores de Educação apresentam uma disciplina, módulo ou seminário no âmbito da Educação Especial para Educadores de Infância e Professores do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico a funcionar, maioritariamente, no 3º ano dos vários cursos, geralmente em regime semestral, embora a carga horária varie entre 1 e 4 horas por semana (a maioria situa-se entre as 2 e 3 horas por semana).

As designações dadas às disciplinas, módulos ou seminários, também variam de escola para escola, mas aquela que foi encontrada com mais frequência designa-se por «**Introdução à Educação Especial**».

No que se refere às Universidades pertencentes à rede pública, e partindo de uma análise aos planos de estudos, a fim de se constatar a existência, ou não, de disciplinas no âmbito da Educação Especial, apenas pela designação clara e objectiva da mesma, conclui-se que:

- dos 81 cursos de formação inicial de professores realizados nas Universidades, apenas 11 cursos apresentam explicitamente nos seus planos de estudo disciplinas que são do âmbito da Educação Especial, perfazendo um total de 14 disciplinas;
- nos restantes cursos (70) encontram-se unidades curriculares relacionadas com a Psicologia, e outras com a Saúde, onde,

---

<sup>318</sup> Neste valor somamos os professores com formação especializada e aqueles que a autora considerou como formação específica «a formação em técnicas específicas, designadamente braille, orientação e mobilidade, língua gestual, sistemas alternativos de comunicação e intervenção precoce» PEREIRA (1993, p.21).

<sup>319</sup> Dados recolhidos em CORREIA (1994, p.48).

eventualmente, nos seus programas, poderão incluir módulos ou seminários que abordem esta questão.

Tal como nas Escolas Superiores de Educação, a maioria das disciplinas funciona no 3º ano do curso e é semestral, com uma carga horária semanal que varia entre as 2 e as 3 horas, com designações bastante diversificadas, tais como «**Educação Especial**» e «**Introdução à Educação Especial**».

As referidas unidades curriculares, na sua maioria, pertencem aos planos de estudo dos cursos de Professores do Ensino Primário e de Educadores de Infância.

Embora todo este panorama pareça ser prometededor, as respostas ao nível da formação dos professores do ensino regular em necessidades educativas especiais continuam a ser insuficientes, na medida em que ainda não se verifica a existência de disciplinas do âmbito da Educação Especial em todos os cursos de formação inicial de educadores/professores, apesar da legislação emitida neste sentido.

Parece que, apesar das tendências apontarem para uma maior responsabilidade do professor do ensino regular pelos alunos com necessidades educativas especiais, não se está a apostar numa política e num plano claros ao nível da formação inicial de professores, o que pode conduzir a uma clara contradição entre o que se diz (legislação) e o que se faz (quotidiano das nossas escolas).

Da análise efectuada constatámos que as tendências no campo da formação inicial apontam, pois, para formar professores que sejam capazes de atender às múltiplas necessidades dos seus alunos nas suas salas de aula, sem colocar diferenças entre as crianças com necessidades educativas especiais e as ditas “normais”.

O tipo de formação, para atingir este objectivos, centra-se num modelo não categorial, cujos conteúdos teóricos são imprescindíveis e necessários, mas em que a componente prática tem de ser uma vertente não esquecida, dado que é também através dela que o futuro professor constrói o pensamento prático e a capacidade de compreender as situações complexas e ambíguas, emergentes da prática, para a tomada de decisões razoáveis, inteligentes e pensadas. A prática, a reflexão e a investigação sob o trabalho diário aparecem como o ponto de partida e o eixo em torno do qual deve girar esta formação (LÓPEZ MELERO, 1996).

Uma formação assente na lógica não categorial, promove a “descategorização” da formação focalizando-a mais para as necessidades individuais do aluno, numa perspectiva de reforçar as semelhanças, dando competências e habilidades ao professor para atender a estes alunos.

Os programas formativos não categoriais perspectivam a formação de professores em destrezas e habilidades necessárias para trabalhar com programas de integração, como seja em métodos de ensino cooperativos, competências de conhecimento, que vão desde conteúdos e estratégias didácticas, até competências mais específicas de intervenção, como adaptações de currículos, para citar apenas alguns exemplos (TORRES GONZÁLEZ, 1999).

Constatámos, ainda, que a forte tendência incide numa formação, quer inicial quer permanente, que tenha por base as necessidades emergentes da prática, uma formação mais centrada na escola, na investigação-acção, na prática reflexiva, no desenvolvimento organizativo da escola. A escola é entendida como local de resolução dos problemas e os professores como práticos reflexivos, sendo as estratégias a utilizar aquelas que promovam processos de formação num clima de cooperação e colaboração entre profissionais (ILLÁN ROMEU & ARNAIZ SANCHEZ, 1996; LÓPEZ MELERO, 1996; JIMENÉZ MARTINEZ & VILÁ SUÑE, 1999).

Apesar da publicação de legislação preconizar a “Escola para Todos”, ainda se verificam factores que são um entrave ao desenvolvimento da integração. Do estudo, evidenciamos os seguintes:

- A existência de um número elevado de alunos com necessidades educativas especiais nas instituições de ensino especial.

- As crianças deficientes continuam sob a tutela de dois ministérios: o da Educação e o do Emprego e da Segurança Social, embora a tutela pedagógica seja do Ministério da Educação. Situação que já se arrasta indefinidamente e não se vislumbra solução.

- A existência de subsídios e de verbas que financiam estas escolas de ensino especial, que incentivam a situações educativas mais restritivas, portanto fora do contexto da escola para todos. Investimentos que deveriam ser canalizados para o ensino regular.

- A recente legislação (319/91) que consagra a possibilidade do encaminhamento destas crianças para as escolas especiais.

- Os recursos humanos, materiais e técnicos que ficam muitas vezes aquém do desejado para tarefa de tão grande envergadura.

- O facto de grande parte dos professores não possuir formação adequada em necessidades educativas especiais e a formação especializada não chegar para cobrir as necessidades do apoio educativo. Ausência de outros profissionais especializados no trabalho de apoio a estes alunos, que pretende ser interdisciplinar e cooperativo.

- A falta de articulação da própria legislação, que por vezes dificulta mais do que facilita.

- A falta de medidas de fundo que promovam e incentivem a mudança nas práticas educativas.

De tudo o que foi dito, fica-nos a evidência de que a simples publicação de documentos legislativos nos parece manifestamente insuficiente, tendo em vista uma mudança de práticas educativas, dado que elas teimam em ser rotineiras e tradicionais. Pelo que se torna necessária uma profunda reforma ao nível das estruturas organizativas das escolas, das práticas educativas, da formação de professores e das atitudes dos professores, pais, órgãos de gestão e comunidade educativa envolvente quando confrontados com esta problemática. No nosso país as medidas legislativas têm sido alvo de muitos obstáculos que limitam, mais do que o desejado, e de forma bastante acentuada a sua intervenção na realidade.

BERNARD DA COSTA (1994), refere mesmo que

*«a legislação, por si só, não tem constituído, neste sector, o essencial instrumento de mudança. De facto as medidas legais verdadeiramente actantes têm-se baseado em comportamentos e actuações que já tinham sido iniciadas pelos agentes educativos, pelos pais e pela sociedade, consistindo a sua acção em consagrar, apoiar e suportar atitudes e práticas pré-existentes»<sup>320</sup>*

No entanto, dado que:

- A “Escola para Todos” se tornou visível no discurso da política educativa; a escolaridade obrigatória se revelou numa realidade, tal como a gratuitidade, o direito à educação e a igualdade de oportunidades, mesmo para as crianças que são portadoras de deficiências.

- O suporte legislativo existe, a mudança de mentalidades lenta e gradualmente vai emergindo, mas não de uma forma fácil.

