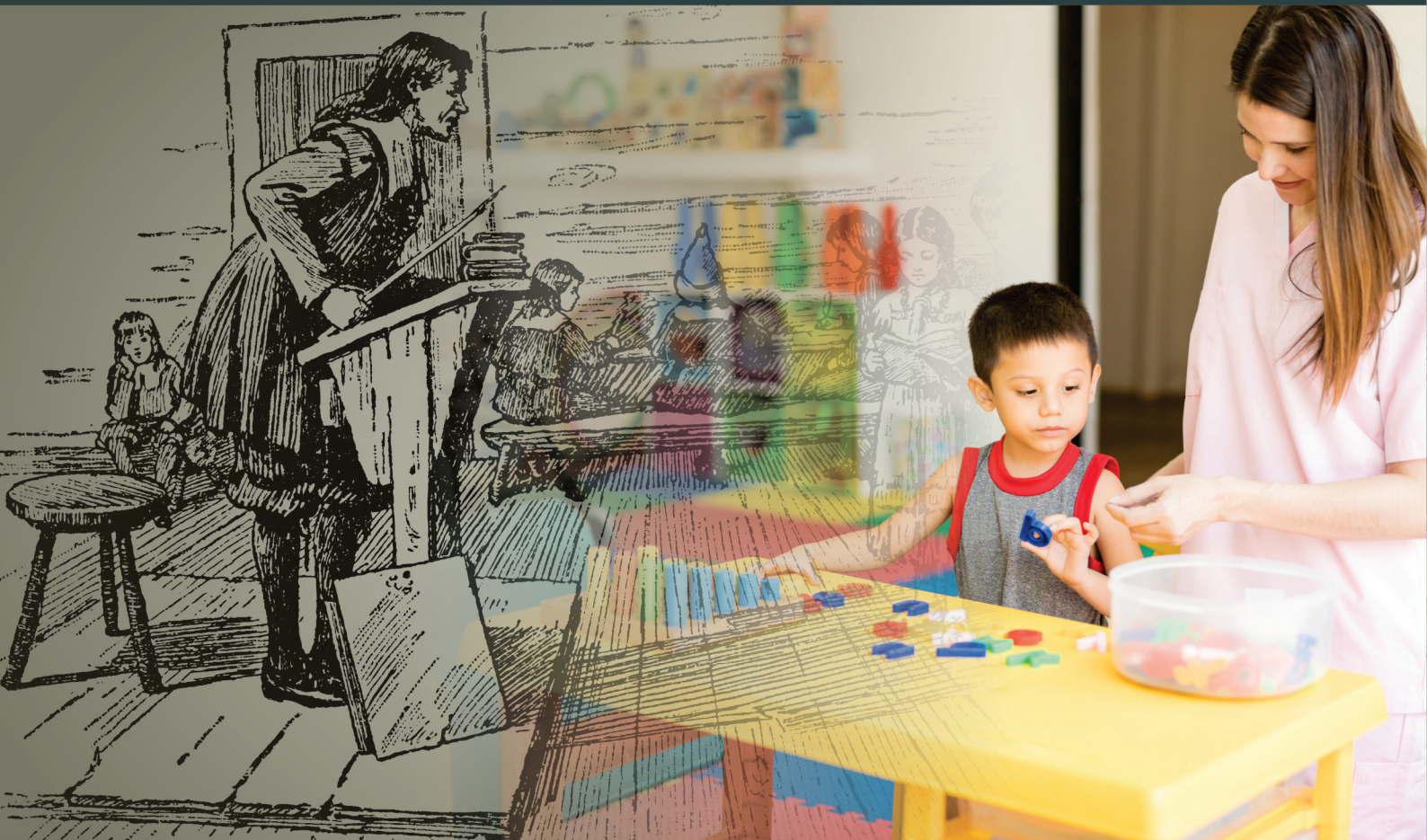


Helder Manuel Guerra Henriques
organizador

Contributos para a História da Educação Especial em Portugal e no Brasil



Politécnico
Castelo Branco
Polytechnic University



CENTRO DE
ESTUDOS INTERDISCIPLINARES
CEIS20 | Universidade de Coimbra



UNITAU
Universidade de Taubaté



Helder Manuel Guerra Henriques
organizador

Contributos para a história da educação especial em Portugal e no Brasil



TAUBATÉ-SP
2026



EXPEDIENTE

edUNITAU - Editora da Universidade de Taubaté

Presidente

| Pró-reitora de Extensão: Profa. Dra. Leticia Maria Pinto da Costa

Conselho Editorial

| Assessor de Difusão Cultural: Prof. Dr. Mauro Castilho Gonçalves
| Coordenadora do Sistema Integrado de Bibliotecas: Shirlei de Moura Righeti
| Representante da Pró-reitoria de Graduação: Profa. Dra. Emari Andrade
| Representante da Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação: Profa. Dra. Monica Franchi Carniello
| Área de Biociências: Profa. Dra. Eliane Stevanato
| Área de Exatas: Profa. Dra. Kátia Celina da Silva Richetto
| Área de Humanas: Prof. Dr. Fernando Gentil Gizzi de Almeida Pedroso

Consultoria Ad hoc (link equipe consultores) ↩

| Representante: Profa. Dra. Adriana Leônidas de Oliveira (Universidade de Taubaté)

Equipe Técnica

| Coordenador de Produção Editorial: Alessandro Squarcini
| Grupo de Estudos em Língua Portuguesa – GELP
| Sistema Integrado de Bibliotecas - SiBI

Avaliação, parecer e revisão por pares

| Esta obra foi avaliada por pares e indicada para publicação

Projeto Gráfico

| Capa: Alessandro Squarcini - NDG/UNITAU
| Diagramação: Rafael Campos de Jesus - NDG/UNITAU
| Impressão: Eletrônica - E-book

Sistema Integrado de Bibliotecas - SiBI/ UNITAU Grupo Especial de Tratamento da Informação – GETI

C764

Contributos para a história da educação especial em Portugal e no Brasil [recurso eletrônico] / organizador Helder Manuel Guerra Henriques. – Dados eletrônicos. – Taubaté: EdUnitau, 2026.
1 recurso on-line (404 p.).

Formato: PDF

Requisitos do sistema: Adobe

Modo de acesso: world wide web

ISBN: 978-85-9561-226-6 (on-line)

1. Infância. 2. Escola. 3. Educação especial. 4. Exclusão social. 5. Integração. I. Henriques, Helder Manuel Guerra (org.). II. Título.

CDD – 305.232

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Ana Beatriz Ramos – CRB-8/6318

Índice para Catálogo sistemático

Infância – 305.232

Escola – 371

Educação especial – 371.9

Exclusão social – 305.5



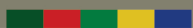
<https://doi.org/10.66717/9788595612266>

Copyright © by Editora da UNITAU, 2026

Nenhuma parte desta publicação pode ser gravada, armazenada em sistema eletrônico, fotocopiada, reproduzida por meios mecânicos ou outros quaisquer sem autorização prévia do editor.

Editora afiliada:





INDICE

Helder Henriques - Para uma história da educação especial.....	8
Justino de Magalhães - Apresentação.....	11
José da Silveira Bueno - Prefácio.....	19
Eixo 1 – Memória, Sujeitos, Saberes e Instituições.....	23
Quando a inclusão é (só) discurso: notas para uma genealogia da diferença - Cláudia Pinto Ribeiro.....	24
A Construção da infância “normal, anormal e desvalida” no século XIX e meados do século XX - Aline Almeida & Helder Henriques.....	39
António Aurélio da Costa Ferreira (1879-1922) – Médico, Pedagogo e Pioneiro da Psicopedagogia em Portugal - Nuno Martins Ferreira.....	56
Educar para Regular. – “Atardados pedagógicos” em Portugal na primeira metade do século XX – Helder Henriques, Wesley Silva & Aline Martins Almeida.....	75
A Educação de Surdos em Portugal: Passado, Presente e Futuro - Paulo Vaz de Carvalho & Helder Henriques.....	94
Atenção educativa aos surdos em Portugal no âmbito da História Educação Especial (Séc. XIX-XX): Figuras, instituições e métodos - Ernesto Candeias Martins.....	132
As cercis e os desafios dos tempos. Ensaio sobre a socio história de um momento de inovação no campo da educação especial em Portugal (1974-2024) - José António Afonso.....	154
Eixo 2 – Formação, Políticas e Práticas Educativas.....	172
Helena Antipoff e a formação de professores para educação especial na perspectiva da Escola Ativa - Maria de Fátima Pio Cassemiro.....	173
A Formação Especializada de Professores de Educação Especial em Portugal (1942–1986) – Maria Helena Mesquita.....	194
A criança anormal nos manuais brasileiros de introdução à psicologia na formação de professoras/es - Cristina Lima & Raquel Assis.....	218
O uso de recursos didáticos na instrução de pessoas cegas e surdas no Brasil no Oitocentos - Cassia Geciauskas Sofiato.....	238
A relação entre o público e privado na área da Educação Especial no Brasil - Márcia de Souza Lehmkuhl.....	261
Eixo 3 – Ideias e sujeitos em movimento	
I Congresso Internacional de Pedagogia dos Deficientes e a circulação de ideias sobre educação especial no Brasil e em Portugal - Mónica Kassar & Justino Magalhães.....	285

Instituições para a educação de anormais e excepcionais no Brasil e em Portugal na primeira metade do Século XX: regenerar, formar para o trabalho e para a sociedade - Wesley Silva & Helder Henriques.....	309
Delfina Benigna da Cunha e Ângela do Amaral Rangel: duas escritoras e ativistas cegas no Brasil (finais do século XVII - século XVIII) - Maria Romeiras.....	331
Conexões entre o Brasil e Europa na elaboração de uma proposta curricular para a educação de cegos brasileiros no oitocentos – Gabriel Bertozzi.....	347
O lugar da Educação Especial na História da Educação: reflexões sobre Brasil e Portugal - Kazumi Munakata & Tatiana Fulas.....	373
Autores.....	397

PARA UMA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL...

O livro que agora publicamos resulta de um interesse que, enquanto coordenadores da obra, tem vindo a despertar em nós o desejo de aprofundar o conhecimento no âmbito da História da Educação Especial. Nos últimos anos, temos procurado, em parceria com vários autores, contribuir para a construção de uma genealogia da diferença, entendida como um campo que permite olhar para aqueles que foram considerados fora da norma e que, por essa razão, se tornaram objeto de saberes, poderes e dispositivos institucionais específicos orientados para a “normalização” da criança ou do jovem entendido como diferente.

Inserimo-nos, assim, no campo da História da Educação [Social e Especial da Infância], território que tem sido amplamente explorado por diversos investigadores e que tem permitido a emergência de múltiplas interpretações sobre, por exemplo, as crianças abandonadas, maltratadas, perigosas ou delinquentes. Parece evidente que a preocupação com a infância considerada diferente resulta de um conjunto de transformações ocorridas a partir do século XVIII. A emergência do Estado-nação, crescentemente atento à governação da população e à sua qualidade, potenciou o desenvolvimento de novos saberes que, simultaneamente, promoveram a padronização da criança e tornaram visível a diferença.

Neste processo, a criança diferente converteu-se num problema social que o Estado deveria ser capaz de administrar. Para tal, passou a ser alvo de um conjunto diversificado de saberes — entre os quais o direito, a medicina, os *saberes psi* e a pedagogia — que procuraram identificar, classificar e governar aquelas crianças potencialmente vistas como ameaças à sociedade em consolidação sob a égide do emergente Estado-nação. Pertencer a um grupo, a uma comunidade ou a uma civilização implicava a conformidade com determinadas características psíquicas e físicas consideradas normativas; quando tal não acontecia, acionavam-se frequentemente mecanismos de segregação que, mais tarde, procuravam ser reconfigurados em termos de inclusão.

Neste quadro, assumem particular relevância instituições como o Real Instituto de Surdos-Mudos e Cegos, a Colónia Agrícola de S. Bernardino, o Instituto Médico-Pedagógico da Casa Pia de Lisboa, a Fazenda do Rosário ou, mais recentemente, as Cooperativas de Educação e Reabilitação da Criança Inadaptada, entre outras. A necessidade de lidar com a chamada infância anormal — designação hoje substituída por infância diferente ou com necessidades especiais — esteve igualmente na origem de processos orientados para a formação especializada de professores. Tornou-se imperativo preparar profissionais capazes de responder às especificidades deste trabalho educativo.

Sobre esta problemática, o presente livro reúne estudos que destacam o papel de figuras como António Aurélio da Costa Ferreira, Vítor Fontes e Helena Antipoff, bem como de personalidades que alcançaram relevância histórica, como Delfina Benigna da Cunha e Ângela do Amaral Rangel. Evidencia-se, igualmente, que as ideias não permaneceram circunscritas a territórios fixos; pelo contrário, as viagens e a circulação dos sujeitos potenciaram processos de apropriação, transferência e conexão entre diferentes contextos, com im-

pactos na aplicação de práticas pedagógicas. Tal dinâmica torna-se particularmente visível, por exemplo, na realização do I Congresso Internacional de Pedagogia dos Deficientes, na proximidade institucional entre Portugal e o Brasil e na circulação de propostas curriculares e de materiais didáticos entre a Europa e a América.

Este livro é, em larga medida, o resultado de múltiplas vontades, de um interesse efetivo por esta temática e da convicção de que é possível aprofundar, de forma mais consistente, aquilo que designamos por História da Educação Especial. A obra coletiva publicada pela UNITAU representa mais um esforço no sentido de abrir novas perspetivas, cruzar conhecimentos e aproximar investigadores com formações diversas, mas, sobretudo, de continuar um percurso comum que permitirá alcançar novos entendimentos neste campo de investigação.

Queremos terminar estas palavras com um agradecimento a todos os autores que responderam afirmativamente ao desafio que lhes foi dirigido, bem como à Editora UNITAU que, após o processo de *peer review* da proposta editorial, manifestou total apoio a esta publicação. Este não foi um trabalho fácil porque reúne muitas sensibilidades académicas e científicas, perspetivas de quem trabalha no âmbito da História, da História da Educação, da Psicologia e em outras áreas. Contudo, esperamos, humildemente, que este livro seja entendido a partir desses olhares plurais que nos desafia a cada texto e a cada leitura.

Tratando-se de um trabalho que reúne investigadores portugueses e brasileiros, pareceu-nos justo convidar dois professores, cujo reconhecimento e mérito académico é amplamente conhecido e partilhado, para elaborarem a apresentação/prefácio da obra. Do lado português, contamos com o Professor Catedrático e Historiador da Educação Justino Magalhães, que, desde o primeiro momento, revelou entusiasmo por este projeto e teve a amabilidade e espontaneidade de colaborar no processo de revisão do livro. Ao Professor Justino Magalhães deixo aqui expresso, publicamente, o meu profundo agradecimento, reconhecendo nele um dos maiores mestres que acompanharam a formação de muitos de nós e que continua a contribuir decisivamente para o nosso percurso académico e amplificação da História da Educação.

Do lado brasileiro, era incontornável convidar o Professor José Geraldo Silveira Bueno, Professor Titular da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, cuja dedicação ao campo da educação especial é amplamente reconhecido. Considerado uma referência de elevada craveira profissional, que ensina sem impor e partilha o conhecimento com rara generosidade. Quando lhe dirigimos o convite para escrever algumas palavras para esta obra, a sua resposta foi imediata e afirmativa. O texto que nos ofereceu revela elevado profissionalismo e uma notável capacidade de análise, desafiando-nos à descoberta, ao caminho da ciência e ao aprofundamento do conhecimento. Ao Professor José Geraldo deixamos expresso o nosso sincero agradecimento por tudo o que representa para a comunidade científica e também, pessoalmente, para nós.

Por fim, expresso o meu agradecimento à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco pelas condições de trabalho que oferece aos seus professores e, ainda, ao Centro de Estudos Interdisciplinares da Universidade de Coimbra de que faço parte como investigador integrado.

Espero que este livro constitua mais um contributo relevante para o conhecimento científico que procuramos construir no exercício do nosso ofício de professor.

A tod@s deixo expressa a minha gratidão.

Portugal, Castelo Branco, 02 de março de 2026.

Helder Henriques

APRESENTAÇÃO

1. Se há tema recente na História da Humanidade; se há matéria em que norma e (des) norma se imbricam, em que Modernidade e pós-Modernidade se sobrepõem numa dialética especificamente humana, singular, identitária, e em que natureza, ciência e pedagogia interdependem profundamente, é a deficiência. A deficiência é o verdadeiro desafio ao constructo humano, social, científico de humanidade e desenvolvimento, para que corresponda ao crescendo tecno-antropológico de objectivação, autonomização, subjectivação.

Em face das problemáticas inerentes à deficiência dos humanos, as crenças na sublimidade, individual ou colectiva, surgem mitigadas e sucessivamente adiadas, dissuadindo a contraposição entre norma e (des)norma, e despidendo de significado a contraposição entre Modernidade e pós-Modernidade. Senhores da história, os humanos são também os principais definidores e promotores de normalização e diferença, radicando, aproximando, ou mesmo revolvendo a progressão, tanto pela compreensão e respeito, quanto discriminando, desprezando ou tão-só assumindo a impotência técnico-científica e pedagógica. A deficiência de humanos é desafio assumidamente educativo. Quantas vezes o bom senso ético-pedagógico salvou vidas, moderou radicalismos e desmandos experimentais e insensíveis ao sofrimento, assegurando a dignidade do sujeito humano? Em face da deficiência de humanos (crianças e adolescentes, mas também adultos, minoritários e menos representados), a modernização pedagógica assegurou um desenvolvimento sensorial, comunicacional, cívico. Implementada em contexto institucional (escolar, não-escolar, fazenda agrícola, oficina), tal modernização foi uma epopeia de enfrentamento e potenciação entre sujeito e agente.

Tempo, pedagogia e instituição são instâncias operacionais que transversalizam o conjunto de textos agora publicados, formando a constelação mais estrutural. Igualmente transversais, mas formando uma constelação menos consensual, surgem os conceitos de deficiência, escola, modo de vida (ofício – profissão). Por último, formando uma constelação mais apurada, surgem autonomização, auto-sustento, cidadania. Contudo, se na combinação destas constelações há moderação no plano científico-técnico, orientado, em regra, para uma meta-norma, já no plano político-ideológico, as questões continuam a acentuar-se, seja quanto à denominação, seja quanto às categorias, sua natureza e hierarquia, seja quanto ao processamento curricular e meta-educativo.

Se a inclusão escolar antecede e pode ser suficiente para corresponder a integração e participação, por outro lado, sem integração não haverá participação, e sem participação não haverá enfrentamento entre sujeito e agente, logo, não se pode falar plenamente de inclusão. Esta envolve participação e autonomização. E se esta problemática não for além da escola, então, também não haverá pessoalização, pelo que não está assegurada qualquer transformação educativa, ficando comprometido o direito à cidadania. Uma das constantes da educação especial, que, em algumas circunstâncias, levou a controvérsias e até a alguns exageros de perfeccionismo, era a de facultar aos educandos uma educação básica integral e uma educação especial que os tornasse capacitados para o exercício de uma profissão que lhes garantisse autonomia económica.

2. No plano disciplinar, os debates sobre deficiência humana foram sempre intensos, dado o espectro de conhecimentos envolvidos: medicina, psicologia, pediatria, pedagogia, direito, sociologia, antropologia. O olhar que atravessa os textos incluídos neste livro é, no essencial, histórico-pedagógico, gerando um conjunto de informações, problemáticas, perspectivas críticas, mas também um arquivo com aquisições e melhoramentos. Esse arquivo confere ao tema da deficiência, particularmente da deficiência infanto-juvenil, uma objectividade e uma evolução comprovadas e devidamente ilustradas.

O conjunto dos textos aqui reunido forma uma perspectiva enciclopédica, internacional, interinstitucional e interdisciplinar, buscando um alinhamento progressivo na resposta à deficiência infantil. São dadas a conhecer teorias, práticas, tratados, convenções, mas também direitos, pedagogia, terapias, modos e destinos de vida. Enfim, são manifestações de realização, adensamento e diversidade do humano e da humanidade.

Um ou outro texto explora os paradoxos em que tem estado mergulhada a pedagogia referente à deficiência, designadamente quando observada em forma de dilema. Ao fazer um uso regular de meios e processos didácticos padronizados para estímulo e desafio, a pedagogia gera, não raras vezes, desconforto, desalento e frustração nos menos capazes. Mas se, em contrapartida, a pedagogia – e, por arrastamento, a escola – usarem essencialmente meios e processos facilitadores, incorrem no risco de não desafiar os educandos e alunos para ousarem fazer melhorias. Se a primeira atitude pode manter a esperança, esta outra pode nem a fazer despontar, quedando-se pela suficiência e, como tal, replicando a discriminação. Este dilema pedagógico, entre desafiar ou facilitar, seja no plano físico ou moral, seja nos planos técnico, intelectual, estético, não pode estar alheado do debate entre integrar/ participar ou inserir/ estar presente. Por certo, alguns textos deixam transparecer uma perspectiva criticista, denunciando que a deficiência de humanos também foi motivo de exclusão ou meio de servidão; contudo, por todos eles perpassa uma atmosfera de bem e de dignificação dos humanos.

3. Passo a apresentar, de forma breve, os textos que compõem este livro, pela sequência em que surgem enquadrados nos três eixos (Memória, Sujeitos, Saberes e Instituições; Formação, Políticas e Práticas Educativas; Ideias e sujeitos em movimento).

O texto de Cláudia Pinto Ribeiro, “Quando a inclusão é (só) discurso: notas para uma genealogia da diferença”, incide sobre a Casa Pia de Lisboa, mais particularmente sobre a Colónia Agrícola de São Bernardino, fundada em 1912, e sobre o Instituto Médico-Pedagógico, fundado em 1915. Uma e outra destas instituições foram obra do médico e pedagogo António Aurélio da Costa Ferreira. A autora sustenta uma perspectiva crítica, no plano teórico e conceptual, que a leva a interrogar as práticas e os efeitos educacionais da educação especial, a que não é alheio o dilema entre exclusão e integração. Em seu entender, essa oposição constitui uma gestão das diferenças, intentando a inclusão através de uma tensão permanente. Para esta análise, ora se socorre de um olhar regressivo, ora de um intento genealógico, estimulado pelo conceito de diferença educável, historicamente construído. Conclui que, desde o século XVIII, a diferença foi fundamento para uma progressão instrucionalmente observável: segregar, incluir, apoiar, individualizar, participar, educar criticamente a diferença.

O texto de Aline Martins de Almeida e Helder Henriques, “A construção da infância

‘normal, anormal e desvalida’ no século XIX e meados do século XX”, contém uma breve panorâmica da criança como adulto em miniatura até se haver tornado um sujeito humano de pleno direito, reconhecido nas convenções internacionais e nas constituições políticas de Portugal e Brasil. Neste trânsito histórico-pedagógico, cívico, modernizador, a criança foi estudada de modo aprofundado, seja para ser conhecida em si, seja como ser constitutivo da norma. Em face do que foi sendo tomado como norma, emergiram e passaram a ser estudadas as crianças portadores de desvios à norma, daí os autores tomarem, na devida atenção, as variações de infância “normal, anormal e desvalida”. Procuram também comprovar que o modelo de criança normalizada não deixa de corresponder, também, a uma sociedade urbanizada e industrial.

Em “António Aurélio da Costa Ferreira (1879-1922) – Médico, Pedagogo e Pioneiro de psicopedagogia em Portugal”, Nuno Martins Ferreira segue o percurso biográfico e político de António Aurélio da Costa Ferreira. Licenciado em Filosofia e Medicina, mas também abraçando a psicologia experimental e a pedagogia, ao fazer interdependeer medicina e pedagogia, Costa Ferreira cultivou a reeducação como processo de observação (clínica e de medição), diagnóstico e intervenção (prática), bases que também aplicou à formação de professores. O autor deste texto traça depois uma perspectiva diacrónica da formação de professores para a educação especial, reiterando a importância do legado de Costa Ferreira, que não se cansava de insistir no conhecimento científico da criança como base da reeducação e da docência.

Helder Henriques, Wesley Silva e Aline Martins de Almeida, em “Educar para Regular – ‘Atrasados pedagógicos’ em Portugal na primeira metade do século XX”, apresentam alguma perspectiva crítica sobre os modelos institucionalistas. O texto incide sobretudo na acção médico-terapêutica das primeiras décadas do século XX, nomeadamente por Aurélio da Costa Ferreira, para prevenir e reeducar as crianças desviantes. A médico-terapia desenvolveu-se, em regra, através dos seguintes passos metódicos: observação, diagnóstico (com recurso a testes, comparação, escalas métricas) e intervenção. A médico-terapia foi comumente utilizada junto das crianças institucionalizadas, designadamente as da Casa Pia de Lisboa. Foi também utilizada no Instituto Médico-Terapêutico, aberto à consulta pública. Segundo os autores, o Estado fez uso dela como meio de reconduzir as crianças desviantes para certos “lugares” que lhes asseguravam a educação e a sobrevivência.

O texto de Paulo Vaz de Carvalho e Helder Henriques, “A Educação de Surdos em Portugal: Passado, Presente e Futuro”, é uma longa perspectiva histórico-pedagógica e política sobre a educação de surdos em Portugal, cruzando, em algumas fases, com iniciativas estrangeiras. Os autores referem a sequência de modelos e os seus principais mentores: gestos metódicos, métodos oralistas, língua gestual. Entre os métodos oralistas, pode distinguir-se o método intuitivo oral puro, tal como foi cultivado por Padre Aguiar, em Portugal, e como foi praticado em França. Esta versão oralista é distinta do método materno-reflexivo, mais usual para a língua inglesa. No século XX, ganham mais propriedade os métodos de língua gestual, em especial nos Estados Unidos da América e em Portugal, com a Língua Gestual Portuguesa. Os autores analisam instituições em Portugal e Brasil, conferindo particular atenção às origens e fontes da Língua Gestual, pois que combinam factores linguísticos, mas também etnográficos e culturais. Estas derivações são fundamentais para que a língua

gestual seja língua de ensino e aprendizagem (língua materno-infantil), centrada nas necessidades, potencialidades e contextos dos alunos.

“Atenção educativa aos surdos em Portugal no âmbito da história da Educação Especial (séc. XIX-XX): Figuras, instituições e métodos” constitui um estudo na longa duração sobre os sucessivos desenvolvimentos da educação especial para os Surdos e Surdos-Mudos, em ordem a alfabetização, autonomização, comunicação. O autor desse estudo, Ernesto Candeias Martins, distingue três grandes modelos: os modelos gestualistas (1823-1905); os modelos oralistas (1906-1991); os modelos bilíngues (1992-...). A cada um deles corresponderam diferentes modos de linguagem. Na actualidade, tem estado em implementação em Portugal a Linguagem Gestual Portuguesa, como congregadora das dimensões culturais, informativas, linguísticas, etno-antropológicas. Na sequência, o autor faz uma apresentação da evolução histórica sobre figuras, modelos, métodos, instituições.

José António Afonso, em “As CERCI e os desafios dos tempos. Ensaio sobre socio-história de um momento de inovação no campo da educação especial em Portugal (1974-2024)”, apresenta considerandos de natureza teórica e um apontamento histórico sobre a deficiência em Portugal, particularmente a deficiência mental. Acentua os contrastes entre esquecimento e alguma negligência, pública e estatal, a que esteve votada a deficiência (particularmente a deficiência mental) no Portugal do Estado Novo e a centralidade que a deficiência assumiu com a Revolução Democrática. O autor faz uso do termo “momento” para caracterizar a atmosfera de mobilização (de pais, de forças vivas da sociedade e do poder estatal) manifesta nos debates e no ideário de Cooperativismo no campo de Educação Especial. O Cooperativismo tornou-se um novo protagonista colectivo. Na sequência, José António Afonso traça uma caracterização das acções e dos programas então desenvolvidos e de como a dinâmica cooperativa cresceu de forma explosiva, criando CERCI – Cooperativas de Educação, Reabilitação, Capacitação e Inclusão. Esse movimento foi sofrendo algumas quebras, mas foi progressivo na qualidade e acompanhou as convenções e as mutações sociopolíticas. Distinguindo 5 fases (1975-1984 – sensibilização e resposta aos direitos da criança; 1984-1989 – maturação; 1989-.... – diferenciação; 1996 – novas dinâmicas educacionais na escola; presente – novas respostas), o autor desvela que o movimento cooperativista, quer no plano nacional quer no plano internacional, foi muito promissor, mas manteve-se dependente da mobilização de pais e familiares, o que o tornou selectivo.

O texto de Maria de Fátima Pio Cassemiro, “Helena Antipoff e a formação de professores para a educação especial na perspectiva da Escola Ativa”, visa ilustrar e comprovar quanto as recentes iniciativas pedagógicas de Escola Inclusiva e de Atendimento Educacional Especializado são heranças e actualizações da pedagogia científica e da Educação Emendativa, introduzida e institucionalizada por Helen Antipoff e seus colaboradores, na Fazenda do Rosário e no Instituto Superior de Educação Rural. Formada na Sorbonne, discípula (e mais tarde colaboradora) de Edouard Claparède, no Instituto Jean-Jacques Rousseau, em Genève, Helena Antipoff chegou ao Brasil em 1929, para leccionar psicologia na Escola de Aperfeiçoamento. Centrou a sua leccionação na Criança (sua psicologia, necessidades e interesses); na educação integral (preparação e adaptação à realidade e à vivência); no ensino (actualizado e progressivo). Em 1933, fundou a Sociedade Pestalozzi – consultório e meio de divulgação pedagógica. Instituiu e orientou a Fazenda Rosário, sob o lema de

Educação Emendativa. Em 1960, fundou o Instituto Superior de Educação Rural. Deve-se a Helena Antipoff a noção de excepcionalidade e a denominação de crianças excepcionais, como corrolário daquela.

Em “A Formação Especializada de Professores de Educação Especial em Portugal (1942-1986)”, Maria Helena Mesquita resume as iniciativas, os métodos e os modelos de formação desde os cursos facultados pela Casa Pia de Lisboa, a partir de 1942, até à implementação dos cursos de Educação Especial nas Escolas Superiores de Educação, a partir de 1986. Na sequência da Lei de Bases do Sistema Educativo, que regulou e institucionalizou a Educação Especial, as Escolas Superiores de Educação foram criando cursos para a Educação Especial. Numa primeira fase, os cursos facultados na Casa Pia e, progressivamente, também noutras instituições incidiam sobretudo numa sequência médico-terapêutica a que foi sendo associada a psicologia. Posteriormente, estes cursos passaram a facultar uma formação docente ampla, com vista a assegurar a educação integral dos alunos em sede escolar. Até então, tinha havido cursos ministrados pelo Instituto Aurélio da Costa Ferreira, e na Casa Pia; cursos ministrados pela Direcção Geral de Assistência; cursos ministrados na Direcção Geral do Ensino Básico e na Direcção Geral do Ensino Secundário.

Cristina Rodrigues de Oliveira Lima e Raquel Martins de Assis, em “A criança anormal nos manuais brasileiros de Introdução à Psicologia na Formação de Professoras/es”, analisam quatro manuais de psicologia, publicados entre 1930 e 1960. Estes quatro manuais foram selecionados pelas autoras, num universo de 25, pois que continham capítulos sobre a criança anormal e sua educação, para além de analisarem as políticas e os programas de então sobre educação especial. A tónica comum aos quatro manuais é o da psicologia como formação do carácter e da personalidade. As autoras referem os avanços da psicologia para a pedagogia, o ensino, a organização das escolas e a função docente, permitindo fazer face à problemática da anormalidade e da deficiência, em sede escolar e noutros espaços educativos. Comparam as perspectivas de cada um dos autores dos manuais. Concluem que a educação especial é a melhor resposta às crianças anormais.

O texto de Cássia Geciauskas Sofiato, “O uso de recursos didácticos na instrução de pessoas cegas e surdas no Brasil no Oitocentos”, incide sobre duas instituições criadas no Rio de Janeiro: Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854); Imperial Instituto para Surdos-Mudos (1856). Esses Institutos incorporaram o que, ao tempo, era mais inovador no plano pedagógico, e foram sendo beneficiados pela importação de meios didácticos e pedagógicos que iam sendo implementados e dados a conhecer na Europa e na América do Norte, por onde o Imperador D. Pedro II viajou ou enviou especialistas. Os princípios subjacentes à educação ministrada nesses Institutos (que acolhiam prioritariamente crianças deficientes e pobres) era o de uma educação básica integrada e uma educação especial que preparasse para uma profissão. A autora socorreu-se de uma análise documental exaustiva sobre cada uma destas instituições, particularmente no plano curricular e incluindo a dimensão profissional. Esses institutos tiveram também o ensejo de ser modelares.

Márcia de Souza Lehmkuhl, em “A Relação entre público e privado na área da Educação Especial no Brasil”, toma como principal fonte de estudo a Federação Nacional das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais, entre 1974 e 2016, para desvelar que a filantropia e a caridade nortearam a Educação Especial, designadamente através do fomento

de instituições privado-filantrópicas, que se tornaram membros da Federação. A acção das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), regulamentada a partir de 1954, ficou caracterizada, numa primeira fase, pela defesa do direito à educação e, numa segunda fase, pela implementação de um sistema educacional privado-filantrópico de abrangência nacional. Entre a década de 1960 e 2000, foram criadas 1.600 APAE. A partir de 2005, fez-se sentir com maior relevo o modelo de escola especial. O movimento das APAE não constituiu um terceiro sector, mas manteve-se na complementaridade público-privado.

O texto de Mônica C. M. Kassar e Justino Magalhães, “I Congresso Internacional de Pedagogia dos Deficientes e a circulação de ideias sobre educação especial no Brasil e em Portugal”, contém uma discussão em torno das concepções de deficiência infantil, na perspectiva médico-pedagógica de final do século XIX e primeiras décadas do século XX. Concede uma atenção especial à constituição e à relevância da psicologia infantil, nessas décadas de mudança, e de como a infância se tornou o centro de abordagens interdisciplinares, respeitando princípios de acção humanitários, jurídicos, médico-pedagógicos, psicológicos. Estes princípios foram aplicados à infância no seu todo, incluindo às crianças desamparadas e desviantes, mas também, e sobretudo, às que, após diagnóstico, se revelavam portadoras de uma diferença educável. O centro do artigo, após uma referência a Portugal, reside no I Congresso Internacional de Pedagogia dos Deficientes (1939) e sua influência na educação especial no Brasil. Por Portugal, terá assistido ao Congresso José Joaquim de Oliveira Guimarães, que veio a ser o Director do Instituto de Orientação Profissional António Aurélio da Costa Ferreira. Em representação do Governo Brasileiro, participou no Congresso Tiago Würth, que voltou ao Brasil e fundou uma Escola de Educação Especial em Portalegre. Würth manteve contactos intensos com Helena Antipoff. Mas deve-se à influência do Congresso a intensificação de Classes Especiais, quer em Portugal quer no Brasil, seguindo as orientações de Hanselmann.

Em “Instituições para a educação de anormais e excepcionais no Brasil e em Portugal na primeira metade do século XX: regenerar, formar para o trabalho e para a sociedade”, Wesley Silva e Helder Henriques começam por apresentar uma perspectiva histórico-pedagógica sobre a ampliação da instrução a um público antes não alcançado. Tal sucedeu através de instituições que fomentavam uma componente civilizacional e de modernização da sociedade. Na sequência, o texto aborda, sob a perspectiva de história institucional, três instituições educativas (duas no Brasil, uma em Portugal). A primeira é o Instituto João Pinheiro, destinado à educação para o trabalho de crianças pobres e abandonadas de Belo Horizonte (1909-1934). Esta obra tomou a forma de Fazenda Modelo, formando pela utilidade e pelo trabalho. Na sequência do Congresso Agrícola, Comercial e Industrial (1903), foram sendo criadas Colónias e Fazendas Modelo, que contavam com a orientação de mestres ambulantes. Estas instituições educativas e de produção foram reguladas por Decreto de 1909. Uma segunda instituição apresentada pelos autores do texto é a Colónia Agrícola de São Bernardino, criada pela Casa Pia para educação de crianças anormais educáveis. Funcionou entre 1912 e 1918, em Atouguia da Baleia, Concelho de Peniche, Portugal. A terceira instituição apresentada é a Fazenda do Rosário (1939-1974), fundada por Helen Antippoff para a educação de excepcionais em Belo Horizonte. Estas instituições visaram a reeducação de crianças e adolescentes com idades compreendidas entre 10 e 18 anos, instruindo-os e preparando-os para uma vida autónoma. No caso da Fazenda Rosário, aqueles que não se

revelassem capazes de cuidarem de si próprios deveriam manter-se na Fazenda.

O texto de Maria Romeiras Amado, “Delfina Benigna da Cunha e Ângela do Amaral Rangel: duas escritoras e ativistas cegas no Brasil (finais do século XVIII – século XIX)”, incide sobre a obra poética das autoras – duas mulheres nobres da sociedade colonial que fizeram da poesia uma participação na sociedade e na cultura do seu tempo. A autora assume a premissa de “harmonização da deficiência visual e de uma carreira literária no feminino”, para afirmar a tese de “o activismo político e a presença social como alavanca para a autonomia”. Lembra que Ângela do Amaral Rangel terá lido textos em relevo, importados da Europa, pois que os primeiros impressos em Braille datam da década de 30 do século XIX.

Gabriel Bertozzi de Oliveira e Sousa Leão, em “Conexões entre o Brasil e Europa na elaboração de uma proposta curricular para a educação de cegos brasileiros no Oitocentos”, centra-se no Imperial Instituto de Meninos Cegos, fundado no Rio de Janeiro, em 1854. Partindo do currículo, o autor analisa as matérias, os materiais e, muito particularmente, os livros que foram usados como manuais de ensino e os livros que foram sendo incorporados na biblioteca do Instituto. O autor conclui que se trata de um currículo erudito, que tinha a leitura como base, tendo sido importados livros em relevo e posteriormente em Braille, e havendo sido, uns e outros, objecto de adaptação e circulação entre os alunos. O autor chama a atenção para a influência das Exposições Internacionais de material pedagógico e didáctico para ensino dos cegos, e de como o Brasil também contribuiu e participou nesses eventos. Dedica, por fim, particular atenção à acção de Benjamin Constant, o qual, enquanto Director do Instituto e mais tarde como Ministro e Secretário do Estado dos Negócios da Instrução Pública, Correio e Telégrafos, desenvolveu uma notável acção na melhoria do currículo, nos planos teórico e científico.

O texto de Kazumi Munaka e Tatiana de Andrade Fulas, “O lugar da Educação Especial na História da Educação: reflexões sobre Brasil e Portugal”, coloca a premissa de que a Educação Especial constitui um campo de pesquisa que traz em si uma qualificação que a delimita. Colocando a questão deste modo, aquela premissa abre para um debate fundamental e recorrente, pois que há estudos, programas pedagógicos e instituições educativas que assumiram que a educação especial vem depois da educação geral, e que uma e outra interdependem, numa espiral curricular sem limite. Isso sucedeu com algumas instituições de educação de cegos, que aperfeiçoaram uma selectividade incomparável com o correspondente nas escolas comuns. Mas também sucedeu, por outro lado, que a educação especial foi frequentemente interpretada como alternativa devidamente adaptada, o que não prevenia (pelo contrário, replicava) discriminações. Cruzando com um debate conceptual, os autores analisam a presença da educação especial como tema em dois “lugares” de produção do conhecimento: Anais do Congresso Brasileiro de História da Educação e Actas Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. Concluem que há uma variação de densidade, dentro de cada daquelas manifestações, e que, frequentemente, a História da Educação Profissional foi um campo “asilado”.

4. Longa vai esta apresentação e mais o deveria ser, para fazer jus à qualidade e ampla informação contida no conjunto e em cada um dos textos. Quis desvendar um pouco daquilo que o leitor poderá encontrar, assinalando, sobretudo, a novidade de cada texto, e informando sobre o teor deles. Trata-se de uma publicação fundamental, que não deverá ser

ignorada pelos interessados no tema e, menos ainda, por professores, agentes educativos, investigadores, pedagogistas.

A temática da deficiência é humana condição, distribuída, sentida e vivida de modo diverso, mas que a todos diz respeito. Os caminhos da vida, do aperfeiçoamento e da fruição humana não são uniformes, mas haverão de conter e respeitar a unicidade de princípios, valores, oportunidades, fins. Este livro fala dessa complexidade e desse desígnio, mas também desvela e dá a conhecer iniciativas, debates, concretizações. O tema é humano e profundo. Desejo que os leitores se sintam agraciados com a fruição dos textos e que os autores se sintam úteis.

Lisboa, 26 de Fevereiro de 2026

Justino Magalhães

PREFÁCIO

Ao receber, no início do presente ano, o convite formulado pelo Professor Helder Henriques, para prefaciara coletânea por ele organizada, composta por dezessete capítulos que focalizam, por diferentes enfoques, a história da educação dos anormais, desvalidos, deficientes, no Brasil e em Portugal, fiquei muito lisonjeado e agradecido mas, também, muito preocupado em enfrentar essa empreitada.

Envaidecido porque, no nosso primeiro contato, no Seminário Internacional, com foco na Educação Especial, organizado, em 2018 pelo PPG em Educação; História, Política, Sociedade, da PUC-SP, do qual faço parte de seu corpo docente, pude manter contato com um jovem pesquisador português, cuja competência acadêmica ficou comprovada, pelo excelente artigo que, juntamente com o de autoria de Justino Magalhães, constituíram a abertura do evento, assim como compõe a primeira parte da coletânea dela resultante ¹.

De lá para cá, nossos contatos foram muito esparsos, por responsabilidade deste velho e cansado professor, que foi se afastando gradativamente das interlocuções com o campo acadêmico, com exceção de uns poucos amigos que restaram, após cinquenta e sete anos de atividade ininterrupta no campo da educação especial.

Por isso, quero reiterar os meus agradecimentos pela lembrança.

Mas, ao mesmo tempo, fiquei muito apreensivo, não sendo um historiador de ofício, em assumir a tarefa de elaborar reflexões sobre uma obra integralmente voltada para esse campo de conhecimento.

Assim, “caminhando pelas bordas”, como diria minha grande e genial preceptora, Mirian Jorge Warde, vou procurar não destoar do padrão acadêmico desta obra.

A leitura cuidadosa dos dezessete artigos me levou, em primeiro lugar, a entender as distintas contribuições de focos, temas e perspectivas como expressões dos desafios da pesquisa educacional em contribuir para que se possam reconhecer os avanços alcançados mas, ao mesmo tempo, não desconsiderar as limitações que uma sociedade, calcada na primazia do poder econômico, produz sobre as iniciativas de ampliação do processo civilizatório em geral.

Nesse sentido, procurando me calcar nas minhas poucas competências como um acadêmico com foco na pesquisa social, vou me aventurar a estabelecer algumas reflexões sobre a antonímia “positivo-negativo” que percorre toda a coleção e, ao mesmo tempo, trazer consequências para o momento político atual, em que uma onda política conservadora, violenta e retrógrada assola o planeta, com consequências nefastas, que exigem posicionamento crítico daqueles que têm compromisso político com o estado democrático de direito.

A primeira distinção entre os capítulos que compõem esta obra diz respeito à crítica implícita à caracterização do alunado que percorre o campo da educação especial, pelo menos desde o século XIX

¹ HENRIQUES, Helder. Educação especial como objeto de pesquisa histórica, In: BUENO, J. G. S.; BRAGHINI, K. M. Z.; MUNAKATA K.; MELETTI, S. M. F.; FULAS, T.A (Org). A produção do conhecimento no campo da educação especial. São Paulo, EDUC- Editora da PUC-SP. 2019.

De um lado, a extrema diversidade das denominações da população que é classificada por dificuldades intelectuais ou de padrões sociais: criança anormal, imbecil, desvalida; indisciplinados, retardatários ou perturbadores da ordem; atardados pedagógicos; criança inadaptada; crianças excepcionais.

De outro, os trabalhos com foco nas deficiências sensoriais, onde não se apresenta qualquer dúvida a respeito de uma população escolar que apresenta uma limitação específica: os surdos e os cegos. Ou seja, quando os artigos têm como foco essas deficiências não há qualquer dúvida de que se trata de alunos que possuem diagnóstico preciso de suas deficiências

Esta distinção faz com que, no contexto brasileiro, a determinação legal de que “não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico”², resultou no crescimento absurdo do alunado com deficiência intelectual (332.682 em 2006), 914.467 em 2022 e 1.008.009, em 2024). Mais impressionante foi o crescimento do alunado caracterizado com transtorno do espectro autista (3.702 em 2006, 405.054 em 2022 e 918.877 em 2024).

Esses dados evidenciam, portanto que, em um país com índices expressivos de alunos considerados analfabetos funcionais (37% dos que concluem o ensino elementar e 17% dos concluintes no ensino médio), a não obrigatoriedade de laudo clínico, ao se opor à patologização existente, de fato, pelos procedimentos tradicionais utilizados pelos serviços de saúde, por paradoxo, resultou no crescimento absurdo desse alunado.

A segunda característica das obras refere-se à distinção daquelas que, de alguma forma, estão mais calcadas em analisar expressões de avanços em diferentes aspectos da educação especial e daquelas em que o teor crítico é mais acentuado, distinção essa que não implica em qualquer juízo de valor sobre suas qualidades, mas expressa a trajetória concreta da educação especial entre avanços e retrocessos constantes.

Se não se pode negar o trabalho meritório de António Aurélio da Costa Ferreira, em Portugal, na passagem do século XIX para o XX e de Helena Antipoff, no Brasil, entre 1930 e os anos de 1970, eles também são expressões do seu tempo, de práticas segregacionistas na busca de sua normalização.

Da mesma forma, sem negar o espírito humanitário de seus fundadores, bem como a dedicação e empenho dos educadores dos institutos imperiais no Brasil, no século XIX, de compromisso educacional junto a alunos cegos e surdos, eles são expressão de processos políticos em sociedade calcada na escravidão, a forma mais degradante de exploração do trabalho humano, em benefício dos senhores de terra. Foram mais de trinta anos de convívio entre o humanitarismo para brancos cegos e surdos e a exploração racial.

Uma terceira e talvez, a meu juízo, a mais expressiva, é a distinção conceitual entre Educação Especial e Educação Inclusiva.

2 BRASIL. MEC. Nota Técnica Nº 04/2014/ MEC/SECADI/DPEE. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&Itemid=30192. Acesso em 20/02/2026.

Embora as denominações de obras anteriores à primazia da Educação Inclusiva, expressem a perspectiva da normalização e da segregação, não se pode negar que, até hoje, a perspectiva de que, os alunos classificados como elegíveis para integrarem o subsistema de Educação Especial necessitam, além de uma escola de qualidade ofertada para todos, de procedimentos específicos para superação/minimização de restrições delas decorrentes.

A polêmica, por exemplo, entre os procedimentos além daqueles oferecidos pela educação regular, para que os surdos pudessem se desenvolver a contento sua comunicação entre a língua de sinais e a oralização está presente até hoje, tanto entre os surdos quanto no campo acadêmico.

Poderíamos, aqui, estender essa polêmica a todo o alunado da Educação Especial

Por outro lado, a luta contra a segregação dos alunos incluídos nesse subsistema educacional, não nasceu com a primazia da perspectiva da Educação Inclusiva. Desde a década de 1980, pelo menos, educadores e pesquisadores brasileiros se posicionaram contra ela, constituindo a primeira leva de críticos à segregação, cujos resultados foram sendo, paulatinamente, alcançados.

A substituição da escola especial de internato, pela escola especial diária, pela sala especial na escola regular, até a inclusão quase que universal desse alunado se revela a persistência da segregação/normalização, expressa, também, o esforço de poucos, que foram se tornando muitos, de diminuição dessas mesmas perspectivas.

Por fim, cabe análise mais aprofundada do conceito, em si, de Educação Inclusiva, como decorrente do movimento mais abrangente da construção de uma Sociedade Inclusiva, que nasce, exatamente, no momento histórico em que o neoliberalismo vai tomando corpo, evidenciando a perda sistemática do caráter civilizatório de uma sociedade calcada no poder econômico, agora expresso pela financeirização da sociedade, independentemente de suas consequências sobre grande parte da população mundial.

Como, então, considerar que estamos em pleno movimento de inclusão qualificada de alunos da Educação Especial em um sistema educacional como o do Brasil, cujos índices apresentados acima evidenciam o caráter seletivo e antidemocrático das políticas educacionais do País, que persistem, desde a instauração do regime republicano, no final do século XIX.

Se, até os anos de 1930 esse caráter antidemocrático da educação escolar se dava pelo não acesso à escola da maior parte da população, a ampliação gradativa desse acesso a partir do movimento dos pioneiros da educação nova, a partir dos anos de 1930, evidenciou uma nova forma de seletividade, a reprovação massiva, tal como nos mostrou Teixeira (1976)³, com a redução das matrículas do primeiro para o segundo anos da escola primária na ordem de 40%. Com os mecanismos de eliminação da multirepetência, como o regime de progressão continuada, a permanência se ampliou significativamente mas, agora, sem a necessária correspondência de aprendizado qualificado.

3 TEIXEIRA, Anísio, Educação no Brasil. São Paulo, Cia. Editora Nacional, 1976.

Essas transformações expressam o que Bourdieu (2007)⁴ denominou de “translação da estrutura”: no início do período republicano a maior parte da infância brasileira não aprendia pelo não acesso à escola; no período posterior, pela reprovação massiva; e, por fim, pela situação atual em que progridem formalmente no curso escolar, mas não aprendem.

Ou seja, parece evidente que a inserção de alunos da Educação Especial nas salas comuns dentro de uma estrutura educacional assim constituída historicamente, não pode render bons frutos, pois é a demonstração cabal da permanência da seletividade escolar que atinge, fundamentalmente, os alunos das camadas populares.

Nesse sentido, merece ser considerada a crítica conceitual de Frigotto (2001)⁵, de que a contraposição a uma educação assujeitadora às condições sociais, políticas e econômicas, fruto do neoliberalismo imperante, não é a de Educação Inclusiva, mas a de Educação Emancipadora, que implica na transformação radical dos princípios que regem as políticas educacionais.

Quero, finalmente, parabenizar todas(os) as(os) autoras(es) por mais essa contribuição crítica com foco na História da Educação Especial e, ao mesmo tempo, me desculpar junto a um conjunto expressivo de autoras(es) lusitanas(os), de centralização deste meu texto no caso brasileiro, por não ter a menor condição de me referir às políticas educacionais de Portugal, pelo parco conhecimento que dela tenho.

São Paulo, 05 de março de 2026

José Geraldo Silveira Bueno/PUC-SP

4 BOURDIEU, Pierre. A distinção: crítica social do julgamento. São Paulo: EDUSP; Porto Alegre: Zouk, 2007, pp. 151 a 159

5 FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e trabalho: Bases para debater a educação profissional emancipadora. Perspectiva, vol. 19, n. 1, pp. 71/87, 2001. Disponível em: <https://sgmdnute.sites.ufsc.br/setec-materiais/trabalho-educacao-1/medias/jbalster,+artigo+3.pdf>. Acesso em: 18/02/2026.

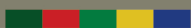
EIXO 1

Memória, Sujeitos, Saberes e
Instituições



QUANDO A INCLUSÃO É (SÓ) DISCURSO: NOTAS PARA UMA GENEALOGIA DA DIFERENÇA

Cláudia Pinto Ribeiro
CITCEM | Faculdade de Letras da Universidade do Porto,
cpribeiro@letras.up.pt



RESUMO

Observando as dificuldades contemporâneas associadas à concretização da educação inclusiva em Portugal, este capítulo propõe uma leitura histórica da diferença educável. Em vez de seguir uma narrativa linear de progresso – da segregação à inclusão –, o texto adota um movimento inverso, interrogando o passado a partir das tensões visíveis no presente. A análise centra-se na forma como a diferença foi historicamente construída como objeto de saber, intervenção e governo, destacando o papel da Casa Pia de Lisboa enquanto laboratório privilegiado dessa racionalidade moderna.

A partir do exemplo da Colónia Agrícola de São Bernardino e do Instituto Médico-Pedagógico, o capítulo evidencia como é que a educação especial se institucionalizou entre exclusão e integração, articulando saberes médicos, psicológicos e pedagógicos com dispositivos disciplinares e assistenciais. Estas instituições são observadas como expressões paradigmáticas de uma lógica mais ampla de gestão da diferença, cuja herança atravessa o século XX e se prolonga até às políticas inclusivas atuais.

Ao evidenciar continuidades entre os modelos institucionais do passado e as políticas contemporâneas de inclusão, o texto questiona a ideia de rutura conceptual e epistemológica frequentemente presente no discurso educativo. A inclusão surge, assim, como campo de tensão permanente entre promessas de justiça e mecanismos persistentes de normalização, sublinhando o contributo da história para a compreensão crítica dos seus limites.

Palavras-chave: educação inclusiva. educação especial. história da educação.

ABSTRACT

Starting from the contemporary difficulties associated with the implementation of inclusive education in Portugal, this chapter proposes a historical reading of educable difference. Rather than following a linear narrative of progress—from segregation to inclusion—the text adopts an inverse movement, interrogating the past through the tensions made visible in the present. The analysis focuses on the ways in which difference has historically been constructed as an object of knowledge, intervention and governance, highlighting the role of the Casa Pia of Lisbon as a privileged laboratory of this modern rationality.

Drawing on the example of the Agricultural Colony of São Bernardino and the Medico-Pedagogical Institute, the chapter shows how special education became institutionalised between exclusion and integration, articulating medical, psychological and pedagogical forms of knowledge with disciplinary and welfare dispositives. These institutions are examined as paradigmatic expressions of a broader logic of managing difference, whose legacy spans the twentieth century and extends into contemporary inclusive policies.

By revealing continuities between past institutional models and present-day inclusion policies, the text challenges the idea of a conceptual and epistemological rupture that frequently underpins educational discourse. Inclusion thus emerges as a permanent field of tension between promises of justice and persistent mechanisms of normalisation, underscoring the contribution of history to a critical understanding of its limits.

Keywords: inclusive education. special education. history of education.

1. COMO TUDO COMEÇOU: NOTAS A PARTIR DO PRESENTE

Com um convite. Quase sempre começa com um convite – desses que interrompem a rotina (des)confortável da escrita e desafiam a preguiça de pensar. E, logo a seguir, com a inquietação. Ao contrário da inspiração, a inquietação não surge porque nos encontra a trabalhar; instala-se apesar disso. Não passa. Não se resolve. Persiste no tempo, silenciosa, exigente, mais próxima de uma pergunta que se recusa a fechar do que de uma resposta pronta a usar.

Escrever a partir do presente é, neste caso, escrever a partir de um desconforto. Um desconforto que nasce da observação reiterada de uma escola que proclama a inclusão como valor inquestionável, mas que, no quotidiano, continua a funcionar a partir de um centro silencioso e normativo. Uma escola onde alguns pertencem por defeito e outros apenas por concessão. Onde a inclusão se apresenta como evidência moral, mas raramente como problema político ou histórico.

Em Portugal, falar de educação inclusiva tornou-se, nos últimos anos, um exercício de consenso. O termo circula com facilidade nos documentos oficiais, nas orientações dos ministérios, nos relatórios de avaliação e nas práticas escolares quotidianas. Inclusão surge como valor indiscutível, quase como ponto de chegada moral da escola democrática. E, no entanto, é precisamente quando a inclusão se afirma como linguagem dominante que se tornam mais visíveis os seus limites práticos: escolas sem recursos humanos suficientes, professores sobrecarregados, técnicos especializados inexistentes ou a tempo parcial, turmas a funcionar à margem da legalidade e uma sensação crescente de que a promessa política não encontra tradução material no quotidiano escolar (PÚBLICO, 2026)¹.

Este desfasamento não pode ser explicado apenas como falha de implementação, ineficiência administrativa ou insuficiência orçamental – ainda que tudo isso seja relevante. O que se observa é uma tensão estrutural mais profunda entre uma promessa ética e um sistema educativo que continua a operar segundo lógicas de exceção, de remediação e de gestão da diferença. Mesmo quando as “medidas” são “universais”... também estas se fazem medir a partir da norma.

A inclusão, neste quadro, aparece frequentemente como dever moral imposto às escolas e aos professores, mais do que como política pública plenamente sustentada. Quando não se concretiza, a falha tende a ser individualizada – atribuída às escolas ou aos docentes – e não compreendida como resultado de escolhas políticas e de modelos conceptuais herdados. Este deslocamento da responsabilidade não é neutro. Ele revela uma conceção da diferença que, embora envolta num léxico humanista, continua a ser pensada como problema a gerir, exceção a acomodar, situação que exige respostas especiais num sistema que se mantém, no essencial, estruturado em torno de um aluno abstrato, normativo e funcional. A retórica da inclusão convive, assim, com práticas que mantêm fronteiras simbólicas e organizacionais, hoje menos visíveis, mas não menos eficazes.

¹ “Há um “subfinanciamento estrutural” na educação inclusiva: seriam necessários entre 500 e 700 milhões de euros para garantir a plena execução do regime jurídico da educação inclusiva (relatório do Programa Pessoas 2030, coordenado por Luís Capucha e Paulo Pedroso), com escolas a sinalizar falta de professores, técnicos especializados e recursos essenciais nas práticas de inclusão” (PÚBLICO, 26 jan. 2026). Disponível em: <https://www.publico.pt/2026/01/26/sociedade/noticia/ha-subfinanciamento-estrutural-educacao-inclusiva-necessarios-500-700-milhoes-euros-garantir-2162335>. Acesso em: 27 jan. 2026.

É neste ponto que o presente convoca a História – não como exercício de erudição ou reconstrução cronológica, mas como ferramenta crítica. Neste capítulo, não se trata de perguntar quando começou a educação especial, nem de identificar exaustivamente instituições ou reformas, mas de compreender como se construiu, historicamente, a ideia de que a diferença pode e deve ser educada, desde que enquadrada, classificada e tornada legível aos olhos do professor, do médico, do assistente social. As categorias com que hoje operamos – necessidades educativas especiais, medidas universais, seletivas e adicionais, relatórios técnico-pedagógicos – não são neutras nem intemporais: são expressões de modos historicamente situados de pensar a infância, a educabilidade e a (a)normalidade.

Talvez o maior desafio colocado hoje à educação inclusiva não seja o de inventar novas categorias ou produzir mais legislação, mas o de confrontar as suas próprias heranças. Enquanto essas heranças permanecerem implícitas – enquanto a diferença continuar a ser tratada como exceção num sistema que se afirma inclusivo – a promessa tenderá a repetir-se, cada vez mais desgastada. É a partir desta tensão, visível no presente, que este capítulo se propõe recuar no tempo, não para procurar origens fixas, mas para compreender por que razão a inclusão, tantas vezes proclamada, continua a ser tão difícil de concretizar.

2. A EDUCAÇÃO DA DIFERENÇA: PROMESSAS INCLUSIVAS E CONTINUIDADES NORMATIVAS

2.1. A promessa da inclusão e a difícil concretização

A força da educação inclusiva reside, em grande medida, na sua promessa. Uma promessa que se constrói em oposição simbólica a um passado marcado pela segregação, pela exclusão institucional e pela classificação rígida das crianças e dos jovens considerados “diferentes”, sem que isso implique, necessariamente, uma rutura efetiva com essas lógicas. Ao afirmar que a escola deve acolher todos, independentemente das suas características, dificuldades ou trajetórias, a inclusão inscreve-se num horizonte normativo com uma densidade ética que conjuga direitos humanos, justiça social e democratização do ensino.

Contudo, é também essa mesma densidade ética que torna particularmente visíveis os seus limites quando confrontada com a realidade das escolas. A promessa da inclusão não se esgota apenas na insuficiência de recursos; revela um desfasamento mais profundo, ao assentar numa conceção da mudança que tende a subestimar a profundidade das transformações exigidas.

Este desfasamento produz um efeito contraditório. Por um lado, reforça-se a centralidade da escola como espaço de resolução de problemas sociais complexos – pobreza, desigualdade, exclusão, deficiência, saúde mental – sem que lhe sejam atribuídos os meios correspondentes. Por outro, desloca-se a responsabilidade pela concretização da inclusão para os professores, que passam a ser interpelados não apenas como profissionais, mas como sujeitos morais. A inclusão transforma-se, assim, numa exigência ética dirigida aos indivíduos, mais do que numa responsabilidade coletiva assumida pelo Estado.

É neste ponto que os limites da promessa se tornam particularmente visíveis. Quando a inclusão se confronta com a realidade escolar, não o faz enquanto enunciado político, mas

no plano das práticas de todos os dias, da organização escolar e das relações pedagógicas. A escola surge, então, simultaneamente como espaço de acolhimento e de tensão: espera-se que inclua todos, mas apoia-se numa estrutura que continua funciona com base em lógicas seletivas, curriculares e avaliativas profundamente normativas. A diferença, enquanto diversidade, é amplamente reconhecida no discurso, mas permanece difícil de operacionalizar no quotidiano.

Este cenário não deve ser lido como simples incoerência ou hipocrisia. Ele revela antes a persistência de uma tensão histórica entre dois objetivos impossíveis de conciliar: garantir igualdade de oportunidades e preservar um modelo escolar assente na homogeneização dos percursos, dos ritmos e dos resultados. A inclusão, ao pretender resolver essa tensão sem a enfrentar diretamente, corre o risco de se tornar um conceito vazio, incapaz de produzir mudanças estruturais.

O limite da inclusão manifesta-se também na proliferação de dispositivos técnicos destinados a gerir a diferença sem perguntar porque é que esta diferença é entendida como um problema. Planos individuais, relatórios, grelhas de monitorização, níveis de intervenção e medidas diferenciadas multiplicam-se, constituindo uma camada burocrática densa que promete personalização, mas que frequentemente se traduz em sobrecarga administrativa e em respostas fragmentadas.

Neste sentido, a educação inclusiva corre o risco de reproduzir, sob novas formas, aquilo que pretende superar. Ao deslocar a intervenção do espaço segregado para o interior da escola comum, a inclusão pode assumir contornos de uma segregação difusa, menos visível, mas não menos eficaz. A exceção deixa de ter um lugar próprio, mas continua a existir; passa a estar distribuída por salas de aula que não foram pensadas para acolher uma diversidade tão ampla de necessidades, ritmos e experiências.

É, por isso, necessário deslocar o olhar. Em vez de perguntar como melhorar a inclusão dentro dos quadros atuais, talvez seja necessário interrogar os próprios quadros. Que conceção de diferença sustenta as políticas inclusivas? Que heranças dos dispositivos de normalização permanecem ativas, ainda que menos visíveis? E até que ponto a inclusão, tal como hoje é pensada, continua a operar dentro de uma lógica que produz, classifica e gere exceções?

Responder a estas perguntas implica recuar no tempo, não para procurar culpados ou origens fixas, mas para compreender como se construíram os modos de educar a diferença.

2.2. Quando o presente nos obriga a olhar para trás

O movimento de recuo histórico proposto neste capítulo não parte da vontade de completar um inventário já conhecido, mas da necessidade de compreender por que razão determinadas ideias continuam a estruturar o presente, mesmo quando o vocabulário muda.

Pensar a educação inclusiva a partir desta perspetiva implica reconhecer que a própria noção de educabilidade da diferença é histórica. A ideia de que todas as crianças podem aprender – hoje apresentada como evidência pedagógica e imperativo ético – foi construída

gradualmente, em diálogo com saberes médicos, psicológicos e pedagógicos que procuraram distinguir o educável do ineducável, o normal do patológico, o recuperável do irrecuperável (CANGUILHEM, 2002). Estas distinções não desapareceram; foram reformuladas, suavizadas, deslocadas. “Afasta-se a concepção de que é necessário categorizar para intervir” (Preâmbulo do DL n.º 54/2018). Mas, hoje², como ontem³, continua-se a operar nas margens do discurso inclusivo, definindo quem necessita de apoio e que tipo de apoio, listado numa infindável pilha de papeletas escolares acumuladas por diversos atores das equipas multidisciplinares.

Ao afirmar que a escola deve acolher todos – a escola tem disponíveis “respostas educativas [...] para todos os alunos com [o] objetivo de promover a participação e a melhoria das aprendizagens” (DL n.º 54/2018) –, a inclusão expõe as contradições de um sistema que sempre funcionou com base na classificação e na hierarquização. A tensão entre o ideal inclusivo e as práticas escolares quotidianas revela que a dificuldade não está apenas em fazer diferente, mas em pensar diferente.

Assumir este movimento inverso – do presente para o passado – implica reconhecer que a escrita da história é atravessada pelas questões do seu tempo. O presente, longe de ser um obstáculo à análise histórica, torna-se condição da sua pertinência (CERTEAU, 1982).

2.3. A invenção da diferença educável

O recuo histórico que o presente impõe conduz-nos a um processo difuso e persistente: a invenção da diferença educável. Não a diferença enquanto dado natural, mas enquanto categoria produzida por um conjunto articulado de saberes, práticas e dispositivos que, a partir da Modernidade, procuraram tornar inteligível aquilo que escapava à norma (Ó, 2002, 46).

Falar de diferença educável implica reconhecer que nem toda a diferença foi, historicamente, considerada passível de ser educada. A Modernidade inaugura um olhar sistemático sobre os corpos, os comportamentos e as condutas, classificando, hierarquizando e distribuindo os indivíduos segundo graus de normalidade. É neste contexto que a diferença deixa de ser apenas um desvio a eliminar ou a afastar e passa a ser um problema a gerir (FOUCAULT, [1992], 171).

A invenção da diferença educável não resulta, portanto, de um gesto humanitário isolado, mas de uma nova racionalidade governativa. Como vários autores sublinharam, a partir do século XVIII assiste-se à emergência de formas de poder que já não se exercem apenas

2 Decreto-Lei n.º 54/2018 (em vigor). Capítulo II. Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. Artigo 6.º. Objetivos das medidas. 1 - As medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão têm como finalidade a adequação às necessidades e potencialidades de cada aluno e a garantia das condições da sua realização plena, promovendo a equidade e a igualdade de oportunidades no acesso ao currículo, na frequência e na progressão ao longo da escolaridade obrigatória. 2 - Estas medidas são desenvolvidas tendo em conta os recursos e os serviços de apoio ao funcionamento da escola, os quais devem ser convocados pelos profissionais da escola, numa lógica de trabalho colaborativo e de corresponsabilização com os docentes de educação especial, em função das especificidades dos alunos. 3 - A implementação das medidas ocorre em todas as modalidades e percursos de educação e de formação, de modo a garantir que todos os alunos têm igualdade de oportunidades no acesso e na frequência das diferentes ofertas educativas e formativas.

3 “Ora eu não viso confundir o anormal com o normal; pretendo, sim, torná-lo o menos anormal possível, procurando desenvolver e aproveitar-lhe as faculdades que ainda possua e sobretudo dar-lhe uma profissão para que venha a sobrecarregar o menos possível a sociedade”. “O Instituto Médico-Pedagógico”, entrevista com o Diretor da Casa Pia, publicada no Jornal O SÉCULO, n.º 12.001, Ano XXXV, de 8 de maio de 1915, p. 3.

pela repressão direta, mas pela normalização, pela vigilância e pela produção de sujeitos capazes de se governarem a si próprios (FOUCAULT, 1999). A educação surge, neste quadro, como instrumento privilegiado dessa governação alargada, incidindo não apenas sobre a transmissão de saberes, mas sobre a modelação de condutas, hábitos e disposições morais. Nos finais do século XIX, Teófilo Braga lembra esse movimento levado a cabo um pouco por toda a parte.

Eis um dos aspectos mais surpreendentes do século XVIII; por toda a parte e de entre todas as classes se levantam os apóstolos deste igualitarismo revolucionário: Howard visita as prisões do continente europeu, descreve os seus horrores e estuda o meio de beneficiá-las com a luz moralizadora; Oberlin funda asilos para os náufragos da sociedade, os indigentes, os desvalidos pela caducidade e pela infantilidade; Bailly estuda o melhor modo de tornar mais profícuos os hospitais; Pinel modifica a horrenda medicina dos alienados, que eram tratados pelas violências brutais das pancadas e das algemas, estabelecendo um régimen brando, que fez reconhecer a curabilidade da loucura que provinha das sobreexcitações. (...) Beccaria combate as penas atrozes e degradantes da legislação, e converte a pena de vindita social que era, em uma disciplina moralizante que restituía o homem à sua dignidade (Prefácio de Teófilo Braga. SILVA, 1896: IX-X).

É neste horizonte que a diferença começa a ser pensada como potencialmente educável – desde que isolada, observada, diagnosticada e submetida a técnicas específicas. A educabilidade da diferença não é, assim, um reconhecimento incondicional da humanidade do outro, mas uma aposta estratégica: educa-se porque é preferível governar a excluir, vigiar do que punir, corrigir do que abandonar. A “inscrição” do diferente nas malhas da escola responde menos a um ideal de igualdade do que à necessidade de evitar os riscos associados à marginalidade, à delinquência e à desordem social (RIBEIRO, 2011).

A crença nesta diferença que pode ser educada apoia-se numa densa rede de saberes que se reforçam mutuamente. O saber médico identifica desvios físicos e mentais; o saber psicológico mede, classifica e hierarquiza capacidades; o saber pedagógico traduz essas classificações em práticas educativas diferenciadas. O que emerge deste cruzamento não é apenas um conjunto de categorias – *anormal, atrasado, débil, inadaptado* – mas uma forma particular de olhar a infância, onde a criança se torna objeto de intervenção científica.

Neste processo, a *anormalidade* não é pensada como oposição absoluta à normalidade, mas como variação controlável dentro de um contínuo. Esta deslocação é decisiva. Ao admitir que o anormal pode ser educado, aproveitando “as faculdades que em cada um fossem susceptíveis de serem aproveitadas” (FERREIRA, 1913, 61-65), abre-se espaço para a criação de dispositivos intermédios: instituições, classes, métodos e currículos adaptados que prometem corrigir, compensar ou, pelo menos, conter a diferença. A educação especial nasce precisamente deste compromisso instável entre exclusão total e integração plena⁴.

O que importa sublinhar é que esta invenção da diferença educável não dissolve a fronteira entre *normal* e *anormal*; pelo contrário, torna-a mais sofisticada. A diferença é acolhida, mas apenas na medida em que é separada, tornada visível e submetida a regimes específicos de observação e controlo. A escola comum mantém-se como espaço da normalidade, enquanto a educação especial se constrói como espaço de exceção, legitimada por um discurso científico e humanitário.

⁴ À margem permanecerão os anormais ineducáveis, perante os quais a sociedade terá apenas o “dever de assistir humanamente sem que deles possa tirar qualquer rendimento social” (FONTES, 1939: 5).

É neste contexto que instituições como a Casa Pia de Lisboa devem ser lidas como laboratórios de modernidade. Nelas condensam-se as principais linhas desta racionalidade: a separação dos indesejáveis, a crença na regeneração pelo trabalho e pela disciplina, a observação minuciosa dos comportamentos, a produção de identidades ajustadas a funções sociais consideradas úteis. A instituição não inventa a *anormalidade*, mas transforma categorias abstratas em práticas quotidianas em contextos concretos. A Colónia Agrícola de São Bernardino e o Instituto Médico-Pedagógico inserem-se plenamente neste quadro.

2.4. Instituições como resposta — e como limite

A Colónia Agrícola de São Bernardino, instalada no antigo convento franciscano com o mesmo nome, em Atouguia da Baleia, no concelho de Peniche, foi criada em 1912 como uma das dependências da Casa Pia de Lisboa, no contexto das reformas assistenciais e educativas impulsionadas nos primeiros anos da 1.^a República portuguesa (1910-1926). A sua fundação inscreve-se num momento de reorganização profunda dos serviços de assistência pública, marcado pela centralização administrativa promovida pela Provedoria da Assistência Pública de Lisboa e pela valorização de respostas educativas diferenciadas para populações consideradas desviantes ou difíceis de integrar nos circuitos escolares comuns.

A iniciativa da criação da Colónia partiu de António Aurélio da Costa Ferreira, então diretor da Casa Pia e figura central da médico-pedagogia portuguesa, que via na instalação de uma colónia agrícola uma solução adequada para um grupo específico de alunos da instituição: rapazes classificados como “anormais” do ponto de vista físico, intelectual ou moral, frequentemente descritos como indisciplinados, retardatários ou perturbadores da ordem escolar em Belém. Tal como noutras instituições da época⁵, a necessidade de afastar estes alunos do espaço central, sem os excluir do circuito assistencial, conduziu à conceção de uma escola “por medida”, capaz de responder às suas limitações e de os tornar socialmente úteis.

O edifício escolhido para a instalação da Colónia foi o extinto convento de São Bernardino, adquirido pela Casa Pia em 1912, após parecer favorável do professor César da Silva, docente da instituição desde finais do século XIX e futuro professor-regente da Colónia. A localização rural, afastada da capital e dos “meios corruptores” urbanos, foi considerada particularmente adequada à regeneração física e moral dos alunos, numa lógica que combinava influências do ideário republicano, da pedagogia do trabalho e de concepções rousseau-nianas sobre a educação na natureza.

A inauguração oficial da Colónia ocorreu a 5 de outubro de 1912, data simbolicamente escolhida para associar a obra da Casa Pia aos valores da República, nomeadamente o lema “Ordem e Trabalho”. A Colónia iniciou funções com cerca de 35 alunos, maioritariamente rapazes entre os 14 e os 18 anos, provenientes da Casa Pia de Belém e classificados segundo

5 Entre os exemplos mais referenciados contam-se a Colónia Agrícola e Penitenciária de Mettray (França, 1839), analisada por Michel Foucault em *Vigiar e Punir* como microcosmo do poder disciplinar; a Ruysselede Reform School (Bélgica, 1848); a Nederlandsch Mettray (Países Baixos, 1851); a Storozhishchensky Colony (Império Russo, 1879); a Colonie Pénitentiaire d’Aniane (França, 1886); a Preston School of Industry (Califórnia, EUA, 1894); e, já no contexto lusófono, a Colónia Juliano Moreira (Rio de Janeiro, 1924). Apesar das diferenças nacionais, estas instituições partilhavam a centralidade do trabalho, da disciplina quotidiana e da separação do meio social de origem como estratégias de correção, normalização e produção de sujeitos considerados úteis e socialmente ajustáveis.

categorias médico-pedagógicas então em uso: *idiotas, sub-anormais ou atrasados pedagógicos*, e alunos fisicamente débeis. O internato funcionava em regime fechado, reunindo num mesmo espaço todas as dimensões da vida quotidiana — dormir, trabalhar, aprender e conviver — sob uma autoridade única.

Do ponto de vista organizacional, a Colónia de São Bernardino estruturava-se em torno da pedagogia do trabalho. O ensino agrícola e profissional ocupava um lugar central, articulando-se com aulas de instrução primária e de desenho, destinadas a desenvolver aprendizagens básicas e a apoiar a formação técnica. Os alunos eram distribuídos por oficinas e trabalhos agrícolas de acordo com as suas capacidades físicas e intelectuais, numa lógica de aproveitamento máximo das suas potencialidades. O objetivo declarado era formar operários rurais e profissionais simples, capazes de assegurar o seu sustento e de se integrar produtivamente na sociedade.

A Colónia funcionava, na prática, como uma instituição total: a separação prolongada da casa-mãe e da família, a homogeneização dos percursos, a vigilância constante e a regulação minuciosa do quotidiano contribuíam para moldar comportamentos, identidades e expectativas. A diferença que justificara o afastamento inicial dos alunos era continuamente observada, classificada e trabalhada no interior da instituição, reforçando a sua condição de anormalidade, ainda que sob a promessa de regeneração e utilidade social.

A Colónia Agrícola de São Bernardino não deve, contudo, ser confundida com uma instituição penal ou prisional. Ao contrário das casas de correção ou colónias correcionais destinadas a menores delinquentes, tratava-se de um estabelecimento preventivo, dirigido a alunos sem antecedentes criminais, mas considerados em risco de desvio moral ou social. A sua função situava-se num espaço intermédio entre educação e correção, procurando conciliar assistência, disciplina e formação profissional.

A experiência acumulada em São Bernardino revelou-se decisiva para a consolidação de um modelo institucional mais estruturado, conduzindo, três anos depois, à criação do Instituto Médico-Pedagógico. Este surge, assim, não como iniciativa isolada, mas como desenvolvimento lógico de um processo já em curso, no qual a Colónia funcionou como verdadeiro tubo de ensaio, permitindo afinar categorias, práticas e dispositivos que viriam a ser formalizados e centralizados no novo Instituto.

O Instituto Médico-Pedagógico da Casa Pia de Lisboa foi criado em 1915, num contexto marcado pelo desenvolvimento da médico-pedagogia como campo de saber e de intervenção sobre a infância considerada anormal ou de educabilidade limitada. Desde o início, o Instituto Médico-Pedagógico assume uma dupla função. Por um lado, apresenta-se como estabelecimento educativo especializado, destinado à instrução e formação de alunos considerados inaptos para o ensino regular. Por outro, afirma-se como espaço de observação científica, onde se produzem diagnósticos, tipologias e pareceres que sustentam decisões de encaminhamento institucional.

Instalado em dependências próprias da Casa Pia, o Instituto organiza-se segundo uma lógica que articula saber médico, prática pedagógica e disciplina institucional. A avaliação dos alunos baseia-se na observação sistemática dos comportamentos, no recurso a exames físicos e psicológicos e na aplicação de instrumentos de medição então disponíveis. A clas-

sificação não constitui apenas um momento inicial do percurso educativo, mas acompanha todo o processo de escolarização, orientando a distribuição dos alunos por classes, oficinas e atividades, bem como a definição de expectativas quanto ao seu futuro social e profissional.

Do ponto de vista pedagógico, o Instituto Médico-Pedagógico desenvolve um ensino adaptado, centrado na instrução elementar, no trabalho manual e na formação de hábitos considerados essenciais à vida social. A educação moral, a disciplina quotidiana e a valorização do trabalho como meio de regeneração ocupam um lugar central no projeto educativo, em consonância com conceções amplamente difundidas no campo da educação especial europeia da época. O objetivo não é a equiparação plena aos percursos escolares comuns, mas a formação de sujeitos úteis, capazes de desempenhar funções simples e de evitar comportamentos considerados socialmente desviantes.

O Instituto Médico-Pedagógico funciona, assim, como dispositivo de triagem e regulação da diferença no interior da Casa Pia. Para além de acolher alunos, produz saber sobre eles, contribuindo para a estabilização de categorias que ultrapassam o espaço institucional e circulam no campo médico-pedagógico mais amplo. Os relatórios, pareceres e publicações associados ao Instituto reforçam a sua autoridade científica e consolidam o seu papel como instância de referência na definição do que é educável, corrigível ou irrecuperável.

Longe de representar uma solução temporária, o Instituto Médico-Pedagógico assume-se como peça central de um sistema mais vasto de gestão da infância anormal, articulando-se com outras dependências da Casa Pia e com redes assistenciais externas. A sua criação marca um momento decisivo na institucionalização da educação especial em Portugal, ao formalizar práticas que vinham sendo testadas de forma mais intuitiva e ao conferir-lhes coerência administrativa, científica e pedagógica. Ao centralizar a observação e a intervenção sobre a diferença, o Instituto contribui para a consolidação de um modelo institucional no qual a anormalidade deixa de ser apenas uma condição individual para se tornar objeto sistemático de saber, de administração e de governo.

Ambos, a Colónia Agrícola e o Instituto Médico-Pedagógico revelam a consolidação de uma lógica que ultrapassa os seus muros: a ideia de que a diferença deve ser governada através da educação, mas numa educação pensada à parte, por medida, e sempre subordinada à norma dominante. A diferença educável surge, assim, como solução intermédia para um problema político mais vasto: como integrar sem desestabilizar, como acolher sem transformar profundamente o sistema.

Esta lógica atravessa o século XX e chega ao presente sob formas renovadas. As categorias mudam, o vocabulário suaviza-se, os dispositivos tornam-se menos visíveis, mas as permanências e continuidades são assumidas em alguns lugares⁶.

6 “Movimentos sociais como os que levaram à criação das APPACDM e das CERC e a ação de instituições como a Casa Pia de Lisboa e outras congéneres permitiram criar uma rede de escolas privadas ou separadas da rede de escolas regulares, exclusivamente dedicadas ao segmento de crianças com deficiência. Nomear essas escolas com o título de “escolas segregadas” seria muito injusto por diversas razões. A primeira é que permitiram às crianças e jovens o acesso ao direito à educação; a segunda é que criaram uma rede tecnicamente bem apetrechada para fazer um trabalho excelente dentro das limitações do que podem fazer escolas especiais; a terceira é que os promotores dessa rede ampla e comprometida com a justiça educativa estiveram na primeira linha dos esforços para criar uma nova realidade: a da abertura das escolas regulares do ensino público às crianças com deficiência” (Relatório Final de Avaliação da Educação Inclusiva, elaborado no âmbito do PROGRAMA PESSOAS 2030, 29 de dezembro de 2025, p. 34).

O presente, ao expor as dificuldades na concretização da inclusão, torna visível esta herança. A dificuldade em concretizar políticas inclusivas não resulta apenas de falhas administrativas ou financeiras, mas da persistência de uma concepção da diferença como algo que exige planos especiais, medidas adicionais, recursos extraordinários – nunca uma condição constitutiva do próprio sistema educativo.

2.5. Da segregação à inclusão: o que realmente mudou?

A passagem da segregação para a integração e, mais recentemente, para a inclusão constitui uma das narrativas mais consolidadas da história da educação especial. Trata-se de uma narrativa confortável, porque sugere movimento, progresso e superação. Cada etapa surge como resposta às insuficiências da anterior, culminando num presente que se imagina mais justo, mais humano e mais atento à diversidade. Contudo, quando observada a partir do presente, essa narrativa revela-se menos linear e menos pacífica do que frequentemente se admite.

A segregação, no seu sentido histórico mais evidente, assentava numa separação clara entre os que cabiam na escola comum e os que dela eram excluídos. A diferença era tratada como incompatível com a ordem escolar dominante e, por isso, remetida para espaços próprios, fisicamente afastados e simbolicamente marcados. A fronteira era visível, material, assumida.

A integração surge como tentativa de suavizar essa fronteira. Ao permitir que alguns alunos anteriormente segregados frequentassem a escola comum, a integração parecia anunciar uma rutura significativa. No entanto, esta rutura foi sempre parcial. Integrava-se o aluno, mas mantinham-se intactos os pressupostos organizativos da escola. O currículo, os ritmos, os critérios de avaliação e as expectativas de desempenho continuavam a ser definidos a partir de uma norma implícita. A diferença era tolerada, desde que não perturbasse excessivamente o funcionamento regular do sistema.

A inclusão apresenta-se, pelo menos no plano discursivo, como superação desta lógica. Ao afirmar que todos pertencem à escola comum, independentemente das suas características, a inclusão desloca o problema da adaptação do aluno para a responsabilidade do sistema. A escola inclusiva, em teoria, não acolhe exceções; acolhe a diversidade como condição normal da vida escolar. É aqui que a narrativa do progresso atinge o seu ponto mais alto. No entanto, é também aqui que se torna legítimo perguntar: o que realmente mudou? Mudaram os espaços, os discursos e os dispositivos; mas até que ponto mudaram as lógicas profundas que estruturam a educação da diferença?

O primeiro elemento a considerar é o estatuto da norma. Na segregação, a norma era explícita e excludente. Na integração, tornava-se flexível, mas permanecia central. Na inclusão, a norma desaparece do discurso, mas não do funcionamento. “As medidas universais correspondem às respostas educativas que a escola tem disponíveis para todos os alunos” (Decreto-Lei n.º 54/2018), mas essa universalidade vai ao encontro da generalidade dos alunos. No “todos” cabe a norma.

Um segundo elemento de continuidade reside na forma como a diferença é operacionalizada. Ao longo das diferentes fases, a resposta educativa à diferença manteve-se fortemen-

te dependente de dispositivos especializados. Se na segregação esses dispositivos assumiam a forma de instituições próprias, e na integração surgiam como classes ou apoios específicos, na inclusão manifestam-se através de medidas, planos e adaptações individualizadas. O princípio é semelhante: identificar, classificar e intervir de forma diferenciada, mesmo que a letra da lei afirme que se afasta a “conceção de que é necessário categorizar para intervir”.

O que muda é a escala e a localização desses dispositivos. Eles deixam de estar fora da escola comum para se instalar no seu interior. Esta deslocação tem efeitos simbólicos importantes, mas não dissolve a lógica que a sustenta. A diferença continua a ser algo que exige resposta extraordinária, um conjunto de procedimentos adicionais que a distinguem do percurso comum. A inclusão, neste sentido, não elimina a exceção; redistribui-a.

Esta redistribuição contribui para uma sensação de avanço, mas também para um aumento significativo da complexidade e da carga administrativa. A escola inclusiva torna-se um espaço densamente regulado, onde a atenção à diferença se traduz numa multiplicação de instrumentos técnicos. O cuidado com o outro assume, cada vez mais, a forma de gestão, monitorização e prestação de contas. A diferença é acolhida, mas também incessantemente documentada.

Há ainda um terceiro elemento que atravessa estas transições: a persistência da ideia de educabilidade condicionada. Ao longo da história da educação especial, a diferença foi quase sempre pensada em termos de potencial a desenvolver, corrigir ou compensar. Mesmo quando se afirma que todos são educáveis, essa educabilidade raramente é concebida como aberta e plural⁷.

A inclusão não rompe totalmente com este horizonte. Continua a operar dentro de um sistema que valoriza determinados tipos de desempenho, autonomia e sucesso. A diferença é aceite, desde que possa ser trabalhada no sentido de uma aproximação progressiva à universalidade. Quando essa aproximação se revela difícil ou impossível, a inclusão torna-se frágil, dependente de recursos extraordinários ou da tolerância dos contextos.

A pergunta “o que realmente mudou?” não tem, por isso, uma resposta simples. Mudaram os termos, os espaços e os instrumentos. Mudou a forma como a exclusão é justificada – hoje, inaceitável no plano moral. Mas não mudou completamente a dificuldade em conceber a diferença como fundamento, e não como exceção, da escola. É esta dificuldade que pode explicar por que razão a inclusão, apesar de amplamente consensual, permanece tão difícil de concretizar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste capítulo, em vez de se partir do passado para explicar o presente, partiu-se do presente para interrogar o passado. Não por capricho metodológico, mas porque o presente se revelou particularmente eloquente. As dificuldades persistentes da educação

⁷ “[É] bem aproveitar quanto de bom e aproveitável existe ainda em cada uma dessas cousas que portas a dentro lhe são lançadas, tornando-as num mais curto espaço de tempo possível, em seres úteis: A este o cérebro; àquele a mão: um para dirigir, outro para ser dirigido, ainda que como máquina ou simples órgão por inferior que venha a ser” (FERREIRA, 1921, 4).

inclusiva não surgem como anomalia ou desvio inesperado, mas como sintoma de uma história longa, marcada por tentativas sucessivas de governar a diferença através da educação.

A análise histórica mostrou que a educação da diferença nunca foi um terreno neutro. Desde a invenção da diferença educável, passando pela institucionalização como resposta privilegiada, até às transições para a integração e a inclusão, o que se observa é uma continuidade de racionalidades que procuram conciliar ideais de justiça com dispositivos de normalização. Mudaram as palavras, os espaços e os instrumentos; não se dissipou, contudo, a dificuldade em conceber a diferença como elemento estruturante da escola, e não como exceção a gerir.

O presente torna essa continuidade particularmente visível. A escola inclusiva afirma a pertença de todos, mas continua a operar a partir de uma norma silenciosa que organiza currículos, tempos, espaços, ritmos e formas de avaliação. A diferença é acolhida, mas sobretudo enquanto objeto de intervenção técnica, inscrita em planos, medidas e acompanhamentos especializados. A lógica institucional, longe de desaparecer com o fim da segregação, difunde-se: a exceção deixa de estar fora da escola comum para habitar o seu interior.

Reconhecer esta herança implica resistir a leituras lineares da história do passado. As instituições foram respostas mais ou menos eficazes em determinados contextos históricos, mas deixaram como legado uma forma de pensar a diferença que continua a condicionar as políticas inclusivas contemporâneas.

Talvez o maior contributo da história, neste contexto, seja precisamente o de tornar visível aquilo que tende a permanecer implícito. Enquanto a inclusão continuar a operar dentro de uma racionalidade que separa, classifica e gere exceções, a promessa que a sustenta permanecerá frágil. Interrogar as genealogias da diferença educável não é, por isso, um exercício de distanciamento académico, mas um gesto crítico indispensável para pensar formas de educação que não reproduzam, sob novos nomes, antigas fronteiras.

REFERÊNCIAS

Legislação

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. Diário da República, 1.ª série, n.º 129, 6 jul. 2018.

PORTUGAL. Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro. Primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. Diário da República, 1.ª série, n.º 176, 13 set. 2019.

PORTUGAL. Declaração de Retificação n.º 47/2019, de 3 de outubro. Retifica a Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro, que procede à primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Diário da República, 1.ª série, n.º 191, 3 out. 2019.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 62/2023, de 25 de julho. Procede à alteração do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. Diário da República, 1.ª série, n.º 143, 25 jul. 2023.

Relatórios

PROGRAMA PESSOAS 2030. Relatório Final de Avaliação da Educação Inclusiva. Lisboa: Pessoas 2030, 29 dez. 2025. p. 105. Disponível em: https://pessoas2030.gov.pt/wp-content/uploads/sites/19/2025/12/29_12_25-Relatorio-Final-Av-Educacao-Inclusiva.pdf. Acesso em: 27 jan. 2026.

Bibliografia

CANGUILHEM, Georges. O Normal e o Patológico. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

CERTEAU, Michel de. A escrita da história. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Revisão técnica de Arno Vogel. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

FERREIRA, António Aurélio da Costa. Anuário da Casa Pia de Lisboa: ano económico de 1912–1913. Lisboa: Tipografia Casa Portuguesa, 1913.

FERREIRA, António Aurélio da Costa. Instituto Médico-Pedagógico. In: FERREIRA, António Aurélio da Costa. Boletim do Instituto Médico-Pedagógico da Casa Pia de Lisboa, Lisboa, n. 1, jun. 1921. Lisboa: Casa Pia de Lisboa, 1921.

FONTES, Vítor. A importância social do problema dos anormais. Separata da Acção Médica, fasc. XIII, jul. Lisboa: Imprensa Lucas, 1939.

FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. 10. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: o nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalheite. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

GOFFMAN, Erving. Manicómios, prisões e conventos. Tradução de Dante Moreira Leite. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

RAMOS DO Ó, Jorge. O governo de si mesmo: modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal: último quartel do século XIX – meados do século XX. 2002. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2002.

RIBEIRO, Cláudia Pinto. A Colónia Agrícola de S. Bernardino – retrato de uma instituição total. *Revista de Educação: Revista do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa*, Lisboa, v. 18, n. 2, p. 65–83, 2011. Disponível em: http://revista.educ.ie.ulisboa.pt/arquivo/vol_XVIII_2/artigo4.pdf.

RIBEIRO, Cláudia Pinto. A educação especial em Portugal (1930–1980): protagonistas, projetos e perspectivas. In: SÁ, Elizabeth Figueiredo de; FERREIRA, António Gomes; MOTA, Luís; ALBUQUERQUE, Dalete Cristiane S. H. (Orgs.). *Educação no Brasil e em Portugal em Tempos de Ditaduras*. 1. ed. Cuiabá – MT: EdUFMT Digital, 2023. p. 85–114. ISBN 9786555881516. Disponível em: <https://hdl.handle.net/10216/157005>

RIBEIRO, Cláudia Pinto. Desvio padrão: os outros de que não se fala. In: SÁ, Elizabeth Figueiredo de; PINTASSILGO, Joaquim; CASTRO, César Augusto (Orgs.). *Alteridades e desigualdades nas práticas educativas*. Cuiabá: EdUFMT – Editora da Universidade Federal de Mato Grosso, 2021. p. 174–210.

RIBEIRO, Cláudia Pinto. Os outros – A Casa Pia de Lisboa como espaço de inclusão da diferença. Porto: U. Porto Editorial, 2011.

RIBEIRO, Cláudia Pinto. Viver na diferença... A Casa Pia de Lisboa como espaço de inclusão. *História: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, Porto, n. 11, p. 219–236, 2010. Disponível em: <http://ojs.letras.up.pt/index.php/historia/article/view/3657/3413>.

SILVA, César da. O Agricultor. *Órgão Escolar da Colónia Agrícola da Casa Pia de Lisboa*. S. Bernardino: Tipografia da Colónia. 1913/1918.

A CONSTRUÇÃO DA INFÂNCIA “NORMAL, ANORMAL E DESVALIDA” NO SÉCULO XIX E MEADOS DO SÉCULO XX¹

Aline Martins de Almeida
Universidade Presbiteriana Mackenzie e Universidade Metropolitana de
Santos, alinepucsp@gmail.com

Helder Henriques
Instituto Politécnico de Castelo Branco
Centro de Estudos Interdisciplinares da Universidade de Coimbra
(Ceis20)
helder.henriques@ipcb.pt

¹ O conteúdo deste capítulo deriva da tese de doutorado da autora, apresentada à PUC-SP em 2018, tendo sido atualizado e adaptado para a presente publicação.

RESUMO

Este capítulo analisa a construção histórica, social e econômica da infância entre os séculos XIX e XX, destacando o deslocamento da concepção da criança como adulto em miniatura para a constituição de categorias como criança anormal, imbecil ou desvalida. A partir de uma abordagem histórico-social-econômica, compreende-se a infância como uma categoria produzida nas relações sociais, atravessada por saberes científicos, práticas institucionais e estratégias de poder. O texto evidencia como a consolidação da pedagogia moderna, articulada aos discursos da medicina, da psicologia, do higienismo e da estatística, instituiu padrões de normalidade que passaram a orientar a classificação, a vigilância e a correção dos corpos infantis. Nesse processo, instituições como escolas, asilos, orfanatos, rodas de expostos e estabelecimentos especializados assumiram papel central na tutela e na segregação das crianças pobres, abandonadas ou consideradas desviantes. Ao dialogar com autores como Ariès (1981; 2014), Foucault (1987), Gondra (2010) e Heywood (2004), argumenta-se que a universalização da infância ocorreu simultaneamente à produção de infâncias hierarquizadas, legitimando práticas de exclusão sob o discurso da proteção e da educabilidade. Conclui-se que a infância, longe de ser um dado natural, constitui-se historicamente como um espaço privilegiado de intervenção moral, política e científica, cujos efeitos ainda repercutem nas políticas educacionais contemporâneas.

Palavras-chave: Infância. Normalização. Higienismo.

ABSTRACT

This chapter examines the historical, social and economic construction of childhood between the nineteenth and twentieth centuries, highlighting the shift from the notion of the child as a miniature adult to the emergence of categories such as the abnormal, imbecile, or destitute child. From a economic-socio-historical perspective, childhood is understood as a category produced through social relations and shaped by scientific knowledge, institutional practices, and power strategies. The analysis demonstrates how modern pedagogy, articulated with medical, psychological, hygienist, and statistical discourses, established standards of normality that guided the classification, surveillance, and correction of children's bodies. In this process, institutions such as schools, asylums, orphanages, foundling wheels, and specialized establishments played a central role in the tutelage and segregation of poor, abandoned, or deviant children. Drawing on authors such as Ariès (1981; 2014), Foucault (1987), Gondra (2010) and Heywood (2004), the chapter argues that the universalization of childhood occurred alongside the production of hierarchized childhoods, legitimizing exclusionary practices under the discourse of protection and educability. It concludes that childhood, far from being a natural given, is historically constituted as a privileged field of moral, political, and scientific intervention, whose effects continue to shape contemporary educational policies.

Keywords: Childhood. Normalization. Hygienism.

INTRODUÇÃO

*Eu fico
Com a pureza
Da resposta das crianças
É a vida, é bonita
E é bonita...*

(O que é, o que é? – Gonzaguinha, 1982)

Infância, criança, educar, cuidar, currículo e proposta pedagógica constituem temas centrais das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) e atravessam aquilo que Gonzaguinha poeticamente denominou de “pureza da resposta das crianças”. Essa pureza, entretanto, operada aqui como um dispositivo de idealização romântica, supõe crianças sempre prontas a aprender, homogêneas em suas condições de existência e universais em suas experiências. Tal perspectiva contrasta com as tramas de subjetivação e as realidades histórico-sociais vividas por grande parte da população infantil, cujas trajetórias são marcadas por clivagens de classe e raça.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010, p. 7), o reconhecimento desta etapa como dever do Estado consolidou-se na Constituição Federal de 1988 como um direito social. Essa conquista foi o ápice de mobilizações no contexto da redemocratização, envolvendo movimentos comunitários, feministas e de trabalhadores. Todavia, o reconhecimento jurídico não eliminou as desigualdades estruturais que marcam a experiência concreta da infância, mantendo um abismo entre o direito prescrito e a realidade vivida.

A história da criança no Brasil evidencia uma distância entre a infância descrita por organismos internacionais e autoridades públicas e aquela na qual os sujeitos estão efetivamente imersos (DEL PRIORE, 2013). De um lado, sedimenta-se a imagem da criança feliz e protegida, universalizada em discursos simbólicos. De outro, observa-se uma orientação normativa voltada ao adestramento físico, moral e disciplinar de corpos infantis percebidos como perigosos ou incompletos. No plano do imaginário social, a infância ideal aparece associada ao consumo e ao lazer padronizado, enquanto a infância real revela-se marcada pela barbárie: do trabalho precoce à violência urbana.