- As alterações produzidas implicam reformas profundas em todo o sistema educativo, quer ao nível das práticas, quer ao nível dos papéis dos seus intervenientes (pais, professores, alunos e comunidade).

- A promoção do respeito pelas diferenças individuais são contempladas, se garantirmos a todos uma igualdade de oportunidades no seu pleno desenvolvimento e

---

<sup>320</sup> BERNARD DA COSTA (1994, P.64) .

eliminar medidas discriminatórias, no sentido de respeitar a singularidade e especificidade de cada aluno para melhor desenvolver as suas capacidades e aptidões.

Então, novos princípios devem contaminar o sistema educativo. Daí que BARRETO (1996) saliente que se deve começar pela “*desintegração*” do sistema educativo, permitindo a diversidade, a diferença e a “*emulação*”. Em seguida, centralizar as preocupações em cada escola, e não mais no sistema. Por fim, fazer das comunidades locais, designadamente da autárquica, o princípio de organização e de responsabilidade da escola e, ainda, descentralizar para as escolas e para as autarquias, as responsabilidades e os meios, aumentando, em grande parte, a descentralização educativa.

É em nossa opinião, numa perspectiva desta envergadura, que se tornará possível, em Portugal, operacionalizar a escola inclusiva e a inclusão das crianças com necessidades educativas especiais.

No entanto, não podemos deixar de sublinhar o facto de ser visível o esforço realizado na produção legislativa, no sentido de uma nova política educativa das crianças com necessidades educativas especiais, procurando um caminho para a inclusão, um aumento da responsabilidade da escola na educação de todos os alunos, uma diferente organização dos apoios educativos e o reconhecimento das diferentes necessidades individuais, dentro das necessidades da escola.

Em conclusão, não queremos deixar de salientar que, nos últimos 150 anos, a Educação Especial em Portugal sofreu grande evolução, principalmente a partir da inquestionável mudança sentida desde os anos 70. Algumas das problemáticas actuais da Educação Especial, assim como do seu desenvolvimento, só podem entender-se partindo das análises efectuadas sobre o passado. Logo, nunca poderemos desligar a evolução da Educação Especial da Educação em geral. O mundo está em mudança - em novas direcções e, tal como refere FONSECA, (1994):

*«A diversidade cultural e social começa a lançar uma nova filosofia educacional e reabilitacional para os deficientes. Da homogeneidade ortodoxa, a Humanidade vai aceitando uma heterogeneidade tolerante. A semelhança indiferenciada dá lugar à semelhança diferenciada. A uniformidade cultural e a normalidade ideal, verdadeiros dogmas selectivos e reprodutivos, só podem ter paralelo em conceitos de inteligência rígidos e cristalizados. Tais conceitos passam a se cada vez mais questionados. O futuro da Educação*

*especial e da Reabilitação passa a ser a restituição da criança e do adulto às situações de normalização, quer na escola, quer no trabalho.»<sup>321</sup>*

No termo deste trabalho gostaríamos de deixar registadas algumas RECOMENDAÇÕES que contribuam para a renovação pedagógica da formação de professores, essencialmente da formação especializada:

- O modelo mais adequado a utilizar na formação de professores deve recair sobre o modelo não-categorial, dado que é aquele que respeita as necessidades de cada ser humano, e centra as competências do futuro professor no acto educativo e não na deficiência da criança.
- Toda a formação deve ser realizada em instituições de ensino superior. A formação contínua e a especializada deve ser efectuada pelas instituições que são responsáveis pela formação inicial dos professores.
- Toda a formação, inicial ou contínua, deve estar estruturada de forma a que possa responder às necessidades emergentes do dia a dia do professor, pelo que a relação teoria-prática deve ser uma constante, a fim de promover a reflexão, a investigação e a crítica sobre a prática educativa, numa formação centrada na escola.
- Deve haver um espaço para adequar os planos de estudos dos cursos de especialização e dos de formação inicial às novas perspectivas de educação inclusiva.
- Nos planos de estudos dos cursos de formação inicial seria aconselhável que os conteúdos relacionados com as necessidades educativas especiais percorressem, transversalmente, todo o currículo de formação, em vez de se concentrarem em uma ou mais disciplinas.
- A formação especializada deve ter como eixo fundamental o trabalho cooperativo e interdisciplinar, a prática, a reflexão e a investigação-acção sobre o trabalho diário do professor no activo.

---

<sup>321</sup> FONSECA (1994, p. 34).



- Deverá contemplar-se a criação de programas de formação “acelerada” dos professores em exercício, no âmbito da educação inclusiva, centrados nas práticas diárias e nas escolas em que estes se encontram.

**BIBLIOGRAFIA**

- AFONSO, J.A. (1997). O Ensino Especial. Pais, deficientes e Organizações. Vila Nova de Gaia, Estratégias Educativas.
- AINSCOW, M et al. (1997). Caminhos para as Escolas Inclusivas. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, Ministério da Educação.
- AINSCOW, M. (1995). Educação para Todos: Torná-la uma Realidade. In: AINSCOW, M. et al.(Coord.) (1997). Caminhos para as Escolas Inclusivas. Lisboa, IIE, pp.11-31.
- ANJO, C. (1913). A Educação do Povo Português. Mortágua, composto e impresso na Tipografia Democrática.
- ARNÁIZ SÁNCHEZ, P. (1996). Las Escuelas Son Para Todos. Siglo Cero, 164, pp.25-34.
- AVANZINI, G. (1978). A Pedagogia no Século XX. História Contemporânea das Ciências Humanas. 1º Volume, Lisboa, 1ª Edição, Moraes Editores.
- BAIRRÃO, J. (Coord.) (1998). Os Alunos com Necessidades Educativas Especiais. Subsídios para o Sistema de Educação. Lisboa, Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação.
- BALBÁS ORTEGA, M.J. (1994). La Formación Permanente del Profesorado Ante la Integración. Barcelona, PPU, S.A.
- BARDIN, L. (1979). Análise de Conteúdo. Lisboa, Edições 70.
- BARRETO, A. & PRETO, C.V. (1996). Portugal 1960/1995: Indicadores Sociais, Cadernos do Público N°8
- BARRETO, A. (1996). Tempo de Mudança. Lisboa, Relógio D'Água Editores.
- BAUTISTA R. (Org) (1993). Necesidades Educativas Especiales, Málaga, Ediciones Aljibe, 2ª edição.
- BENARD DA COSTA, A.M. (1981). Educação Especial. In: SILVA, M. & TAMEN, M.I. (coord.). Sistema de Ensino em Portugal. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, pp.307-354.
- BENARD DA COSTA, A.M. (1985). Balanço entre II e III Encontros de Educação Especial. In: Actas do III Encontro de Educação Especial. Lisboa, Sociedade Portuguesa para o Estudo Científico da Deficiência Mental, pp.7-14.