Essas contradições são intensificadas por transformações contemporâneas que redefinem os modos de governar a infância. Diante desse cenário, é importante compreender a gênese das concepções modernas de criança. Recorrendo à obra de Philippe Ariès (1981), percebe-se que a infância é uma categoria historicamente recente. Durante longo período, predominou a indiferenciação social, na qual a criança era vista como um adulto em miniatura, participando plenamente do mundo público sem a mediação de instituições especializadas.

A separação entre o mundo infantil e o adulto consolidou a emergência de saberes psicológicos e fisiológicos, inicialmente esboçados na puericultura do século XVIII e consolidados no século XIX — o século da infância. Nesse contexto, foram criadas as chamadas instituições de sequestro (escolas, asilos, creches), espaços destinados a retirar a criança da heterogeneidade das ruas para submetê-la a uma vigilância exaustiva. Novos papéis foram

atribuídos aos sujeitos infantis, com o objetivo explícito de evitar processos de anormalização (HENRIQUES & VILHENA, 2015).

Sob o amparo desse paradigma normalizador, instituiu-se a pedagogia das anomalias. A classificação clínica de crianças pautada em patologias ou desvios de conduta operou um deslocamento simbólico: o encaminhamento para instituições de custódia. Tais espaços não visavam apenas o cuidado, mas o esquadramento de identidades marcadas por categorias depreciativas — como imbecis, retardadas ou desvalidas — que legitimavam a segregação de sujeitos percebidos como disfuncionais ao projeto de nação.

Nesse sentido, a consolidação do discurso médico-pedagógico no final do século XIX não operou apenas no campo da saúde, mas funcionou como uma estratégia de biopolítica voltada ao fortalecimento da raça e do progresso nacional. Com a chegada do higienismo nas escolas e famílias, a infância passou a ser vista quase como um experimento social. Médicos e higienistas passaram a ter a palavra final sobre o que era considerado saudável ou doentio nas crianças. Se a criança não acompanhasse o ritmo rígido da escola, era logo marcada por diagnósticos. O que era apenas uma dificuldade de aprendizado virava uma deficiência de nascença, servindo de desculpa para deixá-la de fora da sociedade sob o pretexto de que ela estava apenas recebendo cuidados técnicos.

A institucionalização dessas infâncias desviantes revela um paradoxo da modernidade: o mesmo Estado que proclama a proteção da criança como prioridade absoluta é aquele que aperfeiçoa os mecanismos de vigilância e segregação das infâncias marginalizadas. O investimento na pureza da infância burguesa teve como contrapartida necessária a produção da invisibilidade e da barbárie para as crianças rotuladas como detritos humanos. Compreender essa mecânica de poder é importante para desconstruir a lógica segregacionista que, embora camuflada sob novos nomes na atualidade, mantém sua gênese na necessidade histórica de disciplinar e normalizar a diversidade infantil.

Diante disso, este capítulo tem como objetivo compreender como as concepções modernas de infância e os novos papéis atribuídos às crianças, especialmente entre o século XIX e meados do século XX, contribuíram para processos de normalização, categorização e institucionalização de infâncias consideradas desviantes.

2. CONCEPÇÃO DE CRIANÇA E DE INFÂNCIA

Para compreender a complexidade das práticas pedagógicas e das políticas de exclusão atuais, é necessário confrontar a definição contemporânea de criança com a sua gênese histórica. Atualmente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010, p. 12) estabelecem um paradigma no qual a criança é concebida como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (MEC, 2010, p. 12).

Essa acepção, embora consolidada no campo jurídico-pedagógico moderno, representa uma ruptura com a longa duração histórica. No período medieval, a infância era marcada

por uma indiferenciação social; a criança era percebida apenas como um adulto em miniatura, partilhando sem filtros morais os jogos, os ritos de trabalho e as responsabilidades do mundo adulto. Nessas sociedades, a socialização não era uma tarefa circunscrita ao núcleo familiar privado, mas uma vivência comunitária e pública onde a aprendizagem ocorria por mimese e participação direta nas atividades cotidianas (ARIÈS, 2014).

Segundo Ariès (2014), não existiam crianças caracterizadas por uma expressão própria, mas apenas pessoas de tamanho reduzido que se inseriam precocemente no universo produtivo. Foi apenas a partir do século XIII que a iconografia religiosa começou a isolar a figura infantil, atribuindo-lhe valores de pureza e bondade. Entretanto, essa descoberta da particularidade infantil trouxe consigo uma ambiguidade estruturante: ao mesmo tempo em que a criança se tornava alvo de uma nova afeição (a paparicação), ela passava a ser vista como um repositório do pecado original — um ser imperfeito e irracional que exigia retificação constante.

O sentimento de infância corresponde a duas atitudes contraditórias: uma considera a criança ingênua, inocente e graciosa, traduzida pela paparicação dos adultos; a outra a concebe como um ser imperfeito e incompleto, que necessita de moralização e educação feitas pelo adulto. (KRAMER, 2003, p. 18):

Esta transição do ser gracioso para o ser incompleto foi o motor das reformas religiosas e sociais do século XVII. A infância deixou de pertencer à praça pública para ser capturada pela família e pela escola. A invenção da imprensa e a reorganização da vida privada impuseram uma barreira de segregação: o universo adulto, agora moralizado, precisava ser protegido da animalidade ou irracionalidade infantil. Vestimentas, jogos e hábitos foram submetidos a um rigoroso processo de censura e disciplina, separando progressivamente os espaços de convivência (ARIÈS, 2014).

No século XVIII, e com maior vigor no século XIX, essa separação atingiu o seu ápice através da aliança estratégica entre a Pedagogia e a Medicina Social. A infância tornou-se o alvo do higienismo. Não bastava mais salvar a alma da criança através da moral religiosa; era necessário salvar e otimizar o seu corpo para o Estado e para o sistema produtivo. A infância transformou-se num tempo social regulado, atravessado por dispositivos de normalização em que cada gesto, ritmo biológico e capacidade cognitiva passou a ser esquadrinhado. É nesta junção que a educabilidade passou a servir como critério de triagem biopolítica: aqueles que se ajustavam aos padrões eram integrados; aqueles que divergiam eram patologizados e rotulados.

Dessa forma, a criança de direitos descrita pelas DCNs (2010) é o resultado de uma resistência histórica contra essa herança de controle exaustivo. A transição da infância como objeto de intervenção médica e pedagógica para sujeito de direitos requer que se reconheça que, por séculos, a escola e os asilos funcionaram como mecanismos de retificação. Compreender este percurso é importante para questionar se as nossas instituições contemporâneas promovem, realmente, a autonomia da criança ou se ainda operam sob a lógica higienista de consertar um ser visto como intrinsecamente incompleto ou desviante.

2.1. Os novos papéis do mundo infantil: entre a normalidade e a anormalidade

No mundo ocidental, entre os séculos XV e XVIII, a emergência de novas formas de produção e a consolidação das classes sociais fortaleceram o impulso de civilizar as nações. Simultaneamente, configurou-se uma concepção de sujeito racional, articulada à noção de consciência de si, que redefiniu o lugar da criança na estrutura social (FOUCAULT, 1981; ARIÈS, 2014).

Esta nova subjetividade estava vinculada à crescente mercantilização da vida e à formação dos Estados Modernos, que passaram a exigir indivíduos úteis, dóceis e previsíveis.

A noção de sujeito, nas suas mais variadas facetas – como ser pensante, agente, falante, sensível, bom, livre, transcendental – ia ganhando contornos diferenciados, e novos delineamentos conceituais e teóricos iam surgindo. (SMOLKA, 2002, p. 101)

Um dos desdobramentos desse movimento foi a redefinição dos papéis atribuídos ao mundo infantil. Se, conforme visto anteriormente, a infância era idealizada pela via romântica, a partir do século XVII abriu-se espaço para um escrutínio científico. A criança passou a ser vista como um sujeito deficiente em relação ao adulto: um ser imaturo, irracional e incompetente que precisava ser retificado para se tornar um cidadão funcional.

Progressivamente, o cuidado que antes era restrito ao seio familiar foi absorvido por uma rede de instituições sociais que segmentavam a infância conforme a sua utilidade e origem social. A escola consolidou-se para a transmissão do saber letrado às elites; contudo, para as camadas populares e desviantes, o Estado e a filantropia ergueram o que podemos chamar de arquitetura da exclusão: as rodas dos expostos, os orfanatos, as creches para filhos da classe operária e, mais especificamente, os asilos e institutos para os considerados deficientes ou anormais.

Com a Revolução Industrial e o avanço do pensamento higienista, essas instituições ganharam centralidade como dispositivos de saneamento social. A infância real, marcada pela barbárie da pobreza urbana, tornou-se um problema de ordem pública. Como resposta, o atendimento à infância tornou-se formalizado sob a égide da vigilância médica. A medicina e a estatística passaram a produzir discursos especializados — o poder do perito — que delimitavam o que era desejável ou patológico na formação infantil.

Nesse contexto, a penalidade disciplinar passou a diferenciar e hierarquizar os sujeitos. Normalizar e disciplinar tornaram-se mecanismos centrais para educar os considerados desajustados, legitimando a existência de infâncias singulares — dentre elas, a infância anormal e desvalida. A criança deixou de ser apenas uma fase da vida para tornar-se um objeto científico, passível de observação e mensuração.

A partir dessa premissa, conforme discutido por Heywood (2004), a infância passou a ser gerida sob a lógica do complexo tutelar. Este complexo não visava apenas a assistência, mas a patologização da pobreza e da deficiência. A criança anormal surgia, portanto, como uma necessidade do sistema para justificar a expansão do controle estatal sobre as famílias e sobre os corpos que não se ajustavam à norma racional e produtiva do século XIX.

2.1.1 A infância no campo da arquitetura e da tensão da sociedade de classes

A escolarização no século XIX caracterizou-se pela expansão da rede de atendimento e pela incorporação de camadas populacionais anteriormente à margem do processo educativo, organizando-se como um subsistema nacional de captura e governamentalidade da infância (BUENO, 2004). Este processo não foi pedagógico ou humanitário, mas esteve ancorado na extensão do autocontrole às relações sociais, implicando uma intervenção direta do Estado na esfera privada das famílias. A escola passou a funcionar como a principal agência de moralização dos costumes e de higienização das condutas das massas urbanas.

O modelo civilizatório em curso previa a reprodução dos comportamentos aristocrático-burgueses como padrão universal de humanidade, transformando coerções externas em coerções interiorizadas, definido como o processo civilizador (VEIGA, 2002). A monopolização dos saberes elementares pelo Estado produziu um dispositivo de inclusão civilizatória que, paradoxalmente, gerou novas formas de diferenciação social. Ao estabelecer o que era o conhecimento legítimo e a conduta adequada, o Estado criou, por oposição, as categorias do ignorante, do ineducável e do marginal.

A universalização da instrução elementar e a extensão social das formas de comportamento civilizado constituíram um aprofundamento do controle das normas de conduta [...] produzindo alterações expressivas nas relações de gênero, geração, etnia e classe social (VEIGA, 2002, p.99).

Nesse processo, a arquitetura escolar e social foram desenhadas para criar espaços educativos distintos para públicos distintos, consolidando uma dualidade escolar que refletia a hierarquia de classes. Enquanto a escola das elites focava na formação do sujeito racional, dirigente e autônomo, a escola destinada às camadas populares — muitas vezes confundida com oficinas de trabalho, asilos ou escolas de reforma — voltava-se ao adestramento manual, à contenção da barbárie e à docilidade necessária ao sistema fabril.

Destaca-se que essa estruturação operou sob uma lógica de triagem biopolítica. A escola do século XIX serviu como o primeiro laboratório de classificação da população: os alunos eram submetidos a um regime de visibilidade exaustiva onde o espaço físico como as salas, as filas, os pátios vigiados, funcionava como uma tecnologia de correção moral. A disposição dos corpos no espaço escolar não visava apenas a organização pedagógica, mas a imposição de uma disciplina que preparasse o trabalhador para a fábrica e o cidadão para a obediência estatal. Aqueles que não se ajustavam a essa coreografia disciplinar eram rotulados como anormais ou indisciplinados, justificando sua transferência para o circuito das instituições de custódia.

Ademais, essa tensão da sociedade de classes manifestava-se na própria distribuição geográfica e arquitetônica do atendimento. Enquanto os prédios escolares nos centros urbanos eram monumentos à racionalidade e ao progresso, os estabelecimentos voltados à infância pobre e desvalida assemelhavam-se a depósitos de corpos, onde o saber era substituído pela assistência e pelo controle higiênico. A escolarização de massas foi, desse modo, a contrapartida necessária para a classificação e o controle social: incluiu-se a criança no sistema escolar para melhor vigiá-la, esquadrihá-la e, se necessário, segregá-la.

Nesse esquadramento do espaço, a arquitetura escolar do século XIX não era apenas um abrigo para o ensino, mas um dispositivo de vigilância constante. As salas de aula, os corredores amplos e os pátios abertos foram projetados para permitir que um único olhar pudesse controlar a totalidade dos corpos. Essa anatomia política do espaço (FOUCAULT, 1987) visava anular as resistências infantis e impor um silêncio produtivo, onde o corpo deveria permanecer estático e a mente focada na tarefa. Para as crianças da classe trabalhadora e as consideradas desviantes, essa vigilância era ainda mais severa: a arquitetura dessas instituições assemelhava-se a prisões ou quartéis, reforçando a ideia de que a educação para as camadas populares era, antes de tudo, um exercício de neutralização de perigos sociais.

A tensão entre as classes também se materializava na segregação espacial promovida pelo saber higienista. A escola tornou-se o local de triagem onde o médico e o inspetor escolar decidiam, baseados na morfologia e no comportamento, quem tinha o direito de ocupar os espaços de luz e saber da escola regular e quem deveria ser relegado aos porões das instituições de correção ou asilos para anormais. A arquitetura, portanto, funcionava como um filtro biopolítico: salas arejadas para os aptos e espaços de confinamento para os degenerados. Essa divisão espacial não era apenas técnica, mas pedagógica, pois ensinava à criança, desde cedo, o seu lugar na hierarquia social e produtiva da nação.

Dessa forma, a arquitetura da exclusão consolidou o que podemos chamar de invisibilidade institucionalizada. Ao remover as crianças anormais e desvalidas do convívio nas escolas regulares e inseri-las em edifícios isolados na periferia dos centros urbanos, o Estado não apenas limpava as ruas, mas também as mentes. O isolamento físico servia para validar o diagnóstico clínico: a criança era excluída porque era doente ou incapaz, e o prédio que a abrigava — com seus muros altos e janelas estreitas — tornava-se a prova material dessa incapacidade. A escola, ao se desobrigar de lidar com a diferença, transferia para a arquitetura asilar a função de gerir o que restava da infância que não se submeteu ao padrão civilizatório burguês.

A universalização da escola no século XIX não significou a democratização da infância, mas a sua estatização e normalização. Ao impor um padrão único de desenvolvimento burguês como métrica de sucesso, o sistema educacional institucionalizou a exclusão de todos aqueles que não possuíam o capital cultural ou a integridade física exigida pelo projeto de progresso nacional. Esse modelo de inclusão pela diferenciação fundamentou a arquitetura da exclusão que, sob o manto do cuidado, legitimou a existência de infâncias hierarquizadas — uma herança que ainda desafia as propostas contemporâneas de educação inclusiva.

2.1.2 A infância entre universalidade e singularidade

As concepções modernas de infância, ao serem integradas aos quadros da civilização ocidental, foram forjadas sob o amparo de um duplo movimento: a escolarização em massa e a progressiva monopolização dos saberes e das condutas pelo Estado nacional. No século XIX, as elites políticas e intelectuais enfrentaram o paradoxo da modernidade: a necessidade de implementar um projeto de universalização educacional que estendesse padrões

de comportamento burgueses a toda a população, sem, contudo, abdicar das práticas de distinção social que sustentavam a hierarquia de classes (VEIGA, 2002).

Essa universalização não se deu de forma neutra ou puramente humanitária; foi acompanhada por técnicas refinadas de controle dos corpos e das emoções. A infância tornou-se o alvo privilegiado dessas estratégias biopolíticas, sendo meticulosamente normalizada, classificada e hierarquizada. A escola e os institutos de assistência passaram a operar como laboratórios de experimentação social, onde a norma servia menos como um horizonte de igualdade e mais como uma métrica para a exclusão.

Conforme assevera Foucault (1987), “A penalidade disciplinar diferencia, hierarquiza, homogeneiza e exclui. Em uma palavra, ela normaliza.” (p.163).

Nesse contexto, a produção de uma infância universal — aquela dotada de direitos teóricos e deveres cívicos — exigiu, como contrapartida necessária, a delimitação de infâncias singulares que escapavam à regra. O esforço civilizatório não visava apenas incluir, mas identificar com precisão cirúrgica o desvio. Normalizar e disciplinar tornaram-se os mecanismos centrais para o governo daqueles considerados desajustados. É neste espaço entre a regra geral e a exceção que se legitimou a existência das categorias da infância anormal e desvalida: sujeitos que, por sua condição socioeconômica ou biológica, eram percebidos como avessos à uniformidade pretendida pelo projeto de nação.

Essa singularização pelo viés da patologia permitiu que o Estado exercesse um controle mais capilarizado sobre as famílias. Se a criança normal era governada pela pedagogia da escola regular, a criança singular/anormal passava a ser gerida por um complexo tutelar-médico, onde sua individualidade era reduzida a um diagnóstico clínico ou a uma carência moral. A universalidade do direito à educação era, portanto, profundamente seletiva; ela acolhia a homogeneidade produtiva e repelia a diferença disruptiva, tratando a singularidade não como uma potência da criança, mas como uma disfunção que exigia correção pedagógica ou isolamento institucional.

Ademais, essa tensão consolidou o que podemos chamar de estatística da anormalidade. Ao definir um padrão único de desenvolvimento infantil baseado em métricas europeias e burguesas, o Estado transformou a diversidade inerente à condição humana em um desvio passível de intervenção. A singularidade da criança pobre, da criança com deficiência ou da criança órfã foi, assim, capturada por saberes especializados que as rotulavam como detritos humanos ou ameaças ao progresso.

A dialética entre universalidade e singularidade no século XIX consolidou uma arquitetura de controle que ainda assombra a contemporaneidade. Compreender essa mecânica é importante para perceber que a exclusão da infância anormal não foi um erro colateral do sistema, mas uma engrenagem para a manutenção de uma ordem social que só admite a inclusão mediante a submissão absoluta à norma. Essa herança histórica explica por que, ainda hoje, as políticas de inclusão enfrentam tanta resistência: elas tocam na ferida de um sistema desenhado originalmente para separar, e não para acolher, a singularidade humana.

2.1.3 A infância como tempo social

Compreendida como uma construção histórica e social, a infância deixou de ser percebida como uma condição natural e imutável para tornar-se uma categoria produzida no interior das relações sociais, políticas e culturais de cada época. A partir da modernidade, sobretudo entre os séculos XVIII e XIX, a infância passou a ser associada às chamadas idades da vida, sendo progressivamente delimitada como um tempo específico de preparação, incompletude e incapacidade plena, o que justificou a necessidade simultânea de proteção, vigilância e repressão (NASCIMENTO; BRANCHER; OLIVEIRA, 2008).

Essa compreensão foi influenciada pelo dualismo cartesiano, que separava corpo e alma, razão e natureza, reforçando a ideia de que os corpos infantis deveriam ser disciplinados para que se tornassem moral e socialmente aceitáveis na vida adulta (DESCARTES, 2005; LEVIN, 1997). A infância, nesse sentido, passou a ser concebida como um período de moldagem, no qual o corpo, os afetos, os gestos e os comportamentos precisariam ser regulados de acordo com normas sociais previamente estabelecidas. Como afirma Sarat (2007, p. 2), “a infância é uma construção cultural, social e histórica, definida em cada período por diferentes representações”, o que evidencia seu caráter relacional e não naturalizado.

Ao ser instituída como um tempo social específico, a infância passou a ser regulada por expectativas normativas relacionadas ao desenvolvimento físico, intelectual, moral e emocional. Essas expectativas não se restringiam à esfera familiar, mas passaram a ser progressivamente assumidas por instituições sociais, em especial a escola, que se consolidou como espaço privilegiado de organização do tempo infantil. A escolarização tornou-se, assim, um dos principais dispositivos de produção da infância moderna, estabelecendo ritmos, etapas, conteúdos e comportamentos considerados adequados a cada idade.

No início do século XX, o avanço das ciências biológicas, médicas e psicológicas intensificou esse processo, contribuindo para a normatização da infância por meio da definição de parâmetros de desenvolvimento, aprendizagem e conduta considerados normais. Psicologia, medicina, estatística e, posteriormente, a psicanálise passaram a produzir discursos especializados que delimitavam o que era desejável, aceitável ou patológico na formação infantil (POPKEWITZ; BLOCH, 2003). A infância deixou de ser uma fase da vida para tornar-se um objeto científico, passível de observação, mensuração, classificação e intervenção sistemática.

Nesse contexto, o tempo da infância foi progressivamente fragmentado e hierarquizado. A ideia de desenvolvimento linear e cumulativo produziu classificações que distinguiam crianças adiantadas, atrasadas, normais, anormais, educáveis ou ineducáveis. O tempo social da infância passou, assim, a ser regulado por calendários escolares, avaliações, diagnósticos e intervenções pedagógicas e médicas, reforçando a noção de que nem todas as crianças ocupavam esse tempo da mesma maneira ou com as mesmas possibilidades.

Esse movimento consolidou a produção de múltiplas infâncias, atravessadas por marcadores sociais como classe social, gênero, etnia, deficiência e condições de vida. Rompeu-se, definitivamente, com a ideia de uma infância única e universal, ainda que os discursos científicos e pedagógicos insistissem na construção de padrões normativos homogêneos. As crianças pobres, órfãs, abandonadas, deficientes ou consideradas desviantes passaram a

ocupar lugares específicos nesse tempo social, frequentemente associados à tutela, à correção e ao controle.

A infância como tempo social, portanto, não pode ser compreendida apenas como um período cronológico da vida, mas como um espaço-tempo regulado por relações de poder, saber e institucionalização. Ao ser definida como fase de preparação para a vida adulta, a infância foi simultaneamente valorizada e subordinada, protegida e vigiada, incluída e segregada. Essa ambivalência abriu caminho para a constituição de dispositivos tutelares que passaram a intervir sobre os corpos e as trajetórias infantis, especialmente daqueles que escapavam às normas de desenvolvimento e comportamento consideradas legítimas.

É nesse cenário que se torna possível compreender a emergência da infância enquanto um complexo tutelar, no qual educação, medicina, higiene e filantropia se articularam para governar o tempo da infância, classificando, normalizando e hierarquizando sujeitos desde os primeiros anos de vida.

Compreender a infância como um tempo social historicamente produzido permite evidenciar que sua regulação não se limitou à organização cronológica da vida ou à definição de etapas do desenvolvimento. Ao contrário, a delimitação da infância como fase específica implicou a construção de um conjunto articulado de práticas, saberes e instituições voltadas à administração dos corpos, das condutas e dos destinos infantis. A partir do momento em que a infância passou a ser concebida como incompleta, vulnerável e potencialmente desviável, tornou-se legítima a intervenção sistemática de instâncias externas à família, em especial do Estado e de seus aparelhos científicos, pedagógicos e assistenciais. É nesse contexto que a infância deixa de ser apenas um tempo social regulado e passa a constituir-se como objeto de tutela permanente, abrindo espaço para a consolidação de dispositivos institucionais que combinam proteção, normalização e controle — movimento que fundamenta a compreensão da infância enquanto um complexo tutelar.

2.1.4 A infância enquanto um complexo tutelar

Se, conforme discutido anteriormente, a infância passa a ser compreendida como um tempo social específico, regulado por normas, expectativas e estágios de desenvolvimento, essa temporalização da vida infantil encontra sua materialização concreta na constituição de dispositivos institucionais e discursivos voltados à sua tutela.

Enquanto complexo tutelar, a infância envolveu uma alquimia especial. Desde a padronização de currículos até os desvios em relação às normas, marcaram-se as trajetórias de desenvolvimento da criança. Os conceitos que apelavam para determinadas normas de coesão social e de progresso associados ao desenvolvimento infantil — como comunidade, família e casa — estavam inscritos na nova escola moderna, a qual procurou, simultaneamente, tornar cada ser individual em um ser social, absorvendo a criança no pensamento e na consciência universalizada de tempo (POPKEWITZ; BLOCH, 2003).

Nesse processo, incluir as crianças no novo molde social da modernidade representou repensar o cuidar. Mas quais cuidados seriam almejados para a infância? Esses novos motes

passaram a circular no seio social e representaram distintos repensares sobre a formação desse público: era preciso civilizar, normatizar e naturalizar excepcionalidades, dar assistência aos que necessitassem, amparar as patologias e até mesmo as marginalidades.

Sob o manto da excepcionalidade, são incluídos sujeitos com as características mais variadas e diversas, cujo alvo determinante é o desvio da norma — não a norma abstrata, que determina a essência a-histórica da espécie humana, mas a norma construída pelos homens nas suas relações sociais (BUENO, 2004).

É nesse horizonte que o princípio da educabilidade ganha centralidade. Por meio das relações sociais, a educabilidade tomou fôlego, fomentando a tutela de todos os infantes. Exemplo disso é o caso do menino selvagem ou menino-natureza, no qual se demonstram as possibilidades de naturalizar a infância, estendendo ao campo educacional os códigos gerais da civilidade e da normalidade, em prol de experiências culturais na definição das habilidades sensitivas, físicas, morais, intelectuais, afetivas e sexuais dos indivíduos.

Nesse sentido, o caso do menino conhecido como selvagem de Aveyron mostra-se ilustrativo do debate sobre o mito construído a respeito da natureza da vida e da naturalização da infância. Encontrado no final do século XVIII, o menino apresentava comportamentos considerados incompatíveis com a sociabilidade humana. Divergindo do diagnóstico de seu mestre, que o classificara como idiota e insuscetível de instrução, Jean Itard obteve apoio do governo francês para desenvolver uma experiência educativa com vistas à sua inserção no mundo civilizado. Adotado pela pátria, o menino foi submetido a inúmeras experiências relacionadas à alimentação, locomoção e educação dos sentidos (GONDRA, 2010).

A partir dessas experiências, a educação passa a ser compreendida como eixo estruturante da tutela infantil. Entendida como um complexo tutelar, a educação assumiu um programa de formação que apoiou e reforçou o caráter estratificado da escola e da vida, ao mesmo tempo em que definiu um tempo de competência sobre a vida — de responsabilidade da casa — e outro, da escola, isto é, do Estado, cada vez mais interessado em disciplinar os corpos e as populações como forma de se legitimar e de se reproduzir (GONDRA, 2010).

Nesse sentido, a escola configurou-se como uma agência especializada para atender às estratégias do Estado e à dinâmica de governo por ele praticada. No campo pedagógico, evidencia-se sua colonização pelo saber médico-higiênico e por suas derivações mais recentes, que, cada vez mais especializadas, segmentam não apenas as idades da vida, mas cada uma das manifestações dos sujeitos, invadindo o saber pedagógico de um vocabulário e de uma dependência que enfraquecem e despotencializam a ação dos professores e das famílias, sobretudo as mais pobres (GONDRA, 2010).

Paralelamente a esse movimento, teorias de inspiração freudiana esperavam ensinar professores e pais a criar crianças e adultos aprendentes, contribuindo para anular o primitivismo dos desvios à norma. O movimento que passou a estudar o desenvolvimento infantil transformou-se, de modo sistemático, em forma de aferição científica: as crianças tornaram-se objetos de conhecimento, observadas por meio de tecnologias behavioristas, monitoradas em escolas-laboratório, testadas e mensuradas, o que implicava a aceitação de etapas e normas de desenvolvimento (ROSE, 1989).

Ainda que, para Dewey (2007), a ciência não consistisse na mensuração das capacidades, mas no estudo das inclinações do cidadão em relação à comunidade, o corpo, as subjetividades e a sexualidade passaram a ser objeto de práticas curriculares voltadas à normatização emocional e social das crianças (BLOCH, 1987). A pedagogia, nesse sentido, não consistia apenas no ensino de disciplinas escolares, mas em uma luta voltada à reconstrução da criança normal.

Essa reconstrução não se dava de forma homogênea. Para crianças de elite, fornecia-se conhecimento; para as marginalizadas e sem família, casas; para crianças pobres, assistência; para crianças doentes e anormais físicas, sensoriais ou mentais, espaços especializados. Assim, surgiram, no século XIX, instituições voltadas à segregação dos considerados degenerados.

Ainda que, em alguns casos, tais espaços estivessem mais ligados a práticas pedagógicas do que às preocupações higienistas (LOBO, 2015), observa-se um movimento geral de transformar as carências da infância em objeto de estudo, cuidado, amparo e normatização, segundo as premissas da modernidade.

Dessa forma, a constituição da infância enquanto um complexo tutelar não apenas redefiniu o lugar social da criança, mas também estabeleceu as bases institucionais e discursivas para a diferenciação entre infâncias consideradas educáveis, corrigíveis ou desviantes. Ao articular saberes pedagógicos, médicos e assistenciais, esse complexo produziu classificações que legitimaram práticas específicas de intervenção sobre determinadas crianças, sobretudo aquelas pobres, abandonadas ou consideradas anormais. É nesse cenário que a escolarização passa a assumir papel central como estratégia de normalização e integração social, direcionando-se de modo particular à infância anormal e desvalida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação histórica percorrida neste capítulo permite concluir que a infância, longe de ser uma essência biológica universal ou um estágio natural de pureza, consolidou-se como um campo de forças onde o saber científico e o poder estatal se entrelaçam para produzir sujeitos. A transição da criança adulto em miniatura para a criança escolarizada e medicalizada nos séculos XIX e XX não foi um processo somente humanitário de salvaguarda; representou, antes, a emergência de uma sofisticada tecnologia de governo dos corpos. O século da infância trouxe consigo a necessidade de esquadriñar a alma infantil, criando uma linha divisória rígida entre a normalidade desejada e a anormalidade que precisava ser contida, corrigida ou isolada em prol da ordem social.

A articulação entre o higienismo, a medicina social e a pedagogia moderna operou o que se pode denominar como complexo tutelar de alta eficácia. Este sistema não apenas acolheu a criança, mas produziu as categorias da criança anormal, imbecil e desvalida como justificativa ética e científica para intervenções institucionais. Asilos, escolas de reforma, orfanatos e as rodas de expostos funcionaram como instituições de sequestro, retirando do convívio social aqueles que representavam uma ameaça à higiene e à moralidade da nascente sociedade urbana e industrial. Nesses espaços, a subjetividade da criança era silenciada

em favor de um diagnóstico clínico que a definia invariavelmente pela falta: falta de razão, falta de saúde, falta de moral ou falta de um núcleo familiar ajustado.

A proteção oferecida pelo Estado e pelas instituições filantrópicas continha uma face ambivalente e inseparável de vigilância e punição. Ao rotular crianças pobres e órfãs como desvalidas e crianças com variações de aprendizado ou comportamento como anormais, o discurso científico legitimou uma hierarquia de infâncias. De um lado, a infância burguesa, destinada ao pleno desenvolvimento e à herança do capital cultural; de outro, a infância marginalizada, destinada à tutela perpétua, ao adestramento para o trabalho braçal e à correção disciplinar. O legado desse período é a naturalização da exclusão sob o manto de uma assistência técnica que transformava desigualdades sociais em patologias individuais.

É importante destacar que a categorização da criança anormal no final do século XIX não ocorreu de forma isolada, mas sim como parte de uma estratégia de biopolítica que visava o fortalecimento da nação através da gestão da população. Sob a égide do higienismo, o Estado passou a intervir no seio familiar, transformando a infância em um laboratório de engenharia social. As instituições como asilos e as rodas de expostos não serviam somente para acolher o abandono, mas para reconfigurar o destino daqueles que eram vistos como restos humanos ou ameaças à raça e ao progresso urbano. A criança desvalida era, assim, capturada por uma rede de saberes — médicos, jurídicos e pedagógicos — que operavam em uníssono para garantir que o desvio não se tornasse um vício social na vida adulta.

Ademais, a emergência desse complexo tutelar consolidou a figura do perito, ou seja, o médico, o psicólogo e o assistente social como a autoridade sobre a verdade da criança, muitas vezes silenciando as próprias vivências infantis e familiares. A escola moderna, ao absorver esses preceitos, transformou o erro pedagógico em sintoma clínico e a resistência à disciplina em patologia do desenvolvimento. Esse fenômeno de medicalização da educação, cujas raízes estão fincadas no século XIX, institucionalizou a ideia de que a diversidade cognitiva ou comportamental deve ser tratada como uma disfunção interna do indivíduo, desconsiderando as desigualdades estruturais e as falhas do próprio sistema educativo em acolher a diferença.

A construção da infância entre os séculos XIX e XX revela um paradoxo: ao mesmo tempo em que a criança foi descoberta e colocada no centro das preocupações sociais, ela foi submetida a um regime de visibilidade exaustiva e controle normativo. O investimento afetivo e educativo na infância burguesa teve como contrapartida o investimento disciplinar e corretivo na infância marginalizada. Essa dualidade estrutural fundamentou um modelo de sociedade que só admite a inclusão mediante a normalização, tratando como anormal todo aquele que não se ajusta ao ritmo produtivo e aos padrões de conduta estabelecidos pelas instituições de poder.

Em última análise, desvelar a construção histórica da infância entre os séculos XIX e XX é um exercício para compreender as raízes das práticas segregacionistas que, embora transvestidas de novos nomes, ainda persistem no sistema educacional e jurídico contemporâneo. A luta por uma educação efetivamente inclusiva exige a desconstrução do olhar

clínico-patologizante sobre o educando e a superação da lógica higienista que ainda tende a transformar diferenças sociais e biológicas em deficiências inatas. Somente ao reconhecer a pluralidade das existências infantis e ao questionar os mecanismos de normalização poderemos transitar de uma infância governada para uma infância plenamente reconhecida em sua autonomia, singularidade e direitos inalienáveis.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARIÈS, Philippe. O homem diante da morte. Tradução de Luiza Ribeiro. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2014. 832 p.

BLOCH, Marianne N. The development of early childhood education in Britain and the United States. In: POPKEWITZ, Thomas S. (org.). The Formation of School Subjects: the struggle for creating an American curriculum. New York: Falmer Press, 1987. p. 17-58.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BUENO, José Geraldo Silveira. Educação especial brasileira: a integração/exclusão dos alunos com deficiência. São Paulo: EDUC, 2004.

DEL PRIORE, Mary. História das crianças no Brasil. São Paulo: Contexto, 2013.

DESCARTES, René. Discurso do método. São Paulo: Ícone, 2005.

DEWEY, John. Democracia e educação: capítulos essenciais. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Ática, 2007

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhe-te. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1981.

GONDRA, José Gonçalves. A semente da escola: a vinda da família real e a educação no Brasil. São Paulo: Cortez, 2010.

HENRIQUES, Helder; VILHENA, Carla. A preservação da infância: análises de discursos sobre a criança em perigo moral (Portugal, 1910–1916). Educação em Revista, v. 31, p. 61-81, 2015. DOI: 10.1590/0102-469813262.

HEYWOOD, Colin. Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KRAMER, Sonia. A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LEVIN, Esteban. A infância em cena: constituição do sujeito e desenvolvimento psicomotor. Tradução de Katia Marie de Castro. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOBO, Lília Ferreira. Os infames da história: instituições e saberes no Brasil. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

NASCIMENTO, Maria Isabel M.; BRANCHER, Vantoir R.; OLIVEIRA, Valesca F. (orgs.). *A infância em cena: diferentes olhares*. Santa Maria: Editora UFSM, 2008.

POPKEWITZ, Thomas; BLOCH, Marianne. Administrando a liberdade: a genealogia do escolarizado e o "governo da alma". In: MEYER, Dagmar E. et al. (orgs.). *Cultura, poder e educação*. Porto Alegre: Mediação, 2003.

ROSE, Nikolas. *Governing the soul: the shaping of the private self*. London: Routledge, 1989.

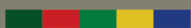
SARAT, Magda. *Infância: entre a história e a cultura*. Campo Grande: Editora UFMS, 2007.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

VEIGA, Cynthia Greive. *História da educação*. São Paulo: Ática, 2002.

**ANTÓNIO AURÉLIO DA COSTA FERREIRA
(1879-1922) – MÉDICO, PEDAGOGO E PIONEIRO
DA PSICOPEDAGOGIA EM PORTUGAL**

Nuno Martins Ferreira
Instituto Politécnico de Lisboa
nunoferreira@esex.ipl.pt



RESUMO

O presente capítulo apresenta a trajetória intelectual, científica e pedagógica de António Aurélio da Costa Ferreira (1879-1922), figura central, embora ainda pouco reconhecida, da história da educação portuguesa do início do século XX. Médico de formação e pedagogo por vocação, Costa Ferreira desenvolveu uma ação inovadora no cruzamento entre medicina, psicologia experimental, pedologia e pedagogia, num contexto marcado pela afirmação dos ideais republicanos e pela influência das correntes da Educação Nova. O capítulo enquadra o seu percurso biográfico e político no período da Primeira República, evidenciando o papel que desempenhou em diversas instituições públicas, com particular destaque para a Casa Pia e para a Escola Normal Primária, ambas na cidade de Lisboa. Analisa-se a sua intervenção no domínio da educação e reeducação de crianças classificadas como “anormais”, bem como a criação de serviços médico-pedagógicos pioneiros em Portugal, onde se articulavam observação clínica, diagnóstico psicológico e práticas educativas diferenciadas. É ainda sublinhado o seu contributo decisivo para a formação de professores, através da introdução de métodos científicos de estudo da criança e da defesa de uma educação integral, sensorial e socialmente comprometida. Por fim, o texto reflete sobre o legado institucional e científico de Costa Ferreira, salientando a persistência da sua influência na educação especial e na formação docente.

Palavras-chave: António Aurélio da Costa Ferreira; pedagogia republicana; psicopedagogia; educação especial; formação de professores.

ABSTRACT

This chapter presents the intellectual, scientific, and pedagogical trajectory of António Aurélio da Costa Ferreira (1879–1922), a central yet still insufficiently acknowledged figure in the history of Portuguese education in the early twentieth century. Trained as a physician and deeply committed to pedagogical reform, Costa Ferreira developed an innovative approach at the intersection of medicine, experimental psychology, pedology, and education, within the ideological and political framework of the First Portuguese Republic and under the influence of the New Education movement. The chapter contextualizes his biographical and political path, highlighting his public roles and institutional responsibilities, particularly at the Casa Pia and the Lisbon Primary Normal School. It further analyses his pioneering work in the education and re-education of children classified at the time as “abnormal,” as well as his role in establishing medical-pedagogical services that combined clinical observation, psychological assessment, and differentiated educational practices. Special attention is given to his contribution to teacher training, notably through the introduction of scientific methods for studying child development and his advocacy of an integral, sensory-based, and socially engaged model of education. Finally, the chapter reflects on Costa Ferreira’s institutional and scientific legacy, emphasizing the lasting impact of his ideas on special education and teacher education in Portugal.

Keywords: António Aurélio da Costa Ferreira; republican pedagogy; psychopedagogy; special education; teacher education.

INTRODUÇÃO

A história da educação em Portugal inclui figuras cujo contributo, embora relevante, permanece ainda pouco visível na atual historiografia. Entre elas destaca-se a de António Aurélio da Costa Ferreira (Funchal, 18 de janeiro de 1879 – Lourenço Marques, 15 de julho de 1922), um médico de formação que se envolveu intensamente nas práticas pedagógicas e no desenvolvimento da pedologia e psicologia aplicada à infância. A partir da sua dupla formação – em filosofia e medicina – e do contacto com práticas europeias modernas, Costa Ferreira procurou articular saberes médicos, psicológicos e educativos no tratamento e educação de crianças com dificuldades e no ensino normal.

No Portugal da Primeira República (1910-1926), o sistema de ensino primário e normal começou a sentir a influência da Escola Nova, da psicologia experimental, da pedologia e da mentalidade higienista, que entendia a infância como fase de desenvolvimento orgânico e fisiológico a articular formalmente com o ensino. Nesse ambiente que aspirava à inovação, as conceções tradicionais de pedagogia deram lugar a uma maior ênfase nos métodos científicos, nos testes, na medição de aptidões e no diagnóstico precoce de dificuldades escolares – cuja articulação de procedimentos e saberes implicava a colaboração entre médicos, psicólogos e pedagogos.

Este capítulo apresenta a sua trajetória, o contexto pedagógico de início do século XX, as suas principais contribuições teóricas e práticas, bem como o legado deixado no âmbito da educação especial e da formação de professores.

Num primeiro momento, é feito o enquadramento da vida de Costa Ferreira no contexto político, social e educativo da Primeira República, evidenciando a sua intensa participação na vida pública enquanto médico, professor, dirigente institucional e responsável governativo. A sua formação e a identificação com os ideais republicanos teriam uma influência central numa visão inovadora da educação sustentada pelo avanço científico, mas também por uma genuína preocupação social.

Analisa-se a sua ação enquanto médico-pedagogo, com particular incidência no trabalho desenvolvido na Casa Pia de Lisboa e na criação de estruturas pioneiras destinadas à observação, diagnóstico, educação e reeducação de crianças classificadas como ‘anormais’, bem como de mutilados da Primeira Guerra Mundial. Esta dimensão prática permite compreender a articulação que Costa Ferreira estabeleceu entre saber médico, psicologia experimental, pedologia e pedagogia, conferindo centralidade à criança enquanto objeto de estudo científico e sujeito educativo.

O capítulo aprofunda ainda o seu contributo para a formação de professores, sobretudo no âmbito da Escola Normal Primária de Lisboa, onde introduziu disciplinas, métodos e dispositivos pedagógicos alinhados com a Educação Nova e com uma conceção holística do desenvolvimento infantil.

Por fim, aborda-se o legado institucional e científico de Costa Ferreira, nomeadamente a herança deixada no domínio da educação especial e da formação docente, uma justa memória em torno desta herança, um pouco esquecida pela historiografia, inclusive por ocasião do centenário da sua morte¹.

¹ Em 2023 foi publicado um artigo da minha autoria, que serve de base para este texto, dando conta da invisibilidade da memória da efeméride do centenário da morte de António Aurélio da Costa Ferreira. Ver FERREIRA, Nuno Martins. O ilustre extinto. O desaparecimento de António Aurélio da Costa Ferreira lembrado cem anos depois

1. PERCURSO DE UMA VIDA AO SERVIÇO DA RES PUBLICA

De uma forma inesperada e precoce, tendo em conta que tinha apenas 43 anos de idade, António Aurélio da Costa Ferreira suicidou-se no dia 15 de julho de 1922. O jornal *A Capital* publicou, no próprio dia do falecimento, a notícia que chegava de Lourenço Marques², com os habituais apontamentos biográficos neste tipo de informação:

Somos dolorosamente surpreendidos pela notícia do falecimento do Dr. Aurélio da Costa Ferreira, falecimento confirmado por um telegrama do Alto-Comissário em Moçambique noticiando ter-se suicidado em Lourenço Marques este notável homem de ciência. Antigo Ministro de Estado, provedor da Casa Pia de Lisboa e ultimamente diretor do Instituto de Mutilados de Santa Isabel, o Dr. Aurélio da Costa Ferreira era uma figura de alto destaque. Durante muito tempo colaborou na Capital com invulgar brilhantismo, tendo prestado ao país, nas diferentes missões que lhe foram confiadas no estrangeiro, irrecusáveis serviços. À família do dr. Costa Ferreira apresentamos os nossos sentidos pêsames³.

Também nas páginas do *Diário de Lisboa* se pode ler a notícia do seu desaparecimento. O texto dá conta de um acontecimento que deixou todos os que o conheciam atónitos, pois “tinha centenas de amigos dedicados que tão sentidamente, como nós, deplorarão o seu trágico fim”⁴. A sua faceta de pedagogo foi evidenciada, sobretudo no papel que teve na Casa Pia de Lisboa e na dedicação para com as crianças classificadas de “anormais”. Escreveu-se ainda que o falecido médico e professor se encontrava em Lourenço Marques há apenas duas semanas, por ter sido contratado para realizar estudos de antropologia junto das comunidades locais.

Na revista *Ilustração Portuguesa* a notícia da sua morte teve honra de meia página. Costa Ferreira foi apelidado de “ilustre homem de sciencia, bom e justo e pobre visionário”. Perante a surpresa da novidade, que chegara telegrafada vinda de Moçambique, o texto parece justificar como causa da morte um sentimento de desconforto e de desajuste sentido “no meio de uma sociedade que já não se governa com estudo, com puros ideais, com honesta mediania de recursos económicos, e que se atropela doidamente para subir, para se encher, para se inebriar num mundo estranho de sensualidades”⁵.

Tinha chegado a Lourenço Marques nesse ano de 1922, a convite de Brito Camacho, Alto-Comissário da República em Moçambique e seu amigo, para participar na realização de estudos antropológicos naquela província. Partiu de Lisboa com destino ao Funchal, tendo daqui embarcado para Lourenço Marques. A viagem parece ter sido feita sob uma grave depressão nervosa e motivada por necessidades económicas. Tinha abandonado a vida que levava, os seus amigos, estudantes e família, para tentar a sua sorte em obter rendimento que permitisse sustentar os seus mais próximos. A viagem até Moçambique permitia libertar-se do cargo de diretor da Casa Pia e dos afazeres de Lisboa para, depois, instalar-se na ‘sua’ Coimbra, em cuja Faculdade de Letras fora convidado para lecionar psicologia. As-

(1922-2022). Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional, [S. l.], v. 13, n. 2, p. e371, 2023. DOI: 10.25757/invep.v13i2.371. Disponível em: <https://ojs.eselx.ipl.pt/index.php/invep/article/view/371>. Acesso em: 25 dez, 2025.

2 Então a capital da colónia portuguesa de Moçambique.

3 A CAPITAL, 15 de julho de 1922.

4 DIÁRIO DE LISBOA, 15 de julho de 1922, fl. 8.

5 ILUSTRAÇÃO PORTUGUEZA, n.º 857, 22 de julho de 1922, p. 89.

sim, abandonava as ‘politiquices’ da capital e, com isso, ganhava o sossego para se dedicar apenas ao ensino (PEREIRA, 1995).

Naquele dia de julho de 1922 falecera uma grande figura da medicina e da pedagogia portuguesas. António Aurélio da Costa Ferreira, que nascera na freguesia de Santa Luzia, concelho do Funchal, na ilha da Madeira, a 18 de janeiro de 1879, era filho de Francisco Joaquim da Costa Ferreira, oriundo da cidade do Porto, e de Teodolinda Augusta de Freitas Ferreira, natural de Machico. Foi no Norte de Portugal Continental que concluiu a sua instrução primária, mais precisamente em Viana do Castelo, mas regressou à ilha natal para cumprir o curso liceal, no Funchal. O seu tio materno, João Joaquim de Freitas, reputado professor de literatura e língua portuguesa no Liceu do Funchal e bibliotecário da Biblioteca Municipal desta cidade, teve uma importante influência no jovem António Aurélio, sobretudo quanto ao gosto pela leitura e pela escrita (VERÍSSIMO, 2004).⁶

De volta ao Continente, matriculou-se na Universidade de Coimbra no curso de filosofia, em 1894, que concluiu cinco anos depois. Havia chegado à cidade do rio Mondego trazendo "na cabeça mil histórias de partidas e façanhas académicas" (FERREIRA, 2003, p. 535), desejoso de encontrar um lugar de emancipação e de liberdade. Logo em 1900 inscreveu-se em medicina naquela Universidade, tornando-se médico no ano de 1905. Já diplomado, viajou pelo Estrangeiro, tendo estagiado na clínica de Farnier e na maternidade Lariboisière, ambas em Paris⁷, mas regressou a Portugal em 1907, na Capital, estagiar numa clínica de doenças de crianças.

No mesmo ano, apresentou-se a concurso de provas documentais para professor provisório do ensino secundário e abraçou a atividade docente no liceu do Largo de S. Domingos e, posteriormente, no liceu Camões, depois da extinção daquele, ambos em Lisboa. Ainda conseguiu exercer medicina num consultório que abriu, mas que não fez assinalável prova de vida, pois Costa Ferreira não tinha alma de negociante nem se atinha ao recebimento dos pagamentos de consultadas dadas⁸.

No tempo que passou em Coimbra absorveu os ideais republicanos, de que foi um militante convicto. Como escreveu Veríssimo (2004), “não se pode, todavia, compreender a actuação de Costa Ferreira enquanto cidadão, sem associar a sua formação maçónica à condição de republicano fervoroso”⁹. Como tantos outros intelectuais republicanos do seu tempo, Costa Ferreira foi iniciado na Maçonaria¹⁰. Sabe-se pouco da qualidade de maçom,

6 Segundo Victor Fontes, o seu tio, que era “um professor à moda antiga, exigia a Costa Ferreira um trabalho literário violento, castigando-o frequentemente e impondo-lhe como pena a leitura ou tradução de vários trechos latinos” (FONTES, 1923, p. 563).

7 “[...] todavia, mais do que as instituições da capital francesa, impressionou-o a calma, a higiene e o rigor dos hospitais de Bruxelas.” (FERREIRA, 2003, p. 535).

8 De acordo com Pereira (1995, p. 84), “o desprendimento dos valores materiais [...] a acumulação de diversos cargos a multiplicidade de outros afazeres e, principalmente, o medo de contaminar os filhos com doenças infecto-contagiosas, que tinha de tratar nos seus doentes [...] levaram-no à perda gradual de clientela e ao abandono da clínica, passando a aplicar todos os conhecimentos nos domínios dos vários ramos do saber nas áreas da educação, reabilitação e reeducação de crianças, jovens e adultos, com especial destaque para as situações-problema, anormais pedagógicos e mutilados de guerra.”

9 O texto escrito por Veríssimo (2004) na revista do Diário de Notícias da Madeira, a que não se teve acesso, encontra-se publicado na íntegra em <https://passosnalcada.wordpress.com/2007/06/05/antonio-aurelio-da-costa-ferreira-um-grande-educador-madeirense/>

10 “A Maçonaria é [...] uma Ordem iniciática e ritualista, universal e fraterna, filosófica e progressista, baseada no

pois desconhece-se em que ano ou loja¹¹ foi iniciado. Há a informação de que desempenhou o cargo de Venerável¹² da loja Solidariedade, de Lisboa (MARQUES, 1986, t. I, cols. 570-571) e que integrou o Grande Conselho da Ordem Maçónica, estrutura organizacional enquadrada no Grande Oriente Lusitano, a mais antiga obediência maçónica portuguesa. Entusiasta do movimento republicano¹³, foi uma das figuras que participaram no Congresso Internacional do Livre-Pensamento realizado em Lisboa, em 1913, ao lado de nomes como Tomás da Fonseca, João Camoesas, Ana de Castro Osório, Teófilo Braga e Augusto José Vieira (FERNANDES, 2008).

A intervenção pública de Costa Ferreira foi intensa, tendo sido dividida entre a política e a divulgação científico-pedagógica¹⁴. No âmbito político, foi vereador da Câmara Municipal de Lisboa, entre 1908 e 1911¹⁵, eleito deputado pelo Partido Republicano nas eleições de agosto de 1910, pelo círculo de Setúbal, e membro da Assembleia Constituinte, em 1911, pelo círculo do Funchal.

O seu nome constou da extensa galeria de ministros que compuseram os muitos governos do período da I República (1910-1926). A 16 de junho de 1912, integrou o 3.º Governo Constitucional, presidido por Duarte Leite, em que foi ministro do Fomento, até 9 de janeiro de 1913. Ainda que o seu protagonismo ministerial tenha sido apenas de sete meses e que o cargo o tenha deixado fisicamente esgotado e desiludido com a política, Moreirinhas Pinheiro salientou a preocupação de Costa Ferreira para com a educação e o ensino, materializada num conjunto de leis que cobriram os edifícios escolares, a participação de delegações governamentais em congressos internacionais dedicados ao ensino, reorganização do ensino comercial e profissional, estudo de intervenções em monumentos nacionais, funcionamento de cursos, visitas de estudo escolares ou regulamentos de escolas (PINHEIRO, 2001). Como tão bem resumiu Ferreira (2003, p. 537), “a República perdia um político, mas o país ganhava um educador republicano”.

A sua vida pautou-se pelo serviço da causa pública, particularmente intensa nos primeiros tempos do regime republicano: foi presidente do Tribunal dos Árbitros Avindores; diretor da Casa Pia de Lisboa (nomeado em março de 1911); Provedor da Assistência Pública; e vogal do Conselho Superior de Instrução Pública. Participou na Primeira Grande Guerra com a patente de oficial miliciano, tendo sido responsável pela organização de um serviço de assistência aos mutilados de guerra portugueses. Distinguiu-se como naturalista

livre-pensamento e na tolerância, que tem por objetivo o desenvolvimento espiritual do homem, com vista à edificação de uma sociedade mais livre, justa e igualitária.” (ARNAUT, 2017, pp. 18-19).

11 Por loja (ou oficina) entende-se o local onde, ritualmente, os maçons se reúnem.

12 O Venerável é o mestre responsável por uma loja maçónica.

13 “[...] era um homem bom que viveu em tempos agitados e perpassados por contradições. Ele cruzou a passagem para o século XX, sentiu as tensões da filosofia positivista com o ideário da Igreja Católica, presenciou a transição de um regime monárquico agonizante para uma república eufórica [...]” (PEREIRA; FERREIRA, 1999, p. 13-14).

14 De acordo com Fontes, “a multiplicidade de trabalhos a que por esses primeiros anos da República se obrigou Costa Ferreira (que era republicano desde os tempos de Coimbra) levaram-no a um grande esgotamento físico” (FONTES, 1923, p. 567).

15 Na vereação da Câmara Municipal de Lisboa, a instrução e o bem-estar das crianças foram assuntos que lhe foram caros. Pugnou por “escolas dignas, crianças saudáveis e bem alimentadas e aplicação de novas pedagogias” (PEREIRA, 1995, p. 60). Sobre a sua ação ver Extractos das notícias da Câmara Municipal de Lisboa, em que tomou parte o vereador António Aurélio da Costa Ferreira, Tipografia Universal, Lisboa, 1912.

no Museu Bocage¹⁶ e foi um dos fundadores da Sociedade Portuguesa de Antropologia e Etnologia¹⁷, em 1918 (FERREIRA, 2003).

Durante o período em que foi diretor da Casa Pia, criou dois serviços dependentes da casa-mãe. Em 1913, surgiu a Colónia Agrícola de S. Bernardino, sediada na Atouguia da Baleia, “que foi a primeira e a mais importante decisão tomada por Costa Ferreira, como solução básica para os problemas dos anormais” (PEREIRA, 1995, p. 185). Começou a ser frequentada por 35 alunos e que era dividida em duas turmas: os designados de turbulentos ou inconstantes e os apáticos ou asténicos. Nesta colónia, os mais novos podiam trabalhar no campo ou em oficinas de carpintaria ou de serralharia durante o dia e frequentar as aulas no período noturno, apesar de existirem aulas diurnas para crianças mais debilitadas. A frequência a formação recebidas permitiam aos alunos serem posteriormente colocados a trabalhar em quintas de lavradores e em oficinas várias.

Na Colónia, apostava-se numa educação sensorial, influenciada pelas ideias e metodologias de Froebel, Décroly, Sicard ou Claparède e baseada em jogos diversificados adequados às características psíquicas e ao interesse de cada criança. Os trabalhos manuais, a música, a modelação ou o canto coral eram atividades que estimulavam os sentidos. O mais importante era captar a atenção de cada aluno.

O segundo serviço surgiu em 1915 e com a designação de Instituto de Santa Isabel, um serviço médico-pedagógico para as crianças anormais que, fruto da conjuntura política internacional da época, viria a acolher soldados feridos e mutilados da Primeira Grande Guerra (1914-1918), depois de colocado à disposição de José Norton de Matos, então ministro da Guerra. Transformou-o num Instituto de Mutilados da Guerra, que funcionou entre 1917 e 1919¹⁸,

concebendo o seu funcionamento como o de uma escola-hospital, na qual os mutilados e estropiados da guerra encontrariam o lugar privilegiado para finalizarem a cura das suas maleitas e iniciarem, o mais breve possível, a adaptação à sua nova condição física. (CASTRO, 2008, p. 274)

Conhecedor, in loco, da difícil vida dos soldados portugueses naquele conflito, sobretudo dos que regressavam ao País com ferimentos que os impediam de retomar a normalidade desejada, Costa Ferreira, o militar, mas também o médico, “foi o primeiro a mostrar alguma preocupação com os mutilados portugueses. [...] apercebeu-se da urgência e da importância de fazer algo em seu favor para evitar que estes andassem a deambular e a mendigar nas ruas” (RIBEIRO; SILVA, 2018, p. 4). Ao tratamento clínico seguia-se a imperiosa reeducação física, muitas vezes suportada por próteses, com o ob-

16 “A secção zoológica do Museu Nacional de História Natural e da Ciência (Lisboa), também conhecida como Museu Bocage, possui um importante Arquivo documental, de riqueza e dimensão únicas no país, constituindo-se como uma das mais importantes coleções do Museu” (CERÍACO, 2014, p. 331).

17 Esta Sociedade, que patrocinava a revista *Trabalhos da Sociedade Portuguesa de Antropologia e Etnologia*, tinha como áreas privilegiadas de estudo, para além da antropologia física, a pré-história e a etnografia de Portugal (PEREIRA, 2015).

18 Com a abertura do Instituto de Reeducação de Mutilados da Guerra de Arroios, em 1919, o Instituto de Santa Isabel ficou confinado à educação moral dos mutilados. O reduzido número de mutilados acolhidos, a falta de apoio financeiro e a constante instabilidade política da época foram motivos que levaram Costa Ferreira a solicitar o fim dessa missão no Instituto de Santa Isabel, o que veio a ocorrer a 31 de julho de 1919 (RIBEIRO; SILVA, 2018). Logo depois, Costa Ferreira solicitava à Direção dos Serviços de Tutela da Assistência que o Instituto fosse destinado a acolher e a educar muitos dos menores anormais que, nas escolas oficiais, pouco aproveitavam e apenas perturbavam a regularidade do ensino (PEREIRA, 1995).

jetivo de voltar a tornar o mutilado um cidadão capaz de se integrar na socialmente, mas sobretudo profissionalmente.¹⁹

No Instituto de Santa Isabel, Costa Ferreira fazia a observação clínica e psicológica das crianças, ao passo que as classes especiais eram dirigidas por Fernando Palyart Pinto Ferreira, com a colaboração do professor de ortofonia, José da Cruz Filipe, ambos professores da Escola Normal Primária de Lisboa.

No campo da formação de professores, integrou o quadro de docentes interinos que passou pela Escola Normal Primária de Lisboa, para o sexo feminino, então situada no Recolhimento do Santíssimo Sacramento e Assunção. Nos primeiros meses de 1915, juntamente com Álvaro Viana de Lemos²⁰, “introduziu alguns dos dispositivos característicos da Educação Nova” (MOGARRO, 2018, p. 66).

No período em que passou pela Escola Norma foi também docente na Faculdade de Medicina de Lisboa, como assistente voluntário de Anatomia, em 1917, e segundo assistente, entre 1919 e 1921. Nesse ano, foi nomeado professor livre de Anatomia Antropológica, após ter obtido nota máxima no concurso de admissão (FERREIRA, 2003).

2. AO SERVIÇO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ESCOLA NORMAL PRIMÁRIA DE LISBOA

A Reforma do Ensino Infantil, Primário e Normal, de março de 1911, veio validar, entre outras dimensões, a importância do ensino infantil como uma antecâmara de preparação para o ciclo seguinte. Nas palavras de Henriques (2013, p. 1153), a reforma “refletia a influência da escola Nova ou Educação Nova como se verifica, por exemplo, com o apoio dado à coeducação e com a criação oficial do ensino infantil para os dois sexos, aberto a crianças dos 4 aos 7 anos”. O governo ambicionava uma instrução primária que fosse além das operações básicas – saber ler, escrever e contar – apostando para tal num ensino “graduado, concêntrico e metódico, mantendo, numa harmonia constante, o desenvolvimento orgânico e fisiológico, e o desenvolvimento intelectual e moral”.²¹

O espírito republicano positivista, aliado ao papel de médicos no desenvolvimento de modernas condições de higiene, também na escola, concentrou a atenção numa “abordagem pedagógica que se pretende fundada na fisiologia e na busca da medida adequada ao desenvolvimento da criança” (FERREIRA, 2014, p. 303).

A geração de médicos que se formou a partir de implantação do regime republicano, em 1910, nas recém-criadas universidades de Lisboa e do Porto, não entendeu o ato médico

¹⁹ “Inserido num movimento europeu, iniciado em 1915/16, e que se preocupava fundamentalmente com o destino a dar aos milhares de soldados mutilados que regressavam das trincheiras, o projecto encetado por Costa Ferreira é pioneiro em Portugal, onde quase nada existia, e vai consistir um importante contributo lá fora, com a contribuição da delegação portuguesa nas conferências inter-aliadas. Também não é de estranhar que esta iniciativa tenha partido de alguém que se encontrava à frente da Direcção de uma instituição como a Casa Pia de Lisboa” (CASTRO, 2008, p. 275).

²⁰ Em Portugal, deve-se a Álvaro de Lemos (1881-1972), entre outros educadores, o impulso da Educação Nova. Professor na Escola Normal de Coimbra e representante português na Liga Internacional para a Educação Nova, introduziu a imprensa escolar e as técnicas de Freinet.

²¹ REFORMA DO ENSINO INFANTIL, PRIMÁRIO E NORMAL [1911], p. 521.

como um mero procedimento técnico, tendo estabelecido redes e conexões de intervenção social, cultural e política. Com efeito, os novos profissionais foram parte ativa no seio das elites sociais e culturais, “em busca de um modelo educativo escolar que consubstanciasse um projeto social suscetível de colocar a sociedade portuguesa ao nível das principais metrópoles europeias” (CORREIA, 2019, pp. 12-13).

Costa Ferreira personificava esse espírito e partilhava dos valores republicanos. Também ele via na instrução primária a chave para o desenvolvimento futuro cidadão adulto, consciente dos seus direitos e deveres. Neste sentido, defendeu as classes sociais menos favorecidas e o direito inalienável ao ensino, que devia ser acessível e democratizado. Neste âmbito, o seu nome veio a ganhar notoriedade no domínio do ensino dos anormais escolares, desde que assumiu o cargo de diretor da Casa Pia de Lisboa. Ainda estudante do curso de Medicina, Costa Ferreira já mostrava “o seu entusiasmo por temáticas relacionadas com doenças ou sequelas no domínio do anormal, especialmente quando relacionadas com crianças” (PEREIRA, 1995, p. 81).

Mas não foi apenas um teórico da pedagogia. Segundo Pereira (1995, p. 96), “tendia a aplicar as suas teorias pedagógicas, enquanto mestre na arte de ensinar, como testemunharam os alunos de que foi professor”. Pouco depois de ocupar a direção da Casa Pia de Lisboa, já projetava fazer da instituição uma casa de artes e ofícios, de modo a formar jovens rapazes com competências que lhes permitissem singrar na vida adulta. Era o seu espírito laico de servir a *Res Publica* que marcava o ritmo das políticas internas que pretendia implementar. A Casa Pia era do povo e devia servir o povo, como tal, devia contribuir para o desenvolvimento do País, que começava pela instrução dos menos favorecidos.²²

O ensino devia andar de mãos dadas com a liberdade. À criança era-lhe dada a oportunidade de se exprimir e de experimentar: “A criança, nas aulas infantis, tinha plena liberdade para dar largas à fantasia, observação e imaginação, nomeadamente em disciplinas como a modelação, o desenho e os trabalhos manuais” (PEREIRA, 1995, p. 98). O teatro, canto coral, o futebol, entre outras atividades, incorporam as ideias da Escola Nova, que Costa Ferreira fez questão de implementar na Instituição.

Eram muitos os alunos designados de inválidos e desvalidos que estavam à guarda da Casa Pia, alguns vindos do Asilo Municipal de Lisboa, ou a que a instituição tinha de dar resposta social. Após tomar para si a direção daquela Instituição, em 1911, Costa Ferreira implementou um conjunto de medidas que trouxeram uma nova dinâmica, como a reformulação do regulamento dos serviços; a aplicação do conteúdo da nova lei de instrução primária; reestruturação dos currículos; elaboração de um regulamento da inspeção médico-escolar e serviços clínicos; ou a modificação do sistema de agrupamento de alunos. Também a formação dos futuros professores foi tida em conta, a partir das necessidades vividas e sentidas na Casa Pia, sobretudo a três níveis: formação adequada nas Escolas Normais; cursos de aperfeiçoamento dos docentes já em exercício; e, especialização de professores em áreas específicas de deficiência.

22 FERREIRA, 1911. A Casa Pia, fundada em 1780, “destinava-se, inicialmente, a recolher crianças e jovens órfãos ou abandonados, assim como vagabundos e prostitutas. Com a queda do regime monárquico e a implantação da República, em 5 de outubro de 1910, a Casa Pia adquiriu um novo protagonismo na produção e ensaio de modelos pedagógicos destinados às classes populares e aos deficientes” (CORREIA, 2019, p. 17).

Teve sempre a preocupação que não conhecer apenas o tipo e grau de deficiência, mas antes as razões que a explicavam, ou seja, havia todo um passado pessoal e, até, pedagógico, que urgia conhecer para melhor se aplicar estratégias de ensino/aprendizagem. É do seu tempo, por exemplo, o primeiro curso de habilitação de professores de surdos-mudos, que se iniciou no Instituto de Santa Isabel, em 1915. Havia que valorizar o surdo-mudo socialmente e através da instrução de modo a afastar a imagem de inúteis. O método de ortofonia, ou a arte de ensinar e bem pronunciar, foi importante para este tipo ensino, pois disciplinas como aritmética, geografia, história ou instrução cívica eram mais bem transmitidas se houvesse uma preocupação com o ensino da articulação e da leitura labiais.

Mas tudo isto precisava de ser integrado. Daí que o papel da inspeção médica dos alunos surdos-mudos fosse vital, com a inclusão de médicos especialistas como oftalmologistas e de otorrinolaringologistas “pela necessidade de um diagnóstico correto e rigoroso das causas da surdez, da necessidade de prestação de serviços clínicos especiais, de ministrar exercícios respiratórios que favorecessem a articulação de fonemas e de uma relação estreita com o sector pedagógico” (PEREIRA, 1995, p. 166). Afinal, era o antropólogo, o médico e o professor Costa Ferreira que olhava para esta necessidade educativa de forma holística. Em 1919, de forma a alargar a capacidade de formar alunos surdos-mudos, mandou construir um edifício anexo de surdos-mudos através do chamado método da palavra falada, que ganhou a designação de Jacob Rodrigues Pereira, por proposta sua, em homenagem a este grande educador do século XVIII.

Nas palavras de Pereira (1995, p. 101), “a Casa Pia foi o laboratório de ensaio e aplicação do seu pensamento em matéria de pedologia, psicopedagogia e educação infantil”. Mas faltava a outra dimensão, a da formação de professores capazes de dar continuidade aos novos conhecimentos adquiridos em pedologia, higiene geral, higiene escolar e psicologia experimental e de contribuir, nas escolas, para o desenvolvimento, diríamos hoje holístico, da criança.

A sua atividade docente foi repartida por várias instituições de ensino. E foi importante para quem investigava e levava os resultados do seu trabalho académico para dentro da sala de aula, para junto dos estudantes futuros professores²³. O seu nome foi um dos que transitou da Escola Normal Primária de Lisboa (ENPL), no Calvário, para o novo edifício de Benfica²⁴. Em 1915²⁵, regera a disciplina de pedologia, na qual se estudava o desenvolvimento infantil²⁶, fruto dos avanços científicos e pedagógicos neste domínio, tendo-se apre-

23 “António Aurélio da Costa Ferreira era um médico, devotado à causa republicana desde os seus tempos de estudante de Coimbra, que cedo se interessou pelo campo educativo e a ele dedicou boa parte do seu esforço, mas que deu especial atenção aos estudos sobre a criança e a abordagens médico-pedagógicas precisamente a partir desta nomeação como professor da Escola Normal de Lisboa” (FERREIRA, 2014, p. 310).

24 Esse edifício, desenhado pelo arquiteto Arnaldo Adães Bermudes, que assinou a traça de outras estruturas escolares, é a casa da atual Escola Superior de Educação de Lisboa. “O ano letivo de 1918/1919 marcou o arranque das aulas em Benfica. Virava -se uma página importante na formação de professores, até então sediada no Calvário e em Santos, o que significava a substituição de um convento e de um palácio por um edifício moderno, construído propositadamente para fins escolares” (FERREIRA, 2018, p. 117).

25 Costa Ferreira fora convidado pelo ministro da Instrução, Sobral Cid, para desempenhar a função de professor interino na ENPL, em 1914, cargo que solicitou ficasse sem efeito por ser, à época, diretor da Casa Pia de Lisboa (PEREIRA, 1995, p. 113). Pelo que se percebe, o pedido não foi aceite.

26 Sobre as diferentes abordagens da pedologia ver Ferreira, 2014. Segundo este autor, a primeira tentativa de ensino oficial da pedologia terá sido feita por Costa Sacadura, na Escola Normal Primária de Lisboa, no Calvário, durante o ano letivo de 1908/1909.

sentado na nova escola para lecionar, no ano letivo de 1918/1919, psicologia experimental, disciplina esta que, no seu entendimento, era

fundamentalmente ensinar o que for preciso para habilitar os futuros professores a conhecer e praticar os meios científicos de estudar praticamente os fenômenos mentais, isto é, possuir regras e os meios de condicionar esses fenômenos, por forma a que outros os possam observar nas mesmas condições, e verificá-los.²⁷

No âmbito dos cursos que lecionou desta disciplina, procurou, com insistência, inculcar nos futuros professores a convicção de que os fenômenos psíquicos eram fenômenos de reação nervosa que podiam ser estudados através de métodos objetivos. Era, por isso, a psicologia uma ciência biológica (PEREIRA, 1995) que devia ter em conta conhecimentos oferecidos por outras ciências, como era o caso da antropologia. O Ser humano, ainda que tivesse uma capacidade inata e hereditária de para evoluir, precisava de se adaptar ao meio envolvente e nele criar as condições para uma aprendizagem significativa.

Para Costa Ferreira existiam três categorias de seres humanos:

os que se adaptavam independentemente da experiência; os que, para além de se ajustarem por instinto a certas circunstâncias, pudessem em virtude da experiência, conduzida ou não intencionalmente, adaptarem-se a elas adquirindo hábitos, seres, portanto, educáveis e sobre os quais o educador podia atuar de acordo com certos princípios científicos, criando os hábitos que mais conviessem; e os que não se adaptavam somente por instinto ou por hábito, que não se adaptavam apenas a circunstâncias precisas, mas que também o faziam a novas circunstâncias, encontrando nelas a maneira de se ajustar e de com elas viver em concordância. (PEREIRA, 1995, p. 141)

Defendia que o desenvolvimento harmonioso da criança começava pelo conhecimento científico do seu corpo e da sua fisiologia e morfologia. O peso do corpo e o acompanhamento da sua evolução durante os primeiros anos de vida eram importantes, de modo que o educador pudesse respeitar o ritmo do crescimento de cada criança. O peso e a higiene eram condições primeiras para um desenvolvimento saudável, cabendo ao adulto responsável por esse acompanhamento recolher dados e criar condições para um ensino/aprendizagem equilibrado. Ao contrário, a deteção de anomalias no crescimento da criança, sobretudo a perda gradual de peso, devia influenciar o ajustamento do regime de educação e, naturalmente, da alimentação. As pesagens regulares deviam ser a regra, com a consequente elaboração de tabelas com os respetivos dados.²⁸ Ainda assim, Costa Ferreira não olhava “para a criança com o distanciamento de um qualquer investigador, mas sim com o espírito de um educador, fervoroso devoto das novas correntes pedagógicas. Mais, como alguém que quer que os futuros professores tenham uma espécie de preparação materna” (PEREIRA, 1995, p. 104).

O lado prático e sensorial suportava uma educação global. Adepto de uma escola que fosse um espaço agradável para se estar e aprender, havia que se implementar métodos modernos que incluíssem jogos educativos e didáticos. Disciplinas como o desenho, a modelação, os trabalhos manuais e a educação física foram alvo da atenção de Costa Ferreira. Estava em causa o desenvolvimento psicomotor da criança:

27 FERREIRA, 1920, pp. 18-19. Esta estreita ligação entre a medicina e a sua aplicação pedagógica foi bem sintetizada por Correia (2019, p. 9): “A participação dos médicos na esfera educativa escolar foi uma de inúmeras frentes sociais onde, enquanto classe profissional, afirmaram o poder social do conhecimento científico e da prática clínica”.

28 FERREIRA, 1915-1917.

Era a crença do poder da educação na formação da criança, futuro homem do amanhã, e na transformação de mentalidades através de uma visão renovada da função da escola; era a nova escola com aplicação das novas correntes pedagógicas que ele bem conhecia, em oposição à velha escola, arcaica, em que os trabalhos manuais tinham uma feição meramente técnica [...]. (PEREIRA, 1995, p. 106).

Os tempos eram de mudança. Não bastava ser um mero, e já antiquado, mestre-escola. O ensinar a ler, escrever e contar não passavam de operações básicas. Cabia ao futuro professor ter conhecimentos de pedologia, higiene escolar, trabalhos manuais e ginástica. Desconhecer essas matérias era ser-se incompleto no desempenho da sua profissão e a escola não podia ser apenas uma oficina empírica. Mas também já não era suficiente ao professor do ensino primário possuir o diploma de habilitação para a profissão assinado por uma Escola Normal. As universidades podiam ter um papel essencial ao garantir formação para os professores que os atualizassem em matérias como antropologia da criança, pedologia e pedagogia moderna. Como tal, à cultura geral individual, devia o professor de crianças juntar uma cultura científica e criar hábitos de investigação em nome do bem-estar dos alunos.

No âmbito da pedologia, a visão e a audição foram igualmente trabalhadas por Costa Ferreira, pois tratava-se de dois sentidos fundamentais para o desenvolvimento intelectual e para o sucesso escolar da criança. A lição de abertura que proferiu do curso de pedologia da ENPL, no ano letivo de 1915/1916, foi baseada no exame da agudeza visual e da auditiva praticado por ele nos seus alunos, com o fim de se regular a sua distribuição nas aulas. Nessa alocução destacou que

aquele que nem vê nem ouve bem acaba por deixar de prestar atenção; não se aplica, não se instrui e não se educa também como deve ser, porque a experiência é pouca e má, porque não excita convenientemente os sentidos porque não enriquece convenientemente o cérebro em imagens, precisas e nítidas. Não tem ou tem pouco sobre que trabalhar, não desenvolve a inteligência.²⁹

E o professor do ensino primário devia estar atento, de modo a detetar problemas de visão nos seus alunos. Podia dar-lhes solução de forma pedagógica, colocando o aluno com maiores dificuldades mais perto do quadro, mas, se o problema fosse de natureza clínica, devia, obviamente, encaminhá-lo para um médico da especialidade. Naturalmente que estes problemas de visão e audição influenciavam a capacidade de aprender, a velocidade de reação ao que era pedido em sala de aula e, até, o temperamento e a sociabilidade entre colegas e na relação com o professor. Em última instância, a mais importante: “o que o professor da Escola Normal de Lisboa [Costa Ferreira] pretendia era que os educadores tivessem em devida conta o desempenho dos alunos para lhes adequar o ensino mais conveniente, ou seja, o mais individualizado possível” (PEREIRA, 1995, p. 112)³⁰.

De acordo com Pinheiro (1990, p. 81), “os anos em que Costa Ferreira exerceu funções docentes em Benfica, correspondem à época áurea da Escola Normal Primária de Lisboa”. A sua profícua produção científica, por certo, contribuiu para dar visibilidade à Instituição.

29 FERREIRA, 1916, p. 16.

30 Costa Ferreira veio encontrar na ENPL – instituição que foi apelidada, com ironia, de ‘Sorbonne de Benfica’ por detratores da sua atividade educativa - uma plêiade de professores que eram referências nacionais nas suas áreas de investigação, casos de Costa Sacadura, Alberto Pimentel Filho, Ferreira de Simas, Adolfo Lima ou Passos da Silva (FERREIRA, 2018).

3. A HERANÇA QUE COSTA FERREIRA DEIXOU NO ENSINO E NO CONHECIMENTO CIENTÍFICO

A obra, pensamento e ligação à comunidade de Costa Ferreira sobrepôs-se ao seu precoce desaparecimento físico. Em 1929, o Instituto Santa Isabel recebeu a denominação de Instituto António Aurélio da Costa Ferreira (IAACF), em sua homenagem³¹. Nesse mesmo ano, o IAACF foi anexado à ENPL. Dedicou-se ao internamento, tratamento e reeducação de crianças portadoras de deficiências (mental, visual, motora e auditiva)³² (DSDA, 2014) e, até 1935³³, promoveu várias formações especializadas: curso de aperfeiçoamento para professores primários; curso de psicologia experimental; curso normal pedagógico para surdos-mudos, uma formação de professores especializados para classes especiais da Casa Pia de Lisboa (SOUSA, 2002).

Durante a década de 1930 houve um curso de aperfeiçoamento para professores de anormais, cujas lições foram publicadas na revista *A Criança Anormal*. Como referiu Sousa (2002, p. 28), “estas experiências não têm continuidade e só iremos encontrar cursos de formação de professores e outros técnicos a partir de 1941/1942 no Instituto António Aurélio da Costa Ferreira sob a direção do Professor Vítor Fontes”.

Em 1941 foi criado, por decreto, o curso de preparação de professores e outros agentes de ensino de anormais. Com a duração de um ano letivo, podiam candidatar-se aqueles que tivessem obtido uma classificação não inferior a 16 valores no curso do Magistério Superior, e não podiam ter mais de 35 anos de idade. Existiam apenas duas cadeiras: psicologia dos anormais e pedagogia dos anormais. De acordo com Sousa (2002, pp. 63-64), pretendia-se “especializar professores em psicologia e pedagogia, pois a preparação inicial obtida pelos Cursos de Magistério Primário era considerada insuficiente. Estes professores destinavam-se a lecionar nas classes especiais e nas Escolas de Reeducação”.

Para além das aulas teóricas³⁴, estavam previstas aulas práticas e estágios. As aulas práticas eram realizadas nas classes do Instituto sob a orientação de monitoras e professoras e o estágio previa o acompanhamento de um internado, observado no tempo de recreio e noutras atividades.

Em 1965 reformulou-se o curso de especialização existente no IAACF, que ganhou a designação de Curso de Especialização de Professores de Crianças Inadaptadas. O decreto-lei n.º 45832/64, de 25 de julho, apontava as motivações que estiveram na origem da reformulação, entre elas: o avanço científico das ciências da educação na recuperação das crianças física ou psiquicamente diminuídas e o desenvolvimento da ortopedagogia ou pedagogia curativa (SOUSA, 2002). Em termos de acesso, alargou-se os critérios de admis-

31 O novo Instituto permaneceu “fiel à filosofia do seu criador, que encontrou nos seus colaboradores mais directos leais seguidores das práticas que instituíra. Palyart Pinto Ferreira e Vítor Fontes deram continuidade ao projecto que Costa Ferreira fundou quinze anos antes, e cujo espírito empreendedor conseguiu colocar em prática, muito embora a conjuntura económica da República não lhe permitisse voos mais altos” (CASTRO, 2008, p. 200).

32 Ao longo da sua existência, o IAACF dependeu, sucessivamente, da Direção Geral do Ensino Primário (Decreto n.º 25 637, de 19 de junho de 1935), da Secretaria-Geral do Ministério da Educação (Decreto n.º 31 801, de 26 de dezembro de 1941), da Direcção-Geral do Ensino Superior e das Belas Artes (Decreto n.º 45 461, de 24 de dezembro de 1963) e da Direcção-Geral do Ensino Superior (Decreto-Lei n.º 408/71, de 27 de setembro de 1971) (DSDA, 2014).

33 A partir de 1930, passa a designar-se de Escola do Magistério Primário de Lisboa.

34 Sobre o programa das duas cadeiras do curso, ver Sousa, 2002, p. 64.

são àqueles que possuísem habilitação para o Magistério Primário (nota não inferior a 14 valores) e que tivessem pelo menos um ano de experiência docente, ou ainda àqueles que fossem professores do ensino secundário, por exemplo.

A estrutura curricular foi igualmente alargada, pois das duas cadeiras existentes no curso anterior passou-se cinco: psicologia da criança e do adolescente inadaptado (dividida em dois semestres: técnica psicológica e psicologia da criança e do adolescente inadaptados); educação sensorial e rítmica; metodologia e didática do ensino especial; e, educação e reeducação da linguagem.

Este foi o modelo de formação que perdurou no Instituto até ao ano letivo de 1974/1975, ano em que o IAACF encerrou para reestruturação. Com o aparecimento do ensino superior politécnico³⁵, em 1973, os cursos de especialização de professores passaram para as Escolas Superiores de Educação (ESE). Em 1985, um grupo de trabalho coordenado por Inês Sim-Sim preparou a transição do IAACF para as ESE³⁶. O mesmo inventariou todos os cursos de especialização em educação especial existentes em Portugal, bem como identificou os professores e educadores que os frequentaram. Nas conclusões publicadas no relatório produzido se escreveu que era manifestamente insuficiente a formação ministrada. Como tal, os formadores do IAACF passaram a trabalhar numa lógica de dar continuidade ao que o Instituto fazia, de modo a ingressarem na ESE de Lisboa. Nas palavras de Sousa (2002, p. 124), “[...] a Escola Superior de Educação de Lisboa é a herdeira da qualidade do trabalho pedagógico realizado no IAACF”

Como se percebe, o seu legado permaneceu na formação de profissionais. Quanto à memória material e ao percurso de vida comprometido com a sociedade do nosso protagonista, ficou uma vasta obra, resultado de uma profícua investigação nos campos das ciências médicas e da pedagogia. Nas palavras de Ferreira (2003, p. 538), “foi, sem dúvida, uma das grandes referências da pedagogia portuguesa do princípio do século, trazendo uma preocupação ‘científica’ e ‘social’ para o campo da educação”.

O médico, professor e antropólogo, Henrique Vilhena, num trabalho de sistematização da produção científica de Costa Ferreira, dividiu-a nas seguintes temáticas: a) textos relativos à administração pública; b) sobre história e crítica histórica; c) patologia clínica, terapêutica, higiene, histologia e química médica e orgânica; d) Pedagogia infantil e reeducação profissional; e) antropologia anatómica relacionada com a história e com a história e psicologia literária e artística; f) antropologia anatómica relacionada com a pedagogia; e, g) antropologia anatómica³⁷.

35 Conhecida como a Reforma Veiga Simão, o ministério da Educação Nacional reformou o ensino superior e incluiu um conjunto de medidas sobre a reorganização das carreiras docentes e dos cursos de ensino superior, destacando-se a publicação do Decreto-Lei n.º 402/731 que criou universidades, institutos politécnicos e escolas normais superiores. Este decreto, aliás, introduziu no ensino superior português uma ambiguidade e polarização que se estende até aos nossos dias em Portugal, entre o ensino superior universitário e o ensino superior politécnico.

36 O IAACF foi extinto em 1989 para dar lugar ao Instituto de Inovação Educacional de António Aurélio da Costa Ferreira (Decreto n.º 435/89, de 18 de dezembro). Por sua vez, o Instituto de Inovação Educacional é extinto pela Lei n.º 16-A, de 31 de maio de 2002.

37 Como antropólogo, quase não fazia medições, ou se as fazia era em condições muito especiais. No gabinete que ocupava na Faculdade de Ciências, “vemo-lo no meio de centenas de crânios, agrupando-os, acasalando-os, comparando-os, observando meticulosamente, interpretando factos, tirando conclusões, orientando os seus estudos com elevado espírito de síntese e originalidade. Como antropólogo a sua obra é constituída por um grande número de trabalhos, não volumosos, é certo, mas por isso mesmo nenhum deles é banal, mas sempre devidamente fundamentado”

Esta categorização teve um efeito prático, pois teve de ser compilada no âmbito de um parecer do concurso a que se apresentou Costa Ferreira para obter colocação como professor livre de antropologia anatómica da Faculdade de Medicina de Lisboa. Para além deste Henrique Vilhena, assinaram esse parecer os professores A. Monjardino e Celestino da Costa.

Sobre a produção dedicada à pedagogia infantil e reeducação profissional, Vilhena escreveu que estas investigações foram feitas no tempo em que Costa Ferreira entrou para o serviço militar e começou a dirigir a assistência aos mutilados de guerra no Instituto médico-pedagógico de Santa Isabel. Nos seus escritos se viu “inteligente e produtiva aliança do médico e do pedagogo” (VILHENA, 1940, p. 94). Estudos como *Sobre um caso de clínica pedagógica; Refeições escolares; A agudeza visual e a auditiva sob um ponto de vista pedagógico*, todos de 1916 – textos escritos enquanto professor da ENPL –, ou *Sobre umas provas de exame da atenção voluntária visual* (1916), *Gimnástica, escola de moral e de civismo* (1917), *A arte de estudar e a psicologia experimental* (1919), *Da inteligência do escolar e da sua avaliação* (1920) – mostram a profundidade dos seus estudos no campo da pedagogia infantil: “A cultura, para uma tal acção neste domínio espiritual é a que lhe tem dado a sua aplicação nas ciências médicas, na antropologia anatómica, na história e na história literária e artística, e até na presente vida política e social” (VILHENA, 1940, p. 95).

De acordo com Victor Fontes, as mais extensas bibliografias da sua obra são as que constam da *Lista de alguns títulos e trabalhos de AACF* (1917) e de *Alguns novos títulos e trabalhos de AACF* (1920 e 1922) em folhetos, primeiro da Tipografia Bayard, Lisboa, e depois noutros locais não identificados; todos reeditados pelo Arquivo de Anatomia e Antropologia (vol. VII, 1921-1922, pp. 435-448). Estamos a falar de cerca de 200 referências, entre livros, artigos científicos em revistas especializadas, lições de abertura de anos letivos, etc³⁸.

O seu nome consta de inúmeras sociedades científicas nacionais e internacionais, como fundador, sócio ou dirigente, de que se dá alguns exemplos: sócio fundador da Academia de Ciências de Portugal; membro da Sociedade Alfred Binet, de Paris; membro da Sociedade para o avanço das Ciências (Itália); sócio titular do Instituto Geral Psicológico de Paris e do Real Instituto da Grã-Bretanha e Irlanda. Dirigiu diversas publicações da especialidade, entre elas: o Anuário da Casa Pia de Lisboa (de 1912-13 a 1920-21), as publicações do Instituto Médico-Pedagógico da Casa Pia de Lisboa (1918-19), o Boletim do Instituto Médico-Pedagógico da Casa Pia de Lisboa (1920-21) e a revista *Esculápio* (1913-14) (Ferreira, 2003).

António Aurélio da Costa Ferreira representa uma figura pioneira no cruzamento entre medicina, psicologia experimental e pedagogia em Portugal. A sua aposta na pedagogia, no diagnóstico precoce, na adaptação pedagógica e na formação de professores inscrita num horizonte de educar para todos antecipou práticas que só mais tarde se normalizariam. Se, por um lado, os seus métodos e conceitos devem ser contextualizados historicamente – reconhecendo os vieses da época (como a segregação entre

(PEREIRA, 1995, p. 89).

³⁸ A listagem apresentada em Ferreira (2003) também é extensa e de mais fácil acesso, por estar incluída num verbete de um Dicionário de Educadores.

‘normais’ e ‘anormais’) – por outro lado, a validade da sua abordagem assenta no facto de ter trazido para dentro da sala de aula a sensibilidade para a diferença e para o seu estudo individualizado.

Em termos de história da educação, há que conhecer, porventura estudar e reavaliar, a pertinência da sua obra. Com isso será possível recuperar uma boa parte do pensamento pedagógico-científico português no momento de transição entre o ensino tradicional e a escola moderna, e situar nele Costa Ferreira como um ator relevante.

REFERÊNCIAS

Fontes impressas

FERREIRA, António Aurélio da Costa. Ensino útil e ensino utilitário. *Jornal O Tempo*, ano I, n.º 10, 25 de março de 1911.

FERREIRA, António Aurélio da Costa. O Pezo do Corpo da Creança. In: *Arquivo de Anatomia e Anthropologia*. vol. III. Lisboa, 1915-1917.

FERREIRA, António Aurélio da Costa. A agudeza visual e a auditiva, debaixo do ponto de vista pedagógico. Separata do Boletim Oficial do Ministério de Instrução Pública. Ano I, n.º 1. Coimbra: Imprensa da Universidade, 1916.

FERREIRA, António Aurélio da Costa. Algumas lições de psicologia e pedologia. Lisboa: Sémen, 1920.

REFORMA DO ENSINO INFANTIL, PRIMÁRIO E NORMAL [29 de março de 1911]. In: CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (ed.), *Reformas e bases da educação – legado e renovação (1835-2009)*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, p. 520-556, 2017.

Periódicos

A CAPITAL. *Diário Republicano da Noite*, n.º 4131 (15/07/1922).

DIÁRIO DE LISBOA, ano 2, 15 e 17 de julho de 1922, n.º 393 e 394.

ILUSTRAÇÃO PORTUGUEZA, n.º 857, 22 de julho de 1922.

Estudos

ARNAUT, António. *Introdução à Maçonaria*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017.

CASTRO, Cláudia Pinto Ribeiro de. Os Outros. A Casa Pia de Lisboa como espaço de inclusão da diferença. 2008. 422 f. Tese (Doutoramento em história) – Universidade do Porto, Porto, 2008.

CERÍACO, Luís. “O “Arquivo Histórico Museu Bocage” e a história da história natural em Portugal. In: Professor Carlos Almaça (1934-2010) – Estado da Arte em Áreas Científicas do Seu Interesse. [Lisboa]: Museu Nacional de História Natural e da Ciência. 2014. Disponível em <http://digital.museus.ul.pt/items/show/3765>. Acesso em: 17 de out. 2025.

CORREIA, António Carlos da Luz. A medicalização da pedagogia: discursos médicos na construção do discurso pedagógico e nos manuais de formação de professores em Portugal (séculos XIX-XX). *Revista História da Educação* [online]. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/93209>. Acesso em: 15 out, 2025.

[DSDA] Direção de Serviços de Documentação e de Arquivo (coord.). *Guia de fundos*.

Lisboa: Ministério da Educação e Ciência – Secretaria-Geral, 2014.

FERNANDES, Liliana Raquel Rodrigues. *Maçonaria e Implantação da República*. 2008. 257 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Portugueses) – Universidade de Aveiro, Aveiro, 2008.

FERREIRA, António Gomes. Ferreira, António Aurélio da Costa [entrada]. In: NÓVOA, António (dir.), *Dicionário de educadores portugueses*. Lisboa: Edições Asa, 2003, p. 535-539.

FERREIRA, António Gomes. *A criança e a pedologia no contexto da Primeira República em Portugal*. In: MOURÃO, Alda; GOMES, Ângela Castro (coords.), *A experiência da Primeira República em Portugal e no Brasil*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014, p. 299-316.

FERREIRA, Nuno Martins. *A Escola Normal Primária de Lisboa em Benfica (1916-1930)*. Lisboa: Livros Horizonte, 2018.

FONTES, Victor (1923). *Notas bio-bibliográficas sobre o Dr. Costa Ferreira*. In: *Arquivo de Anatomia e Antropologia*. Lisboa: [s.e.], vol. VIII, 1923, p. 563-595.

HENRIQUES, Raquel Pereira. *Ensino. Instituições*. In: ROLLO, Maria Fátima (coord.), *Dicionário de história da I república e do republicanismo*. Vol. I. Lisboa: Assembleia da República – Serviço de Edições, 2013, p. 1152-1059.

MARQUES, António de Oliveira. *Dicionário de maçonaria portuguesa*. t. I. Lisboa: Editora Delta, 1986.

MOGARRO, Maria João (2018). *A Escola Normal de Lisboa e a formação de professores: percursos, identidade e afirmação sob o signo da pedagogia republicana da Educação Nova*. In: FERREIRA, Nuno Martins; ESTRELA, Antónia; VALENTE, Bianor; COVELO, Rui (coords.), *O edifício da Escola Superior de Educação de Lisboa: 100 anos a formar professores (1916-2016)*. Ciclo de conferências. Lisboa: Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Lisboa, 2018, p. 37-75.

PEREIRA, José Augusto. *O Pensamento e Acção Educativa de António Aurélio da Costa Ferreira*. 1995. 220 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade de Coimbra, 1995.

PEREIRA, José Augusto; FERREIRA, António Gomes. *António Aurélio da Costa Ferreira. Um educador na primeira República*. Lisboa: Casa Pia de Lisboa, 1999.

PEREIRA, Rui. *Raça, sangue e robustez. Os paradigmas da Antropologia Física colonial portuguesa*. *Cadernos de Estudos Africanos*, 7-8, 2015, p. 209-241.

PINHEIRO, José Eduardo Moreirinhas *Do ensino normal na cidade de Lisboa. 1860-1960*. Lisboa: Porto Editora, 1990

PINHEIRO, José Eduardo Moreirinhas. *Notas sobre personalidades e instituições do ensino e da cultura em Portugal*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa, 2001.

RIBEIRO, Joana Beato; SILVA, Helena. “A [des]favor dos mutilados da guerra”: a situação no pós-guerra. In: ROCHA, Jorge Silva (ed.). Actas do XXVI Colóquio de História Militar “Portugal 1916-1918. Da Guerra à Paz”. Lisboa: Comissão Portuguesa de História Militar, 2018, p. 435-455.

SOUSA, Teresa. Contributos para a história do Instituto António Aurélio da Costa Ferreira. 2002. 311 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação / História da Educação) – Universidade de Lisboa, 2002.

VERÍSSIMO, Nélson. António Aurélio da Costa Ferreira: um grande educador madeirense. Revista do Diário de Notícias da Madeira, 18 de janeiro, 2004. Disponível em: <https://passosnacalcada.wordpress.com/2007/06/05/antonio-aurelio-da-costa-ferreira-um-grande-educador-madeirense/>. Acesso em: 20 out, 2025

VILHENA, Henrique (1940). Em Memória de António Aurélio da Costa Ferreira. [s. l.: s. e.], 2004.

EDUCAR PARA REGULAR – “ATARDADOS PEDAGÓGICOS” EM PORTUGAL NA PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XX

Helder Henriques
Instituto Politécnico de Castelo Branco
Universidade de Coimbra, Centro de Estudos Interdisciplinares (Ceis20)
helder.henriques@ipcb.pt

Wesley Silva
Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG)
wesley.silva@unifal-mg.edu.br

Aline Martins de Almeida
Universidade Presbiteriana Mackenzie e Universidade Metropolitana de
Santos, alinepucsp@gmail.com

RESUMO

O propósito deste texto ancora-se na análise dos “atardados pedagógicos”, elementos perturbadores da normalidade escolar, que, no decorrer da modernidade, passaram a constituir um grupo amplamente estudado por diferentes saberes, destacando-se a médico-pedagogia, tendo em vista a sua normalidade ou utilidade social.

Mobilizamos um conjunto de autores que lideraram o estudo e as preocupações sobre os efeitos que os “atardados pedagógicos” podiam representar no interior da arena escolar. Para o efeito, suportamos a nossa análise na perspectiva foucaultiana, entre outros teóricos, para dar significado ao que os autores daquela época (primeira metade do século XX) escreveram. Associamos, igualmente, a imprensa pedagógica como relevante fonte de informação para o estudo do grupo em causa.

Em suma, defendemos que, do conjunto dos saberes aplicados a estas crianças, resultou uma grelha de análise que permitia realizar diagnósticos e, simultaneamente, promover a intervenção sobre o sujeito.

ABSTRACT

The purpose of this text is grounded in the analysis of “pedagogical laggards,” disruptive elements of school normality that, over the course of modernity, came to constitute a group widely studied by different fields of knowledge, particularly medico-pedagogy, with a view to their normality or social utility.

We draw on a set of authors who led the studies and concerns regarding the effects that “pedagogical laggards” could represent within the school arena. To this end, we support our analysis with the Foucauldian perspective, among other theorists, in order to give meaning to what the authors of that period (first half of the twentieth century) wrote. We also consider the pedagogical press as a relevant source of information for studying the group in question.

In sum, we argue that the body of knowledge applied to these children resulted in an analytical framework that made it possible to carry out diagnoses and, simultaneously, to promote intervention upon the subject.

INTRODUÇÃO

Ao longo da modernidade assume-se um propósito bem definido que se prende com a gestão das populações e, mais especificamente, com a gestão de determinados conjuntos dessa população. Convocamos para este trabalho aqueles sujeitos que podiam representar uma anomalia social ou individual resultando, potencialmente, em perigo para uma sociedade que se pretendia cada vez mais regulada, padronizada e racional. De modo a responder a esta inquietações, assistimos desde o século XVIII à emergência de um conjunto de instrumentos e técnicas, ou se quisermos de tecnologias da vida, que aliadas ao processo de afirmação de novos saberes científicos contribuíram decisivamente para criar uma ordem social diferente daquela que até à centúria de setecentos se tinha conhecido.

Esta nova ordem social encontrou na instituição escolar um “lugar” produtor de normas, comportamentos, atitudes, formas de estar e de ser. Por outro lado, o desenvolvimento da estatística permitiu conhecer, regular e ordenar as populações. Contudo, se por um lado, a Escola se constituiu como produtora de normalidade, apresenta-se, igualmente, como o território daqueles que apresentavam características desviantes e, por isso, eram considerados sujeitos anormais.