- BENARD DA COSTA, A.M. (1988). Necessidades de Formação: A Urgência das Respostas. Educação Especial e Reabilitação, 1 (0), pp.54-58.
- BENARD DA COSTA, A.M. (1991). Balanço entre III e IV Encontro de Educação Especial. In: IV Encontro Nacional de Educação Especial - "Comunicações". Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de Educação, pp.1-9.
- BENARD DA COSTA, A.M. (1994). Condições Favoráveis e Desfavoráveis ao Desenvolvimento da Integração em Portugal. In: RODRIGUES, D. (Org.). Escola e Integração na Europa: Valores e Práticas. Porto, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp.57-72.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). Investigação Qualitativa em Educação - Uma Introdução à Teoria e aos Métodos. Porto, Porto Editora.
- BOVAIR, K. (1989). A Escola Especial: Parte do e não à Parte do Sistema Educacional (trad.). In: MONIZ PEREIRA (org.). Integração Escolar. Colectânea de textos (1993), Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana, Departamento de Educação Especial e Reabilitação, pp.93-101.
- CABADA ALVAREZ, J.M. (1988). La Educacion Especial: Situacion Actual e Expectativas. In : Autores Vários Educacion Especial. Madrid, Biblioteca de Psicologia y Educacion N°8, Editorial Cincel, pp.13-43.
- CAMPOS, B.P. (1995). Formação de Professores em Portugal. Lisboa, IIE.
- CARMEN ORTIZ, M. (1994). La Educacion Especial: Del Mito a la Realidade. Revista de Educacion Especial, 17, pp.9-20.
- CARVALHO, Rómulo de (1986). História do Ensino em Portugal: desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar-Caetano. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- CATROGA, Fernando (1977 a)). A Importância do Positivismo na Consolidação da Ideologia Republicana em Portugal. Coimbra, Faculdade de Letras, pp.285-327.
- CATROGA, Fernando (1977 b)). Os Inícios do Positivismo em Portugal. O Seu Significado Político-Social. Revista da História das Ideias, N°1, pp.287-394
- COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (1992). Relatório da Comissão sobre os Progressos na Execução da Política de Integração Escolar nos Estados-Membros (1988-1991). Bruxelas.

- CONSELHO NACIONAL DE REABILITAÇÃO (1988). Programa: Formação geral e Formação Específica de Docentes, In: Plano Orientador da Política de Reabilitação. Lisboa, M.E.S.S.
- CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA PORTUGUESA (1976). Constituição da República Portuguesa. Coimbra, Atlântida Editora.
- CORREIA, L.M. (1994). A Educação da Criança com Necessidades Educativas Especiais Hoje: Formação de Professores em Educação Especial. Revista Portuguesa de Educação, 7 (3), pp.45-53.
- CORREIA, L.M. (1997). Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares. Porto, Porto Editora.
- COSTA, A.A. (1995). A Educação Especial na Reforma do Sistema Educativo. Revista Educação, Nº10, pp.10-14.
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA (1994). Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca, UNESCO e Ministério da Educação e Ciência de Espanha.
- DIAS, M.A.F. (1993). As Representações de Sucesso da Integração de Crianças com Necessidades Educativas Especiais. Estudo Relativo a Professores Com e Sem Formação Específica. Tese de Mestrado. Lisboa, Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências e Tecnologia (não publicado).
- EVANS, P. (1994). Integração: Definição e Conceitos. In: RODRIGUES, D. (Org.). Escola e Integração na Europa: Valores e Práticas. Porto, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp.73-87.
- FERNANDES, D. (1991a). Notas sobre Paradigmas de Investigação em Educação. Noésis, Nº18, pp.64-66.
- FERNANDES, D. (Direcção) (1991b). A Formação Inicial e Especializada em Necessidades Educativas Especiais nos Estabelecimentos de Ensino Superior Público. Instituto de Inovação Educacional. Lisboa, Ministério da Educação.
- FERNANDES, R. (1973). Situação da Educação em Portugal. Lisboa, Moraes Editores.

- FERNANDES, R. (1989). Nas Origens do «Ensino Especial»: O Primeiro Instituto Português de Surdos-Mudos e Cegos. Educação Especial e Reabilitação, 1 (2), pp.67-82.
- FONSECA, V. (1994). A Modificabilidade Cognitiva na Educação Especial e Reabilitação. Jornal da Educação, Ano VI, Nº74, pp. 32-34.
- FONTES, V. (1963). Vinte e Oito Anos na Direcção do Instituto António Aurélio da Costa Ferreira. A Criança Portuguesa, 21(1), pp.7-30.
- GARCÍA GARCÍA, E. (1986). Integración Escolar y Formación del Profesorado. Siglo Cero, 105, pp.58-61.
- GARCÍA GARCÍA, E. (1988). Normalización e Integración. In: MAYOR, J.(Dir). Manual de Educación Especial. Madrid, Anaya, pp.57-78.
- GARCIA PASTOR, C. & ORCASITAS, J.R. (1987). Situación de la Educación Especial en España: el Proceso de Integración a Revisión. Revista Interuniversitaria de Educación Especial, 0, pp.5-18.
- GARCÍA PASTOR, C. (1995). Una Escuela Común para Niños Diferentes: la Integración Escolar. Barcelona, EUB, 2ª Edição.
- GARCÍA PASTOR, C. (Ed.) (1987). La Formación de los Profesionales de Educación Especial. Actas de las IV Jornadas de Universidades y Educación Especial, Universidad de Sevilla.
- GARCIA SANCHEZ, J.N. (1990). La Filosofia de la Normalizacion como Base de la Integracion Escolar. Revista de Cencias de la Educacion. 143, pp.283-293.
- GASPAR, T. & PEREIRA, F. (1997). Educação Especial: a Esperança Sempre Adiada, In: OREY DA CUNHA, P.(coord.).Educação em Debate. Lisboa, Universidade Católica Editora, pp.295-326.
- GINÉ, C. (1988). La Educación Especial. Cuadernos de Pedagogia, 161, pp.64-66.
- GRAU RUBIO, C. (1994). Eucación Especial: integración escolar y necesidades educativas especiales. Valencia, Promolibro.
- HALLAHAN, D. & KAUFFMAN, J. (1988). Exceptional Children. Introduction to Special Education. Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall, Inc., 4ª Edição, pp.13-15.

- HERNÁNDEZ DÍAZ, J.M. (1999). A Escola na Europa do Sul no Limiar do Século XX. In: TRIGUEIROS, A.(1999) (Coord.). A Escola e os Paradigmas da Mudança. Actas das VIII Jornadas Pedagógicas - III Transfronteiriças. Castelo Branco, RVJ Editores.
- ILLÁN ROMEU, N. & ARNAIZ SÁNCHEZ, P. (1996). La Evolución Histórica de la Educación Especial. Antecedentes y Situación Actual. In: ILLÁN ROMEU, N. (Coord). Didáctica y Organización en Educación Especial. Málaga, Ediciones Aljibe, pp.13-43.
- ILLÁN ROMEU, N. (1989). La Integración Escolar y los Profesores. Valencia, Nau Llibres.
- JIMÉNEZ MARTINEZ, P. & VILÀ SUÑÉ, M. (1999). De Educación Especial a Educación en la Diversidade. Málaga, Ediciones Aljibe.
- KEARNEY, C.A. & DURAND, V.M. (1992). How Prepared are our Teacher for Mainstramed Classroom Settings? A Survey of Postsecondary Schools of Education in New York State. Exceptional Children, 59 (1). pp.6-11.
- KRISTENSEN, K. (1987). A Formação de Pessoal. População Destinatária e Modelo. In: MBABANE. Integração, Formação de Pessoal e Estratégias de Planeamento, Lisboa, Reabilitação Internacional, Comissão de Educação, pp.152-171.
- KUKIC, S. (1993). From Rhetoric to Action: Inclusion in the State of Utah. Special Educator, 14 (1), pp.2-4.
- LAKATOS, E.M.& MARCONI, M.A. (1990). Fundamentos de Metodologia Científica. S. Paulo, Editora Atlas S.A.
- LEITÃO, F.R. (1980). Algumas Perspectivas Históricas sobre Educação Especial. Ludens, Vol. 4, Nº3, pp.12-18.
- LÉON GUERRERO, M.J. (1991). El Conocimiento da la Integración Escolar del profesor originario como base de s Práctica y Formación. In: ZABALZA, M.A. & ALBERTE, J. (Ed.). Educación Especial y Formación del Profesorado. Santiago, Tróculo, pp.169-182.
- LÉON GUERRERO, M.J. (1997). El Desarrollo Profesional del docent y la Atención a la Diversidad. In: SÁNCHEZ PALOMINO, A. & TORRES GONZÁLEZ