Este artigo procura compreender quem eram esses “delatores” que eram considerados elementos potencialmente perturbadores – e por isso anormais – e que programa ao longo da modernidade foi construído para aqueles que se afastavam do modelo ou do padrão instituídos. Optamos, neste trabalho, por dedicar mais atenção aos sujeitos que povoavam a arena escolar, em Portugal, ao longo da primeira metade do século XX.

A nossa abordagem assume um carácter qualitativo e tem uma dimensão descritiva e crítica que permite refletir sobre um conjunto de discursos que circularam na época referida. Tal como afirma Vilhena (2010), “os discursos devem ser compreendidos como uma forma de ação através da qual os sujeitos podem transformar o mundo, tendo simultaneamente presente que essa forma de ação é histórica e culturalmente situada e em relação dialética com outros aspetos da realidade” (p. 93).

Para tal, as “vozes” de António Aurélio da Costa Ferreira, João Deemor, Fernando Palayart Pinto Ferreira, Deolinda Lopes Vieira, Vítor Fontes, entre outros, apresentam-se como propulsores do movimento médico-pedagógico onde a medicina, entre outros exemplos, encontra na educação um campo que permitiu aprofundar a jurisdição profissional (Henriques, 2018) de alguns grupos em processo de afirmação como os médicos, psiquiatras e, pouco depois, os psicólogos. Para alcançar os propósitos iniciais optamos por um processo de pesquisa, identificação, classificação e seleção de artigos que remetiam para a problemática da anormalidade e que se relacionava com a dimensão pedagógica e/ou escolar.

Do ponto de vista teórico, assumimos uma perspetiva foucaultiana que nos permitiu “colocar em crise” o corpus documental mobilizado para o efeito. Assim, autores como Michel Foucault (2005, 2006, 2008, 2010), Nikolas Rose (1999) Hendrick (2007), Jorge Ramos do Ó (2003), Mercedes del Cura Gonzalez (2012), Cláudia Pinto Ribeiro (2009) mas também, por exemplo Anthony Giddens (2002), constituem as lentes teóricas deste capítulo. Partimos do conceito de modernidade, enquanto elemento operativo, para situar e enquadrar no tempo o trabalho que realizamos. Associamo-nos à ideia de governo da

infância – governamentalidade – na perspectiva de Foucault considerando a sua importância na análise das dimensões que tendem a conduzir a conduta dos indivíduos, em particular dos mais novos, através de instituições, saberes e mecanismos diversos capazes de produzir normalidade. Neste sentido, no decorrer do presente trabalho encontramos uma tensão/ discussão permanente entre a ideia de normal e anormal. Entendemos que não são conceitos antagónicos, mas que resultam de uma relação recíproca que obriga à existência de ambos. Do ponto de vista pedagógico, ancoramos o trabalho a alguns dos princípios do movimento da educação nova, nomeadamente àqueles que remetem para o processo de individualização do sujeito pedagógico.

No que diz respeito ao corpus documental mobilizado podemos dividi-lo em três grupos: “manuais orientadores” publicados em Portugal ou traduzidos para Português, sobre a problemática da educação dos anormais, e que tinham circulação editorial em Portugal. Em segundo lugar, pequenas publicações apresentadas em diversos fóruns pedagógicos que fossem ao encontro do tema da educação dos anormais. Em terceiro lugar, publicações periódicas de que são exemplo o Boletim do Instituto Médico-Pedagógico da Casa Pia de Lisboa (1921-1923) e a Revista Escolar nos seus primeiros anos (1921 – 1935). A primeira publicação periódica constituiu-se como,

(...) órgão do Instituto Médico-Pedagógico da Casa Pia, será uma espécie de meio de propaganda, entre nós, da assistência aos anormais e, além disso, uma forma de publicar e facilmente darmos conta dos ensinamentos da nossa experiência e permutamo-lo com os de outros quem no país ou fora do país, se interessem por estes capitais e monumentosos assentos (NÓVOA, 1993:142).

Por outro lado, na perspectiva de Nóvoa (1993), a Revista Escolar,

(...) é uma publicação cujo intuito central assenta na divulgação de ideias e práticas educativas, legitimada por um corpo de conhecimentos das áreas da psicologia e da pedagogia. Subjaz-lhe igualmente uma posição geral: a necessidade, face aos caos em que se encontra o ensino, de reorganizar a educação portuguesa numa base científica moderna. Esta ideia aparece nos anos 20 associada à da “regeneração inadiável da Pátria” (p. 796).

Assim, a imprensa periódica de educação e ensino assume centralidade no processo de construção deste trabalho dado que se configura como “o melhor meio para apreender a multiplicidade do campo educativo” evidenciando “múltiplas facetas dos processos educativos” (NÓVOA, 1993: 23)

Ao longo do estudo defendemos a importância da médico-pedagogia, na primeira metade de novecentos, como área cruzada de saberes em ação, que procuravam diagnosticar a anomalia e encontrar formas de inverter ou anular o respetivo problema dos sujeitos anormais pedagógicos contribuindo para a manutenção, tal como pretendia o Estado, de uma sociedade ordenada e racionalmente estruturada, tentando afastar ou “curar” os elementos mais perigosos da mesma.

No caso em análise, já o dissemos, ocupamo-nos dos anormais pedagógicos ou também designados de atardados pedagógicos. Dedicamos a nossa atenção aos princípios que deviam ser seguidos no processo de intervenção junto dos atardados pedagógicos. Princípios inspirados nos teóricos do movimento da educação nova que apresentavam ideias fundamentais como a autonomia do indivíduo, o conhecimento de si mesmo e o desenvol-

vimento da sua formação integral. A educação integral surge neste texto como um elemento de intervenção capaz de modificar comportamentos em estreita articulação com quem procedia ao diagnóstico, nomeadamente dos médicos.

Reclamava-se uma educação integral, sempre em contraponto a pedagogia dita tradicional, que fabricasse indivíduos completos, integrais e adaptados ou capazes de se adaptarem social, física, intelectual e moralmente a realidade, enfim, as suas condições de existência. A educação integral visava, afinal, o cultivo do corpo, da inteligência, da moral e do caráter. Para tanto, a criança deveria usufruir de liberdade e o adulto deveria respeitar as tendências fisiológicas da criança, em linha, com a proposta pedagógica de Maria Montessori (MOTA, FERREIRA & VILHENA, 2025, p. 128)

A emergência de grupos de crianças consideradas com anomalias sociais ou pedagógicas resultam do processo de individualização que o Estado teve necessidade de realizar na tentativa de conhecer as populações, agir sobre as mesmas e sinalizar aqueles que podiam constituir um perigo ao seu projeto normalizador no quadro da modernidade.

1. A ANORMALIDADE NA MODERNIDADE: ESBOÇO DE UM REFERENCIAL TEÓRICO

A modernidade, conceito polissêmico, inaugura uma nova concepção de sociedade relacionada com o lugar que os sujeitos, as instituições e os saberes passaram, gradualmente, a ocupar em comparação com a “rigidez” do Antigo Regime. Este “novo tempo” foi, essencialmente, caracterizado por alterações de ritmo da mudança social que provocou desconexões sociais e alimentou os processos de reflexividade institucionais e individuais (Giddens, 2002). Pode ser definido como “estilo, costume de vida ou organização social que emergiram na Europa a partir do século XVII” e que propôs alterações significativas e profundas face ao que existiu anteriormente (GIDDENS, 1991: 10). Assim, quando Giddens (2002) afirma o dinamismo deste “novo tempo, objetiva a ideia de modernidade”, afirmando que esta,

(...) altera radicalmente a natureza da vida social cotidiana e afeta os aspectos mais pessoais de nossa existência. A modernidade deve ser entendida num nível institucional; mas as transformações introduzidas pelas instituições modernas se entrelaçam de maneira direta com a vida individual, e, portanto, com o eu. Uma das características distintivas da modernidade, de fato, é a crescente interconexão entre os dois “extremos” da extensão e da intencionalidade: influências globalizantes de um lado e disposições pessoais de outro (GIDDENS, 2002, p. 9).

Esta “nova ordem social” assumiu, necessariamente, implicações nas formas de governo das populações. A ideia de soberania passou a estar associada ao emergente Estado-Nação, assistindo-se a uma “transformação na forma como são dirigidas as populações (...) assentes na modelação cognitiva de comportamentos” (HENRIQUES & VILHENA, 2015, p. 64). A gestão da população transformou-se num dos elementos centrais na produção da modernidade. Uma gestão que transitou entre a administração coletiva dos “corpos” e a “vida do sujeito” onde a *reflexividade do eu* se constituiu como um instrumento poderoso capaz de permitir construir uma sociedade nova onde todos, e cada um, se tornavam participantes ativos na sua própria governação e na construção coletiva de uma nova ideia de progresso. Como afirmam Ó & Carvalho (2009) “a modernidade será, assim, caracterizada pelo permanente desígnio de governar sem governar, de ampliar o poder até aos limites mais distantes, ou seja, às escolhas dos sujeitos autónomos” (p. 24)

Para concorrer para o propósito enunciado, tornou-se necessário investir nos sujeitos, nas instituições e nos saberes. O propósito de construir uma nova sociedade implicou a centralidade de novos “atores” coletivos. Foi o caso da infância que no decorrer das centúrias de oitocentos e novecentos tornou-se “um dos períodos da vida mais intensamente governados” (HENDRICK, 2007; Rose, 1999). Para suportar esta necessidade de governar a infância, a instituição escolar assumiu um papel central, assim como um conjunto de saberes emergentes onde se destacam a medicina, a psicologia, a psiquiatria, a pedagogia que foram construindo as suas arenas científicas numa lógica de rede interpenetrável tomando como objeto de estudo a criança, considerada o futuro da nação.

Ora, toda esta nova racionalidade que, principalmente a partir do Século XVIII, procurava construir um novo projeto político baseado na ordem e regulação social, no discurso científico e racional, em dispositivos de normalização e na categorização dos indivíduos, tornou visível outras realidades, outros sujeitos, e afirmou a necessidade de reinventar as respostas sociais e institucionais para aqueles que não se enquadravam na norma e, por isso, eram considerados potencialmente perigosos ou desajustados: os anormais.

Recorremos ao filósofo social francês Michel Foucault (2010) quando tenta construir a genealogia da anomalia e identifica três tipos de sujeitos para explicar a “invenção da anormalidade”:

A primeira [...] é a que o chamarei de “monstro humano”. O contexto de referência do monstro humano é a lei, é claro. A noção de monstro é essencialmente uma noção jurídica [...] pois o que define o monstro é o fato de que ele constitui em sua existência mesma e em sua forma, não apenas uma violação das leis da sociedade, mas uma violação das leis da natureza.

A segunda [...] é a que poderíamos chamar de figura do “indivíduo a ser corrigido”. [...] O indivíduo a ser corrigido é, no fundo, um indivíduo bem específico dos séculos XVII e XVIII [...]. O contexto de referência do indivíduo a ser corrigido é muito mais limitado: é a família mesma, no exercício de seu poder interno ou na gestão da sua economia; ou, no máximo, é a família em sua relação com as instituições que lhe são vizinhas ou que a apoiam [...].

Quanto ao terceiro, é o “masturbador”. [...] é uma figura totalmente nova no século XIX (é na verdade própria do fim do século XVIII), e cujo campo de aparecimento é a família. E inclusive, podemos dizer, algo mais estreito que a família: seu contexto de referência [...] é o quarto, a cama, o corpo; são os pais, os tomadores de conta imediatos, os irmãos e irmãs; é o médico – toda uma espécie de microcélula em torno do indivíduo e do seu corpo. (FOUCAULT, 2010, p. 47-51).

Os excertos colhidos do livro “Os anormais” (2010), constituem, na perspectiva de Foucault, o fundamento do entendimento sobre aqueles que desafiam as leis da natureza e a ordem social instituída ou que se pretendia instituir. É neste contexto que surge a figura do “monstro humano” como um ser desafiante das leis do “universo” e do seu funcionamento. Esta ideia acaba por constituir-se como um elemento que acelera a produção da normalidade face ao desvio, considerando que “o Monstro humano” se trata de um Ser de exceção, que viola as leis naturais e jurídicas, e que, por isso, está na origem da necessidade de produção de normas, regras e comportamentos sociais.

No caso do “indivíduo a ser corrigido”, cujo surgimento acontece posteriormente, perante a transgressão ou o desvio assume-se a possibilidade de correção das anomalias através de instituições e saberes específicos capazes de produzirem normalidade. Este tipo de

desvio prende-se essencialmente com desvios de natureza moral ou até comportamental cujas causas podem ser sociais, religiosas ou familiares.

Por fim, “a criança masturbadora” que se encontra associada ao cuidado de si e a uma determinada vontade própria que vai permitir a afirmação do saber médico, pedagógico e possibilitar a emergência da ideia de controlo sobre si próprio (sobre o corpo e sobre os ímpetos sexuais) isto é *o governo de si mesmo* (Ó, 2003).

A emergência do grupo dos anormais deve-se, em grande parte, à estatística – ciência do Estado - que permitiu encontrar focos de população que deviam ser vigiados e acompanhados de modo a não colocarem em causa o futuro da nação e o ideal de progresso de um período transformador. A vigilância das famílias, os problemas relacionados com a hereditariedade, a dimensão da saúde física do indivíduo, os problemas psíquicos ou a influência do meio social, constituem pilares fundamentais para a compreensão desta categoria socioeducativa e psicopedagógica.

Que fazer, pois, dos productos deletérios desta sociedade? Continuaremos a desprezar, como até aqui, essas criaturas que em nada contribuem para a colectividade mas que pouco ou muito sempre consomem, e que continuarão a viciar o meio com a sua imoral e perigosa maneira de viver? Ou devemos tolerá-las em grande parte, como até aqui, na escola dos normais, prejudicando os interesses do ensino? Não. Não pode ser. Tal estado de coisas não deve perdurar (VIEIRA, 1924, p. 4).

Em resposta à inquietação evidenciada por Deolinda Lopes Vieira, na tese apresentada ao congresso feminista e de educação promovido pelo Conselho Nacional das Mulheres Portuguesas em 1924, verifica-se a emergência de duas dimensões que se relacionam intrinsecamente: o diagnóstico e o prognóstico (intervenção) que são relevantes para a classificação dos anormais e para o seu processo de normalização e utilidade sociais. Do mesmo modo, as explicações de Foucault remetem-nos para a necessidade de compreender, classificar e integrar aqueles que apresentavam comportamentos, atitudes ou características consideradas diferentes ou desviantes necessitando de ser governados através de instituições específicas ou especializadas onde circulavam saberes científicos que investiam nessas duas grandes dimensões.

Assim, o **diagnóstico** e a **intervenção**, constituem campos de disputa, capazes de afeirir e normalizar os indivíduos, tornando-os socialmente úteis e regulares do ponto de vista socioeducativo. A este propósito Deolinda Lopes Vieira (1924) afirmava que “desde as civilizações mais remotas se considerou a existência dos débeis, dos fracos, dos inaptos como um prejuízo social. A constituição duma sociedade de seres robustos e válidos foi ideal de todas as sociedades que manifestavam tendências de progresso” (p. 3)

Portanto, ao longo da modernidade foi necessário corrigir os desvios e garantir a utilidade daqueles que eram considerados anormais. Como argumenta Foucault (2010), “foi necessário desenvolver tecnologias positivas de poder” (p. 59) que permitissem manter próximos os indivíduos desviantes controlando, vigiando e transformando o desvio em norma. Entendemos como “tecnologias de poder” “o conjunto de técnicas performativas de poder sobre a sua alma e corpo, pensamento e conduta, vinculando-a a uma actividade de constante vigilância e adequação aos princípios morais em circulação na sua época” (Ó & CARVALHO, 2009, p. 22).

Uma das tecnologias positivas de poder mais relevantes no contexto da identificação da anormalidade – **diagnóstico** - decorreu da utilização intensiva do exame médico-pedagógico.

Com o exame, tem-se uma prática que diz respeito aos anormais, que faz intervir certo poder de normalização e que tende, pouco a pouco, por sua força própria, pelos efeitos de junção que ele proporciona entre o médico e o judiciário, a transformar tanto o poder judiciário como o saber psiquiátrico, a se constituir como instância de controle do anormal (FOUCAULT, 2010, p. 52)

Esta tecnologia de *Saber-Poder-Ser* possibilitou “nomear, classificar, organizar, umas em relação às outras, as diferentes doenças; foi preciso fazer etiologias de tipo medicina orgânica, procurando no corpo ou nas predisposições os elementos capazes de explicar a formação da doença” (p. 390). Como defendem Ó & Carvalho (2009) “toda a relação educativa moderna tem uma raiz psi, o que significa que passou a estar dependente dos diagnósticos, orientações teóricas, divisões e formas de explicação que a Psicologia concebeu [...]” (p. 25). O exame,

(...) combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso que, em todos os dispositivos de disciplina, o exame é altamente ritualizado. Nele vêm-se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade. (FOUCAULT, 2006b, p. 154)

O exame ou teste assumiu uma importância central na determinação do presente e do futuro dos sujeitos. Nikolas Rose (1990) refere mesmo que foi um dos contributos mais importantes para a determinação de perfis da criança, dado que procurava conhecer em profundidade o mais possível o sujeito. O exame consistiu numa *tecnologia* positivista que permitia, por exemplo, proceder à hierarquização da normalidade ou da profundidade da anomalia.

Assim, “os testes materializaram a fronteira do anormal-normal como correspondendo essencialmente a uma diferença de grau. E davam (...) resposta à procura de eficácia que marcava a modernidade (...)” (Ó & CARVALHO, 2009, p. 49). Portanto, os exames ou testes permitiam a comparação entre a população escolar distinguindo as regularidades das singularidades, possibilitando à instituição escolar a **intervenção** no “sentido da regulação do detalhe” (Ó & CARVALHO, 2009, p. 51).

A figura do exame teve o seu impulso no início do século XX através dos trabalhos de Binet e Simon que, além da preocupação com o corpo do aluno, também evidenciaram a necessidade de encontrar “um método para medir a inteligência” (RAMALHO, 1923) a que foi dado o nome de *Escala métrica*, e que contribuiu decisivamente para o conhecimento da criança e das suas características. Trata-se de um método que “consiste numa série de interrogações apropriadas às crianças, segundo a sua idade, e às quais devem responder as que forem normais ou que não tenham sofrido qualquer perturbação no seu desenvolvimento físico e mental” (RAMALHO, 1923, p. 231).

Tabela 1 – Escala métrica de Binet e Simon (reproduzida a partir de RAMALHO, 1923, p. 231 e 232)

Idade da criança	Aspetos a observar na Criança
3 meses	Ter um olhar voluntário.
9 meses	Prestar atenção ao som. Apropriar-se de um objeto depois de contacto com ele ou após percepção visual.
1 ano	Distinguir os alimentos.
2 anos	Andar. Cumprir uma ordem. Indicar as suas necessidades naturais.
3 anos	Saber onde tem o nariz, os olhos, a boca. Repetir dois algarismos. Enumerar as pessoas e os objectos de uma gravura. Dizer o seu nome. Repetir seis sílabas.
4 anos	Dizer qual o seu sexo. Dizer o nome de uma faca, de uma chave, de um vintém. Repetir três algarismos. Comparar duas linhas e indicar a mais comprida.
5 anos	Comparar duas caixas de pêso diferente e indicar qual é a mais pesada. Copiar um quadrado. Repetir uma frase de dez sílabas. Contar quatro vinténs. Recompôr um jogo de paciência formado por dois pedaços.
6 anos	Distinguir a mão direita e a orelha esquerda. Repetir uma frase de dezasseis sílabas. Fazer uma comparação de estética. Definir objectos familiares pelo uso. Executar três ordens. Dizer a sua idade. Distinguir a manhã e a tarde.
7 anos	Indicar lacunas de figuras. Contar os seus dedos. Copiar uma frase escrita. Copiar um losango. Repetir cinco algarismos. Descrever uma gravura. Contar treze vinténs simples. Dizer o nome de quatro moedas.
8 anos	Fazer uma leitura e conservar duas recordações dela. Distinguir quatro cores. Contar de 20 a 0, descendo. Comparar dois objectos de que se recorde. Escrever ditado.
9 anos	Dizer a data completa do dia. Indicar os dias da semana. Fazer uma leitura e conservar dela seis recordações. Dispor cinco caixas pela ordem de peso de cada uma.
10 anos	Dizer os meses do ano. Reconhecer as nove moedas do nosso dinheiro (francês). Compor duas frases das quais se encontrem três determinadas palavras. Responder a oito perguntas, apelando para a inteligência.
12 anos	Criticar frases absurdas. Meter três palavras numa frase. Encontrar mais de sessenta palavras em três minutos. Das as definições de palavras abstratas. Reconstituir frases desarticuladas
15 anos	Repetir sete algarismos. Encontrar três rimas para uma determinada palavra. Repetir uma frase de vinte e seis sílabas. Interpretar uma gravura. Resolver um problema psicológico.

Contudo, outras escalas de medida foram criadas e aplicadas. Por exemplo, uma determinada criança,

Nos tests de Porteus revelou o nível mental duma criança de 9 anos; no tapping-test de Healy revelou-se lento e imperfeito; em vez de ponto, [realizou] traços irregulares; no exame do quadro mural enumerou e interpretou alguma cousa mas com erros (“uma carroça que vai trepar pela parede acima”). Mandamos-lhe escrever o nome e com uma caligrafia regular o escreveu, mas trocou a ordem das letras e omitiu algumas; por exemplo: em vez de Castanheira, escreveu Casntanhira. Por toda esta observação concluímos que se tratava dum anormal com nível mental bastante inferior ao da sua idade e instável; no boletim registamos a nossa impressão da seguinte forma: Falador, agitado, inquieto, desatento” (FONTES, 1921, p. 9).

Destacam-se as experiências realizadas com as crianças, as conclusões e os registos produtores de normalidade e identificadores do desvio. Acrescentamos, ainda, outro exemplo que consistia na aplicação de testes no momento de admissão dos candidatos escolares ao Instituto Médico Pedagógico da Casa Pia de Lisboa. Para ser admitido no regime de internato,

Tem de ser sujeito por nós a um minucioso exame no laboratório de psicologia experimental que aqui existe. Esse exame consiste: 1º na averiguação dos factos anamnésicos que nos possam interessar, colhidos por informação da família; 2º observação médica rigorosa dos seus aparelhos e sistemas, a fim de prescrevermos as medidas higiénicas e outras que convém adoptar com o novo internado; 3º exame antropográfico e antropométrico para o estudo da morfologia do anormal e estado do seu crescimento; 4º observações psicológicas feitas com tests especiais: labirintos de Porteus, Tapping e competition test de Healy exame dum quadro mural, etc. (FONTES, 1921, p. 9)

Em síntese, “os tests são, em nosso entender, preciosos auxiliares do médico pedagogo, do psicólogo e do professor, mas não se lhes peça mais do que podem dar” (FONTES, 1933, p. 137) e, assim, podemos considerar que estes instrumentos constituem saberes em ação onde as crianças são verificadas e onde são detetadas as regularidades e as anomalias.

Depois do diagnóstico, impunha-se a necessidade do prognóstico, isto é, de intervir. Não se procurava uma intervenção psicopedagógica com soluções iguais para todos, antes pelo contrário, era necessário educar com propósito e esse propósito devia passar pelo conjunto de interesses dos sujeitos diagnosticados como “anormais”. Trabalho que devia fazer-se de acordo com os diagnósticos, acompanhado do olhar clínico e do saber pedagógico no interior de um processo de desenvolvimento da autonomia e da liberdade, como defendido pelos teóricos da Educação Nova (Maria Montessori, Decroly, Binet, Dewey, Claparède, Ferrière, etc.). Como salienta Palyart Pinto Ferreira (1921), “**a este o cérebro, àquele a mão**; um para dirigir, outro para ser dirigido, ainda que como máquina ou simples órgão por inferior que venha a ser” (p.4).

Assistimos na segunda metade de oitocentos e primeiros anos de novecentos à afirmação do pensamento pedagógico moderno onde “a pedagogia ou a ciência da educação tomara-se da ambição de agir e governar sobre o espírito e o corpo das crianças e dos jovens” (Ó & Carvalho, 2009: p. 39). A emergência de um conhecimento psicopedagógico alimentava a necessidade de estudar a singularidade da criança/do aluno, numa perspetiva científico-natural, e, por isso, entendia-se cada “alma infantil” como “uma realidade dinâmica, uma criação contínua e irredutível”.

A individualização da criança tornou-se terreno fértil para a aplicação dos conhecimentos médico-pedagógicos uma vez que permitia diagnósticos profundos e diferentes níveis de intervenção face às características físicas ou psíquicas da criança. Deste modo, “a observação pedagógica corrente podia mostrar que as crianças diferiam consideravelmente na sua feição mental” o que levantava o problema das rotinas e organização do trabalho pedagógicos nas escolas. Não se pode ensinar tudo, do mesmo modo, a todos. Na verdade, tal como havia sugerido Claparède, tornava-se necessário o investimento numa escola à medida. Isto é, uma escola adaptada à criança, “à idade, ao sexo e à mentalidade de cada um dos seus alunos, numa atenção particularizada das necessidades intelectuais e aptidões especiais” (Ó, 2009, p. 45).

2. DISCURSOS SOBRE A EDUCAÇÃO DE ANORMAIS EM PORTUGAL – OS ANORMAIS PEDAGÓGICOS

O Estado interessou-se em regularizar aqueles que, de algum modo, podiam colocar em causa o seu projeto político. O governo da infância constituiu um campo discursivo e de intervenção de médicos, pedagogos, psiquiatras que encontraram na criança um objeto promotor de afirmação científica e, simultaneamente, capaz de contribuir para responder aos desígnios do Estado, procurando regularizar aqueles que não se enquadravam na escola ou na sociedade (HENRIQUES, 2025). Assim, como nos refere Veiga-Neto (2015) “governa-se a infância com o objetivo de conduzi-la para determinados “lugares” numa cultura, para determinadas posições numa sociedade e para determinadas formas de vida já partilhada por aqueles que já estavam aí”. (p. 105).

Ao longo da primeira metade do século XX foi a médico-pedagogia que assumiu uma posição destacada no conhecimento e governo da criança. Seguimos Ribeiro (2009) quando afirma que foi na “médico-pedagogia que se deposita a missão de transformar em valor as crianças que demonstram claros sinais de anormalidade física ou mental, esperando, portanto, progressos visíveis” (p. 69). A emergência de instituições médico-pedagógicas, como foi o caso do Instituto Médico-Pedagógico da Casa Pia de Lisboa e os discursos dos autores ligados a esta instituição representam o grande impulso do “império terapêutico” associado à pedagogia portuguesa na primeira metade da centúria de noventa.

Muitas crianças desta categoria, anormais pedagógicos, não chegam mesmo a frequentar a escola. Uns e outros veem então constituir o exército dos que vagueiam pelas ruas e dos desocupados que não receberam o desenvolvimento preciso para exercerem uma profissão. São candidatos ao vício, talvez ao crime, e que constituem a vergonha de uma sociedade que deixou de cumprir um dever de humanidade e que nem pensou no seu próprio interesse, de uma sociedade que os não soube aproveitar para qualquer mister de que fossem capazes, mas que é castigada por essa incúria e falta de previsão, tendo de os alimentar” (RAMALHO, 1923, p. 236)

Os diferentes estudos que procuraram ir ao encontro da individualização da infância possibilitou a emergência de um conjunto diversificado de sujeitos “anormais”. Vítor Fontes (1933), discípulo de António Aurélio da Costa Ferreira, no começo da década de 20 do século passado, afirmava que este grupo de sujeitos desviantes tinha uma dimensão considerável um pouco por toda a Europa. Este professor e médico argumentava mesmo que se tratava de um problema social.

A percentagem de anormais que as estatísticas mostram existir nos diversos países é tão grande e assustadora que em toda a parte este assunto preocupa os governantes os quais procuram, numa atitude de inteligente defesa dar a esses indivíduos as maiores possibilidades para o seu aproveitamento máximo, de forma a torna-los em encargos mínimos para a sociedade onde vivem, educando-os e tratando-os por meios médico-pedagógicos especiais, tendentes a reduzir a sua inferioridade (FONTES, 1933, p. 8)

O caminho para lidar com estes sujeitos anormais passava, então, pela criação de instituições especializadas que permitissem garantir utilidade social e produtividade do sujeito no contexto em que viviam. O autor realça o projeto diferenciador do Instituto Médico-Pedagógico da Casa Pia de Lisboa, criado em 1914, o Instituto de Orientação Profissional e uma instituição de natureza privada designada de “Florinhas de Rua.

A fundação, por António Aurélio da Costa Ferreira, e a consolidação do Instituto Médico-Pedagógico de Lisboa, onde encontramos especialistas como Fernando Palyart Pinto Ferreira, Vítor Fontes, entre outros, tornou esta instituição a grande impulsionadora do estudo dos sujeitos anormais em Portugal.

Com a criação daquele instituto pretendeu o Dr. Costa Ferreira, arranjar uma classe especial para os alunos anormais existentes na população escolar da casa. Fundada essa instituição alargou a sua ação às crianças anormais de proveniências várias, funcionando como externato e internato para umas três dezenas de alunos e como centro de investigações científicas sobre o assunto, com a sua publicação privativa e uma consulta da especialidade onde acudiam os doentes enviados de várias clínicas e estabelecimentos de assistência infantil do país (FONTES, 1933, p. 16)

Ora, um dos problemas que se levantava no processo de classificação dos anormais era precisamente a delimitação do objeto de estudo. Quem eram os anormais? Como se classificavam? A este propósito Vítor Fontes (1933) mostra-nos a dificuldade do problema afirmando, contudo, que “definir é sempre difícil e tanto mais quando as noções que nos servem para a definição são, de si mesmas, já imprecisas” (P. 27). Ainda assim, elabora uma tentativa de compromisso teórico e defende:

“Não há de facto barreira fixa entre os dois estados que se exprimem pelos termos citados [normalidade/anormalidade]. Os casos extremos são fáceis de caracterizar; todos distinguem com segurança um idiota de um indivíduo normal; porém os casos leves são por vezes difíceis de classificar. Muitas são as definições dos autores que têm estudado o assunto, mas todas se podem considerar imperfeitas; (...) Sem pretendermos fazer melhor, nem tentar definir, apenas para melhor nos fazermos compreender caracterizaremos como anormal, toda a criança que por deficiência funcional (física ou psíquica) reage aos estímulos exteriores duma maneira diversa daquela que em regra se nota na maioria das crianças” (FONTES, 1933, p. 27 e 28)

Vítor Fontes assume a existência de dois grandes grupos de anormais – os *anormais psíquicos* e os *anormais físicos*. No interior destes grupos, explica, cabem todas as espécies de anormais, “tanto os que são por deficiência, como por excesso” (Fontes, 1933, p. 28). Do ponto de vista físico, integram-se os sujeitos cujas características físicas genéticas ou adquiridas constituem singularidades que devem ser tratadas de modo diferenciado: é o caso dos cegos, os surdos “e os que sofrem de qualquer deformidade física e que vulgarmente se designam por aleijados” (FONTES, 1933, p. 28).

No que respeita ao grupo dos anormais psíquicos Vítor Fontes aponta para duas categorias principais: os **anormais educáveis** e os anormais ineducáveis. O autor dedica o seu trabalho essencialmente à primeira categoria, ou seja, “aos pequenos anormais, aos anormais chamados educáveis, indivíduos que por meio de tratamentos adequados e de uma educação especial, conseguem por vezes atingir a normalidade” (Fontes, 1933, p. 23).

Os sujeitos anormais educáveis (também designados por *atardados pedagógicos*), na perspetiva de António Aurélio da Costa Ferreira (1922), caracterizavam-se

(...) por uma maior dificuldade em aprender, o que implica a necessidade de se repetirem mais vezes as lições; por uma fraca e incerta memória, que requer a prática de frequentes revisões do que se tenha ensinado e for aprendido; por uma menor persistência, e menor poder de aplicação, o que faz com que as lições devam ser mais curtas, e mais frequentes as mudanças de ocupação; por um discernimento de juízo menor, uma defi-

ciência no poder de tirar conclusões ou raciocinar sobre o quer que seja, e por isso carecendo de indicações mais simples e mais explícitas, e um ensino mais objetivos; por uma maior dificuldade em interessarem-se pois o interesse é quasi espontâneo, e por isso demandando maior esforço e habilidade da parte dos que os têm de educar e a necessidade de prêmios, louvores, estímulos, e aproveitamento até dos mais simples e elementares desejos; por uma maior vaidade, e portanto carecendo mais de prêmio e elogios; por um menor cuidado e jeito no trabalho, e por isso demandando um aprendizado, que tem de ser conduzido com mais paciência e por mais tempo; por uma tendência especialmente nos de maior grau de deficiência, para a mecânica e monótona repetição de actos, o que pode ser utilizado em exercícios de serrar, moer, polir, engomar e outros semelhantes; e finalmente por um fraco poder de coordenação de movimentos, que implica um maior cuidado na fiscalização dos seus exercícios e actos (p. 2 e 3.)

Este conjunto de indivíduos constituía um perigo escolar e, conseqüentemente, uma ameaça social. O grupo dos indivíduos que cabem no conceito de anormal educável era constituído por pessoas que frequentavam a escola, mas que podiam ser perturbadores no contexto de classes regulares. Tal como sinalizou António Aurélio da Costa Ferreira estes indivíduos “constituem elementos perturbadores e encargos sociais, se não são devidamente orientados, corrigidos ou compensados, por forma a terem o seu aproveitamento e lugar na sociedade” (FERREIRA, 1921, p. 1)

Deste modo, tornou-se fundamental a utilização da médico-pedagogia com o propósito de os dirigir e com os respectivos tratamentos poderem tornar-se alunos regulares. Como afirma Vítor Fontes (1933) “(...) a médico-pedagogia é possuidora de processos de tratamento e de ensino, podendo elevar muitos anormais ao nível da mentalidade normal integrando-os na vida social” (p. 24).

O Estado interessou-se por regularizar aqueles que, de algum modo, podiam colocar em causa o seu projeto político. O governo da infância anormal constitui um campo discursivo e de intervenção de médicos, psicólogos, pedagogos, psiquiatras que encontraram na criança um objeto de afirmação científica, contribuindo para responder aos desígnios do Estado e para regularizar aqueles que não se enquadravam na escola ou na sociedade (HENRIQUES, 2025).

O interesse da ciência nos anormais educáveis permitiu chegar a alguns entendimentos sobre a causa das anormalidades nos indivíduos. Vieira (1924) é perentória quando afirma que

Podemos, sem risco de errar, afirmar que o número destes desgraçados cresce porque as suas causas determinantes também se agravam e se propagam assustadoramente. A Sífilis, a tuberculose, os alcoolismos, juntamente com as dificuldades económicas, arrastam a humanidade para um campo miserável e degradante, comprometendo-lhe o dia de amanhã (P. 6)

O excerto anterior remete-nos para os problemas relacionados com o campo familiar. Particularmente, assumem destaque os problemas das doenças e a sua transmissibilidade colocando as crianças e os contextos familiares numa posição de vulnerabilidade e, por essa via, tornando-se mais facilmente governáveis. A este propósito Vítor Fontes (1933) afirma que as causas “podem vir de perturbações dos progenitores, por sua vez transmitidas aos descendentes, causas hereditárias, de perturbações sucedidas durante a vida intra-uterina, causas congénitas e finalmente de alterações sobrevindas na vida do indivíduo, causas adquiridas” (p. 37).

A hereditariedade assume um papel fundamental na construção de uma retórica que procurava responsabilizar o contexto familiar pela produção de alguns tipos de anormais.

João Deemor (1901) no início do século XX ao procurar determinar as causas da anormalidade, diz

De que família descende a criança? Está sã? Era já atacada de deficiência orgânica ou de faltas? Nos seus membros, há escrofulosos, rachíticos, tuberculosos, etc? O número das suas taras hereditárias, como perturbação cerebral, histerismo, epilepsia, inclinação para o crime, diferentes anormalidades anatómicas, alcoolismo, etc., é suficiente para declarar a família como nervopatha? O que há a respeito da saúde do pai e da mãe? Como são constituídas as outras crianças sob o ponto de vista físico, intelectual e moral? (...) (p. 83)

A importância atribuída ao contexto familiar e à hereditariedade ganham destaque no período em análise na medida em que se associam problemas familiares a “anomalias sociais”. Os saberes científicos, nomeadamente a medicina, e através desta o Estado, encontraram o mecanismo ideal para entrar no lugar mais privado, íntimo, e difícil de entrar: o lar. Aqui verifica-se, cabalmente, que a família se tornou um campo de aplicação de tecnologias positivas de poder e um lugar que o Estado, através dos saberes científicos, pretendeu acompanhar, leia-se vigiar, diagnosticar e intervir, considerando o que representavam para o progresso da nação.

Em síntese, nas primeiras décadas do século XX, as causas para a produção de anormais, incluindo os educáveis, concretizam-se através de três tipos: as causas hereditárias (Sífilis, Tuberculose, alcoolismo, epilepsia e “outras doenças nervosas”), as causas congénitas (doenças associadas ao período da gravidez e a partos difíceis) e as causas adquiridas (as meningites, paralisias ou perturbações cerebrais que provocam alterações sensoriais e, em consequência, a cegueira ou a surdez), sem prejuízo outras.

3. DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS E PRÁTICAS DE NORMALIZAÇÃO – EDUCAR PARA REGULAR

A Escola constituiu o melhor instrumento de governo da infância anormal educável e de desenvolvimento de todo um programa social que caracteriza a modernidade. Considerava-se relevante que os sujeitos anormais educáveis – ou os atardados pedagógicos – deviam ser alvo de um processo de individualização pedagógica, valorizando as suas capacidades com o objetivo de compreender e adequar algumas das suas características tendo em vista a sua regularidade. Albano Ramalho (1923) afirmava que “os anormais pedagógicos, isto é, as crianças cujo desenvolvimento intelectual está retardado” precisavam de um regime especial que permitisse o seu desenvolvimento (p. 225).

A constituição de classes especiais para estes alunos “perturbadores” da normalidade também levantava algumas questões. Apesar de alguns defenderem o modelo do isolamento e conjuntos de classes dedicadas a estes sujeitos, havia também quem defendesse que esta prática não era profícua para o que se pretendia: a regularidade. Isto porque estar, permanentemente, “perante si, o espetáculo da anomalia que sofre” não se constitui como motivo de interesse pedagógico. Pelo contrário, torna-se necessário “multiplicar os seus pontos de contacto com a infância normal, para que nesta encontre exemplo e socorro” (RAMALHO, 1923, p. 234).

Na verdade, “essas crianças são muito infelizes quando foram metidas numa sala, em que o professor se ocupa de todos os discípulos, mas abandonou estas porque as julga destituídas, estupidas, incapazes de aprender, para quais supõe, erradamente, não haver processos de ensino eficazes” (RAMALHO, 1923, p. 235). Assume-se que não olhar para os sujeitos anormais pedagógicos constitui um erro que produz abandono da escola “porque a esses infelizes e às próprias famílias chegou a convicção de que eram incapazes de aprender” (RAMALHO, 1923, p. 235).

A questão que emerge é a seguinte: que modelo de escola devia ser implementado para responder às necessidades específicas destes sujeitos? António Aurélio da Costa Ferreira (1922), afirma que,

A escola de atardados deve ser como a escola ordinária, uma escola de preparação para a vida ou escola de trabalho, mas, mais ainda do que na escola ordinária, nela se deve o educador guiar pelos interesses, não deixando o trabalho ser apresentado e praticado como um dever ou futuro ganha pão ou a ele conducente, escolhendo-se a ocupação que mais convenha ao meio, ou isto é, aos outros, mas também aquela que melhor corresponda ou satisfaça as naturais tendências, os interesses dos atardados, as suas necessidades mentais, a forma de ocupação que melhor corresponda ao seu gosto, à maneira predilecta do exercício da sua actividade. (p. 1)

A Escola deve ir ao encontro dos interesses dos sujeitos anormais não se devendo “contrariar a tendência e gosto de cada um, mas sim o melhor modo de utilizar essa tendência” (Idem). Devem ser tidos em conta os seus interesses psicobiológicos permitindo o desenvolvimento da sua personalidade. Para tal, impõe-se o desenvolvimento de ocupações – a ocupoterapia – que permitam liberdade e autonomia no meio em que vivem. Na verdade, no Instituto Médico-Pedagógico da Casa Pia de Lisboa, o processo de intervenção junto dos sujeitos anormais era implementado tendo em conta “os gostos, as inclinações ou interesses que por eles mostram, e mesmo quando se reconhece que eles não têm aptidão necessária para o aprendizado da profissão que lhe agrada, procuramos satisfazer-lhe o gosto, aproveitando-os em serviços auxiliares [...]”. (COSTA FERREIRA, 1922, p. 3.)

Assim, da análise realizada, destaca-se a necessidade de educar estes sujeitos a partir de três grandes dimensões educativas: a Educação intelectual ou psíquica, a educação física e a educação moral ou do carácter (FONTES, 1933). Palyart Pinto Ferreira, alguns anos antes, (1921) referia-se à necessidade dos “cuidados do espírito aliados aos cuidados do corpo, e [à] educação moral (...)” (p. 3).

A **Educação intelectual** pode dividir-se em duas grandes áreas: por um lado, a área de desenvolvimento da vontade do sujeito; e, por outro lado, a área dedicada à instrução do sujeito. Neste sentido,

Entendemos por educação intelectual a educação das faculdades psicológicas na sua aplicação aos conhecimentos humanos. Este aspecto da pedagogia podemos dividi-lo em duas partes: uma, como que preparatória, que consiste no aperfeiçoamento das faculdades psicológicas: a atenção, a vontade, a memória, etc.; outra poderá chamar-se mais propriamente instrução e visa sobretudo a dar ao indivíduo os conhecimentos humanos. Estes conhecimentos podem orientar-se num sentido mais abstrato, habilitações literárias, ou num sentido mais profissional, de aplicação mais imediatamente prática” (FONTES, 1933, p. 207)

Parece evidente a necessidade da correlação entre as dimensões do diagnóstico e da intervenção (ou prognóstico) no indivíduo. Uma dimensão dialoga diretamente com a outra. A intervenção só pode existir depois do adequado diagnóstico decorrendo daí um processo metodológico aplicado ao sujeito que se encontra, naturalmente, ancorado no diagnóstico e nas suas conclusões. A título de exemplo “a um apático deverá dar-se uma educação diferente da que é necessária a um excitado” (FONTES, 1933, p. 208).

No âmbito da dimensão educativa que estamos a tratar,

este ensino faz-se em regra pelo jogo, pela brincadeira, e para isso existe uma série numerosa de jogos psico-sensoriais feitos neste sentido; assim as construções com cubos e paralelepípedos de madeira, a modelação, etc., jogos em que várias faculdades são solicitadas ao mesmo tempo, predominando uma determinada (FONTES, 1933, p. 209)

No que respeita à área mais instrutiva da educação intelectual e “mais imediatamente literário” deve apostar-se “em elementares conhecimentos de leitura, escrita, aritmética e noções de coisas” (Fontes, 1933, p. 211). Deste modo, a criança diagnosticada como sujeito anormal, sem prejuízo das singularidades a ela associadas tornadas evidentes pelo exame médico-pedagógico, no que respeita à leitura “deve começar por ver as palavras inteiras, relacionadas com o objecto que designam e deste modo, a pouco e pouco, irá reconhecendo o desenho da palavra associado ao objeto nela expresso” (Fontes, 1933, p. 211). No que às contas diz respeito “iniciar-se-ão pelo jogo com pequenos objectos, grãos de milho, feijões, etc., isolados, que a criança vai agrupando numericamente; a soma, a subtração, a multiplicação e a divisão são fáceis de ensinar desta maneira” (FONTES, 1933, p. 213).

Também a **educação moral** ou do carácter exige um conhecimento profundo do meio social e familiar onde as crianças vivem considerando que muitos dos problemas que existiam podiam constituir um reflexo desse meio. É por isso que a entrada no coração das famílias – o Lar – representou um enorme avanço no conhecimento, vigilância e nas formas de gestão das populações. Em casos de sujeitos anormais educáveis onde se verifica a existência de problemas de carácter

o professor deve fazer observar o indivíduo pelo médico escolar, a fim de verificar se algum desarranjo orgânico, disendocrinia ou outro, explica essa perturbação. E neste caso uma parte do tratamento é evidentemente medicamentoso. A intervenção do professor limitar-se-á à parte psíquica do anormal. O que o professor deve tentar fazer a esta espécie de crianças é sublimar as tendências perversas que nelas se encontra. (FONTES, 1933, p. 219)

Para tentar “limar” e adequar o comportamento moral pode utilizar-se o “método da sugestibilidade” isto é “o acto de saber sugerir, sem imposição [...]”. Parece evidente que vamos ao encontro da ideia de governamentalidade, ou seja a possibilidade de condução da conduta dos sujeitos. Cabe ao professor um importante papel na implementação deste método uma vez que este “deve, pois, saber sugerir à criança tudo aquilo que complete a sua educação moral, pelas leituras, pelas histórias, pela citação de exemplos, etc.” (FONTES, 1933, p. 220)

Pelo exemplo entende-se criar a criança um ambiente de sã e intransigente moral e apontar-lhe, quer pela atitude psicológica de quem a cerca, quer pela narração de factos de elevado valor moral, o caminho conveniente, de forma a despertar a simpatia e o interesse pelas boas ações (FONTES, 1933, p. 220)

Por fim, a **educação do corpo** deve ser realizada através da Educação física enquanto elemento de desenvolvimento das faculdades psico-sensoriais (Fontes, 1933, p. 221). Para tal, deve ter-se em conta o desenvolvimento físico global do sujeito “aproveitando os exercícios respiratórios, cultivando o ritmo, pela música, e coordenando os movimentos, dando a todo este ensino o interesse de aplicação, de finalidade prática, de forma a despertar e a utilizar certas faculdades psicológicas” (FONTES, 1933, p. 235). No seu processo educativo, é fundamental “o conhecimento físico da criança, do seu desenvolvimento, a influência de certos órgãos no crescimento, como as glândulas de secreção interna” (Fontes, 1933, p. 243)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A identificação, diagnóstico e prognóstico (intervenção) realizados nos sujeitos considerados anormais educáveis representa bem o interesse do Estado, apoiado em saberes em ação, no processo de gestão da população infantil. Era urgente “curar” aqueles que apresentavam algum tipo de anomalia e que, por isso, podiam constituir um perigo para a sociedade.

As origens dessas anomalias são diversas, mas, ao longo da primeira metade do século XX, destacam-se os problemas hereditários, os problemas de natureza genética e as causas adquiridas. Neste contexto não podemos deixar de destacar a importância dos exames médico-pedagógicos. A normalidade confirma-se pela burocracia (pelas baterias de exames) mas também se torna reveladora daqueles que não cumprem os padrões e, por isso, devem ser alvo de uma atenção diferente. Creio mesmo que os exames constituem a expressão máxima do império terapêutico que Ó (2003) nos fala. O exame constitui uma espécie de passaporte para o “lugar” da normalidade ou para o “lugar” da anormalidade e, por isso, trata-se, a meu ver, da “chave do Reino” quando se discutem assuntos desta natureza.

A família apresenta-se como uma célula fundamental no processo de condução dos sujeitos e a entrada dos saberes na casa das famílias abriu porta a uma governação da população mais facilitada e de proximidade. O Estado, apoiado na ciência, entrava, finalmente, no mais íntimo da célula familiar. Tal como defende Foucault (2005) “a gestão da vida de todos e de cada um é visível ao nível dos números e da constituição de bases de dados que permitam inteligibilizar todos os aspectos da vida privada dos indivíduos. (P. 289-290).

A necessidade de controlar estes elementos diagnosticados como sujeitos anormais leva à construção de instituições especializadas – como foi o caso do Instituto Médico-Pedagógico da Casa Pia de Lisboa, dirigido por António Aurélio da Costa Ferreira – capazes de avaliarem e corrigirem, potencialmente, anomalias sociopedagógicas. Do mesmo modo, a Educação destes sujeitos devia ser realizada de acordo com os seus interesses, ir de encontro ao que lhes despertava curiosidade, de modo a torná-los seres úteis e produtivos capazes de contribuir para o progresso da Nação. O desenvolvimento das suas capacidades psíquicas ou intelectuais, a capacidade de controlar a sua vontade ou a disciplina imposta através da educação do corpo representam algumas das formas encontradas para aproximar os indivíduos da regularidade social.

REFERÊNCIAS

DEEMOOR, João. As crianças anormais e o seu tratamento educativo em casa e na escola. Lisboa: Portugal-Brasil, 1901.