- (Coord.). Educación Especial I: Una Perspectiva Curricular, Organizativa y Profesional. Madrid, Ediciones Pirámide, pp.407-430.
- LÉON, A. (1983). Introdução à História da Educação. Lisboa, D. Quixote.
  - LÓPEZ MELERO, M. (1996). De la Reforma Educativa a la Sociedad del Siglo XXI. La Integración Escolar, Otro Modo de Entender la Cultura. In: LÓPEZ MELERO, M. & FRANCISCO GUERRERO, J. (Com.). Lecturas sobre Integración Escolar y Social. Barcelona, Paidós, pp.33-79..
  - LÓPEZ MELERO, M. (1997). Diversidad y Cultura: En Busca de los Paradigmas Perdidos. In: ARNAIZ SÁNCHEZ, P. & HARO RODRIGUEZ, R. (Eds.) 10 Años de Integración en España: Análisis de la Realidad y perspectivas de Futuro. Murcia, Servicio de Publicaciones-Universidad de Murcia, pp.181-207.
  - M.E. / DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DA D.G.E.B.S. (1992). Educação Especial. Guia de Leitura do Decreto-Lei 319/91. Lisboa, Direcção Geral dos Ensinos Básico e Secundário.
  - M.E. / DIRECÇÃO GERAL DO ENSINO SUPERIOR (1984). Instituto António Aurélio da Costa Ferreira. 15º Congresso Mundial de Rehabilitation International. Lisboa, Direcção Geral do Ensino Superior.
  - MARTINS, M.M. (1998). Despacho Conjunto 105/97-Caminhos para a Inclusão, Cadernos de Educação de Infância, Nº47. Pp.11-12.
  - MAYOR SÁNCHEZ (1988). Educación Especial. In: Manual de Educación Especial. Madrid, Ediciones Anaya.
  - MESQUITA, M.H. & MARQUES, R.J.M. (1992). Os Currícula em Educação Especial na Formação Inicial de Professores - O Papel das Escolas Superiores de Educação. Trabalho de Mestrado em Educação Especial, Faculdade de Motricidade Humana (não publicado).
  - MESQUITA, M.H. (1994). Formação Inicial de Professores em Educação Especial. Análise das Práticas e Necessidades. Tese de Mestrado. Lisboa, Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana (não publicado).
  - MESQUITA, M.H. & RODRIGUES, D. (1994). Estrutura e Conteúdos da Formação de Professores em Necessidades Educativas Especiais. Revista Portuguesa de Educação, 7 (3), pp.55-72.



- MONEREO I FONT, C. (1988). Integració Educativa: Sistemes y Técnicas. Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament, Cap.I.
- MONIZ PEREIRA, L. (1984). Evolução Histórica da Educação Especial. In: RODRIGUES, D. et al. (1984). Deficiência e Motricidade Terapêutica. Lisboa, CDI-ISEF, pp.37-51.
- MORENO, C.S. (Coord.) (1982). A Educação Especial Integrada. Lisboa, Presidência do Conselho de Ministros - Secretariado Nacional de Reabilitação.
- NISBET, J. (1992). Natural Support in School, at Work, and in the Community for People with Disabilities. In: NISBET, J.(ed). Baltimore: Paul H. Brookes.
- NÓVOA, A. (1991). Os Professores: em Busca de uma Autonomia Perdida. In: CAMPOS, B.P.(coord.) (1991). Ciências da Educação em Portugal. Situação Actual e Perspectivas. Porto, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp.521-531.
- NUNES, M. (1946). A Assistência às Crianças Anormais em Portugal. A Criança Portuguesa, 5(1), pp.93-158.
- O'HANLON, C. (1996). Desarrollo Profesional y Fomento de la Integración de los Alumnos com necesidades Educativas Especiales a Través de la Investigación en la Acción. In: LÓPEZ MELERO, M. & FRANCISCO GUERRERO, J. (Com.). Lecturas sobre Integración Escolar y Social. Barcelona, Paidós, pp.149-171.
- ORTIZ GONZÁLEZ , M. C. (1989) Orientacion en la Educacion Especial: Modelos de Integracion. Siglo Cero, 121, pp.12-18.
- PARRILLA LATAS, A. (1987). La Figura y la Formación del Profesor de Aula Ordinaria en el Proceso de Integración. In: GARCÍA PASTOR, C. (Ed.). La Formación de los Profesionales de Educación Especial. Actas de las IV Jornadas de Universidades y Educación Especial, Universidad de Sevilla, pp.77-99.
- PARRILLA, A. (1992). El Profesor ante la Integración Escolar: Investigación y Formación. Madrid, Cincel.
- PATRÍCIO, M.F. (1994). A Formação de Professores à Luz da Lei de Bases do Sistema Educativo. Lisboa, Texto Editora, 6ª edição.

- PEREIRA, M.F. (1993). A Educação Especial na Última Década - Evolução e Tendências. Lisboa, Núcleo de Orientação Educativa e de Educação Especial - Departamento de Educação Básica - Ministério da Educação.
- PINTASSILGO, J.A. de S. (1996). A Educação Cívica nas Escolas Primárias da 1ª República portuguesa (1910-1926). Tese de Doutoramento. Salamanca, Universidade de Salamanca, Facultad de Educación (não publicado).
- PINTASSILGO, J.A. de S. (1998). República e Formação de Cidadãos. A Educação Cívica nas Escolas Primárias da Primeira República Portuguesa. Lisboa, Editora Colibri.
- PINTO, A.C. (1990). Metodologia de Investigação Psicológica. Porto, Edições Jornal de Psicologia.
- PORTER, G. (1994). Organização das Escolas: Conseguir o Acesso e a Qualidade Através da Inclusão. In: AINSCOW, M. et al.(Coord.) (1997). Caminhos para as Escolas Inclusivas. Lisboa, IIE, pp.33-48.
- PUTMAN, J.W (1993). Cooperative Learning and Strategies for Inclusion. In: PUTMAN, J.W.(ed). Baltimore: Paul H. Brookes.
- RODRIGUES, D. (1986). O Indivíduo e o Envolvimento em Educação Especial. O Professor, nº82, pp.35-38.
- RODRIGUES, D. (1988). Perspectivas sobre a Investigação em Ciências da Reabilitação. Educação Especial e Reabilitação, 1 (0), pp.29-33.
- RODRIGUES, D. (1990). Percursos da Educação Especial em Portugal: uma Meta Análise Qualitativa de Artigos Publicados em Revistas não Especializadas desde 1940. Inovação, 4 (2), pp.441-453.
- RODRIGUES, D. (1991). As Necessidades Educativas Especiais e a Intervenção. In: RODRIGUES, D. (Org.). Métodos e Estratégias em Educação Especial. Antologia de Textos, Volume 1, Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana - Serviço de Edições, pp.41-57. (Reimpressão de Horizonte, 1985, volume 1, Nº5).
- RODRIGUES, D. (1994). Necessidades e Dimensões da Formação Contínua de Professores de Educação Especial. Integrar, Nº4, pp.26-31.

- RODRIGUES, D. (1995). O Conceito de Necessidades Educativas Especiais e as Novas Metodologias em Educação. In: Adalberto Carvalho (Ed), Novas Metodologias em Educação. Porto, Porto Editora.
- RODRIGUES, D. (1998). Paradigma da Educação Inclusiva: Reflexão sobre uma Agenda Possível. (Comunicação apresentada no VII Encontro Nacional de Educação Especial).
- RUIVO, J.B. (1986/87/88). Os Conceitos de Educação Especial. Revista do Desenvolvimento da Criança. Lisboa, Sociedade Portuguesa para o Estudo Científico da Deficiência Mental, Volume VI, Nova Série, nºs 1 e 2, pp.5-8.
- RUIZ, R. & GINÉ, C. (1986). Las Necesidades Educativas Especiales. Cuadernos de Pedagogia, 139, pp.32-34.
- SANCHES, I. R. (1995). Professores de Educação Especial. Da Formação às Práticas Educativas. Porto, Porto Editora.
- SÁNCHEZ ASÍN, A. (1996). Necesidades Educativas e Intervención Psicopedagógica. Barcelona, EUB, 2º edição.
- SÁNCHEZ PALOMINO, A. & TORRES GONZÁLEZ (Coord.) (1997). Educación Especial I: Una Perspectiva Curricular, Organizativa y Profesional. Madrid, Ediciones Pirámide.
- SAULLE, M.R.(1995). Questions de Législation. Perspectives, Vol.XXV, Nº2, pp.199-206.
- SECRETARIADO NACIONAL DE REABILITAÇÃO (1981). Carta para os Anos 80. Proclamada pela Rehabilitation International e Recomendada pela Assembleia Geral das Nações Unidas. Lisboa, Direcção Geral da Divulgação.
- SECRETARIADO NACIONAL DE REABILITAÇÃO (1983). Sistema de Educação Especial em Portugal. Relatório Nacional sobre a 1ª fase do projecto OCDE/CERI «A Educação dos Jovens Deficientes e sua Transição para a Vida Activa». Lisboa, Presidência do Conselho de Ministros - Secretariado Nacional de Reabilitação.
- SECRETARIADO NACIONAL DE REABILITAÇÃO (1984). Sistema de Educação Especial em Portugal. Relatório dos Peritos da OCDE/CERI. Lisboa, Presidência do Conselho de Ministros - Secretariado Nacional de Reabilitação, pp.57-71.

- SIM-SIM, M.I. (1986) (Coord.). Relatório do grupo de Trabalho. Nomeado pelo Despacho Conjunto 222/MEC/85 (não publicado).
- SIM-SIM, M.I. (1987). A Educação Especial nos cursos de formação inicial. Margem, 49/50/51, pp.5-7.
- SIM-SIM, M.I. (1995). A Formação em Educação Especial: Que Evolução. Revista Educação, Nº10, pp.37-43.
- SMITH, R & NEISWORTH, J.T. (1975). The Exceptional Child - A Functional Approach. New York, Mc Graw Hill, pp.IX-XI e pp.6-13.
- STAINBACK, W. & STAINBACK, S.(1989). Un Solo Sistema, Una Unica Finalidad: La Integracion de la Educacion Especial y de la Educacion Ordinaria. Siglo Cero, 121, pp.26-28.
- TEODORO, A. (1976). Perspectivas do Ensino em Portugal. Porto, Cadernos do Professor (2), Edições o Professor.
- TEODORO, A. (1994). Política Educativa em Portugal. Educação, Desenvolvimento e Participação Política dos Professores. Venda Nova, Bertrand Editora.
- TILLEMANS, T. (1983). Segregação-Integração: Uma Controvérsia. In: Cadernos do COOMP, 7/8, pp.103-116.
- TORRES GONZÁLEZ, J.A. (1999). Educación y Diversidad: Bases Didácticas y Organizativas. Málaga, Ediciones Aljibe.
- VALENTIM, J.P. (1997). Escola, Igualdade e Diferença. Porto, Campo das Letras Editores, S.A.
- WARNOCK, H.M. (1978). Special Education Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young. London, Ed. Her Majesty's Stationery Office.
- WARNOCK, H. M. (1990). Informe sobre Necesidades Educativas Especiales. Siglo Cero, 130, Madrid, pp.12-24.
- WEDELL, K. (1983). Conceito de Necesidades Educativas Específicas de Educação. Cadernos do COOMP, 7/8, pp.19-26.
- WOLFENBERGER, W. (1986). La Normalización. Siglo Cero, 105, pp.12-28.

**FONTES**

**LEGISLAÇÃO CONSULTADA**

- DECRETO 7 de Setembro de 1835 / REFORMA DO ENSINO PRIMÁRIO DE FONSECA MAGALHÃES
- DECRETO 20 de Setembro de 1844 / REFORMA DO ENSINO PRIMÁRIO DE COSTA CABRAL (D. do G. nº220 de 28 de Setembro 1844): Institui o ensino obrigatório
- LEI de 22 de Dezembro de 1894 / PRESIDÊNCIA DO CONSELHO DE MINISTROS (D. do G. nº292 de 24 de Dezembro 1894): Propõe a remodelação dos serviços de Instrução Primária e Secundária. Faz referências a escolas ou cursos para o ensino dos cegos ou surdos-mudos nos serviços do ensino oficial.
- LEI de 18 de Março de 1897 / MINISTÉRIO DOS NEGÓCIOS DO REINO (D. do G. nº70 de 31 de Março 1897): Lei sobre a Instrução Primária assente toda ela na Lei 22 de Dezembro de 1894.
- DECRETO 24 de Dezembro de 1901 / REFORMA DO ENSINO PRIMÁRIO (D. do G. nº294 de 28 de Dezembro 1902): Criação de escolas ou cursos destinados ao ensino de cegos e dos surdos-mudos.
- DECRETO 29 de Março de 1911 / REFORMA DO ENSINO PRIMÁRIO da 1ª República (D. do G. nº73 de 30 de Março 1911): Criação de escolas especiais para tratamento e educação das crianças cegas, surdas-mudas, atrasadas mentais ou escolares (ARRIÉRÉES).
- LEI 27 de Maio de 1911 / MINISTÉRIO DA JUSTIÇA (D. do G. nº137 de 14 de Junho 1911): Publicação de uma Lei de Protecção às crianças menores.
- DECRETO Nº2.387 de 12 de Maio de 1916 / MINISTÉRIO INSTRUÇÃO PÚBLICA: Faz referência à Lei Nº233, de 7 de Julho de 1914, que organizou o ensino normal primário. Criação de escolas especiais para tratamento e educação das crianças cegas, surdas-mudas, atrasadas mentais ou escolares (ARRIÉRÉES).
- DECRETO Nº2.887 de 3 de Janeiro de 1917 / MINISTÉRIO INSTRUÇÃO PÚBLICA: Criação de escolas especiais para tratamento e educação das crianças cegas, surdas-mudas, atrasadas mentais ou escolares (ARRIÉRÉES).
- DECRETO Nº2.946 de 20 de Janeiro de 1917 / MINISTÉRIO INSTRUÇÃO PÚBLICA (Rectificado em 24 de Janeiro de 1917): O Ministério da Instrução Pública é composto por diversa repartições. A Repartição de Instrução Primária

(RIP) e Normal é uma delas e compete-lhe os assuntos entre outros, referentes ao ensino de anormais.

- DECRETO Nº4.675 de 18 de Julho de 1918 / SECRETARIA DE ESTADO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA: Reorganiza os serviços desta Secretaria. O Ministério da Instrução Pública passa a denominar-se Secretaria de Estado da Instrução Pública.
- DECRETO Nº4.786 de 7 de Setembro de 1918 / SECRETARIA DE ESTADO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA: Regulamento da Secretaria de Estado da Instrução Pública. Esta secretaria compõe-se de diversas repartições, sendo uma delas a Repartição de Instrução Primária, a que compete assuntos, entre outros, referente ao ensino de anormais.
- PROPOSTA DE LEI de 2 de Julho de 1923 / REFORMA DE JOÃO CAMOESAS - Câmara dos Deputados: Proposta de Lei sobre a reorganização da Educação Nacional.
- DECRETO Nº16.662 de 27 de Março de 1929 / MINISTÉRIO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA: Transferência do Instituto Médico Pedagógico da Casa Pia de Lisboa para a Secretaria geral do Ministério da Instrução Pública passando a designar-se Instituto de António Aurélio da Costa Ferreira (IAACF).
- DECRETO Nº16.825 de 8 de Maio de 1929 / MINISTÉRIO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA: Aprova o regulamento interno do Instituto de António Aurélio da Costa Ferreira (IAACF).
- DECRETO Nº17.974 de 21 de Fevereiro de 1930 / MINISTÉRIO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA (Rectificado no D. do G. nº45 - I Série de 24 de Fevereiro 1930): Criação das classes de aperfeiçoamento e organização de Cursos anuais de especialização no IAACF.
- DECRETO Nº18.375 de 17 de Maio de 1930 / MINISTÉRIO DA JUSTIÇA E DOS CULTOS: Criação do Instituto para Menores delinquentes a normais do Sexo Masculino - Instituto Dr. Navarro Paiva.
- DECRETO Nº18.646 de 19 de Julho de 1930 / MINISTÉRIO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA (Rectificado pelo D. do G. nº182 - I Série, de 7 de Agosto 1930): Criação das Escolas do Magistério Primário em substituição das escolas normais primárias para a preparação do professorado primário, elementar e

infantil e ainda regulamenta a preparação do magistério especial de anormais - IAACF.