FERREIRA, António Aurélio da Costa. Algumas lições de psicologia e pedologia [on-line]. Lisboa: Lumen, 1920.

FERREIRA, António Aurélio da Costa. História natural da criança: duas lições [on-line]. Lisboa: Instituto Médico-Pedagógico da Casa Pia de Lisboa, 1922.

FERREIRA, António Aurélio da Costa. Instituto Médico-Pedagógico. Boletim do Instituto Médico-Pedagógico da Casa Pia de Lisboa, Lisboa, ano I, n. 1, p. 1-2, junho de 1921.

FERREIRA, António Aurélio da Costa. Ocupoterapia dos atardados. Boletim do Instituto Médico-Pedagógico da Casa Pia de Lisboa, Lisboa, ano II, n. 4, p. 1-4, março de 1922.

FERREIRA, Fernando Palyart Pinto (1921). Instituto Médico-Pedagógico da Casa Pia de Lisboa. Boletim do Instituto Médico-Pedagógico da Casa Pia de Lisboa. Ano I, nº 1, junho de 1921, Pp. 2-4.

FONTES, Victor. Crianças anormais. Lisboa: Livraria Ferin, 1933.

FONTES, Victor. Nota sobre o Exame Mental de alguns anormais. Revista Escolar. Ano I, nº 1, junho de 1921. Pp. 8-10.

FOUCAULT, Michel, Em defesa da sociedade – Curso no Collège de France (1975-1976), trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FOUCAULT, Michel. É preciso defender a sociedade. Lisboa: Livros do Brasil, 2006a.

FOUCAULT, Michel. Os anormais: curso no Collège de France (1974–1975). São Paulo: Martins Fontes, 2010. p. 47-51.

FOUCAULT, Michel. Segurança, território, população: curso no Collège de France (1977–1978). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão. 31. ed. Petrópolis: Vozes, 2006b.

GIDDENS, Anthony. Modernidade e identidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

GONZÁLEZ, Mercedes del Cura. Medicina y pedagogía: la construcción de la categoría “infancia anormal” en España (1900–1939). Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 2011.

HENDRICK, Harry. Optimism and hope versus anxiety and narcissism: some thoughts on children's welfare yesterday and today. History of Education, v. 36, n. 6, p. 747-768, 2007.

HENRIQUES, Helder. A Enfermagem em Portugal: formação e identidade profissional – A Escola de Enfermagem de Castelo Branco/ Dr. Lopes Dias. Castelo Branco: RVJ editores, 2018.

HENRIQUES, Helder. Incursões pela “arte de governar” a infância pobre em Portugal: o

Dispensário de Puericultura de Castelo Branco (década de 1930, século XX). *Revista Brasileira de História da Educação*, 2026, no prelo.

HENRIQUES, Helder; VILHENA, Carla. A preservação da infância: análises de discursos sobre a criança em perigo moral (Portugal, 1910–1916). *Educação em Revista*, v. 31, p. 61–81, 2015. DOI: 10.1590/0102-469813262.

MOTA, Luís; Ferreira; António Gomes; VILHENA, Carla. As Casas da Criança: um programa de assistência e educação infantil em Portugal no Estado Novo. In: RIPE, Fernando; MORAES, Juliana de Mello; DILLMANN, Mauro (org.). *História das infâncias nos dois lados do Atlântico, entre o moderno e o contemporâneo [recurso eletrônico]*. Caxias do Sul: EDUCS, 2025.

NÓVOA, António (dir.). *A imprensa de educação e ensino: repertório analítico (séculos XIX–XX)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1993.

Ó, Jorge Ramos do. O governo de si mesmo: Modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX – meados do século XX. Lisboa: Educa, 2003.

Ó, Jorge Ramos do; CARVALHO, Luís Miguel. Emergência e circulação do conhecimento psicopedagógico moderno (1860–1969): estudos comparados Portugal–Brasil. Lisboa: Educa, 2009.

POPKEWITZ, Thomas; BLOCH, Marianne. Construindo a criança e a família: registos de administração social e registos de liberdade. In: NÓVOA, António; SCHRIEWER, Jürgen (org.). *A difusão mundial da escola*. Lisboa: Educa, 2000. p. 33–68.

RAMALHO, Albano. A educação das crianças anormais e supra-normais. *Revista Escolar*. Ano III, nº 8, 1923. Pp. 225–236.

RIBEIRO, Cláudia Pinto. *Os outros – A Casa Pia de Lisboa como espaço de inclusão da diferença*. Porto, Universidade do Porto editorial, 2011.

ROSE, Nikolas. *Governing the soul: the shaping of the private self*. London: Free Association Books, 1999.

VEIGA-NETO, Alfredo. Por que governar a infância?. In: RESENDE, Haroldo (org.). *Michel Foucault: o governo da infância*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

VIEIRA, Deolinda Lopes. *A educação dos anormais*. Lisboa: Tipografia Boente & Silva Sucessores, 1924.

VILHENA, Carla. *A educação para a maternidade nas revistas de educação familiar no último meio século*. 2010. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.1/5361>.

A EDUCAÇÃO DE SURDOS EM PORTUGAL: PASSADO, PRESENTE E FUTURO

Paulo Vaz de Carvalho
Faculdade de Ciências da Saúde da Universidade católica Portuguesa
paulo.carvalho@ucp.pt

Helder Henriques
Instituto Politécnico de Castelo Branco
Centro de Estudos Interdisciplinares da Universidade de Coimbra
helder.henriques@ipcb.pt

RESUMO

A História da Educação de Surdos em Portugal, conta com 200 anos de existência e foi marcada por diversas influências europeias e norte americanas dependendo das metodologias de ensino utilizadas e dos seus respetivos períodos cronológicos. Até ao século XIX as pessoas surdas eram excluídas do ensino formal, prevalecendo as concepções que associavam a surdez à incapacidade intelectual. A educação de surdos surge em Portugal em 1823 com a fundação do Real Instituto de Surdos-Mudos e Cegos pela mão do professor sueco Per Aron Borg, sendo integrado na Casa Pia de Lisboa (CPL) em 1834. Sofrendo as influências do Congresso de Milão de 1880, os métodos oralistas vão imperar no nosso país a partir de 1905 prolongando-se por várias décadas, sendo a Língua Gestual Portuguesa (LGP) relegada para a clandestinidade, sobrevivendo como forma de comunicação entre as pessoas surdas. Apenas na década de 1970 se assistiu a uma mudança do paradigma vigente, com a celebração do Acordo de Cooperação Luso-Sueco para o desenvolvimento e com as primeiras investigações sobre a LGP na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa com um impacto profundo na primeira implementação de um modelo de educação bilíngue para surdos de cariz científico no Instituto Jacob Rodrigues Pereira da CPL e mais tarde no Ministério da Educação. Estas investigações tiveram também impacto no reconhecimento da LGP na Constituição da República Portuguesa e na produção de legislação que regulou a educação bilíngue de alunos surdos e que se encontra ainda em fase de aperfeiçoamento e desenvolvimento.

Palavras-chave: Educação Bilíngue de alunos surdos; Educação de Surdos; Língua Gestual Portuguesa

ABSTRACT

The History of Deaf Education in Portugal spans 200 years and has been shaped by various European and North American influences, depending on the teaching methodologies used and their respective chronological periods. Until the 19th century, deaf people were excluded from formal education, and beliefs associating deafness with intellectual disability prevailed. Deaf education emerged in Portugal in 1823 with the founding of the Royal Institute for Deaf-Mutes and the Blind by the Swedish teacher Per Aron Borg, and it was incorporated into Casa Pia de Lisboa (CPL) in 1834. Under the influence of the Milan Conference of 1880, oralist methods began to prevail in Portugal from 1905 onwards, lasting for several decades, while Portuguese Sign Language (LGP) was relegated to clandestinity, surviving as a form of communication among deaf people. Only in the 1970s did a shift in the prevailing paradigm take place, with the signing of the Portuguese–Swedish Cooperation Agreement for development and with the first research on LGP at the Faculty of Letters of the University of Lisbon, which had a profound impact on the first implementation of a scientifically grounded bilingual education model for deaf students at the Jacob Rodrigues Pereira Institute of CPL and later within the Ministry of Education. This research also contributed to the recognition of LGP in the Constitution of the Portuguese Republic and to the production of legislation regulating bilingual education for deaf students, which is still undergoing refinement and development.

Keywords: Bilingual Education for Deaf Students; Deaf Education; Portuguese Sign Language

INTRODUÇÃO

A educação de Surdos em Portugal conta com mais de dois séculos de existência, desde 1823 com a fundação do Real Instituto de Surdos-Mudos e Cegos até à atualidade. Durante este longo período a educação de surdos passou por diversas mudanças ideológicas, metodológicas, pedagógicas e políticas, com sucessos e insucessos. Esse percurso de grande riqueza obriga-nos a refletir por que razão ainda não temos hoje uma educação de surdos com a qualidade que desejamos. Paradoxalmente alguns retrocessos têm impedido que se organize uma boa resposta para a população surda, não obstante durante todo este período se tenham feito conquistas importantes para a educação de surdos.

Não será nosso objetivo discutir a educação de surdos dentro do contexto da educação especial, uma vez que consideramos que toda a educação é especial. Optámos por focar-nos numa análise da educação de surdos dentro de um contexto político, social, ideológico e até económico.

O presente capítulo tem como objetivos, apresentar os diversos períodos pelos quais passou a educação de surdos em Portugal dentro de um contexto mundial, as metodologias de ensino que foram sendo adotadas, refletir sobre as ideologias políticas e organizativas deste longo período e as influências estrangeiras subjacentes. Independentemente das ideologias que estiveram presentes na adoção deste ou daquele método de ensino, a História da educação de surdos nunca poderá ser observada à luz da informação e do conhecimento que dispomos hoje e se assim fosse estaríamos a cometer o mesmo erro que temos observado na literatura desta área - o anacronismo. Esse anacronismo conduz invariavelmente a uma História simplista, maniqueísta, dos heróis e dos vilões, uma História-Tribunal. Sabemos que as características da população surda têm mudado ao longo dos tempos, mas temos hoje mecanismos políticos, legislativos, pedagógicos e sociais para fazer melhor e apenas o conhecimento permitirá atingir essa meta tão almejada.

Este capítulo divide-se em duas grandes secções: o contexto internacional da educação de surdos ao longo dos tempos e a educação de surdos em Portugal.

A primeira secção, o contexto internacional da educação de surdos ao longo dos tempos, subdivide-se em três subsecções. Na primeira subsecção abordaremos a questão da importância das fontes históricas para o estudo da História da educação de surdos, recuando ao primeiro documento que atesta a existência de uma pessoa surda no antigo Egito. Analisaremos a situação dos surdos na antiguidade e na Idade Média e a génese da educação de surdos na Idade Moderna. Assinalaremos a fundação da primeira escola pública para surdos em França no final do século XVIII pela mão do Abade de L'Épée, em Paris e veremos como os métodos de educação de surdos e as escolas de surdos se disseminarão pelo mundo e como as línguas gestuais, sempre muito ligadas à educação acompanharam essa disseminação. Abriremos duas secções para abordar o caso dos primeiros institutos de surdos nos EUA e no Brasil e a génese das suas línguas gestuais, efetuando uma comparação destes dois casos com o caso português. Abriremos ainda outra subsecção para abordarmos a polémica questão das famílias de línguas gestuais. Por último traçaremos o percurso da educação de surdos antes, durante e depois do Congresso de Milão de 1880 e a consequente proibição do uso das línguas gestuais nas escolas de surdos, com a exceção dos

EUA e Suécia que continuaram a utilizar estas línguas na educação de surdos e que terão uma influência profunda em Portugal nas décadas de 70, 80 e 90 do século XX. Ainda nesta subsecção acompanharemos o primeiro estudo científico de uma língua gestual, no caso, a American Sign language (ASL) pela mão do linguista William Stokoe, e a influência que as suas obras tiveram em todo o mundo nos estudos das várias línguas gestuais. Procedermos de igual forma no que respeita em relação às obras de Edward Klima e Ursula Bellugi em relação à interface línguas gestuais - cérebro.

A segunda grande secção – História da Educação de Surdos em Portugal subdividir-se-á em três subsecções. Na primeira subsecção abordaremos a génese da educação de surdos em Portugal, com a vinda do professor sueco Per Aron Borg ao nosso país para fundar o Real Instituto de Surdos-Mudos e Cegos em 1823. Veremos a extinção da educação pública para surdos em 1860 e o aparecimento de diversas iniciativas particulares para colmatar esta lacuna, das quais destacaremos a ação do Padre Pedro Maria de Aguiar. Na segunda subsecção abordaremos as metodologias de cariz oralista que durarão cerca de 85 anos no nosso país e que se subdividem em três grandes métodos – o método Intuitivo Oral Puro com influência francesa, o Método Materno-Reflexivo, com influência inglesa, da Universidade de Manchester e o Método Verbotonal, de influência Jugoslava, da Universidade de Zagreb.

Na terceira e última subsecção abordaremos os primeiros estudos sobre a Língua Gestual Portuguesa (LGP) no Laboratório de Fonética da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, pela mão da Professora Raquel Delgado-Martins e a influência do Acordo de Cooperação Luso-Sueco para o Desenvolvimento. Analisaremos a mudança de paradigma na educação de surdos no Instituto Jacob Rodrigues Pereira (IJRP) da Casa Pia de Lisboa (CPL) pela mão da Professora Maria Augusta Amaral e do Professor Amândio Coutinho.

Nas duas últimas subsecções abordaremos questões legislativas, nomeadamente dos decretos-lei de referência para a educação de surdos em Portugal – o decreto-lei 3/2008 e o decreto-lei 54/2018.

Na última secção teceremos as nossas considerações finais.

1. O CONTEXTO INTERNACIONAL DA EDUCAÇÃO DE SURDOS AO LONGO DOS TEMPOS

Não é possível compreendermos e analisarmos a educação de surdos em Portugal, sem contextualizá-la dentro de um espectro mais lato europeu e até mundial. Antes de iniciarmos a nossa reflexão sobre a génese e o processo do que foi a educação de surdos em todo o mundo, importa refletir sobre duas questões essenciais que parecem simples, mas que ainda hoje são alvo de investigação e controvérsia: Quando terão surgido as pessoas surdas? Qual a forma mais natural de comunicação para as pessoas surdas?

Em relação à primeira questão, levantamos a hipótese que terão existido surdos desde que existe a humanidade. Seria esta a resposta mais lógica e até fácil se nos ativermos ao senso comum, no entanto, sabemos que antes do aparecimento da escrita e embora existam outros tipos de fontes, não temos qualquer prova que nos permita afirmar que as pessoas surdas sempre existiram desde a aurora da humanidade. Assim, segundo Erikson (1992),

o primeiro registo escrito que temos sobre a existência de pessoas surdas data de 3000 a.C. no Egito antigo. Poderíamos pensar que os surdos durante a antiguidade teriam sido maltratados e diminuídos, uma vez que a civilização dava ainda os primeiros passos e sem dúvida que essa foi a realidade na maior parte dos casos, contudo, neste registo que nos chega da antiga civilização egípcia, os surdos eram protegidos e até admirados, uma vez que se acreditava que faziam a ponte entre os Deuses e o Faraó, pois era isso que testemunhava o próprio faraó uma vez que o seu objetivo era legitimar as suas ordens ao povo usando os surdos para o efeito. Embora estivesse subjacente a exploração do indivíduo surdo, por outro lado permitia que tivesse um lugar de destaque na sociedade e consequentemente uma boa qualidade de vida.

São questões de ordem económica e social que estarão na génese da educação de surdos no início da Idade Moderna e não uma genuína preocupação com as pessoas surdas como iremos constatar.

Desde logo, na civilização grega antiga, o filósofo Aristóteles nas suas obras “De Anima” (350 a.C.) e “De Sensu et Sensibilibus” (350.a.C) defendia que os surdos por não terem a capacidade da linguagem, não podiam desenvolver pensamento. Esta ideia irá acompanhar os surdos durante muitos séculos. Na antiguidade romana, cuja civilização grega foi o modelo, a ideia sobre os surdos era semelhante e muitos bebés que nasciam surdos eram atirados ao rio Tíbre para ficarem ao cuidado das ninfas. Todavia, nem todos os surdos em Roma tinham este trágico destino, pois dependiam do grupo social em que nasciam. Na obra de Plínio “História Naturalis” (30.a.C.) é referido um tal de Quintus Pédius, surdo filho de um cônsul romano, pode desenvolver a sua profissão enquanto artista e inclusive tinha uma loja em Roma onde vendia os seus trabalhos. Verificamos que o destino das pessoas surdas era traçado dependendo da sua condição social. Tendo em conta a realidade dos surdos na Grécia e Roma antigas, o período da Idade Média não foi mais benevolente com os surdos, uma vez que se considerava que a sua alma não era imortal, pois eram incapazes de dizer os sacramentos. Segundo o Direito Canónico (Séculos IV-XIII) também não podiam contrair matrimónio nem receber heranças e paradigmaticamente é por este último motivo que irá nascer a educação de surdos.

Durante a Idade Média as pessoas nobres não se casavam com as pessoas de classes sociais inferiores e ao casarem-se entre si os níveis de consanguinidade eram muito elevados e por consequências tinham filhos com diversas incapacidades e entre elas a surdez. Com o impedimento dos seus descendentes não poderem receber heranças devido à surdez, e para evitar que os seus bens fossem entregues à coroa ou a familiares distantes, era necessário que os seus filhos surdos aprendessem a oralizar ou pelo menos escrever. Nesta época quem detinha o poder do conhecimento era a igreja católica, particularmente os monges que viviam nos mosteiros que se dedicavam à cópia de livros e ao estudo de várias matérias. Aliás, grande parte da população era analfabeta, inclusive a nobreza.

Conforme Bonet (1620), foi no início da Idade Moderna que em Espanha o monge beneditino Pedro Ponce de León, recebeu os filhos surdos da família Velasco (uma família nobre espanhola) e tentou ensinar-lhes a leitura, a escrita e algumas orações religiosas. Em muitos destes mosteiros existia a regra do silêncio e os monges que aí viviam eram conhecidos como os monges silenciosos, no entanto, nestas comunidades autossuficientes era

necessário que existisse uma forma de comunicação para executar as tarefas do dia-a-dia e para tal desenvolveram um sistema de comunicação gestual, muito assente no alfabeto manual¹ criado pelo monge Yebra (1593) e que Ponce de León terá utilizado para ensinar os seus alunos surdos. Outro marco relevante que promoveu a disseminação da educação de surdos pela Europa foi a publicação de um livro sobre a educação de surdos intitulado “Redução das letras e arte de ensinar a falar os mudos” do espanhol Pablo Bonet em 1620. Ao disseminar-se pela Europa, este livro veio a influenciar o surgimento do interesse em vários países pela educação de surdos. Devemos realçar que este livro existe no convento de Mafra e por isso estranhámos que a educação de surdos não tenha surgido em Portugal antes de 1823, o que nos leva a crer que as investigações sobre a História da educação de surdos no nosso país ainda estão muito incompletas.

Nas décadas seguintes surgem diversos professores que se dedicaram à educação de surdos em toda a Europa, dos quais destacamos a família Braidwood em Inglaterra, Jacob Rodrigues Pereira em França e Konrad Amman nos Países Baixos. O ensino ministrado por estes primeiros professores era individual, privado e os métodos por eles utilizados eram mantidos em segredo, uma vez que esse trabalho era a sua fonte de rendimento recebendo somas consideráveis onde apenas as famílias abastadas conseguiam pagar este tipo de educação e, por essa razão, não queriam concorrentes. Apenas temos algum conhecimento das suas metodologias através de autores que escreveram sobre estes professores, uma vez que estes primeiros professores nunca publicaram qualquer trabalho sobre os seus métodos que queriam manter em segredo. Podemos então verificar que durante algumas décadas apenas as crianças surdas oriundas de famílias abastadas podiam estudar.

Todavia, esta realidade estava prestes a alterar-se devido à obra de uma figura incontornável para a História da Educação de Surdos, o Abade Charles-Michel de L'Épée (1712-1789). Segundo Sicard (1789), L'Épée teve contato com pessoas surdas numa visita que fez a uma mãe da sua paróquia que tinha duas filhas surdas. Nessa visita reparou que as jovens comunicavam e brincavam através de gestos e rapidamente compreendeu que aquele tipo de comunicação era mais que uma simples mímica. Ao saber pela mãe destas jovens que elas não iam à escola por não existirem professores capacitados para ensiná-las e que o único que existia em Paris era Jacob Rodrigues Pereira, cujo preço das lições era inabarcável para esta mãe, após uma acurada observação, L'Épée percebeu que a maioria das crianças e jovens surdos de baixos recursos não iam à escola e dedicavam-se ao roubo e à mendicância nas ruas de Paris. O abade, um homem humanista e com o verdadeiro sentido religioso, com alguma fortuna que tinha de família abre uma escola gratuita em sua casa para surdos, aceitando crianças e jovens surdos de todas as condições sociais. Como será fácil de compreender a escola do abade de L'Épée tornou-se demasiado pequena para tanta demanda. Assim, e após alguns (poucos) anos, a fama do abade já era uma realidade em toda a França e o Rei Luís XVI, ao ter conhecimento do trabalho inovador de L'Épée, apadrinha a escola e atribui-lhe uma subvenção anual.

É assim criado o Instituto Real de Surdos-Mudos de Paris, a primeira escola pública para surdos em todo o mundo. L'Épée desenvolveu um método inovador para a época que

¹ O alfabeto manual consistia num conjunto de configurações das mãos que simbolizavam as letras do alfabeto escrito.

irá alterar o paradigma da educação de surdos vigente até então. Ao seu método chamou “Signes Méthodiques” (Gestos Metódicos) que publicou numa obra intitulada “Institution des Sourds-muets par la voie des Signes Methodiques” em 1776 e posteriormente, e mais aprofundada, a obra “La veritable manière d’instruire les sourds et muets confinée par une longue experience” em 1784. O seu método inovador partia do reconhecimento que os surdos já tinham uma linguagem² que era expressa e compreendida através de gestos e vai aprender essa linguagem com os seus alunos surdos. Após aprender a linguagem dos seus alunos surdos, L’Épée verificou que existiam elementos na língua francesa que não existiam na linguagem dos seus alunos surdos, como por exemplo, artigos, conjunções, preposições, terminações dos verbos e que também a ordem sintática diferia. Uma vez que o seu grande objetivo era ensinar o francês escrito aos seus alunos surdos, o abade, em conjunto com os seus alunos criou gestos para os elementos que ele considerava que estavam em falta, dando origem, assim, ao que hoje podemos chamar de interlíngua, ou seja, a língua gestual na ordem do francês à qual chamou de “gestos metódicos”.

Todo surdo-mudo enviado até nós já tem uma linguagem (...) Tem o hábito de usá-la e compreende os outros que a fazem. Com essa linguagem (o surdo-mudo) expressa as suas necessidades, desejos, dúvidas, dores, etc... e não erra quando os outros se expressam da mesma forma. Nós desejamos instruí-los e assim ensinar-lhes o francês. Qual é o método mais simples e mais curto? Não seria expressando-nos na sua língua? Adoptando a sua língua e fazendo com que ela se adapte a regras claras não seríamos capazes de conduzir a sua instrução como desejamos? (Tradução nossa)
Institution des Sourds-Muets par la Voie des Signes Méthodics part.1, cap. IV, p.36

Este método está descrito de forma aprofundada nas duas obras que antes referimos (de 1776 e de 1784). Foi através deste método que muitos surdos aprenderam a ler e escrever corretamente o francês e alguns deles tornaram-se nos primeiros professores surdos da História, dos quais destacamos Jean Massieu e Laurent Clerc. Antes de falecer, o Abade de L’Épée consolidou o seu método de ensino que se tornou numa verdadeira atração em toda a França, mas também na Europa, e muitos Reis, Imperadores, Papas e filósofos quando se deslocavam a França era quase obrigatório assistir às sessões públicas que o abade criou para apresentar o sucesso do seu método.

Com a morte do Abade de L’Épée em 1789, sucedeu-lhe na direção do Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris, o abade Roch-Ambroise Cucurron Sicard que desenvolveu o método do seu antecessor e ampliou as suas sessões públicas. Estas sessões tiveram uma importância fundamental na expansão da educação de surdos em toda a Europa e depois pelo mundo. Como referimos, muitos Reis, Imperadores e filósofos assistiram a estas sessões públicas e de tal forma ficaram impressionados que quando regressaram aos seus países fundaram institutos de surdos semelhantes ao de Paris.

De todos os institutos que foram fundados, tendo como modelo o instituto francês, destacamos dois institutos criados fora da Europa, o “The Connecticut Asylum for the Education and Instruction of Deaf and Dumb Persons” em 1817 e que foi o primeiro Instituto de Surdos criado nos Estados Unidos da América (doravante EUA), na cidade de Hartford e o “Instituto Nacional de Educação de Surdos” (INES) criado em 1854, o primeiro Instituto de Surdos fundado no Brasil, no Rio de Janeiro.

² Utilizamos o termo “Linguagem” e não “Língua” porque na época não havia consciência que as línguas gestuais eram língua de igual estatuto às línguas faladas.

a. The Conecticut Asylum for the Education and Instruction of Deaf and Dumb Persons

Foi também uma possibilidade económica que esteve na base da fundação do primeiro instituto de surdos americano. Conforme Fay (1893), um abastado cidadão de Hartford que tinha uma filha surda, Alice Cogswell, enviou o professor Thomas Gallaudet à Europa para tomar conhecimento dos métodos aí utilizados para a educação de surdos. Por já terem contacto com a família Braidwood anteriormente, Thomas Gallaudet deslocou-se a Edimburgo na Escócia para conhecer o método utilizado pelos Braidwood, no entanto, o ensino deste método foi recusado, uma vez que os Braidwood recusavam-se a divulgar o seu método, pelas razões que já antes referimos. Antes de regressar aos EUA, Thomas Gallaudet viajou para Londres e nesta cidade sucedeu uma feliz coincidência que fez com que os destinos de Thomas Gallaudet se cruzassem com os do Abade Sicard, Jean Massieu e Laurent Clerc.

Em França, vivia-se um período de grande tensão após a revolução francesa, período de grande perseguição à igreja católica e neste contexto o abade de Sicard, perseguido pelos revolucionários, exilou-se em Londres com os seus dois professores surdos, Jean Massieu e Laurent Clerc. Nesta cidade e durante o seu exílio, efetuaram diversas demonstrações públicas do método de ensino de surdos praticado no instituto francês e numa dessas demonstrações públicas Thomas Gallaudet foi um dos espetadores atento. Ficou de tal forma impressionado com o método de ensino a que assistiu, que pediu a Sicard que lhe cedesse um dos seus professores surdos para viajar para os EUA com o objetivo de fundar a primeira escola de surdos neste país. Inicialmente Sicard recusou, mas convidou Gallaudet a regressar com ele a França e aí estagiar para aprender o método francês, e que Gallaudet aceitou. Volvido um ano de aprendizagem, Gallaudet voltou a insistir que Sicard autorizasse que Laurent Clerc viajasse consigo para os EUA, uma vez que tinham desenvolvido uma estreita amizade. Dada a insistência de Gallaudet e o entusiasmo de Clerc, o abade Sicard não teve como recusar. Assim, em 1816, Gallaudet e Clerc partiram para os EUA numa viagem que durou 52 dias e durante esta viagem, Clerc ensinou a Língua Gestual Francesa a Gallaudet e este ensinou a língua inglesa escrita a Clerc. Em 1817 é assim, fundado o Conecticut Asylum for the Education and Instruction of Deaf and Dumb Persons.

b. O Instituto Nacional de Educação de Surdos (Brasil)

Segundo Rocha (2018), o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) foi fundado em 26 de setembro de 1857, no Rio de Janeiro, durante o Império do Brasil. Inicialmente denominado Imperial Instituto de Surdos-Mudos, o instituto surgiu num contexto de modernização do Estado brasileiro e de valorização da educação e da ciência, fortemente apoiado pelo Imperador D. Pedro II.

D. Pedro II teve um papel decisivo na criação do instituto. Reconhecido pelo seu interesse pessoal pela educação, pelas línguas e pelas ciências, o imperador apoiou institucional e politicamente a iniciativa de criar uma escola específica para pessoas surdas, garantindo recursos, legitimidade e enquadramento oficial ao projeto. A fundação do instituto insere-

-se na política imperial de criação de instituições educativas especializadas, alinhadas com modelos europeus.

Um elemento central neste processo foi o educador surdo francês Ernest Huet, ex-aluno do Instituto Nacional de Surdos de Paris. Huet chegou ao Brasil em meados do século XIX e apresentou ao imperador um projeto pedagógico para a educação de pessoas surdas, inspirado nos métodos franceses baseados no uso da língua gestual. Com o apoio de D. Pedro II, Huet tornou-se o primeiro professor do instituto e responsável pela organização inicial do ensino. Mais tarde Ernest Huet fundou a Escuela Nacional de Sordomudos do México em 1867.

c. A polémica questão das famílias das línguas gestuais

Nesta secção apresentaremos algumas reflexões sobre os estudos que têm sido feitos sobre as famílias de línguas gestuais e de que forma os investigadores as têm agrupado.

As famílias das línguas gestuais não têm qualquer semelhança com o caso das famílias das línguas faladas/ escritas, uma vez que a história das línguas gestuais não tem relação com as línguas faladas. Para quem está pouco familiarizado com esta problemática, poderia pensar que a Língua Gestual Brasileira (LIBRAS) estaria relacionada com a Língua Gestual Portuguesa (LGP) uma vez que os dois países partilham a língua portuguesa e uma História comum até um dado momento, no entanto não é assim. Tanto a American Sign Language (ASL) como a LIBRAS têm uma forte influência da Langue des Signes Française (LSF), pois como vimos na secção anterior foram dois professores surdos franceses que viajaram para estes países e aí fundaram institutos de Surdos. Num estudo de Power e Colegas (2020), os autores agruparam as famílias de línguas gestuais com recurso a Inteligência Artificial e utilizaram como dados para o fazer os alfabetos manuais de cada país. A grande questão que se levantou foi o procedimento que os autores adotaram, uma vez que utilizaram os alfabetos manuais e não as línguas gestuais naturais de cada país para efetuar o estudo. Como sabemos os alfabetos manuais não são línguas gestuais naturais e sim códigos que representam, através de configurações das mãos específicas, as letras dos alfabetos das línguas escritas. As línguas gestuais têm regras e características gramaticais próprias a nível morfosintático e morfonológico e devem ser essas as características a ser comparadas entre as línguas gestuais para aferir se são ou não da mesma família.

Existe uma questão no processo que deu origem à ASL e à LIBRAS que se distingue de outras línguas gestuais, i.e. sabemos que os dois professores que saíram do Instituto Real de Surdos-Mudos de Paris para fundar os Institutos nos EUA e no Brasil eram surdos e comunicavam em LSF e por essa razão sabemos que levaram esta língua com eles para o continente americano.

Como iremos abordar de forma aprofundada na secção 2.1. o caso da Língua Gestual Portuguesa e da Língua Gestual Sueca foi bem diferente, no entanto, no estudo de Power e Colegas (2020), as duas línguas estão agrupadas como da mesma família, apenas porque os alfabetos manuais são semelhantes. Sabemos que foi o professor sueco Per Aron Borg que fundou o Real Instituto de Surdos-Mudos e Cegos português em 1823 e que trouxe

consigo o alfabeto manual sueco. Sabemos também que trouxe um sistema de comunicação gestual, mas não sabemos se seria a Língua Gestual Sueca, uma vez que não existe qualquer registo desse sistema de comunicação gestual nos documentos existentes em Portugal e na Suécia do século XIX. Por outro lado, sendo Per Aron Borg uma pessoa ouvinte, a sua língua materna era o sueco e utilizava o francês para comunicar com os portugueses, pois essa era a língua franca da época, como hoje é o inglês. O estudo exploratório desenvolvido por Carvalho & Carmo em 2023 (no prelo) compara 300 gestos da Língua Gestual Sueca com os mesmos 300 gestos da Língua Gestual Portuguesa (Nomes, verbos e adjetivos), comparados fonologicamente e os resultados desse estudo revelaram que apenas 8% dos gestos são semelhantes. Mais estudos deverão ser efetuados para que se chegue a uma conclusão mais definitiva. No caso da ASL, da LIBRAS e da LSF foi mais fácil efetuar esse estudo, uma vez que há registos da LSF utilizada no século XIX na obra de Pellissier (1825) que publicou um manual com diversos gestos através de imagens e sistemas de setas para indicar movimento que nos dá uma ideia clara de como os gestos eram produzidos (Ver figura 1.). Desta forma, não nos parece de todo suficientemente rigoroso agrupar as famílias das línguas gestuais tendo por base os alfabetos manuais, porque como já referimos antes, não são língua gestual natural e sim um código que era utilizado pelos professores de surdos para ensinar a escrita das línguas faladas.

(Figura 1) Imagens do dicionário de Pellissier.

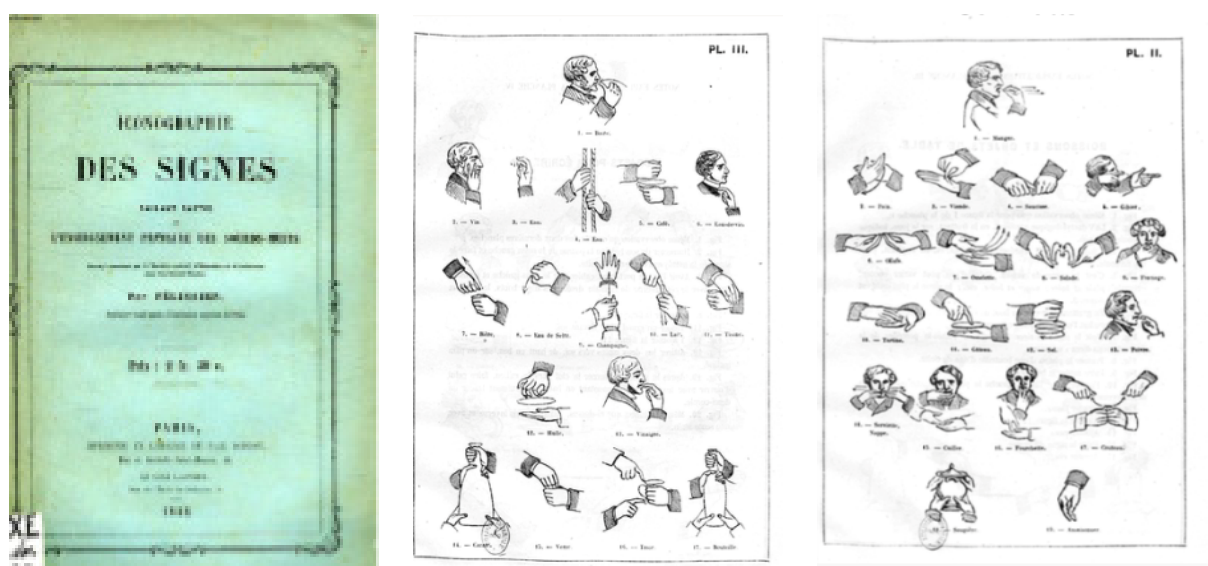


Figura 1. Iconographie des Signes (Pélissier, 1825)

Regressando ao panorama geral da educação de surdos no século XIX, devemos salientar que o método gestual não era hegemónico nem na Europa nem fora dela. Também o método de ensino de surdos através da via oral dava os seus primeiros passos, sendo criados os primeiros institutos de surdos que preconizavam esta metodologia. Segundo Stokoe (1960) e Lane (1984), o método oral de ensino de surdos teve maior preponderância na Alemanha, tendo como grande representante Samuel Heinicke, capitão do exército que se dedicou a este tipo de ensino após ter ensinado o filho surdo de um companheiro seu, militar. O seu método assentava no desenvolvimento da consciência fonológica da língua oral através do paladar. Outros países também fundaram institutos de surdos onde aplicavam o

método oral, na maioria utilizando o tato e a vibração para o efeito, como aconteceu nos EUA com Alexander Bell.

Podemos assim sintetizar que até à década de 1930 do século XIX a educação de surdos no mundo dividia-se em duas grandes correntes metodológicas – o método gestualista (escola francesa) e o método oralista (escola alemã).

A partir de 1934, a nível internacional, começamos a notar uma crescente hegemonia do método oralista e que se fez sentir de forma notória no Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris. Esta corrente de pensamento está ligada à ideia de que a ciência iria resolver todos os problemas do homem e como tal a surdez passou a ser considerada uma doença que tinha que ser curada. Foi neste período que se fizeram inúmeras experiências com as pessoas surdas, nomeadamente descargas elétricas nos ouvidos como forma de ativar a audição.

No Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris³, com a morte do Abade Sicard, surge um novo conselho de administração cuja linha de pensamento para a educação de surdos era o ensino da oralidade e aos poucos a língua gestual deixa de ter espaço no instituto. Os professores surdos, inicialmente tornam-se auxiliares dos professores ouvintes e, anos mais tarde, grande parte deles foi despedida, uma vez que eram considerados maus modelos para os alunos surdos. Esta situação provocou a revolta da comunidade surda parisiense que se juntou fora do Instituto para denunciar a situação que aí se vivia e para reivindicar os seus direitos e a defesa da sua língua gestual nos famosos Banquetes de Surdos organizados em memória do Abade de L'Épée. Estes banquetes deram depois origem à primeira associação de surdos em todo o mundo “A Sociedade Central dos Amigos dos Surdos-Mudos (Fischer et al., 1993).

A realidade que se vivia no Instituto de surdos francês acabou por influenciar vários institutos de surdos em todo o mundo e a implementação do método oral passou a ser uma realidade global nas décadas que se seguiram. Este movimento culmina com a realização do Congresso de Milão em 1880 onde é decretada a proibição da utilização da língua gestual na educação de surdos e a obrigatoriedade de seguir o método oral. Deste congresso resultaram oito resoluções que foram assinadas por todos os países que participaram, à exceção dos EUA e da Suécia que não ratificaram as resoluções continuando a utilizar as suas línguas gestuais no ensino de surdos. Estes dois países irão ter uma influência decisiva na educação de surdos em Portugal durante o século XX como iremos ver na secção 2.4. do presente capítulo.

Apesar da proibição uso das línguas gestuais, elas nunca pereceram, uma vez que as crianças, os jovens e os adultos surdos continuaram a utilizá-la fora das salas de aulas, nos recreios, nos refeitórios, nos internatos e fora das escolas.

Apenas na década de 1960 começamos a vislumbrar uma mudança de paradigma em relação à situação vigente na educação de surdos e em relação às línguas gestuais. Essa mudança de paradigma deve-se sobretudo a duas obras de um grupo de investigadores incontornáveis, William Stokoe, Edward Klima e Ursula Bellugi.

William Stokoe foi um linguista americano que elaborou o primeiro estudo de cariz científico sobre uma língua gestual, neste caso a ASL. Efetuou uma aprofundada descrição

³ A partir de 1791, o Instituto Real de Surdos-Mudos de Paris passou a designar-se como Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris, com a queda da monarquia e a instauração do novo regime republicano.

desta língua, provando que a ASL era tão ou mais complexa que a língua inglesa falada, apenas obedecia a regras distintas, uma vez que era uma língua que decorria numa modalidade visuoespacial descrevendo gramaticalmente esta língua. Este estudo foi publicado numa obra intitulada “The Sign Language Structure: an Outline of the Visual Communication Systems of the American Deaf” em 1960.

Edward Klima, um linguista, e Ursula Bellugi, uma neurocientista, na sua obra conjunta intitulada “What the Hands Reveal About the Brain”, de 1983, apresentaram um estudo sobre a forma como o cérebro humano processa a língua gestual, desmistificando a ideia generalizada de que as línguas gestuais eram uma espécie de mímica e não uma verdadeira língua e, por outro lado, que seria o hemisfério direito do cérebro humano a área responsável pelo processamento das línguas gestuais.

Estas duas obras de cariz científico tiveram um impacto profundo não apenas na ciência, mas também na educação, uma vez que provavam que as línguas gestuais eram fundamentais para o desenvolvimento cognitivo das crianças surdas e deviam ser adquiridas o mais precocemente possível, dado que o processamento das línguas gestuais pelo nosso cérebro é semelhante ao das línguas faladas, maioritariamente processadas no hemisfério esquerdo e apenas os periféricos seriam diferentes i.e. as línguas faladas são percebidas pelos ouvidos e produzidas pela boca e as línguas gestuais percebidas pelos olhos e produzidas pelas mãos. Assim, paulatinamente as línguas gestuais começaram a ser recuperadas da clandestinidade e a serem reintroduzidas na educação de surdos. Aos poucos, as diversas línguas gestuais existentes no mundo começaram a ser estudadas e introduzidas na educação embora em períodos cronológicos distintos como veremos no caso de português na secção 2.4.

Em suma, pudemos constatar nesta secção que a educação de surdos surgiu mais por questões económicas e menos por uma verdadeira preocupação com as pessoas surdas. Vimos que o início da educação de surdos foi dominada pela iniciativa privada, por professores que mantinham os seus métodos de ensino em segredo, uma vez que era a base do seu sustento. Assistimos à fundação da primeira escola pública de surdos pelas mãos do Abade de L'Épée em Paris, juntando várias crianças e jovens surdos no mesmo espaço, permitindo que estes alunos comunicassem através de gestos e transmitissem esta forma de comunicação dos alunos mais velhos aos alunos mais novos. Esta comunicação gestual estruturou-se e deu origem a uma verdadeira língua. Com o objetivo de ensinar a língua francesa escrita, o abade criou um método intitulado de “Gestos Metódicos” que se espalhou pela Europa e pelo mundo através das suas sessões públicas. Esta metodologia foi contraposta pela metodologia oralista fundada por Samuel Heinicke, na Alemanha e que se espalhou também por vários pontos do globo. Esta última, que a partir da década de 1930, com epicentro em Paris, veio a tornar-se hegemónica no mundo, principalmente após o Congresso de Milão de 1880. Na década de 1960, surgem os primeiros estudos científicos sobre a ASL, que se estendeu a mais línguas gestuais nos anos seguintes e que iriam mudar o paradigma ao nível da educação de surdos através da emergência de um novo modelo de educação – a Educação Bilíngue para alunos surdos.

2.1. A Educação de Surdos em Portugal

Como vimos nas secções anteriores a História dos Surdos está muito ligada à educação de surdos, uma vez que foi nas escolas que se juntaram um elevado número de surdos, de idades distintas, formando comunidades de surdos e que acabaram por transpor os muros das instituições e instalarem-se na sociedade através das associações de surdos. A realidade portuguesa não foge a este contexto como iremos verificar.

2.1.1. A questão das fontes históricas na educação de surdos

Os primeiros autores que escreveram sobre a História dos Surdos vinham de áreas distintas que não da História, sendo psicólogos, antropólogos, médicos, linguistas. Na maior parte das vezes, salvo raras exceções, não foram aplicadas metodologias da História à investigação histórica o que produziu uma narrativa de teor emotivo, político, antropológico, médico, mas não histórico. Foi construída uma História-Tribunal, maniqueísta, anacrónica e até inquisitória e que nada tem contribuído para uma compreensão dos movimentos conjunturais e estruturais que é próprio da História dos seres humanos em todas as suas vertentes.

Por todas estas razões é necessário construir uma História das Comunidades Surdas e da sua educação baseada em fontes históricas primárias. Todavia, as fontes históricas não falam por si, é necessário fazê-las falar através da crítica externa e interna dessas mesmas fontes e interpretá-las, sejam elas materiais ou imateriais. Por outro lado, não podemos olhar para as fontes antigas com o olhar do século XXI arriscando-nos a cometer anacronismos que destroem a veracidade que pretendemos alcançar.

Algumas questões assaltam os estudiosos desta área. Sendo a área da educação de surdos tão específica e sendo as línguas gestuais, línguas visuoespaciais, muito difíceis de registar antes do aparecimento da fotografia e do vídeo, como encontrar fontes primárias para investigar esta área? O que são fontes na área da educação de surdos e das comunidades surdas? Será que todos os Institutos de Surdos possuem essas fontes tão necessárias para estudar a História da educação de surdos ou apenas alguns?

Podemos considerar fontes primárias, fontes materiais e fontes imateriais para estudar a História da Educação de Surdos, documentos escritos originais, pinturas, esculturas, gravuras, testemunhos orais, testemunhos gestuais. Como vimos na secção 1., existem registos que mencionam pessoas surdas desde 3000 a.C, no antigo Egito até aos dias de hoje. Podemos encontrar estas fontes em alguns Institutos de Surdos que foram fundados nos séculos XVIII e XIX, mas há Institutos deste período onde as fontes são muito escassas ou até inexistentes.

Para aprofundar um pouco esta questão vamos analisar dois casos paradigmáticos. O caso do Instituto Imperial de Educação de Surdos, do Brasil (hoje, Instituto Nacional de Educação de Surdos, INES) e o Real Instituto de Surdos-Mudos e Cegos, de Portugal (hoje, Instituto Jacob Rodrigues Pereira, IJRP). Por que razão conseguimos encontrar um enorme espólio de documentos no Instituto brasileiro e praticamente nenhuns no Instituto português?

É no século XIX que encontramos a resposta. O INES fundado em 1854, sediado na rua das Laranjeiras, Rio de Janeiro, aí manteve as suas instalações até aos dias de hoje. Ao longo dos 170 anos da sua existência os documentos oficiais e não oficiais, livros, opúsculos, gravuras, testemunhos, pinturas, relatos, narrativas, entre outros, aqui foram organizados e arquivados e independentemente das metodologias utilizadas para o ensino de surdos, dos períodos bons e menos bons da vida do instituto todos estes bens foram preservados.

Infelizmente não foi o caso do Instituto português, fundado pelo professor sueco Per Aron Borg em 1823, que nos primeiros 10 anos mudou diversas vezes de instalações. Inicialmente sediado na estrada da Luz, em Benfica, entre 1824 e 1833, transferiu-se para a Calçada das Necessidades, entre 1833 e 1834 e depois para as casas do extinto Seminário Patriarcal de Música e meses depois do mesmo ano é integrado na Casa Pia de Lisboa (doravante CPL). Assim, facilmente conseguimos supor que muitos documentos terão desaparecido com as mudanças de instalações.

Ao longo dos mais de 25 anos que nos dedicamos à investigação nesta área, cedo verificámos que os documentos que existem sobre o tema estão bastante dispersos. Conseguimos recolher informações sobre o Instituto português nos seguintes documentos, Diário das Cortes, Gazeta de Lisboa, Jornal dos Cegos, um espólio de documentos que se encontravam no Colégio Militar e que transitaram para a Torre do Tombo com textos originais de Per Aron Borg (diretor do Instituto) e Crispim da Cunha (terceiro professor do Instituto), alguns opúsculos que se encontram na biblioteca nacional de Anicet Fussillier. Ainda alguns livros sobre educação de surdos que fomos encontrando em alfarrabistas, como o caso do livro “No Minho” de António da Costa que escreveu sobre o trabalho do Padre Pedro Maria de Aguiar

Estamos certos, que muitos documentos ainda existirão, mas que poderão estar em coleções de particulares que desconhecem o valor real dos documentos. Temos esperança, que ao longo dos anos estes documentos virão a conhecimento público.

2.2. O século XIX: A aurora da educação de surdos em Portugal

A primeira notícia que nos chega sobre uma tentativa de criar uma aula para surdos em Portugal foi uma petição do professor Freitas Rego, em 1821, às Cortes Gerais e Extraordinárias da Nação Portuguesa (Comissão da Instrução Pública) e que foi publicada no Diário das Cortes Portuguesas (Alves, 2012). Todavia, colocamos a questão se antes desta data nunca terão existido tentativas de iniciar a educação de surdos no nosso país. Até hoje não encontrámos qualquer documento que nos confirme, à exceção de um códice que encontramos no Mosteiro de Alcobaça que nos apresenta um conjunto de iluminuras com configurações da mão designando letras, números e palavras e que eram utilizadas pelos monges silenciosos alcobacenses (Códice 315 “Signa Loquendi”). Contudo, não sabemos se alguma vez terão ensinado surdos, ter-se-á que investigar nos registos do mosteiro e verificar se há matrículas de surdos ao longo dos séculos. Sem prejuízo do que acabamos de afirmar, Fernandes (1988) defende que “é possível que, no nosso país, datem do século XVI as primeiras tentativas de ensino de surdos-mudos”. De acordo com o autor, “em 1563 parece ter vivido em Vila Real uma «mestra de moucos» que se dedicava cumulativamente à

medicina”. Como já evidenciamos são várias as hipóteses de trabalho que merecem o aprofundamento da investigação histórica baseada em fontes disponíveis e outras que, temos a certeza, vão ser descobertas.

Antes de nos debruçarmos sobre a fundação do primeiro instituto de surdos-mudos e cegos em Portugal, salientamos que Alves (2012) refere já a existência de vários alunos surdos e cegos na CPL, situação que, porventura, esteve na origem da criação do primeiro instituto em 1823.