- DECRETO Nº20.254 de 25 de Agosto de 1931 / MINISTÉRIO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA: Dá nova redacção a alguns artigos do Decreto Nº18.646 de 19 de Julho de 1930 (após um ano de experiência) que instituí as escolas do magistério primário em substituição das escolas normais primárias e ainda o curso de magistério especial de anormais.
- DECRETO Nº21.695 de 29 de Setembro de 1932 / MINISTÉRIO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA : Atribui ao IAACF a função de preparar professores para o ensino de anormais.
- DECRETO Nº22.369 de 30 de Março de 1933 / MINISTÉRIO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA: Reorganização dos serviços de direcção e administração, orientação pedagógica e aperfeiçoamento do ensino primário, e inspecção e disciplinares dependentes da Direcção Geral do Ensino Primário.
- DECRETO-LEI Nº25.637 de 19 de Julho de 1935 / MINISTÉRIO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA: Integração dos serviços do IAACF no serviços de orientação pedagógica e aperfeiçoamento do ensino, dependentes da Direcção Geral do Ensino Primário.
- DECRETO-LEI Nº31.801 de 26 de Dezembro de 1941 / MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO NACIONAL: Reorganização do IAACF.
- DECRETO Nº32.607 de 30 de Dezembro de 1942 / MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO NACIONAL: IAACF, matrícula ao curso destinado à preparação de professores de crianças anormais.
- LEI Nº2.006 de 11 de Abril de 1945 / PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA: Estabelece as bases reguladoras da assistência psiquiátrica - Lei da Assistência Psiquiátrica.
- DECRETO-LEI Nº35.401 de 27 de Dezembro de 1945 / MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO NACIONAL: IAACF, sua remodelação e organização.
- DECRETO Nº35.801 de 13 de Agosto de 1946 / MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO NACIONAL: Insere disposições regulamentares para a criação e funcionamento das classes especiais de crianças anormais junto das escolas primárias oficiais.



- DECRETO-LEI Nº39.787 de 26 de Agosto de 1954 / MINISTÉRIO DA SAÚDE E DA ASSISTÊNCIA: regulamento Geral da casa Pia de Lisboa.
- DESPACHO de 16 de Novembro de 1954 / MINISTÉRIO DA SAÚDE E DA ASSISTÊNCIA: É criado e aprovado o regulamento do Curso de Especialização de Professores para o Ensino de surdos-mudos na Casa Pia de Lisboa.
- DECRETO-LEI Nº40.701 de 25 de Julho de 1956 / MINISTÉRIO DA JUSTIÇA E DAS FINANÇAS: Reformulação e reorganização do Instituto Navarro de Paiva criado pelo Decreto Nº18.375 de 1930.
- DECRETO-LEI Nº43.752 de 24 de Junho de 1961 / MINISTÉRIO DAS FINANÇAS, DA EDUCAÇÃO NACIONAL E DA SAÚDE E ASSISTÊNCIA: Modificação das actuais condições de funcionamento do IAACF. Integração no Ministério da Saúde e Assistência as suas actuais funções de Dispensário de Higiene Mental Infantil da zona sul do país.
- DESPACHO de 20 de Julho de 1961 / MINISTÉRIO DA SAÚDE E DA ASSISTÊNCIA: É aprovado novo regulamento do Curso de Especialização de Professores para o Ensino de surdos-mudos na Casa Pia de Lisboa, revogando em alguns pontos o Despacho de 16 de Novembro de 1954.
- DECRETO-LEI Nº45.832 de 25 de Julho de 1964 / MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO NACIONAL: Actualização orgânica do curso destinado à preparação de professores e outros agentes de ensino de anormais organizado pelo Decreto Nº32.607 de 1942 e criado pelo Decreto-Lei Nº31.801 de 1941.
- DESPACHO MINISTERIAL de 6 de Junho de 1966 / MINISTÉRIO DA SEGURANÇA SOCIAL: Criação do Curso de Especialização para Professores e Educadores de Crianças Deficientes Auditivas na Direcção Geral de Assistência.
- DESPACHO MINISTERIAL de 19 de Junho de 1967 / MINISTÉRIO DA SEGURANÇA SOCIAL: Criação do Curso de Especialização para Professores e Educadores de Crianças Deficientes Visuais na Direcção Geral de Assistência.

- DESPACHOS MINISTERIAIS de 26 de Outubro de 1969, de 14 de Julho de 1970, 13 de Julho de 1971 e 4 de Agosto de 1973 / MINISTÉRIO DA SEGURANÇA SOCIAL: Criação do novo Curso de Especialização para Professores e Educadores de Crianças Deficientes Auditivas na Direcção Geral de Assistência.
- DESPACHOS MINISTERIAIS de 16 de Junho de 1970 e de 12 de Setembro de 1972 / MINISTÉRIO DA SEGURANÇA SOCIAL: Criação do novo Curso de Especialização para Professores e Educadores de Crianças Deficientes Visuais na Direcção Geral de Assistência.
- LEI Nº5/73 de 25 de Julho de 1973 / PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA (Reforma Veiga Simão): Aprova as bases a que deve obedecer a reforma do sistema educativo, com extensão do ensino básico às crianças inadaptadas, deficientes e precoces.
- DECRETO-LEI Nº45/73 / MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO: Lei orgânica do Ministério da Educação em que são criadas as Divisões do Ensino Especial dentro das Direcções Gerais do Ensino Básico e do Secundário.
- DESPACHO MINISTERIAL de 19 de Janeiro de 1974 / MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO NACIONAL: Criação do Curso de Especialização no Ensino de Crianças Deficientes Visuais, Auditivas e Motoras na Direcção Geral do Ensino Básico.
- DESPACHO MINISTERIAL de 24 de Setembro de 1974 / MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO NACIONAL: Criação do Curso de Especialização para Professores de Deficientes Visuais na Direcção Geral do Ensino Secundário.
- CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA PORTUGUESA aprovada em 2 de Abril de 1976: Onde são consagrados os direitos dos deficientes e as obrigações do estado para com eles entre outros assuntos.
- DESPACHO de 5 de Janeiro de 1977 / MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA - Subsecretário de Estado do Ensino Superior: Cria o Curso de Especialização para Profissionais de Educação no Instituto António Aurélio da Costa Ferreira.

- DECRETO-LEI Nº174/77 de 2 de Maio de 1977 / MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA: Definição do regime escolar dos alunos portadores de deficiências quando integrados no sistema educativo público.
- DECRETO-LEI Nº346/77 de 20 de Agosto de 1977 / PRESIDÊNCIA DO CONSELHO DE MINISTROS: Criação do Secretariado Nacional de Reabilitação.
- DESPACHO de 7 de Novembro de 1978 / MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA - Secretário de Estado do Ensino Superior: Aprovação de nova estrutura para o Curso de Formação de Professores de Ensino Especial do Instituto António Aurélio da Costa Ferreira.
- DESPACHO Nº59/79, de 26 de Julho de 1979 (publicado em 8 de Novembro de 1979) / SECRETARIA DE ESTADO DO ENSINO BÁSICO E SECUNDÁRIO: Definição de critérios para a admissão de alunos portadores de deficiências físicas ou intelectuais no sistema regular de ensino.
- LEI Nº66/79 de 4 de Outubro de 1979 / MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA: Lei da Educação Especial que cria o Instituto de Educação Especial.
- DESPACHO de 21 de Dezembro de 1979 / MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA - SECRETÁRIO DE ESTADO DO ENSINO SUPERIOR: Entrada em funcionamento no ano lectivo de 1979/1980 da nova estrutura do Curso de Formação de Professores de Ensino Especial no Instituto António Aurélio da Costa Ferreira, proferido ao abrigo do Decreto-Lei Nº45.587 de 10 de Março de 1967.
- DERETO-LEI Nº513-T/79 de 26 de Dezembro de 1979 / MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO: Criação dos Instituto Politécnicos.
- DECRETO-LEI N 538/79 DE 31 DE Dezembro de 1979 / MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA: Assegura o cumprimento da escolaridade obrigatória, incluindo as crianças deficientes.
- DESPACHO NORMATIVO Nº108/81 de 4 de Abril de 1981 / MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA: Homologa a experiência de formação iniciada em 1979/1980 através do Despacho de 21 de Dezembro de 1979, regulamentando o Curso de Formação de Professores do Ensino Especial.

- DESPACHO MINISTERIAL Nº127 de 24 de Junho de 1982 / MINISTÉRIO DOS ASSUNTOS SOCIAIS: Criação do Curso de Especialização para Professores e Educadores de Crianças Deficientes Auditivas na Casa Pia de Lisboa.
- DESPACHO CONJUNTO Nº114/SES/82 DE 24 DE Julho de 1982 / MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO: Estabelece os numeros clausulus e as candidaturas para o curso de especialização a iniciar em 1982/83 no IAACF.
- DECRETO-LEI Nº355/82 de 6 de Setembro de 1982 / PRESIDÊNCIA DO CONSELHO DE MINISTROS E MINISTÉRIO DAS FINANÇAS E DO PLANO, DA DEFESA NACIONAL E DA REFORMA ADMINISTRATIVA: Reestruturação do Secretariado Nacional de Reabilitação.
- DESPACHO Nº59/RAM/ - ME/83 de 27 de Abril de 1983 / GABINETE DO MINISTRO DA REPÚBLICA PARA A REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA E MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO: Extensão do curso de Ensino Especial do IAACF à Região Autónoma da Madeira.
- DESPACHO NORMATIVO Nº106/84 de 24 de Maio de 1984 / MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO: Alteração ao Nº5 do Despacho Normativo Nº108/81, de 4 de Abril nas condições de acesso do curso de especialização do IAACF, criado pelo Decreto Nº45.832 de 25 de Julho de 1964.
- DESPACHO CONJUNTO Nº56/SEES/SEAM/SEEBS/84 de 30 DE Maio de 1984 /MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - GABINETES DOS SECRETÁRIOS DE ESTADO ADJUNTO DO MINISTRO DA EDUCAÇÃO, DO ENSINO SUPERIOR E DO ENSINO BÁSICO E SECUNDÁRIO: Estabelece normas de funcionamento para o ano lectivo de 1984/85 do curso de especialização do IAACF, criado pelo Decreto Nº45.832 de 25 de Julho de 1964.
- DECRETO-LEI Nº301/84 de 7 de Setembro de 1984 / MINISTÉRIOS DA ADMINISTRAÇÃO INTERNA, DA JUSTIÇA, DA EDUCAÇÃO E DO TRABALHO E SEGURANÇA SOCIAL: Adota medidas com vista à efectivação da escolaridade obrigatória.
- DECRETO-LEI Nº88/85 de 1 de Abril de 1985 / MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO: Aplicação do regime constante do Decreto-Lei Nº174/77, de 2 de Maio aos alunos do ensino primário e superior.

- DESPACHO 222/MEC/85 de 10 de Dezembro de 1985 / MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO NACIONAL: Nomeação de um grupo de trabalho para análise dos cursos de especialização para o ensino de crianças e jovens deficientes ou com dificuldades de aprendizagem.
- DESPACHO NORMATIVO 18/86 de 5 de Março de 1986 / MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA: Regulamenta as alterações propostas ao curso a que se refere o Decreto N°45.832 de 25 de Julho de 1964 no IAACF.
- PORTARIA N°433/86 de 9 de Agosto de 1986 / MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA: Cria e regulamento o Curso de Educação Especial da Escola Superior de Educação do Porto.
- PORTARIA N°441/86 de 13 de Agosto de 1986 / MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA: Cria e regulamento o Curso de Educação Especial da Escola Superior de Educação de Lisboa, resultante da reconversão do curso de formação de professores de Educação Especial do IAACF.
- LEI N°46/86 de 14 de Outubro de 1986 / ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA: Lei de Bases do Sistema Educativo Português, que vem estabelecer as grandes metas para a Educação e para a Educação Especial.
- DECRETO-LEI N°3/87 de 3 de Janeiro de 1987 / MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO: Reestruturação das direcções gerais do ensino básico e secundário.
- DECRETO-LEI N°243/87 de 15 de Junho de 1987 / MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA: Estabelece medidas a fim de facilitar o cumprimento da escolaridade obrigatória por parte das crianças portadoras de deficiências.
- DESPACHO 73/MEC/87 de 17 de Agosto de 1987 / MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO NACIONAL: Listagem dos cursos que conferiram especialização para a educação e ensino especial.
- RESOLUÇÃO DO CONSELHO DE MINISTROS de 21 de Janeiro de 1988 / PRESIDÊNCIA DO CONSELHO DE MINISTROS: Criação do Programa de Promoção do Sucesso Educativo no Ensino Básico (PIPSE).
- DECRETO-LEI N°35/88 de 4 de Fevereiro de 1988 / MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO: Criação do quadro distrital de professores do ensino primário e educadores de infância e faz referências às vagas para os professores de apoio.

- DESPACHO Nº19/SERE/88, rectificação de 7 de Julho de 1988 / SECRETARIA DE ESTADO DA REFORMA EDUCATIVA: Modelo de apoio pedagógico acrescido a alunos com deficiências físicas ou intelectuais.
- DESPACHO 119/ME/88 de 15 de Julho de 1988 / MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO: Dimensão e Definição das “Escolas de Intervenção Prioritária” do PIPSE e operacionalização dos seus recursos humanos.
- DESPACHO CONJUNTO 36/SEAM/SERE/88 de 17 de Agosto de 1988 / GABINETES DOS SECRETÁRIOS DE ESTADO ADJUNTO DO MINISTRO E DA REFORMA EDUCATIVA: Regulamenta o funcionamento e acção das Equipas de Educação Especial.
- LEI Nº9/89 de 2 de Maio de 1989 / ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA: Lei de Bases da Prevenção e da Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.
- PORTARIA Nº795/89 de 9 de Setembro de 1989 / MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO: Criação do Curso de Estudos Superiores Especializados em Apoio Educativo a Populações Especiais na Escola Superior de Educação de Santarém.
- DECRETO-LEI Nº344/89 de 11 de Outubro de 1989 / MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO: Ordenamento Jurídico da Formação Inicial e Contínua dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.
- DECRETO-LEI Nº35/90 de 25 de Janeiro de 1990 / MINISTÉRIOS DA ADMINISTRAÇÃO INTERNA, DA JUSTIÇA, DA EDUCAÇÃO E DO TRABALHO E SEGURANÇA SOCIAL: Regime de gratuidade da escolaridade obrigatória e do cumprimento da escolaridade obrigatória.
- DECRETO-LEI Nº139-A/90 de 28 de Abril de 1990 / MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO: Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.
- CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DA CRIANÇA, Diário da República, I Série, Nº211 de 12 de Setembro de 1990.
- DESPACHO 5/SERE/91 de 3 de Abril de 1991 / SECRETARIA DE ESTADO DA REFORMA EDUCATIVA-GABINETE DO SECRETÁRIO DE ESTADO: Estabelece as actividades que integram as componentes lectivas e não lectivas dos docentes colocados nas equipas de educação especial.