No espólio documental, ao qual que já fizemos referência e que se encontra no Arquivo Nacional da Torre do Tombo, encontrámos documentos que nos atestam a fundação em Portugal do Real Instituto de Surdos-Mudos e Cegos pelo professor sueco, Per Aron Borg (ou Pedro Arão Borg, como consta em alguns documentos) que já tinha fundado em 1809 o primeiro instituto de surdos da Suécia, em Estocolmo.

Foi por ação do Rei D. João VI, influenciado pela sua filha a princesa Isabel Maria, que foi fundado o primeiro instituto de surdos e cegos em Portugal. A princesa ao ter visto crianças surdas a mendigar e dedicadas ao roubo nas ruas de Lisboa terá intercedido junto do seu pai para que fosse possível estas crianças terem algum tipo de educação. A Educação revela-se instrumental na afirmação da ideia de Estado Nação e, conseqüentemente, potencia o conhecimento e a governação mais “especializada” das populações (Foucault, 1986). Por outro lado, sempre existiram rumores de que D. João VI teria algum tipo de perda auditiva, mas não encontrámos qualquer referência a essa questão nem nos documentos da época nem em documentos posteriores. Todavia no catálogo da exposição “Laboratório do Mundo- ideias e saberes do século XVIII” (2004) surge-nos uma imagem de um trono acústico feito em Inglaterra para D. João VI de Portugal. O trono foi feito por um artesão chamado F.C. Rein em 1819 (Ver Figura 1).

Este trono, aparentemente, foi exposto pela primeira vez no Brasil a 8 de Março de 2008 no Museu histórico nacional (Globo, 2008).



A mais engenhosa de todas estas cadeiras foi este trono acústico feito por Rein em 1819 para a surdez de D. João VI (...). O trono certamente foi feito segundo as diretrizes de Rein de modo a acondicionar os ressoadores inventados por este, que, escondidos nos lados e no fundo do trono amplificavam os sons que eram dirigidos por um tubo até os ouvidos do rei.

(Catálogo da exposição “Laboratório do Mundo”- ideias e saberes do século XVIII, 2004)

Figura 1. Trono acústico de D. João VI

Caso se confirme esta surdez de D. João VI, essa razão seria o suficiente para que o Rei estivesse mais sensibilizado com a questão da educação de surdos.

Uma questão que tem inquietado os investigadores da área da História e Educação de Surdos prende-se com a razão pela qual a corte portuguesa terá contratado um professor sueco, de um país tão distante, quando em Espanha e França a educação de surdos já era uma realidade.

Emerge aqui uma figura que é a chave da razão da contratação do professor Per Aron Borg: o comendador Jacob Frederico Torlade de Azambuja, autor, negociante e diplomata português, poliglota que a 13 de Abril de 1821, é nomeado secretário da legação portuguesa em Estocolmo (Suécia e Noruega). Nesse período Torlade de Azambuja terá conhecido Per Aron Borg e visitado o seu Instituto de Surdos ficando muito impressionado positivamente com o trabalho desenvolvido pelo professor com os seus alunos surdos e transmitiu essa boa impressão ao Rei D. João VI. Assim, D. João VI enviou um convite a Borg para se deslocar a Portugal e aqui fundar e organizar um instituto de surdos-mudos e cegos semelhante ao que o professor tinha fundado na Suécia.

Em 1823 é celebrado um contrato entre O reino de Portugal e Per Aron Borg
(Ver figura 2.)

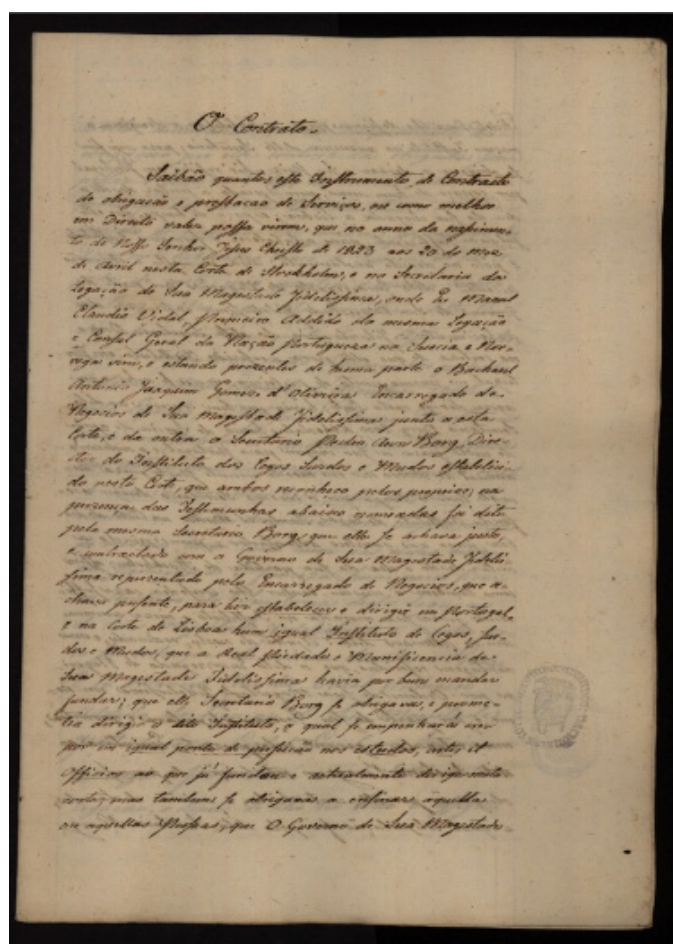


Figura 2. Contrato celebrado entre o Reino de Portugal e Per Aron Borg (Manhem 1.º de Setembro de 1822. assinado Pedro Aron Borg)

Neste mesmo ano de 1823, Per Aron Borg viaja para Portugal acompanhado pelo seu irmão Joham Herman Borg e juntos fundaram o Real Instituto de Surdos-Mudos e Cegos. O Instituto ficou instalado na Luz, no Palácio Conde de Mesquitela, e abriu portas em 1824

com uma classe masculina de 9 alunos com idades que variavam entre os 9 e os 14 anos: 8 surdos e 1 cego e uma classe feminina com 5 alunas surdas, com idades entre os 8 e os 13 anos. O Instituto recebeu desde a sua fundação uma soma atribuída pelo Rei para o pagamento aos professores e para o sustento dos alunos surdos.

Desde o início que Per Aron Borg teve uma relação difícil com a administração da Casa Pia de Lisboa que sempre teve o objetivo de integrar o Instituto no seio da instituição. Borg era um luterano e como tal tinha uma filosofia muito própria para gerir o instituto, acreditando que poderia autossustentar-se através dos trabalhos que os alunos surdos desenvolviam nas oficinas no horário escolar da tarde. Assim, à semelhança do que fez com o Instituto de Estocolmo, Borg organizou este de uma forma muito hierarquizada e rigorosa tanto no que respeita à logística como à instrução. Per Aron Borg era o diretor e 1º Professor, o seu irmão Joham Borg era o 2º Professor e Crispim da Cunha, um português formado pelos irmãos Borg era o 3º Professor e Repetidor⁴. Sempre foi intenção de Per Aron Borg em contratar um professor português que pudesse formar e dedicar-se ao ensino do português e matemática e também capaz de dirigir o instituto de futuro quando os irmãos Borg decidissem regressar à Suécia.

O ensino estava estruturado em três grandes vertentes:

1. A Educação Intelectual;
2. A Educação Religiosa;
3. A Educação tecnológica;

Na educação intelectual que se dividia em classes de iniciação para surdos e classes superiores, eram ensinadas várias matérias. Nas classes de iniciação o foco era o ensino do português, da matemática e a educação tecnológica. Nas classes superiores já aprendiam mais disciplinas para além do aprofundamento do português e da matemática, a física, história natural, geografia universal, geografia de Portugal, História universal, direito natural e da moral, história sagrada entre outras (Instituto de Surdos-Mudos e Cegos, 1823-1833/mç 1922/LETRA/RS/Plano do Regulamento Provisório do Instituto dos Surdos-Mudos e Cegos, 15 de Novembro de 1824/ANTT/ MR).

O método utilizado era o alfabeto manual, criado por Borg, já utilizado na Suécia, o uso de gestos convencionados e para o ensino religioso, sendo os irmãos Borg, luteranos, era contratado um capelão para o ensino da religião católica. A educação tecnológica seguia a tradição dos institutos europeus e era uma preocupação das famílias dos surdos e dos diretores das escolas, proporcionar uma profissão para esta população que lhes permitisse o seu sustento após os anos escolares e assim todos os alunos surdos aprendiam um ofício enquanto frequentavam a escola. Além disso, não podemos ignorar a utilidade social destes sujeitos em algumas atividades profissionais evitando, deste modo, que estes se tornassem indigentes. A este propósito em 1922, Ary dos Santos publica no Boletim do Instituto Médico-Pedagógico da Casa Pia de Lisboa um trabalho intitulado “A educação e a utilização dos surdos-mudos nalgumas das indústrias transmontanas” (pp. 13-20). Este artigo consti-

⁴ Repetidor era um professor com menos experiência que repetia as aulas dos 1º e 2º professores como forma de rever a matéria.

tui o resultado de outros trabalhos publicados (1913) e apresentados anteriormente. Apon-
tava, em meados da segunda década da centúria de novecentos, para a existência de cerca
de 4000 surdos mudos em Portugal e na província de Trás-os-Montes cerca de 320. Ary
dos Santos afirma que “o que certamente tem toda a oportunidade é procurar a maneira
de tornar esses infelizes aptos para um trabalho honesto e proveitoso, convertendo-os em
elementos sociais de algum valor” (p. 14).

Prepará-los para a luta pela vida é, a meu ver, além de um benefício que se
lhes presta, a forma de contribuir, até certo ponto, para o engrandecimen-
to da nossa região. A base da instrução do surdo-mudo deve ser o ensino
profissional, visto estar bem provas do que não é coisa fácil ministrar a
esses anormais uma instrução literária ou científica desenvolvidas. Não
quere isto dizer, que se ponha de banda a sua educação literária, mas sim,
que a par dela se cultive com maior atenção o ramo ou ramos de ensino
profissional para que eles tiverem maiores aptidões. (SANTOS, 1922, p.
14)

Ora, é muito clara a importância da aprendizagem de um ofício para os surdos-mudos.
Mas também parece evidente a utilidade social deste grupo no âmbito da modernidade e
da implementação de novas formas de organização social. Ary dos Santos (1922) aponta-
va para as características físicas dos surdos-mudos (“robusto de corpo e forte e nobre de
qualidade morais, intelectuais e de trabalho” (p. 16)) como elemento relevante para a sua
inclusão no processo de renovação da indústria regional Transmontana. Para tal, propôs a
criação de uma sociedade/organização destinada a auxiliar os surdos-mudos, entre outros,
nesse desígnio.

Desta forma, Per Aron Borg instituiu oficinas na sua escola, que os alunos frequenta-
vam no horário escolar da tarde e eram direcionados para determinados ofícios consoante
a sua aptidão “natural”. A educação tecnológica dividia-se em três grandes ofícios, cada um
com várias especializações: Sapateiro (soleiro); Marceneiro (torneiro, pintor, vidraceiro);
Ferreiro (funileiro, caldeireiro). Todos os alunos independentemente do seu ofício apren-
diam desenho e dibuxo. Mais tarde introduziu ainda os seguintes ofícios, alfaiate, música
(cegos) e litografia. Como já referimos antes, o horário que os alunos tinham que compri-
mir era bastante rígido e era afixado na escola (ver figura 3).

Tab. 2.
Distribuição das Horas de cada Dia

	Segunda hora	Terça hora	Quarta hora	Quinta hora	Sexta hora	Sábado	Domingo
1							
2							
3							
4							
5							
6							
7							
8							
9							
10							
11							
12							
13							
14							
15							
16							
17							
18							
19							
20							
21							
22							
23							
24							

Figura 3. Adaptação dos documentos vários, Instituto de Surdos-Mudos e Cegos, Distribuição das Horas de cada dia, 1824/ mç 1922/LETRAS/RS/ ANTT/ MR

Às segundas-feiras, ao primeiro tempo, tinha lugar o ensino da nomenclatura dos novos objetos com as respectivas explicações e os gestos convencionados que correspondiam a novas palavras. Na terça-feira, no primeiro tempo reviam-se as matérias do dia anterior com recurso a exercícios de repetição. No segundo tempo, desenvolvia-se a escrita em que os alunos recorriam a um livro ou a um caderno diário para registarem as palavras. Na quarta-feira, retomava-se o ensino de mais vocábulos e dos gestos correspondentes. Na quinta-feira consolidavam-se os conteúdos dados no dia anterior, seguindo-se pelos exercícios da escrita. Na sexta-feira ensinava-se novos vocábulos e novos gestos. No sábado reforçavam-se os conteúdos do dia anterior em registo escrito. Pelas 10 horas interrompiam-se estas atividades e aprendia-se a esgrima, a luta, a dança, jardinagem, desenho e atividades de contato com a natureza com a respetiva prática de vocabulário relacionado com o mundo natural. Às segundas, quartas e sextas-feiras das 10 às 11 horas ensinava-se a matemática e às terças, quintas e sábados era ensinado o alfabeto manual e exercícios da fala. Para o ensino da matemática existiam gestos manuais próprios semelhantes aos do alfabeto manual com os dedos da mão esquerda a simbolizarem os algarismos de 0 a 9.

Em relação ao uso da linguagem, eram utilizados os gestos convencionados, o alfabeto manual criado por Borg e a numeração gestual criada por Crispim da Cunha. O desenvolvimento da língua oral era ministrado com a ajuda do alfabeto manual. Das 17 horas utilizadas para o desenvolvimento da linguagem, 14 eram utilizadas para o uso de gestos convencionados e apenas 3 horas para o desenvolvimento da oralidade.

A contenda entre Per Aron Borg e a CPL agravou-se com os anos provocando a demissão do primeiro e antecipando o regresso ao seu país em 1828.

(...) No principio de Março de 1824 se começaram admitir os alunos e mestres, mas desde logo sobreviveram obstáculos, que chegaram ameaçar a existência do novo estabelecimento ..., por tal modo desgostaram o Sr. Borg, que requereu do Governo ou a sua perfeita independência, e separação da Casa Pia, ou os passaportes para regressar à sua Pátria. (RAMAUGÉ, 1847, p. 13)

Ficou à frente dos destinos do Instituto o seu irmão Joham Borg, embora tenha vindo a falecer pouco tempo depois em 1833 vítima de Cólera em Porto de Mós, Leiria. Seria então Crispim da Cunha o último diretor do instituto, ainda muito novo e que por falta de experiência não conseguiu evitar que a CPL absorvesse o instituto.

(...) Perguntou-me depois se este Estabelecimento poderia reunir-se na Casa Pia? Respondi que uma tal incorporação além de fazer perder o nome do nosso Instituto tornava mais complicada e difícil a educação de seus alunos: porém que algum defeito que houvesse na sua organização ou na sua marcha, pois todas as obras humanas são defeituosas, poderia corrigir-me sem lançar mão de um meio tão violento e contrário à sua existência. Pareceu-me que ele não ficara satisfeito com estas informações: quanto a mim supus que respondendo assim tinha feito a minha obrigação. (RAMAUGÉ, 1847, pp. 22-24)

A educação de surdos na CPL, por não haver qualquer professor especializado neste ramo de ensino, além de Crispim da Cunha que estava em litígio com a CPL, ficou a cargo de um ex-aluno surdo de Per Aron Borg, Augusto de Castro que não tinha qualquer experiência em ensino. Assim, a educação de surdos nesta instituição entrou em decadência e em 1860 a educação de surdos era extinta na CPL, deixando de existir qualquer escola pública para o ensino de surdos no nosso país.

Todavia, surgem em Portugal diversas iniciativas privadas para colmatar a ausência de respostas públicas para esta população, das quais destacamos a ação do Padre Pedro Maria Aguilar e que devido aos métodos vanguardistas que desenvolveu não poderíamos deixar de aprofundar um pouco.

Aguilar, conhecedor das obras do Abade de L'Épée e do Abade Sicard, cedo se interessou pela educação de surdos e o seu primeiro passo foi abrir uma aula para surdos no liceu de Marvila onde era professor. Segundo Lourenço (1951), Aguilar ganhou o gosto pela educação de surdos quando trabalhou como capelão no colégio do bom sucesso em Belém com a madre Petronilha que recebia alunos surdos no colégio.

Enquanto professor de surdos no Liceu de Marvila, recebeu um pedido de um abastado cidadão de Guimarães, Gerónimo Vaz Lopes, comerciante, que tinha três filhos surdos (dois rapazes e uma rapariga) para ensiná-las e que aceitou prontamente. Todavia, por ficar muito dispendioso mudar a família toda para Lisboa, Gerónimo Vaz Lopes convidou Aguilar a mudar-se para a cidade de Guimarães e aí ensinar os seus filhos. Começou com aulas particulares em 1869 durante três anos. A excelência do seu ensino começou a ser disseminar-se pela região e em 1870 fundou o Colégio de Surdos-Mudos de Guimarães, recebendo alunos surdos da região norte de Portugal. Aguilar eras auxiliado pelos seus dois sobrinhos, Eliseu de Aguilar e Joana Barbosa do Lago (FUSSILIER, 1892). O padre Aguilar desenvolveu um método de ensino muito semelhante ao do Abade de L'Épée e em alguns

aspectos até mais avançado, mas segundo D. António da Costa (1900) nunca verdadeiramente reconhecido em Portugal.

Aguilar desde muito cedo compreendeu que os seus alunos surdos utilizavam uma comunicação gestual⁵ e que o faziam de forma natural. Percebeu também que esta forma de comunicação era muito mais do que uma simples mímica e aprendeu-a com eles e começou a utilizá-la no ensino de surdos. Após aprender a linguagem⁶ dos seus alunos surdos, Aguilar compreendeu que a estrutura sintática da comunicação gestual dos alunos surdos era distinta do português ao que chamou, segundo D. António da Costa (1900) a frase do surdo-mudo (Ver figura 4).

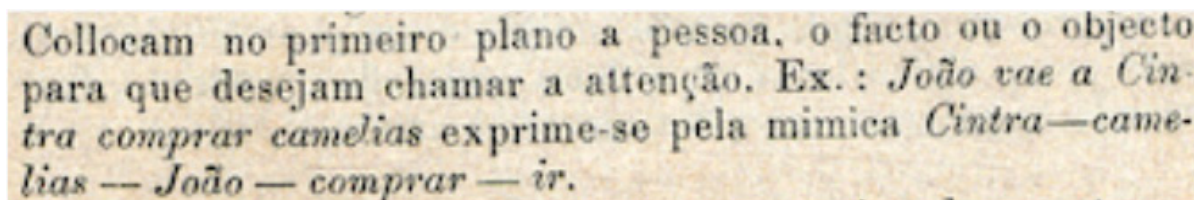


Figura 4. Esboço histórico do ensino dos surdos-mudos em Portugal (FUSSILIER, 1892, p.25)

Assim, Aguilar utilizava a linguagem dos seus alunos surdos para introduzi-los nas matérias. De seguida, passava para o ensino da escrita do português e para o ensino da aritmética.

Uma das grandes inovações do método desenvolvido pelo padre Aguilar foi a relevância que dava à relação entre o professor e os alunos, que seria o primeiro grande passo a dar na educação de surdos, e a melhor forma de o fazer, seria saber comunicar através da linguagem que os seus alunos surdos utilizavam naturalmente.

(...) no dia seguinte o padre repetia ao jovem aluno os próprios gestos de que se tinha servido na véspera e este maravilhado por ver outra pessoa usar a mesma linguagem que ele ficava cheio de alegria e simpatizava logo com um homem tão agradável” (...) “Tal modo de proceder dava excelentes resultados porque assim os recém-chegados não tinham embaraço na expressão e receção das ideias e acostumavam-se à linguagem estabelecida no colégio” (...)

Esboço histórico do ensino dos surdos-mudos em Portugal (FUSILLIER, 1892, p.24)

O empreendimento que foi estabelecer o Colégio de Surdos-Mudos de Guimarães tornou-se num pesado fardo para o padre Aguilar, uma vez que nunca contou com qualquer apoio substancial do Estado e o colégio acabou por ter que encerrar em 1887. Aguilar era um homem persistente e muito dedicado à causa da educação de surdos e dirigiu-se então à Câmara Municipal do Porto propondo abrir um instituto público para surdos naquela cidade, uma vez que não existia nesta época qualquer instituição deste tipo em Portugal. Após alguma insistência, a Câmara Municipal do Porto anuiu e fundou o Instituto Municipal de Surdos-Mudos do Porto em 1878 que ficou sob a tutela dos Asilos Municipais. O padre Aguilar veio a falecer pouco tempo depois em 1879 e a direção do Instituto do Porto ficou a cargo do seu sobrinho Eliseu de Aguilar pois já tinha adquirido muita experiência no auxílio ao trabalho do seu tio no Colégio de Guimarães.

5 Utiliza-se o termo “Comunicação Gestual” e “Linguagem” e não “Língua” porque não sabemos ao certo qual o nível de estruturação da forma de comunicação que os alunos surdos utilizavam no Colégio de surdos-mudos de Guimarães para se considerar efetivamente já uma “Língua”.

6 Idem

Entretanto, a capital do país continuava sem uma instituição pública que desse resposta a educação de surdos e a Câmara Municipal de Lisboa, por não encontrar qualquer professor especializado neste tipo de ensino propõe, em 1887, um contrato a Eliseu de Aguiar para deixar o Porto e vir fundar o Instituto Municipal de Surdos-Mudos de Lisboa que ficou também sob a tutela dos Asilos Municipais. Com a extinção dos Asilos Municipais em 1905 o Instituto Municipal de Surdos-Mudos de Lisboa foi entregue à CPL (Lourenço, 1956). Por outro lado, o Porto que tinha ficado sem instituto de Surdos, vê fundado um novo instituto com a fortuna do falecido José Rodrigues de Araújo Porto, um abastado comerciante que tinha feito fortuna no Brasil, que doou à Santa Casa da Misericórdia do Porto, com a condição de fundar um instituto de surdos. Assim é fundado em 1893, o Instituto de Surdos-Mudos Araújo Porto (ISMAP) (GIRÃO, 2005).

Segundo Santos (1913), por não existirem professores especializados no ensino de surdos em Portugal, a Santa Casa da Misericórdia do Porto enviou o professor Nicolau Pavão de Sousa e o médico Luís António Rodrigues Lobo a França para se especializarem no Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris. Recordemos que o instituto francês nesta data e como consequência do congresso de Milão de 1880 já preconizava o uso do método oral de educação de surdos. Assim, quando regressou a Portugal, Nicolau Pavão de Sousa é nomeado diretor do ISMAP, introduzindo o método intuitivo oral-puro pela primeira vez em Portugal.

Em Lisboa, a integração do Instituto Municipal de Surdos-Mudos de Lisboa na CPL deu origem a que o provedor da Casa Pia, Jaime da Costa Pinto criasse a Secção de Surdos-Mudos da Casa Pia de Lisboa. Com a grande afluência de surdos na CPL, o provedor ao ter conhecimento do trabalho desenvolvido no Porto por Nicolau Pavão de Sousa convidou-o a organizar a secção de surdos-mudos da instituição, deslocando-se para Lisboa em 1906, introduzindo o método intuitivo oral-puro também nesta instituição.

Iniciava-se assim o grande período dos métodos oralistas de educação de surdos em Portugal e que durou cerca de 85 anos.

Assim, na transição do século XIX para o século XX, Portugal contava com dois grandes institutos de surdos. O Instituto de Surdos-Mudos Araújo Porto que recebia os surdos da zona norte do país e o Instituto de Surdos-Mudos da Casa Pia de Lisboa que recebia os surdos do centro e sul de Portugal.

2.3. O século XX e as metodologias oralistas de ensino de surdos: o método intuitivo oral-puro, o método materno-reflexivo e o método verbotonal

Como verificámos na secção anterior, Nicolau Pavão de Sousa do ISMAP após uma especialização em educação de surdos em Paris, introduziu em Portugal o método intuitivo oral-puro. Este método tinha como principais orientações, o desenvolvimento da fala, exercitar os órgãos da fala, reprodução do sopro e vibração, processos que levam os surdos a adquirir por análise a noção de som. A educação de surdos através deste método dividia-se em três grandes vetores: a educação pela vista; a educação pelo tato; a preparação do aparelho vocal. Começava-se por classificar as palavras da língua, pelas mais simples, cujas imagens se podiam mostrar. Em seguida, passava-se às palavras mais em uso, aos verbos de ação, aos

qualificativos que se referem à percepção dos sentidos para depois se passar às palavras que só podem figurar por meio de ilustrações (ILUSTRAÇÃO PORTUGUEZA, 1907, nº 63).

Para atingir estes objetivos, Pavão de Sousa replicou aparelhos que tinha visto no Instituto de Paris e inventou outros como o repuxo respiratório, a régua graduada de respiração, o espirómetro, o aparelho de lutas respiratórias, a fonte de compressão; o audiómetro para a educação pelo ouvido, os trabalhos de tecelagem em papel, a dobragem em papel e os jogos froebel⁷.

Conforme Lourenço (1956), com a contínua afluência de surdos à Casa Pia, o provedor José da Costa Pinto enviou dois alunos, José da Cruz Filipe e Eugénio Brito de Vasconcelos a especializarem-se no Instituto de Surdos francês. No regresso, Jaime da Cruz Filipe é nomeado professor da secção de surdos-mudos da CPL. Cruz Filipe trabalha em estreita colaboração com o médico otorrinolaringologista Ary dos Santos, autor de vários estudos na área da surdez, que já referimos anteriormente.

Para organizar a secção de surdos-mudos da CPL é nomeado o diretor António Aurélio da Costa Ferreira que criou um curso de especialização em ensino de surdos em 1913 e dos 50 professores inscritos, apenas 8 concluíram o curso.

O curso de habilitação para professores de surdos-mudos inaugurou-se no edifício da sucursal da Casa Pia, a Santa Isabel (Travessa das terras de Sant'Ana) no dia 25 de abril de 1913, pelas 17 horas. A inscrição, nesse dia, era de 47, tendo ainda subido mais, alguns dias depois. Assistiram à inauguração o Sr. Director Geral da Assistência Pública, Dr. Augusto Barreto; o Sub-director da Casa Pia, Sr. Alfredo Soares; o médico da secção de surdos-mudos, Dr. Ary dos Santos; o professor da mesma secção, Sr. Augusto de Campos, e o encarregado do colégio externo da Casa Pia, Sr. Eugénio Redil. O professor Sr. Pavão de Sousa, após a minha alocução, fez a sua lição de abertura apresentando no fim o programa do seu curso. (COSTA FERREIRA, 1913, p. 99)

Nicolau Pavão de Sousa foi o mentor do curso de especialização para professores de surdos-mudos, realizou a alocução de abertura mas nunca o chegou a implementar dada a sua morte precoce. Neste período já existiam duas secções de surdos na CPL- a secção feminina instalada em Santa Isabel, em Algés e a masculina situada em Belém, nos claustros do Mosteiro dos Jerónimos. Em 1922, a secção masculina passou a chamar-se Instituto de Surdos-Mudos de Jacob Rodrigues Pereira (doravante IJRP).

No decorrer desta fase liderada pelo médico António Aurélio da Costa Ferreira, importa salientar que entendia o ensino de surdos-mudos como um elemento vantajoso para o ensino daqueles que eram considerados “normais”. Além disso, “a questão do ensino dos surdos-mudos prende-se estreitamente com a do ensino da ortofonia” e afirma,

A ortofonia ou arte de ensinar a bem pronunciar e a bem dizer é particularmente e largamente, como é fácil de supor, praticada pelo professor de surdos-mudos, sobretudo pelo que ensina pelo método oral puro. (...) A maior parte dos vícios da pronuncia resultam da ignorância da maneira de articular, e uma grande parte destes vícios não pode ser corrigida pelo professor, quando ele não saiba apenas falar, mas também como fala e deve falar. Esta questão dos vícios de pronuncia é uma questão séria que deve preocupar e muito o educador” (COSTA FERREIRA, 1913, pp. 98)

⁷ Jogos Fröbel referem-se às atividades e materiais lúdicos criados por Friedrich Fröbel (1782–1852), pedagogo alemão considerado o pai do jardim de infância (“Kindergarten”). Ele acreditava que a educação infantil deveria apoiar o desenvolvimento natural da criança por meio de brincadeiras ativas, criativas e manipulativas.

Como esta secção não tinha condições para albergar todos os alunos surdos que se matriculavam, o IJRP dividiu-se em três secções. Em 1942, o provedor da CPL iniciou várias reformas na instituição entre elas a remodelação do IJRP. Assim, as alunas surdas que estavam na secção de Algés foram transferidas numa primeira fase para a Congregação das Irmãs da Imaculada Conceição em Lisboa e numa segunda fase, estas mesmas alunas, foram transferidas para a mesma instituição, mas na cidade do Porto. Os alunos surdos que estavam no Instituto de Surdos-Mudos de Araújo Porto que, entretanto, passou a ser gerido pelas Congregação das Irmãs da Imaculada Conceição do Porto, foram transferidos para o IJRP. Em suma, as alunas surdas ficaram no Porto e os alunos surdos ficaram em Lisboa.

Temos aqui que fazer um pequeno parêntese, para levantarmos uma hipótese de pesquisa de que a génese da Língua Gestual Portuguesa encontra-se, exatamente neste período. Sabemos que existia um sistema de comunicação gestual no Instituto de Surdos-Mudos de Araújo Porto, assim como sabemos que existia um sistema de comunicação gestual no IJRP, todavia até este período de transferências de alunos, nunca tinha existido qualquer contacto dos surdos do Porto com os de Lisboa. Com a transferência das alunas surdas de Lisboa para o Porto e dos alunos surdos do Porto para Lisboa, estes alunos tiveram que comunicar entre si e consensualizar um sistema de comunicação que poderemos considerar que tenha sido a base de um sistema de comunicação gestual que se estruturou, que passou de geração em geração e que se transformou na Língua Gestual Portuguesa que conhecemos hoje. Todavia, mais investigações são necessárias para podermos confirmar ou infirmar esta hipótese e que queremos publicar em futuros trabalhos.

Retomando a reforma da educação de surdos a nível nacional, surge uma figura incontornável que irá reestruturar a educação de surdos na CPL na década de 1950, que terá repercussões a nível nacional e que foi o Provedor da CPL, Dr. Campos Tavares. Este provedor sempre demonstrou grande paixão e interesse pela educação de surdos. Nos anos de 1950 e 1951 visitou diversos institutos de surdos em toda a Europa para analisar quais os métodos mais modernos se estavam a utilizar na educação de surdos, participando em congressos e seminários sobre o tema. No seu regresso enceta um conjunto de reformas no IJRP, desde logo a criação da Associação Portuguesa para o Progresso do Ensino de Surdos-mudos, de seguida cria a primeira revista bi-anual de cariz científico sobre a área intitulada “A Criança Surda” cujos autores eram bolseiros do Instituto de Alta Cultura (hoje Instituto Camões) e que eram professores do IJRP.

Em 1951, envia o professor Antonino do Amaral à Universidade de Manchester para se especializar no ensino de surdos no recém-criado método Materno-Reflexivo. Campos Tavares manda construir um edifício autónomo para o ensino de surdos, uma vez que as instalações antigas não tinham condições para receber os alunos e foi inaugurado em 1953. No seu regresso de Manchester, o professor Antonino do Amaral é nomeado diretor do IJRP e cria um primeiro curso de especialização em ensino de surdos em 1952, saindo formados sete professores. Este curso teve ainda mais duas edições.

Campos Tavares, como referimos antes, um grande conhecedor da realidade da educação de surdos, compreendeu que dois institutos de surdos em Portugal não eram suficientes para atender a necessidade da população surda do nosso país. Assim, vai fundar vários institutos de surdos pelo país tendo como modelo o novo IJRP – O Instituto de Surdos do

Funchal, o Instituto de Surdos Neto Carvalho de Ponta Delgada, o Instituto de Surdos de Bencanta, em Coimbra, o Internato António Cândido no Porto e o semi-internato da Campanhã, no Porto. Foram ainda remodelados o Instituto de Surdos-Mudos de Araújo Porto e o Colégio das Irmãs da Imaculada Conceição (AMARAL, 1992).

Em relação ao método de ensino de surdos agora utilizado, o método Materno-Reflexivo, criado por Van Uden, destinava-se a crianças surdas em idade pré-linguística e preconizava que as crianças surdas podiam aprender a falar a sua língua materna através do meio oral e que o meio de comunicação privilegiado deveria ser a conversação entre o aluno e o professor. Este método era reflexivo porque levava as crianças a refletir de uma forma orientada pelo professor.

Em 1963 o professor Antonino do Amaral foi convidado para integrar uma equipa do Ministério da Educação e em sua substituição no IJRP foi nomeado o Professor Carlos Pinto Ascensão. Carlos Pinto, introduz uma nova metodologia de ensino de surdos, desta vez com grande influência da Universidade de Zagreb – o método Verbotonal. Este método foi criado por Petar Guberina no início da década de 1950 e preconizava que a função essencial da língua era a expansão de significado através do som. A compreensão corporal dos sons através da amplificação dos sons graves iria permitir a transmissão dos sons da fala. Para a ampliação dos sons era utilizada a técnica SUVAG (Sistema Universal Verbo-auditivo de Guberina).

Em 1973 é criado o Centro SUVAG na APECDA (Associação de Pais para a Educação de Crianças Deficientes Auditivas) e em 1977 o centro passou para a CPL na secção de S. Marçal que, entretanto, foi incorporada no IJRP em 1975.

Devemos salientar que desde o início da educação de surdos em Portugal as escolas e os institutos fundados para surdos nunca estiveram sob a tutela do Ministério da Educação, que na época nem tinha essa designação e estava englobado na Secretaria de Estado dos Negócios do Reino. Todavia, esta situação começou a alterar-se e o Ministério da Educação Nacional (designação a partir de 1936) começou a interessar-se pelo ensino especial, o que se refletiu na educação de surdos.

No final da década de 60 do século XX e principalmente durante a década de 1970 começa a ser publicada legislação no sentido de regular o que chamamos hoje de educação especial. Desde logo, a reforma feita por Veiga Simão que em 1971 cria a Educação Especial através da Lei 6/71 e a Lei 5/73 com a reabilitação e integração social, assim como a proliferação das escolas de ensino especial. A tutela de crianças com “deficiência⁸” para do Ministério da Saúde e do Ministério das Corporações e Previdência Social para o Ministério da Educação. Em 1974 surgem as Direções Gerais do Ensino Básico e Secundário e em 1976 as equipas de Ensino Especial Integradas.

Podemos afirmar que com a entrada em cena do Ministério da Educação e a celebração do protocolo de cooperação Luso-Sueco, entramos num novo período da História da Educação de Surdos em Portugal que iremos abordar na secção seguinte.

8 Designação da época

2.4. A Língua Gestual Portuguesa e a Educação Bilíngue de Alunos Surdos: Passado, Presente e Futuro

A celebração do Programa de Cooperação Luso-Sueco para o Desenvolvimento, em 1974 veio abrir novas perspectivas na educação de surdos em Portugal. Este programa de cooperação incidia essencialmente na formação de pessoal docente e de técnicos, desenvolvimento tecnológico e investigação. As principais linhas de ação foram a integração escolar, as salas de apoio, a criação de classes especiais em escolas regulares e a constituição de equipas de apoio itinerante.

Este programa incidiu na educação de adultos através da Universidade do Minho e a formação de professores de “deficientes auditivos”⁹ através da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (doravante FLUL). A área da “deficiência auditiva”¹⁰ ficou a ser supervisionada pelo laboratório de fonética da FLUL, coordenado pela Professora Raquel Delgado-Martins.

Raquel Delgado-Martins desenvolveu o seu trabalho em três grandes vertentes: a formação de professores de ensino especial; a construção de materiais de apoio para o ensino do português e a reflexão sobre métodos de ensino de surdos alternativos aos métodos oralistas como a Comunicação Total, o Gestualismo, o Bimodalismo e o Bilinguismo.

Neste último aspeto a experiência sueca foi fundamental para as equipas portuguesas, pois devemos recordar que a Suécia, a par dos EUA não ratificaram as resoluções do Congresso de Milão de 1880 e continuaram a utilizar as suas línguas gestuais na educação de surdos, tendo assim um trabalho já muito consolidado nesta área.

Para compreender a situação da educação de surdos que se vivia em Portugal, a equipa do laboratório de fonética da FLUL traçou três linhas de ação: Questionar o sucesso dos alunos surdos sujeitos a anos de metodologias oralistas; Efetuar um levantamento das metodologias utilizadas na educação de surdos em vários países; Estudar a Língua Gestual Portuguesa que era utilizada pelas pessoas surdas nas associações de surdos e em algumas escolas. Para desenvolver estas três linhas de ação, foi constituída uma equipa de trabalho com professores do ensino especial, terapeutas da fala, linguistas, psicólogos, técnicos e alunos da FLUL. Em 1978 organizou-se na FLUL um seminário intitulado “O Gestualismo” onde participaram representantes das seguintes instituições, Escola Primária da Junqueira, Escola de Alhos Vedros, Centro de Observação e Orientação Médico-pedagógica, o Instituto Aurélio da Costa Ferreira e a Divisão de Educação Especial/ Direção Geral do Ensino Básico (Prata, 1980)

Entre 1978 e 1979 foi criado um curso de especialização para linguistas na área da “deficiência auditiva”¹¹. Dos vários trabalhos desenvolvidos pelos alunos do curso de especialização, destacamos o primeiro dicionário da Língua Gestual Portuguesa “Mão que Falam” (PRATA, 1980) cujo prefácio foi elaborado por Raquel Delgado-Martins onde pela primeira vez no nosso país são descritos diversos estudos linguísticos de várias línguas ges-

9 Designação da época

10 Idem

11 Idem

tuais, nomeadamente a ASL e a LSF. O dicionário contou ainda com a participação de duas figuras de referência da Comunidade Surda portuguesa, José Bettencourt e João Alberto Ferreira.

Nas sessões de recolha de fotografia participaram vários ouvintes – linguistas e uma terapeuta da fala – e um grupo de quatro indivíduos surdos – um fotógrafo Macmillan, João Alberto Ferreira e a Fernanda Corte-Real que surgem nas fotografias e José Humberto Bettencourt, o qual mais tarde, se dispôs ainda a gravar em cassete-vídeo algum material linguístico que lhe foi proposto. (...) No sentido de se obterem esclarecimentos para alguns pontos obscuros, organizámos reuniões, nas quais participaram separadamente o José Bettencourt e o João Alberto (...)

Mãos que falam (PRATA, 1980, p. 64 e 65)

Em 1979 é publicada a Lei 66/79 dirigida na integra à educação especial e por consequência desta lei são criados os Núcleos de Apoio à Deficiência Auditiva (NADA), designação alterada posteriormente para Núcleos de Apoio à Criança Deficiente Auditiva (NACDA) tutelados pelas divisões da educação especial. Com a criação desta rede de NACDA o objetivo foi fazer a cobertura de todo o território nacional no que concerne às respostas a dar a todas as crianças surdas.

Na década de 1980 surge um conjunto de legislação que terá um impacto profundo na educação de surdos, da qual destacamos, o Decreto Lei 301/84 que tornou efetiva a escolaridade obrigatória em Portugal para oito anos e a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86).

Paralelamente a esta legislação é elaborado em 1984 um estudo intitulado “A Criança Deficiente Auditiva – Situação Educativa em Portugal” (Pinho e Melo et al. 1984) publicado pela Fundação Calouste Gulbenkian, o primeiro estudo desta natureza realizado em Portugal mapeando a situação educativa e comunicativa das crianças surdas portuguesas.

Destacamos ainda dois marcos fundamentais que contribuíram para a alteração do paradigma vigente da educação das crianças surdas em Portugal e da Língua Gestual Portuguesa. O primeiro marco foi em 1981, quando o Secretariado Nacional de Reabilitação e Integração de Pessoas com Deficiência (SNRIPD) enviou José Bettencourt e João Alberto Ferreira, da Associação Portuguesa de Surdos, à Universidade de Gallaudet¹², nos EUA para receberem formação específica em metodologias de ensino e investigação de línguas gestuais e educação de surdos. Ao chegarem à Universidade de Gallaudet, cedo constataram que em todas faculdades, as aulas eram dadas em ASL, sendo esse também o meio de comunicação das pessoas surdas e ouvintes que frequentavam a instituição, situação muito diferente da que se vivia em Portugal. Assim, ao regressarem ao nosso país organizaram os primeiros cursos de Língua Gestual Portuguesa (LGP), em primeiro lugar para professores e técnicos, surdos e ouvintes, que trabalhavam com crianças surdas e posteriormente para intérpretes de LGP.

O segundo marco foi a primeira tentativa de implementação de um modelo de educação bilíngue para surdos. Este projeto foi coordenado pelo Professor Sérgio Niza, introdutor

12 A Universidade de Gallaudet, fundada em 1864 em Washington, D.C., é a única universidade no mundo concebida especificamente para estudantes surdos e com deficiência auditiva. É uma instituição de referência internacional no ensino superior, investigação e desenvolvimento pedagógico nas áreas da educação de surdos, linguística das línguas gestuais e estudos da surdez, tendo desempenhado um papel central no reconhecimento académico e científico das línguas gestuais e na formação de profissionais e líderes da comunidade surda.

do Movimento da Escola Moderna em Portugal que o implementou na escola A-da-Beja e contou com a participação do formador¹³ de LGP, José Bettencourt. A metodologia do projeto assentava em três eixos – o ensino da LGP; o ensino da leitura e da escrita do português; o respeito pelo momento de aprendizagem de cada aluno. Infelizmente, o projeto não teve continuidade, mas deixou o mote para o que seria o futuro da educação de surdos em Portugal – a Educação Bilíngue para Alunos Surdos.

Regressando ao IJRP, na década de 1980, enquanto o ministério da educação desenvolvia metodologias alternativas ao ensino oral de surdos, o IJRP continuava a aplicar o método verbotonal. Todavia, a partir de 1989, a assessora de direção, a Professora Maria Augusta Amaral, em conjunto com o professor Amândio Coutinho desenvolveram um estudo sobre as competências dos alunos surdos sujeitos ao método verbotonal e compararam com as competências dos alunos ouvintes em ensino regular. Para o efeito selecionaram um grupo de 100 alunos surdos e ouvintes. Os resultados deste estudo, foram publicados em 1992 na revista “Para Além do Silêncio” da Associação Portuguesa de Professores e Técnicos de Reabilitação de Crianças e Jovens Surdos (APPTRCJS) e foram os seguintes – as crianças surdas apresentavam um vocabulário reduzido e estereotipado; não interiorizavam a estrutura da língua portuguesa escrita nem oral; apresentavam uma escolarização inferior à dos ouvintes para a mesma idade; por vezes obtinham graus académicos que não correspondiam às suas reais aquisições escolares e linguísticas; apresentavam muitas dificuldades ao nível da socialização e da sociabilidade com a comunidade ouvinte, uma vez que grande parte dos alunos surdos do IJRP eram de regime de internato e não contactavam frequentemente com o mundo exterior (AMARAL, 1996).

Desta forma, e após os resultados obtidos no estudo e já com Maria Augusta Amaral como diretora do IJRP devido aposentação de Carlos Pinto Ascensão, foram traçadas as principais linhas orientadoras do IJRP que assentavam num modelo de educação bilíngue para surdos através de um processo sequencial contínuo desde o diagnóstico neonatal da surdez até à integração profissional. Este modelo de educação bilíngue partia do pressuposto que a LGP devia ser a primeira língua do aluno surdo e o português escrito e eventualmente oral devia ser adquirido como uma segunda língua. Assim, a década de 1990 veio marcar grandes conquistas para a LGP e para a educação de surdos. É nesta década que surgem duas obras fundamentais para o reconhecimento e desenvolvimento da LGP, o “Gestúário” (SNRIPD, 1991) e “Para uma Gramática da LGP” (AMARAL ET AL., 1994). As duas obras, para além de serem instrumentos fundamentais para o registo, estudo e ensino da LGP, foram também instrumentos políticos fundamentais para o que veio a ser o reconhecimento da LGP na Constituição da República em 1997. O reconhecimento desta língua na Constituição da República portuguesa só foi possível devido à conjugação de esforços de diversas entidades e instituições ligadas à LGP e à educação de surdos (Associação Portuguesa de Surdos; Associação de Intérpretes; Associação Portuguesa de Professores e Técnicos de Reabilitação de Crianças e Jovens Surdos; Associação de Pais para a Educação de Crianças Deficientes Auditivas; Federação Portuguesa das Associações de Surdos; Centro de Jovens Surdos e a Associação das Famílias e Amigos dos Surdos) que conseguiram obter apoio dos vários partidos políticos e alcançar esta enorme conquista

¹³ Designação da época, uma vez que até 1997 não existiam licenciaturas na área da LGP e por essa razão estes profissionais não eram ainda considerados professores.

para a LGP e para a educação de surdos.

Proteger e valorizar a língua gestual portuguesa, enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação e da igualdade de oportunidades.
(LEI CONSTITUCIONAL 1/97, artigo 74º, nº2 h)

O reconhecimento da LGP na Constituição da República Portuguesa teve um enorme impacto na Comunidade Surda portuguesa, mas também na educação de surdos. Na educação de surdos teve de imediato como consequência a publicação do Despacho Normativo 7520/98 que expressa pela primeira vez os fundamentos para a aplicação da educação bilíngue a alunos surdos.

(...) Desta forma, a educação de crianças e jovens surdos deverá ser feita, preferencialmente, em ambientes bilíngues, que possibilitem o domínio da LGP e o domínio do português escrito, eventualmente falado, respeitando-se nesta matéria, as opções dos pais no que respeita ao contexto linguístico/ educativo em que o seu filho está inserido.
(DESPACHO NORMATIVO 7520/98, de 6 de Maio, Diário da República, 2ª Série, nº104)

Tendo por base o despacho normativo 7520/98, o Ministério da Educação criou uma rede de escolas para cumprir o referido despacho normativo – as Unidades de Apoio a Alunos Surdos (UAAS). Esta fase de aplicação do modelo bilíngue de alunos surdos incidiu essencialmente ao nível do 1º Ciclo do Ensino Básico. Para cumprir o despacho normativo era necessário criar um verdadeiro ambiente bilíngue nas UAAS e para isso acontecer foi preciso formar professores, técnicos, auxiliares de ação educativo e todos os restantes agentes educativos em LGP.

Esta primeira fase de aplicação do modelo de educação bilíngue, tanto no Ministério da Educação como no IJRP evidenciou diversos problemas, como a inexistência de terminologia em LGP para as diversas disciplinas do currículo, também os intérpretes de LGP não estavam ainda bem preparados para enfrentar este novo desafio e surge, assim, a primeira licenciatura em tradução e interpretação de LGP em 1997 na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal. Identificou-se também a inexistência de materiais didáticos e pedagógicos para o ensino e aprendizagem da LGP e das disciplinas curriculares através da LGP, i.e., materiais bilíngues.

Volvidos dez anos da publicação do Despacho normativo 7520/98 foi publicado o Decreto Lei 3/2008 que no seu artigo 23º regulava de forma aprofundada a educação bilíngue em Portugal.

2.4.1. O Decreto-lei 3/2008 e o seu artigo 23º Educação Bilíngue e Língua Gestual Portuguesa

O decreto-lei 3/2008 estabeleceu o regime de educação especial em Portugal, enquadrando-se num modelo educativo baseado na identificação das necessidades educativas especiais de carácter permanente. Este diploma define medidas e recursos especializados destinados a alunos com deficiências e incapacidades, incluindo os alunos surdos, adotando uma perspetiva predominantemente medico-educativa centrada na classificação e diagnóstico, através dos Critérios Internacionais de Funcionalidade (CIF).

Especificamente o artigo 23º estabeleceu um enquadramento específico da educação bilíngue de alunos surdos e estabeleceu que a LGP devia ser utilizada como meio de instrução e comunicação sempre que tal se revelasse pedagogicamente adequado, reconhecendo a sua importância na aquisição de conhecimentos, na participação escolar plena e no desenvolvimento cognitivo e linguístico dos alunos surdos.

O artigo 23º deste decreto-lei inseriu-se num processo gradual de reconhecimento da LGP que começou com a revisão constitucional de 1997, continuo com o já referido despacho normativo 7520/98 que criou as UAAS e que neste decreto-lei 3/2008 consolidou e regulou de forma clara o modelo educativo bilíngue LGP/português e português/LGP. Ao fazê-lo, o diploma reforçou o princípio de que a LGP não é apenas um recurso auxiliar, mas sim uma língua natural dos alunos surdos, dotada de plena funcionalidade pedagógica e cultural.