- DESPACHO CONJUNTO 8/SERE/SEAM/91 de 17 de Abril de 1991 /  
SECRETÁRIO DE ESTADO ADJUNTO DO MINISTRO E DA REFORMA  
EDUCATIVA: Regulamenta as modalidades de apoio e subsídios concedidos  
pelo Ministério da Educação no âmbito da Educação Especial a Instituições de  
Educação Especial sem fins lucrativos.
- DECRETO-LEI Nº190/91 de 17 de Maio de 1991 /MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO:  
Criação dos Serviços de Psicologia e Orientação (SPO), no âmbito do  
Ministério da Educação.
- DECRETO-LEI Nº319/91 de 23 de Agosto de 1991 / MINISTÉRIO DA  
EDUCAÇÃO: Estabelece o regime educativo especial das crianças com  
necessidades educativas especiais quando integradas nas escolas do ensino  
regular
- DESPACHO 173/ME/91 de 23 de Outubro de 1991 / MINISTÉRIO DA  
EDUCAÇÃO: Regulamenta o regime educativo especial preconizado pelo  
Decreto-Lei Nº319/91.
- PORTARIA Nº1072/91 de 23 de Outubro de 1991 / MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO:  
Criação do Curso de Estudos Superiores Especializados em Educação Especial  
na Escola Superior de Educação de Lisboa.
- PORTARIA Nº1074/91 de 23 de Outubro de 1991 / MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO:  
Criação do Curso de Estudos Superiores Especializados em Educação Especial  
na Escola Superior de Educação do Porto.
- PORTARIA Nº962/92 de 8 de Outubro de 1992 / MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO:  
Criação do Curso de Estudos Superiores Especializados em Educação Especial  
na Escola Superior de Educação de Coimbra.
- PORTARIA Nº970/92 de 12 de Outubro de 1992 / MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO:  
Criação do Curso de Estudos Superiores Especializados em Educação Especial  
na Escola Superior de Educação de Faro.
- DECRETO-LEI Nº249/92 de 9 de Novembro de 1992 / MINISTÉRIO DA  
EDUCAÇÃO: Estabelece o regime Jurídico da Formação Contínua de  
professores da educação Pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

- PORTARIA Nº611/93 de 29 de Junho de 1993 / MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO:  
Fixa as normas de aplicação das medidas estabelecidas pelo Decreto-Lei Nº319/91 destinadas a crianças com necessidades educativas especiais que frequentam os jardins de infância da rede pública do Ministério da Educação.
- PORTARIA Nº613/93 de 29 de Junho de 1993 / MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO:  
Fixa as normas de aplicação das medidas estabelecidas pelo Decreto-Lei Nº319/91 destinadas a crianças com necessidades educativas especiais que frequentam o ensino básico mediatizado.
- DESPACHO 178-A/ME/93 de 30 de Julho de 1993 / MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO: Estabelece as normas respeitante às actividades e medidas de apoio educativo por forma a assegurar a sua eficiência.
- DECRETO-LEI Nº301/93 de 31 de Agosto de 1993 / MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO: Estabelece o regime de matrícula de frequência no ensino básico para **todas** as crianças e jovens em idade escolar.
- PORTARIA Nº927/93 de 22 de Setembro de 1993 / MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO:  
Criação do Curso de Estudos Superiores Especializados em Integração Escolar na Escola Superior de Educação de Setúbal.
- DESPACHO 232/ME/93 de 10 de Dezembro de 1993 / MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO: Regulamenta as modalidades de apoio e subsídios concedidos pelo Ministério da Educação no âmbito da Educação Especial a estabelecimentos de educação especial com fins lucrativos (colégios de educação especial).
- PORTARIA Nº554/95 de 8 de Junho de 1995 / MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO:  
Criação do Curso de Estudos Superiores Especializados em Educação e Grupos em Risco na Escola Superior de Educação de Lisboa.
- PORTARIA Nº1095/95 de 6 de Setembro de 1995 / MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO:  
Definição das condições de acesso e de frequência dos alunos com necessidades educativas especiais que frequentam os estabelecimentos de educação especial sem fins lucrativos, bem como os apoios técnicos e financeiros.



- DESPACHO 147-B/ME/96 de 1 de Agosto de 1996 / MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO: Definição dos territórios educativos de intervenção prioritária.
- PORTARIA Nº106/97 de 14 de Fevereiro de 1997 / MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO: Criação do Curso de Estudos Superiores Especializados em Educação Especial na Escola Superior de Educação de Castelo Branco.
- DECRETO-LEI Nº95/97 de 23 de Abril de 1997 / MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO: Estabelece o Regime Jurídico da Formação Especializada para os educadores e professores dos ensinos básico e secundário.
- DECRETO-LEI Nº105/97 de 29 de Abril de 1997 / MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO: Alteração ao Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, no que respeita à qualificação para o exercício de outras funções educativas com a Educação Especial.
- DESPACHO CONJUNTO Nº105/97 1 de Junho de 1997 / GABINETES DOS SECRETÁRIOS DE ESTADO DA ADMINISTRAÇÃO EDUCATIVA E DA EDUCAÇÃO E INOVAÇÃO: Enquadramento normativo dos apoios educativos na perspectiva da escola para todos.
- PORTARIA Nº391/97 de 16 de Junho de 1997 / MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO: Alteração ao Curso de Estudos Superiores Especializados em Apoio Educativo a Populações Especiais na Escola Superior de Educação de Santarém, criado pela Portaria Nº795/89 de 9 de Setembro.
- LEI Nº115/97 de 19 de Setembro de 1997 / ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA: Alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo Português.
- PORTARIA Nº1049/97 de 13 de Outubro de 1997 / MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO: Alteração ao plano de estudos do Curso de Estudos Superiores Especializados em Educação Especial na Escola Superior de Educação de Lisboa, criado pela Portaria Nº1072/91 de 23 de Outubro.
- PORTARIA Nº1102/97 de 3 de Novembro de 1997 / MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
- SECRETÁRIO DE ESTADO DA ADMINISTRAÇÃO EDUCATIVA: Regulamenta as condições de educação especial das crianças/jovens com necessidades educativas especiais em cooperativas e associações de ensino especial sem fins lucrativos.

- PORTARIA Nº1103/97 de 3 de Novembro de 1997 / MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
  - SECRETÁRIO DE ESTADO DA ADMINISTRAÇÃO EDUCATIVA:  
Regulamenta as condições de educação especial das crianças/jovens com necessidades educativas especiais em estabelecimentos de ensino particular de educação especial tutelados pelo Ministério da Educação.
  
- PARECER Nº3/99 de 17 de Fevereiro / CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO:  
Crianças e alunos com necessidades educativas especiais.
  
- DESPACHO CONJUNTO Nº198/99 de Março de 1999 / GABINETES DOS SECRETÁRIOS DE ESTADO DA ADMINISTRAÇÃO EDUCATIVA E DA EDUCAÇÃO E INOVAÇÃO: Estabelece os perfis de formação na formação especializada de professores na área da educação especial entre outras.