O artigo 23º previa que a LGP devia ser utilizada de forma sistemática, integrada nos contextos educativos, o que implicava a formação adequada de docentes e técnicos especializados. Esta noção assegurava que a mediação pedagógica não se limitava à tradução literal de conteúdos, mas envolvia a construção de estratégias de ensino bilíngue, capazes de promover a compreensão profunda das matérias e de favorecer o desenvolvimento linguístico, cognitivo e social dos alunos. Além disso, reforçava a necessidade de adaptar os currículos às especificidades dos alunos surdos garantindo-lhes a igualdade de oportunidades educativas em comparação com os alunos ouvintes.

Legalmente o artigo 23º representou um avanço significativo na legislação portuguesa, pois codificou os direitos linguísticos e pedagógicos anteriormente dispersos em despachos e orientações ministeriais.

Ao estabelecer a LGP como veículo legítimo de aprendizagem, contribuiu para a valorização da identidade cultural da Comunidade Surda, reforçando simultaneamente o seu reconhecimento institucional e social.

Em termos práticos, a implementação deste artigo concretizou-se nas Escolas de Referência para a Educação Bilíngue de Alunos Surdos (EREBAS) criadas para fazer cumprir o decreto-lei e onde os alunos têm acesso ao ensino bilíngue, com professores fluentes em LGP e português escrito, promovendo bilateralmente a literacia, autonomia e a inclusão social. Este artigo não se limitou a definir um direito abstrato, mas estabeleceu mecanismos concretos de aplicação pedagógica, transformando-se num instrumento estruturante do sistema educativo português para a educação de surdos.

Em suma, o artigo 23º do decreto-lei 3/2008 não garantiu apenas a utilização da LGP na educação, mas estruturou a pedagogia bilíngue, promoveu a igualdade de oportunidades, valorizou a identidade cultural dos surdos e constituiu uma referência obrigatória para todas as políticas educativas dirigidas a esta população. O seu impacto transversal, jurídico, educativo, linguístico e social, consolidou Portugal como um país que reconhece a sua língua gestual como meio de aprendizagem e inclusão.

2.4.2. O Decreto-Lei 54/2018: Educação Inclusiva

No âmbito do paradigma da educação inclusiva, conforme definido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), pela Organização das Nações Unidas (ONU) e pela União Europeia (EU), a educação inclusiva para surdos fundamenta-se numa abordagem baseada nos direitos humanos, na equidade e no reconhecimento da diversidade linguística e cultural. Este modelo rejeita perspetivas deficitárias da surdez, entendendo-a como uma diferença linguística e cultural, que exige respostas educativas adequadas e sistematicamente estruturadas.

De acordo com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e com a Educação 2030 – Incheon Declaration (UNESCO, 2015) os sistemas educativos devem garantir que todos os alunos, incluindo os alunos surdos tenham acesso a uma educação de qualidade em contextos inclusivos eliminando barreiras à aprendizagem e à participação. Neste sentido, a educação inclusiva para surdos implica a adaptação do sistema educativo às necessidades comunicativas dos alunos, assegurando o uso das línguas gestuais e metodologias pedagógicas visualmente acessíveis.

Este enquadramento é reforçado pela Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006, ratificada por Portugal em 2009), em particular pelo artigo 24º que estabelece o direito à educação inclusiva e reconhece explicitamente a importância das línguas gestuais, da identidade linguística das comunidades surdas e da necessidade de ambientes educativos que maximizem o desenvolvimento académico e social das pessoas surdas. A convenção sublinha ainda a obrigação do Estado em formar professores qualificados, incluindo docentes surdos, e disponibilizar apoios necessários para garantir a igualdade de oportunidades.

No contexto europeu, a educação inclusiva para surdos enquadra-se nas políticas da União Europeia relativas à inclusão, à acessibilidade e à não discriminação, nomeadamente na Estratégia Europeia para os Direitos das Pessoas com Deficiência (2021-2030) que promove o acesso equitativo à educação, o reconhecimento da diversidade linguística e a remoção de barreiras comunicativas. A EU enfatiza igualmente a necessidade de práticas educativas baseadas em evidências científicas, cooperação interinstitucional e desenvolvimento de competências interculturais e inclusivas.

Assim, do ponto de vista teórico a educação inclusiva para surdos pode ser definida como um modelo educativo fundamentado nos princípios internacionais dos direitos humanos e da educação inclusiva que reconhece a surdez como uma diferença linguística e cultural e assegura aos alunos surdos o acesso pleno, equitativo e significativo à aprendizagem através da utilização da língua gestual como língua de instrução, de abordagens bilíngues, da disponibilização de recursos humanos e pedagogias especializadas e da criação de ambientes educativos acessíveis que promovam a participação, o sucesso académico e a inclusão social.

Este enquadramento teórico-normativo sustenta abordagens contemporâneas à educação de surdos e fornece uma base sólida para o desenvolvimento de políticas públicas, prá-

ticas pedagógicas inclusivas e projetos de investigação no contexto europeu e internacional.

Especificamente em Portugal foi publicado em 2018 o Decreto-Lei 54/2018 que estabelece o regime jurídico de educação inclusiva em Portugal, conseguindo uma mudança de paradigma no sistema educativo ao substituir modelos baseados em categorias diagnosticadas por uma abordagem centrada nas necessidades, potencialidades e contextos de aprendizagem dos alunos. Este diploma assume como princípio fundamental o direito de todos os alunos a uma educação de qualidade, equitativa e inclusiva, em conformidade com os compromissos internacionais assumidos pelo Estado português, nomeadamente no âmbito da Convenção Sobre os Direitos das pessoas com Deficiência e das orientações da UNESCO e EU.

No que concerne à educação de alunos surdos, o decreto-lei 54/2018 reveste-se de particular relevância por reconhecer explicitamente a LGP, a identidade linguística e cultural da comunidade surda e a necessidade de respostas educativas diferenciadas que garantam o acesso pleno à comunicação, aprendizagem e à participação escolar. O diploma enquadra a educação de alunos surdos no âmbito da educação bilíngue valorizando a LGP como língua de instrução e a língua portuguesa escrita como segunda língua, em consonância com uma perspetiva linguística da surdez.

Um dos pilares do decreto-lei 54/2018 é a organização de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, estruturada em três níveis, medidas adicionais, medidas seletivas e medidas adicionais, permitindo uma resposta flexível e ajustada às necessidades dos alunos surdos ao longo do seu percurso educativo. Estas medidas podem incluir adaptações curriculares, estratégias pedagógicas visualmente acessíveis, recursos tecnológicos de apoio, bem como a disponibilização de intérpretes de LGP, docentes especializados e outros profissionais qualificados.

O diploma reforça também o papel das Escolas de Referência Para a Educação Bilíngue que assumem uma função central na concretização de práticas educativas inclusivas e linguisticamente acessíveis. Estas escolas constituem contextos privilegiados para o desenvolvimento linguístico, académico e social dos alunos surdos, promovendo ambientes educativos visualmente ricos, a presença de pares linguísticos e o contato com adultos surdos, elementos reconhecidos pela literatura científica como determinantes para o sucesso educativo.

Outro aspeto importante do decreto-lei 54/2018 é a valorização do trabalho colaborativo entre docentes, técnicos especializados, famílias e comunidades, bem como a ênfase na participação ativa dos alunos nos processos educativos. No caso dos alunos surdos, esta abordagem contribui para o fortalecimento da autonomia, da identidade linguística e da inclusão social, combatendo práticas assimilacionistas ou meramente integradoras.

Em síntese, o decreto-lei 54/2018 é um marco fundamental na consolidação da educação inclusiva para surdos em Portugal, ao articular princípios de equidade, diversidade e direitos humanos como uma abordagem bilíngue e culturalmente sensível. Todavia, a sua implementação efetiva depende da formação adequada dos professores, da disponibilização consistente de recursos humanos e materiais e do reconhecimento contínuo da língua gestual como elemento central do processo educativo, condição indispensável para a garantia

de uma inclusão plena e significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A História da Educação de Surdos revela de uma forma geral um percurso marcado por tensões entre a exclusão e o reconhecimento, o silêncio imposto e a afirmação linguística. Desde a antiguidade clássica com o pensamento de Aristóteles que associava a língua falada ao pensamento e a audição à racionalidade, a surdez foi vista durante um longo período como um obstáculo à aprendizagem. Esta conceção, depois replicada por outros pensadores e professores, influenciou profundamente a exclusão das pessoas surdas dos processos educativos, legitimando práticas sociais e pedagógicas que negavam a sua plena humanidade cognitiva.

Foi apenas na Idade Moderna que surge a primeira tentativa de educação de surdos, embora o que estivesse subjacente eram questões económicas e não uma verdadeira preocupação com o desenvolvimento das pessoas surdas, uma vez que se os surdos não pudessem falar ou escrever não poderiam receber heranças, nem contrair matrimónio. As primeiras abordagens na educação de surdos foram feitas através dos alfabetos manuais, seguindo-se um período de educação privada e individual com o objetivo de desenvolver a fala e que apenas as famílias mais abastadas podiam suportar. A maioria dos surdos não tinha acesso à educação. É com a fundação da primeira escola pública para surdos em Paris, pela mão do Abade de L'Épée que surge o método gestualista e que terá como grande opositor o alemão Samuel Heinicke que na Alemanha fundou a primeira escola de surdos através do método oral. Começava então a disputa entre os dois métodos de ensino e que se refletiu nas ideologias sobre o estatuto das línguas gestuais.

O Congresso de Milão de 1880 que institucionalizou os métodos oralistas e a marginalização das línguas gestuais perduraram em todo o mundo durante quase um século dependendo dos países e em alguns casos mais de um século, com impacto direto, na escolarização, na identidade e no acesso ao conhecimento por parte das pessoas surdas.

No século XX, impulsionados pelos avanços da linguística, da psicologia e dos movimentos sociais, a mudança de paradigma na educação de surdos e nas línguas gestuais foi profundo. O reconhecimento científico das línguas gestuais como línguas naturais plenas e complexas, constituiu um ponto de viragem decisivo, permitindo a emergência de modelos de educação bilíngues que respeitam a identidade linguística e cultural das pessoas surdas.

A situação da educação de surdos em Portugal tem sido, também, um espelho da realidade internacional que acabámos de descrever. A utilização do método gestualista, na primeira escola de surdos portuguesa, o Real Instituto de Surdos-Mudos e Cegos, fundado em 1823 pelo professor sueco Per Aron Borg e depois pelo Padre Pedro Maria Aguilar no Colégio de Surdos-Mudos de Guimarães e mais tarde no Instituto Municipal de Surdos-Mudos do Porto deu lugar, a partir de 1905 à introdução dos métodos oralistas no nosso país, primeiro no Instituto de Surdos-Mudos Araújo Porto Porto e depois na Secção de Surdos-Mudos da Casa Pia de Lisboa que a partir de 1922 se passou a chamar Instituto de Surdos-mudos de Jacob Rodrigues Pereira (IJRP). Os chamados métodos oralistas, subdividiram-se em Portugal em três metodologias de ensino de surdos, dependendo do

seu período cronológico- o método intuitivo oral puro; o método materno-reflexivo; o método verbotonal. De salientar que embora o uso da língua gestual fosse proibido nas salas de aula, a tolerância em relação ao uso fora das salas de aula variou em cada um destes períodos. Este longo período de metodologias oralistas durou em Portugal cerca de 85 anos, dependendo das escolas de surdos. Em Portugal o paradigma vigente da educação de surdos começa a alterar-se na década de 1970 e para isso contribuiu em muito o Acordo de Cooperação Luso-Sueco para o Desenvolvimento que trouxe ao nosso país modelos de educação de surdos alternativos aos métodos oralistas e a génese da investigação sobre a LGP levada a cabo pelo Laboratório de Fonética da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Também no IJRP da Casa Pia de Lisboa, a escola de referência para surdos em Portugal, através da ação de Maria Augusta Amaral e Amândio Coutinho desenham-se as primeiras linhas orientadoras da aplicação do modelo de educação bilíngue a alunos surdos de forma científica e com a influência da Universidade de Gallaudet dos EUA. A partir da década de 1990 surge a publicação de vários diplomas legais para a regulação da educação bilíngue e que irá culminar no reconhecimento da LGP na Constituição da República Portuguesa em 1997, uma conquista que teve um impacto profundo na educação de surdos e que se refletiu na legislação relativa à educação de surdos e já publicada no século XXI – O Decreto-lei 3/2008 e o Decreto-Lei 54/2018.

Atualmente em Portugal, a educação de surdos é compreendida não como um processo de compensação de uma deficiência, mas como uma questão de direitos linguísticos, equidade e acessibilidade. Apesar dos progressos alcançados, persistem desafios estruturais, nomeadamente no acesso a serviços educativos de qualidade, formação de professores qualificados e no reconhecimento efetivo das línguas gestuais em contextos institucionais, especialmente em regiões com escassez de recursos.

Desta forma, a História da educação de surdos ensina-nos que os modelos educativos refletem concepções sociais mais amplas sobre a linguagem, diferença e cidadania. Reconhecer esse percurso histórico é fundamental para evitar a reprodução de práticas segregadoras e para promover políticas educativas que valorizem a diversidade linguística, garantindo às pessoas surdas o pleno direito à educação, à participação social e à saúde.

Devemos salientar que ao longo do extenso período da educação de surdos em Portugal, as pessoas surdas raramente participaram como decisores nas políticas educativas que dizem respeito à sua educação, sendo excluídos invariavelmente de decisões políticas que lhes dizem diretamente respeito. A acessibilidade linguística real ainda está muito aquém do que está plasmado na legislação, impedindo os surdos de exercer plenamente a sua cidadania. Podemos afirmar que os surdos são estrangeiros no seu próprio país.

Presentemente, temos pessoas surdas com diferentes graus académicos, licenciados, mestres, doutores em diversas áreas do conhecimento, continuando a não serem incluídos em órgãos de decisão, nem sequer em assuntos que lhes dizem respeito como no caso da educação de surdos.

Concluimos este capítulo com uma frase utilizada pelas comunidades surdas de todo o mundo:

“Nada Sobre Nós, Sem Nós!”

REFERÊNCIAS

AAVV. Laboratório do Mundo: Ideias e saberes do século XVIII: catálogo da exposição. São Paulo: Pinacoteca do Estado de São Paulo; Imprensa Oficial, 2004.

ALVES, Maria do Céu Garcia dos Reis Loureiro. Educação especial e modernização escolar: estudo histórico pedagógico da educação de surdos mudos e de cegos. 2012. Tese (Doutorado em Educação – História da Educação) – Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2012.

AMARAL, Maria Augusta. O Instituto Jacob Rodrigues Pereira: contribuições para a sua história recente. Para Além do Silêncio, Lisboa, p. 25-33, 1996.

AMARAL, Maria Augusta; COUTINHO, Amândio; DELGADO MARTINS, Maria Raquel. Para uma gramática da Língua Gestual Portuguesa. Lisboa: Editorial Caminho, 1994.

ARISTÓTELES. Da alma (De anima). Tradução de Maria Cecília Gomes dos Reis. São Paulo: Editora 34, 2006.

ARISTÓTELES. Dos sentidos e dos sensíveis (De sensu et sensibilibus). In: _____. Parva naturalia. Tradução de Maria Cecília Gomes dos Reis. São Paulo: Editora 34, 2006.

ARY DOS SANTOS, A Educação e a Utilização dos Surdos-Mudos nalgumas das indústrias Transmontanas. Boletim do Instituto Médico-Pedagógico da Casa Pia de Lisboa, 1923, Ano II, nº 5 e 6, pp. 13 – 20.

BONET, Juan Pablo. Reducción de las letras y arte para enseñar a hablar a los mudos. Madrid: Francisco Abarca de Angulo, 1620.

BORG, Per Aron. Golpe de vista sobre o plano de instituição de surdos-mudos e cegos: que se estabelece em Lisboa. Lisboa: Imprensa Nacional, 1823.

CÓDICE ALOCOBACENSE 315. Manuscrito medieval. [S.l.]: Mosteiro de Santa Maria de Alcobaça; Lisboa: Biblioteca Nacional de Portugal, [entre sécs. XII XVIII].

CORPUS iuris canonici. Edição de Emil Friedberg. Leipzig: Tauchnitz, 1879–1881.

COSTA, D. António da. No Minho. Porto: Livraria Chardron de Lello & Irmão, [1900]. (2.^a ed.).

COSTA FERREIRA, António Aurélio da, Ensino dos Surdos-Mudos. Educação – Revista Quinzenal de Pedagogia, Ano I, nº 9, 1.^a Série, 15 de maio de 1913, pp. 97-99.

ERIKSSON, Per. The History of Deaf Education: methods and results. Örebro: SIH Läromedel, 1993.

FAY, Edward Allen (ed.). Histories of American schools for the deaf, 1817-1893. Washington, D.C.: Volta Bureau, 1893.

FERNANDES, Rogério, Nas Origens do «ensino especial»: o primeiro Instituto Português

de Surdos-Mudos e Cegos. Em Educação Especial e Reabilitação. Revista da Biblioteca Nacional, Lisboa, S. 2, 3 (2), 1988, pp.39-68.

FERREIRA, António Vieira (coord.). Gestuário: Língua Gestual Portuguesa. Lisboa: SN-RIPD, 1991.

FISCHER, Renate; LANE, Harlan (Ed.). Looking Back: A Reader on the History of Deaf Communities and Their Sign Languages. Hamburg: Signum Press, 1993.

FUSSILIER, Anicet. Esboço histórico do ensino dos surdos mudos em Portugal... In: Instrução e Educação dos Surdos Mudos. Lisboa: Empresa de Lucas Evangelista Torres, 1893.

GIRÃO, Maximina. Surdez e Pedagogia: o Instituto Araújo Porto (1893-1945). Porto: Edições Afrontamento, 2005.

ILLUSTRAÇÃO PORTUGUEZA, n. 63, 1907. Lisboa: Empresa do Jornal O Século, 1907.

L'ÉPÉE, Charles Michel de. Institution des sourds et muets, par la voie des signes méthodiques... Paris: Nyon l'aîné, 1776.

L'ÉPÉE, Charles Michel de. La véritable manière d'instruire les sourds et muets... Paris: Nyon l'aîné, 1784.

LANE, Harlan. When the Mind Hears: A History of the Deaf. New York: Random House, 1984.

LOURENÇO, A. Breve resumo histórico de educação de surdos em Portugal. In: A Criança Surda, v. 3. Lisboa: Ed. Casa Pia de Lisboa, 1956.

MELO, António Pinho et al. A criança deficiente auditiva: situação educativa em Portugal. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1986.

PELISSIER, Pierre. Iconographie des signes faisant partie de l'enseignement primaire des sourds muets. Paris: Hachette Livre — BNF, 2016 (1856).

PLÍNIO, o Velho. História natural. Tradução de António da Silveira Mendonça. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1995.

POIZNER, Howard; KLIMA, Edward S.; BELLUGI, Ursula. What the Hands Reveal about the Brain. Cambridge, MA: The MIT Press, 1987.

POWER, Justin M. et al. Evolutionary dynamics in the dispersal of sign languages. Royal Society Open Science, v. 7, 2020.

RAMAUGÉ, J. J. A. Os cegos e os surdos e meios infallíveis de restabelecer... a vista e o ouvir. Lisboa: Imprensa Nacional, 1847.

ROCHA, Solange Maria. O Instituto Nacional de Educação de Surdos: uma iconografia dos seus 160 anos. Rio de Janeiro: INES, 2018.

SANTOS, Ary dos. O ensino dos Surdos Mudos em Portugal. Lisboa: Tip. Casa Portuguesa, 1913.

SICARD, Roch Ambroise Cucurron. *Mémoires sur l'art d'instruire les sourds muets de naissance*. Bordeaux: Michel Racle, 1789.

STOKOE, William C. *Sign Language Structure*. Buffalo: Dept. of Anthropology and Linguistics, University of Buffalo, 1960.

YEBRA, Melchior de. *Refugium Informorum*. Madrid: Franciscano (publicação póstuma), 1593.

Legislação

PORTUGAL. Lei n.º 6/71, de 19 de fevereiro. Dispõe sobre a educação de crianças surdas. *Diário da República*, 1.ª série, n.º 44, 19 fev. 1971. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1971.

PORTUGAL. Lei n.º 5/73, de 24 de janeiro. Estabelece normas sobre educação especial. *Diário da República*, 1.ª série, n.º 21, 24 jan. 1973. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1973.

PORTUGAL. Lei n.º 66/79, de 20 de setembro. Define normas gerais sobre educação especial e serviços de apoio a alunos com necessidades educativas especiais. *Diário da República*, 1.ª série, n.º 221, 20 set. 1979. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1979.

PORTUGAL. Decreto Lei n.º 301/84, de 7 de setembro de 1984. Adota medidas com vista à efetivação da escolaridade obrigatória em todo o território nacional. *Diário da República*, 1.ª série, n.º 208, 7 set. 1984. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1984.

PORTUGAL. Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Estabelece normas sobre educação especial e integração escolar de alunos com necessidades educativas especiais. *Diário da República*, 1.ª série, n.º 239, 14 out. 1986. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1986.

PORTUGAL. Constituição da República Portuguesa. Revisão aprovada pela Lei n.º 1/97, de 18 de fevereiro de 1997; republicada em *Diário da República*, 1.ª série, n.º 14 A/97, Suplemento, 30 mar. 1997. Art. 74.º, n.º 2, al. h): «Proteger e valorizar a Língua Gestual Portuguesa enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação e da igualdade de oportunidades». Lisboa: Assembleia da República, 1997.

PORTUGAL. Despacho Normativo n.º 7520/98, de 12 de novembro. Aprova o Regulamento sobre organização e funcionamento das escolas especiais e dos serviços de apoio a alunos com necessidades educativas especiais. *Diário da República*, 1.ª série, n.º 267, 12 nov. 1998. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1998.

PORTUGAL. Decreto Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. Define os apoios especializados a prestar na educação pré escolar e nos ensinos básico e secundário, visando a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais. *Diário da República*, 1.ª série, n.º 4, 7 jan. 2008.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. *Diário da República*: série I, n. 129, Lisboa, p. 2918-2928, 6 jul.

UNESCO. Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca-Espanha: UNESCO, 1994.

UNESCO. Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4: assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. Paris: UNESCO, 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Nova York: ONU, 2006.

Fontes Primárias

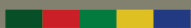
BORG, Per Aron. Informação de Pedro Aron Borg, Director do Instituto de Surdos-Mudos e Cegos (Julho de 1827): Relação histórico – estatística do Instituto, acompanhada dos respectivos mapas demonstrativos: Mapas n.º 1 a 5. Lisboa, 1827. 1 documento de arquivo (inclui quadros estatísticos e recortes de gazeta). Localizado no Arquivo Nacional da Torre do Tombo (ANTT), Ministério do Reino.

PORTUGAL. Contrato de arrendamento para instalação do Instituto de Surdos Mudos e Cegos com o professor Pär (Per) Aron Borg. 9 dez. 1823. Lisboa: Arquivo Nacional da Torre do Tombo, Ministério do Reino, caixa 370, Negócios Diversos – Letras R.S. – mc 1922, ANTT.

REGO, João António Freitas do. Ofício s/n.º de João António Freitas do Rego para as Cortes Gerais e Extraordinárias da Nação Portuguesa. Lisboa, 26 out. 1821. 1 ofício. [Encaminhado para a Comissão de Instrução Pública]. Localizado no Arquivo Nacional da Torre do Tombo (ANTT), Fundo das Cortes Gerais e Extraordinárias da Nação Portuguesa.

**ATENÇÃO EDUCATIVA AOS SURDOS EM
PORTUGAL NO ÂMBITO DA HISTÓRIA
EDUCAÇÃO ESPECIAL (SÉC. XIX-XX):
FIGURAS, INSTITUIÇÕES E MÉTODOS**

Ernesto Candeias Martins
Universidade Politécnica de Castelo Branco, investigador do CeIED da
ULHT,
ernesto@ipcb.pt



RESUMO

A temática insere-se na História da Educação Especial, oriunda de uma pesquisa de teor histórico-descritivo, entre séc. XIX e XX. Os surdos foram coletivos considerados de menor valor social, dado que a sua deficiência era, muitas vezes explorada. A partir séc. XIX os surdos tiveram novas oportunidades em termos de alfabetização e de autonomização da comunicação, desenvolvendo-se métodos e linguagens. Em 1823 surge Instituto de Surdos-mudos dirigido pelo sueco Per Aron Borg permitindo alunos surdos aprenderem a comunicar-se pelo alfabeto manual e língua gestual, adaptando o método de ensino sueco ao sistema de ensino português. Mais tarde Pe. Pedro M^a Aguiar criou na Escola Normal de Marvila um curso gratuito para esses alunos e depois um instituto em Guimarães (1870), o qual acabou por encerrar devido à falta de recursos. Este instituto usava a língua gestual e a escrita. Posteriormente, com ajuda da Câmara Municipal criará um instituto no Porto (1877-87). O Pe. Aguiar defendia o método da mímica e da escrita, sendo um precursor da educação bilingue. Utilizamos metodologia histórico-descritiva e documental, com análise hermenêutica às fontes documentais, norteados pelos seguintes objetivos: analisar evolução da educação/pedagogia aos surdos e respetiva metodologias; abordar a figura, o método e contributos do Pe. Aguiar à história da educação; referir instituições para os surdos até séc. XX. Concluímos que houve vários métodos de ensino, desde os modelos gestualistas ou oralistas, até ao modelo bilingue, com resultados positivos, mas as abordagens de ensino foram mudando de acordo com variações das representações sociais à surdez.

Palavras-Chave: Ensino de Surdos; metodologias pedagógicas; Pe. Pedro M^a Aguiar

ABSTRACT

This topic falls within the History of Special Education and stems from historical-descriptive research covering the 19th and 20th centuries. Deaf people were regarded as groups of lesser social value, since their disability was often exploited. From the 19th century onwards, deaf individuals gained new opportunities in terms of literacy and the development of autonomous communication, with methods and languages being developed. In 1823, the Institute for Deaf-Mutes was founded under the direction of the Swedish educator Per Aron Borg, enabling deaf students to learn to communicate through the manual alphabet and sign language, adapting the Swedish teaching method to the Portuguese education system. Later, Father Pedro M^a Aguiar created a free course for these students at the Escola Normal de Marvila, and subsequently an institute in Guimarães (1870), which eventually closed due to a lack of resources. This institute used sign language and writing. Afterwards, with the support of the Municipal Council, he established an institute in Porto (1877–87). Father Aguiar advocated the method of mime and writing, and was a pioneer of bilingual education. We used a historical-descriptive and documentary methodology, with hermeneutic analysis of documentary sources, guided by the following objectives: to analyze the evolution of deaf education/pedagogy and its respective methodologies; to address Father Aguiar's figure, method, and contributions to the history of education; and to identify institutions for deaf people up to the 20th century. We conclude that there were various teaching methods, ranging from sign-based or oralist models to the bilingual model, with positive results; however, teaching approaches changed in accordance with shifts in social representations of deafness.

Keywords: Deaf Education; pedagogical methodologies; Father Pedro M^a Aguiar.

INTRODUÇÃO

Ao longo dos tempos os surdos-mudos (designação desusada hoje, pois referia-se uma realidade do passado), eram vistas como pessoas incapazes, que não podiam ser educadas nem conseguiam comunicar-se livremente (SANTOS, 1913). No séc. XVI encontramos atenção a um surdo-mudo, instruído, mas será em Espanha que se criaram institutos para essas pessoas, pelo beneditino Pierre de Pouce, em 1854. O Século das Luzes trouxe alguma aceitação dos surdos numa intenção de os arrancar à segregação e obscurantismo a que estavam remetidos.

A própria designação de surdo-mudo, no início do séc. XX era a seguinte:

Chama-se surdo-mudo o individuo em que as alterações pathologicas dos órgãos auditivos, congenitae ou adquiridas antes da idade de 8 annos, arrastaram uma perda total ou uma diminuição considerável da faculdade de ouvir: São mudos porque são surdos, isto é, ignoram a existência de sons, emittem sons não articulados que elles mesmos não ouvem. (RAMOS, 1906, p. 21)

Historicamente a educação de surdos em Portugal, segundo Carvalho (2007) divide-se em três fases relacionadas com as metodologias que foram surgindo: primeiro período (1823-1905), uso das metodologias gestuais com suporte na escrita; um segundo período (1906-1991), onde as metodologias mais comuns eram as oralistas, os métodos Verbotonal, Natural e Materno-reflexivo; e um terceiro período (a partir de 1992), que implementou e desenvolveu a educação bilingue. O país aderiu mais à metodologia oralista, mas esta começou a ser posta em causa devido aos fracassos apresentados pelos alunos surdos. A aquisição da língua vocal por parte das crianças surdas, segundo o método oralista, não apresentava o sucesso esperado, e as suas aprendizagens sociais e académicas, distanciavam-se cada vez mais das crianças ouvintes (LOURENÇO, 1956).

A difusão em Oitocentos dos estabelecimentos asilares, de âmbito assistencial e educativa, permitiram acolher as crianças/jovens surdos, mas o modelo patológico da surdez, as metodologias e currículo formativo usado, em muito contribuíram para uma imagem negativa ou estereotipada dessas pessoas (CUNHA, 1835). É no início de Oitocentos, em 1823, que se dá uma atenção educativa aos surdos portugueses, quando, a mando da filha de D. João VI, D. Isabel Maria, convidou o educador sueco Per Aron Borg (defensor do alfabeto manual – datilologia e a língua gestual sueca) para criar o Instituto de Surdos-Mudos e Cegos em Lisboa (CARVALHO, 2007). Instalou-se a instrução para as crianças surdas no Palácio Conde de Mesquitela (freguesia de Carnide-Lisboa), criando-se a primeira ‘escola para deficientes’. Com o regresso de Aron Borg ao seu país o seu irmão Joham Borgo ficou como responsável do instituto e, depois será o português José Crispim da Cunha. Mandou-se vir da Suécia professores para desenvolverem o ensino de desenho e artes mecânicas para esse ensino. Ainda que continuasse sob a doação do rei, o Instituto passou para a tutela da Casa Pia de Lisboa, em 1834, que, gerido por surdos-mudos, deram continuidade à educação focalizada nas crianças surdas. Com o corte da doação do rei, por volta de 1844, a gestão financeira do Instituto começou a entrar em decadência e encerrou em 1860 (CARVALHO, 2011).

Lembramos que estamos num contexto histórico com taxa de analfabetismo elevada, quer nas ditas crianças ‘normais’ como as que possuíam algum impedimento físico, senso-

rial ou conduta social ou moral desviação. Ainda no séc. XIX, Rodrigues Pereira associou aos processos de ensino, conhecidos naquele tempo, um alfabeto manual, que implicou a criação do Instituto de Surdos-Mudos Araújo da Santa Casa da Misericórdia no Porto obtendo bons resultados devido às competência e zelo dos professores, entre eles, Trindade e Pavão (ALVES, 2012). Outro exemplo é a intervenção do deputado José A. Freitas Rego nas Cortes, em 1822, dizendo “[...] Muitos aparecem, todos ouvindo a trombeta, mas os pais dizem que os filhos é que os sustentam e, por isso não é conveniente que aprendam” (SANTOS, 1913, p. 12). Paulatinamente, foram surgindo institutos de surdos e cegos no país, em regime de internato (internatos-oficina), exercendo uma pedagogia articulada entre a educação intelectual, artística, moral e aprendizagem laboral, nos quais os educandos residiam e prestavam serviços, como profissionais à comunidade. Assim, surgiram para as crianças/jovens ditas ‘anormais’ outras instituições, mas com finalidades distintas como os asilos para infância desvalida, aulas e estabelecimentos de cunho educativo.

É evidente que o ensino aos surdos teve um período largo de decadência por não haver professores formados e/ou especializados nesta área pedagógica e, assim em 1860 a educação aos surdos é oficialmente extinta. Porém, vão aparecendo algumas iniciativas particulares interessantes para responder às necessidades destas pessoas surdas, elencadas em Lisboa e Porto e com destaque para a ação do Pe. Pedro M^a de Aguiar, a partir do início do séc. XX (PAULO, 2003), com uma metodologia pedagógica inovadora no país e na Europa, quer no Instituto em Guimarães e depois no Instituto do Porto subsidiado pela Câmara. Esta figura é um antecedente da educação bilíngue para os surdos, entre os finais do séc. XIX e princípios do séc. XX, em que aos avanços das ciências médicas, da psicomетria se vinculam à pedagogia intuitiva e às ideias da escola ativa e/ou da Escola Nova (MARTINS, 2020). Com novas metodologias e estratégias de ensino, os surdos-mudos e os cegos tiveram novas oportunidades em termos de alfabetização e de autonomização da comunicação, desenvolvendo-se métodos de ensino e linguagens adaptadas, que lhes permitiram, não só comunicar-se entre si e com os outros, permitindo ter uma atenção da sociedade, tendo muito contribuído a ideia de aula/classe e de curso elementar com uma série de lições sistematizadas (RAMOS, 1906).

A temática apresentada insere-se na História da Educação Especial em Portugal. Realizámos uma pesquisa de teor histórico-descritivo, no arco histórico do séc. XIX e XX, descrevendo/analizando a pedagogia e/ou educação aos surdos, com a sua respetiva evolução nos métodos de ensino e criação de instituições. Heuristicamente recorreremos a fontes documentais provenientes: dos arquivos (Arquivo Histórico da Assembleia da República - *Câmara dos Deputados* e dos *Pares do Reino*, da Torre do Tombo, do Instituto de Cegos e Surdos-Mudos da Casa Pia, Instituto Municipal de Surdos-Mudos de Lisboa, Arquivo Histórico da Santa Casa da Misericórdia do Porto - AHSCMP, D-Bloco 8-35 e Livro de Atas, de 1880-1893); dos centros de documentação ou bibliotecas (Biblioteca Nacional -Lisboa, Biblioteca da Academia das Ciências, bibliotecas municipais Lisboa, Porto, Guimarães); da imprensa e/ou periódicos da época (*O Ensino Livre*, *A Gazeta Pedagógica*, *Revista de Educação e Ensino*, *o Anuário da Casa Pia de Lisboa*, *A Criança Surda*, *jornal O Primeiro de Janeiro*, etc.); das obras -fontes primárias e secundárias de autores (D. António da Costa, Anicet Fusillier, Vaz Carvalho, E. Cabral; R. Fernandes, J. Cruz Filipe, M. M^a G. da Cunha Ribeiro, A. V. Ferreira, etc.) e as publicadas pelo Pe. Aguiar, designadamente: *‘Coleção de manuscritos para exercícios de*

leitura nas escolas e o *Papel monitor de escrita – Exercícios graduais desde os primeiros elementos até ao cursivo*; e documentos de instituições destinadas aos surdos-mudos. A documentação manuseada foi submetida à análise hermenêutica, que permitiu tecer as ideias que interligamos com a nossa argumentação, determinando, não só um alinhamento cronológico como epistemológico da pedagogia e metodologia do ensino aos surdos, que no fundo implicou uma melhor interpretação documental e bibliográfica.

1. A EVOLUÇÃO DOS MÉTODOS E METODOLOGIAS DE ENSINO AOS SURDOS-MUDOS

A educação aos surdos, considerados sujeitos com *‘anormalidade sensitiva’*, implicou o surgimento de diversos modelos de ensino, provenientes de experiências feitas, que determinaram metodologias adequadas à sua aprendizagem e à sua aceitação social (FRÓIS, 1997). Deste modo, no séc. XVIII, surgem duas correntes de ensino para os surdos: a oralista que pretendia a superação da surdez utilizando a fala como recurso; e a gestualista que desenvolvia nos surdos uma linguagem de forma manual com certa eficácia para a comunicação (TRINDADE, 1896). Nessa altura, em Paris, o abade Albé de L’Éppe propôs o *‘método educacional de sinais metódicos’*, em base à língua gestual, proveniente das suas exaustivas observações à comunicação gestual realizada entre as pessoas surdas. Mais tarde fundou a primeira escola pública para os surdos, conseguindo que estes pudessem ler e escrever (em francês) (CARVALHO, 2007).

Efetivamente, a língua gestual considerada mímica sempre teve preconceitos em relação ao uso de gestos para a comunicação (CLODE, 2010). Esta ideia implementada levou a que a sociedade encarasse os surdos como seres incapazes de possuírem raciocínio (FUSILLIER, 1894). Sabemos que a História da Educação ou a História da Educação Especial, gira conceptualmente à volta do impacto de alguns conceitos ilustrativos no contexto educativo da época, por exemplo: exclusão, segregação, institucionalização, normalização e integração. A adoção de uma filosofia de integração para educar todas as crianças sem discriminações e em qualidade. Mas, no caso dos surdos, a sua integração revelou-se um caminho de exclusão social, devido a que o sentido da normalização não tomava em atenção a especificidade deste grupo com surdez, por desconhecimento dos pressupostos científicos que deviam presidir à sua educação e que pouco a pouco surgiram (FUSILLIER, 1893). A surdez era caracterizada como perda ou ausência de audição, impossibilitando a comunicação sonora do sujeito com o mundo exterior, para além de comprometer o seu desenvolvimento. Assim, a educação dos surdos teve vários modelos de ensino diversificados, ao longo dos tempos, procurando-se um método que permitisse o sucesso da criança surda, quer a nível escolar, quer a nível social (RAMOS, 1906).

É de relembrar que em 1880 realizou-se o II Congresso Internacional sobre a Instrução dos Surdos-Mudos, em que a maioria dos participantes foram favoráveis ao método oralista, decretando-se a proibição do uso de gestos na relação de ensino-aprendizagem dos alunos surdos, ou seja, aprovou-se o uso exclusivo do método oralista (LOURENÇO, 1956). Este evento científico foi um marco histórico na repressão da língua gestual, uma vez que os surdos ao serem sujeitos à oralidade perderam a sua identidade, para além do

impedimento dos professores surdos em lecionarem (SANTOS, 1913). Até aquela data a comunidade surda tinha adquirido o seu reconhecimento, com muitas lutas e debates sociais, o direito à educação e o reconhecimento/valorização da sua língua gestual. Após o Congresso de Milão enfatiza-se o uso da língua oral, oriunda de Paris, que influenciou o ensino em Portugal, possibilitando ao professor francês Anicet Fussilier (1894) fundar em Lisboa (Benfica) um Instituto oralista, destinado a pessoas surdas e para aquelas pessoas com deficiência mental (FERREIRA, 2006).

No caso do método oral puro (conhecido por método articulatório) era crucial a re-educação avaliativa para promover a estimulação da leitura labial, pois visava o acesso à informação e da fala, a qual permitia a expressão comunicacional (FILIPE, 1918). Com este método as crianças conseguiam aprender as palavras isoladamente, mas dificilmente aprendiam as estruturas da língua, pois a interiorização da linguagem verbal processava-se por percepção auditiva, que não era acessível aos surdos. Por isso, o método foi considerado um fracasso em relação ao desenvolvimento linguístico e cognitivo dessas crianças, já que as tornava linguisticamente incompetentes e com insucesso escolar. Apesar da sua ascensão seguiu-se um período de declínio do método oralista devido ao facto de se centrar na reeducação auditiva, com estímulo de leitura labial, como meio de acesso à informação e através da fala como meio de expressão comunicacional. Apesar do fracasso do método oralista manteve-se em destaque até meados do séc. passado.

É verdade que, historicamente, já o Abbé de L'Éppe estudou a língua de sinais nos surdos, mas só em 1960, houve o interesse linguístico pela língua gestual, ressurgida com os estudos de William Stokoe, que defendia para as crianças surdas ou ouvintes o uso do gesto para comunicar (FONSECA, 1980). Ora o surgimento de pesquisas fizeram na década de 70 aparecer novas propostas pedagógicas para a educação dos surdos, como tentativas de renovação do método oral puro, tais como: o Método Verbotonal ou Suvag -método oral uni-sensorial, com o objetivo aproveitar ao máximo os resíduos auditivos da criança, através da percepção, seno um método de reabilitação áudio-oral que partia da noção de campo de frequência pelo uso de aparelhagem sofisticada dos aparelhos Suvag; o Método Materno-Reflexivo que começou a ser aplicado em 1972, pelas equipas de Educação Especial do Ministério da Educação, sendo reconhecido no Congresso Internacional sobre o Moderno Tratamento da Surdez (Manchester, em 1958), ao privilegiar a interação mãe-bebê, nomeadamente ao nível da conversação, bem como a reflexão sobre a gramática da língua; e o Verbo-tonal em 1973, pelas Associações de Pais para a Educação de Crianças Deficientes Auditivas (CARVALHO, 2007, 2011).

Evidentemente que algumas questões surgiram à volta das limitações habilidades de leitura e de escrita, quando se tinham introduzido os sinais, defendido por muitos linguistas como língua natural dos surdos (RIBEIRO, 2009). O problema das tipologias de linguagens dificultava o uso simultâneo da língua oral com o sistema de sinais associados. É neste cenário de complexidade linguística das línguas de sinais que se apresenta a ideia de que a própria língua de sinais poderia ser o veículo mais apropriado para a educação e desenvolvimento cognitivo-social da surdez (LOURENÇO, 1956). É assim que surge o bilinguismo como o uso de duas ou mais línguas/dialetos na vida diária, tendo o bilingue a capacidade de utilizar ambas as línguas em distintas situações.

Gradualmente, os novos métodos de apoio à fala foram sendo desenvolvidos. Em 1965, Orin Cornett, vice-presidente da Universidade de Gallaudet, cria o Cued-Speech ou Palavra Complementada, quando se apercebe, ao realizar um relatório sobre aquele estabelecimento de ensino, que o nível médio de leitura dos alunos surdos com idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos, se equipara ao de crianças ouvintes de 8 anos². Este método era um modo de comunicação visual usando várias posições e localizações da mão em combinação com os movimentos articulatórios da boca, representando assim os vários fonemas da língua. Para Cabral (2004) este método era um sistema oral, pois os gestos associados são totalmente desprovidos de significado e destinasse a esclarecer a informação presente nos lábios. Contudo, segundo M. Maria G Cunha Ribeiro (2009) considerava que é também um método multissensorial.

Evidentemente, que o movimento de integração, já vivenciado por toda a Europa, é reforçado em 1986, com a Lei n.º46/86 de 14 de outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), que definiu o sistema educativo como um conjunto de meios destinados a concretizar o direito à educação, tal como é referido nos seus objetivos no artigo 7.º -alínea j “[...] assegurar às crianças com necessidades educativas especiais, [...], condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades”. A educação especial é referida como uma das modalidades especiais de educação escolar e “[...] visa a recuperação e integração sócio educativas dos indivíduos com necessidades educativas específicas e deficiências físicas e mentais” (artigo 17.º), e integrava atividades e ações com tarefas para agentes educativos muito diversos: os educandos, as famílias, os educadores e as comunidades (artigo 18.º) (FERREIRA, 2006).

Paralelamente, as instituições como Instituto Jacob Rodrigues Pereira e as Equipas de Educação Especial do Ministério da Educação preconizam as primeiras experiências de bilinguismo, em Portugal, em que a língua gestual passa a ser a língua primeira do aluno surdo e o Português escrito e/ou falado língua segunda. Só em 1997, a língua gestual portuguesa é reconhecida como língua oficial pelo Lei Constitucional n.º1/97 que no seu n.º2, alínea h) do artigo 14º, devia “[...] proteger e valorizar a língua gestual portuguesa enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação e de igualdade de oportunidades”. Assim, a educação bilingue cada vez mais se sedimentou nas escolas, sendo a sua aplicação legitimada pelo Decreto-lei n.º 3/2008 e pelo Despacho 7520/98.

Com o aparecimento da perspetiva bilingue, gerou-se a questão da presença do professor surdo na educação das crianças surdas. Sabemos que o docente surdo com formação superior será, simultaneamente, o professor de língua gestual portuguesa por excelência, o falante nativo que aprofundou os seus conhecimentos nos domínios metalinguísticos das duas línguas, e o interlocutor privilegiado de uma cultura e de uma comunidade (DIAS, 2014). A presença do professor é crucial desde o primeiro momento na vida da criança surda, no acompanhamento à família e ao longo de todo o percurso escolar até, pelo menos, ao fim da adolescência (ALVES, 2012). Defendia-se que os docentes de língua gestual portuguesa eram fundamentais na vida dos alunos surdos, assemelhando-se mesmo a pais surdos. Ora estes profissionais da educação usariam estratégias para manter o contacto visual, explorando a expressão facial, identificando os objetos pelo respetivo gesto, alargam o vocabulário gestual, ajudam na localização dos gestos no corpo da criança, entre outras.

Desta maneira, utilizava-se métodos e estratégias pedagógicas que eles sabiam aplicar, melhor do que qualquer ouvinte (CLODE, 2010).

O modelo bilingue tem então como objetivo conceder às crianças surdas as mesmas possibilidades psicolinguísticas das ouvintes, desenvolvendo-lhes as competências comunicativas e linguísticas, a identidade cultural e realizar aprendizagens (CUNHA, 1982). Em 1998 foram criadas as Unidades de Apoio a Alunos Surdos e o ensino bilingue de pessoas surdas tornou-se oficial, ou seja, garantiram-se aos surdos o ensino da língua gestual portuguesa (língua oficial de Portugal) e o ensino do português.

2. A FIGURA, A AÇÃO E O MÉTODO PEDAGÓGICO DO PE. PEDRO M^a DE AGUILAR

Pedro Maria de Aguilár poderá ter nascido em 1828. Segundo A. Fusillier (1894) fez os estudos primários em Pinhel e ingressou na vida eclesiástica, mas desconhecemos o Seminário onde se formou (Guarda ?), já que nessa época o país sofreu as invasões francesas e, depois, a revolução liberal (guerra civil: 1828-1834), que assolou aquelas paragens do interior com vários acontecimentos, que implicaram a falta de registos documentais. As funções sacerdotais do Pe. Aguilár prosseguem em Lisboa, na Paróquia da Freguesia de Santa Isabel, onde desenvolve atividades de oratória e presta ações de assistência, num ambiente com surtos de cólera e febre-amarela (1853-1856), tal como é referido no jornal *O Comércio do Porto* (7 de agosto, p. 1, 1855), cuja epidemia afligiu muitas famílias pobres. Pe. Aguilár fez parte da Comissão de Beneficência, num apoio assistencial e espiritual voluntário, numa constante labuta em prol dos doentes, aflitos e coletivos vulneráveis necessitados (COSTA, 1879). A sua disponibilidade e serviço aos outros não foram reconhecidos, pois o bom do Padre esperava ser nomeado para alguns cargos eclesiásticos vagantes na altura, mas foi preterido por outros sacerdotes

Quando o Real Instituto dos Surdos-Mudos e Cegos se anexou à Casa Pia de Lisboa, em 1834 (FERNANDES, 2004), começou a haver um tipo de ensino, introduzido por P. Aron Borg, o qual despertou o interesse do Pe. Aguilár, que diligenciou um intercâmbio de saberes sobre o método de ensino dos sinais metódicos com a Madre Petronilha, que era professora irlandesa de meninas surdas no Convento das Dominicanas do Bom Sucesso, em Belém – Lisboa. Animado pelos progressos obtidos por aquela religiosa decide aplicar, na prática, os resultados demonstrados pela teoria, tendo publicado um anúncio de um curso gratuito para surdos-mudos pobres, em sua casa.

A partir de 1864, Pe. Aguilár começou a desempenhar funções de capelão e de professor (Canto, Religião e História Sagrada) na Escola Normal de Marvila-Lisboa, depois de ter cessado a comissão de que estava encarregado na Casa Pia de Évora. Aquela Escola Normal foi a primeira dedicada exclusivamente à formação de professores, que na época era dirigida por Luís Filipe Leite, mentor do projeto, para promover e desenvolver o ensino primário (PAULO, 2003). Pe. Aguilár exerce cargos de prefeito e bibliotecário, participando ativamente na organização dos estudos e atividades escolares da instituição, que funcionava em regime de internato, destacando-se o seu papel na elaboração do regulamento disciplinar (aprova-

do em 1864) (LEMOS, s/d). Na aplicação da disciplina divulgou-se um ‘Aviso’, datado de 12/11/1864 (Livro de Ordens de Direção da Escola Normal, 1864-1869) e assinado pelo Prefeito Pe. Aguilar, afirmando que “[...] Os alunos que com indecentes vozearias e gritos selvagens costumam frequentes vezes alterar o silencio e boa ordem que deve reinar nesta casa” e, por isso, eram tomadas “[...] notas de tal procedimento, para serem presentes ao Conselho Escolar”. Nessa altura muitos periódicos abordaram a questão disciplinar nas instituições assistenciais e educativas, tal como é referido nas revistas: da *Gazeta Pedagógica*, em 1869, o artigo sobre o ensino de surdos-mudos; e *O Ensino Livre*, em 1871 (novembro), ao publicar aquele ‘Aviso’, no âmbito da abordagem aos castigos e disciplina escolar; (COSTA, 1874). Com esta divulgação pela imprensa aos pais com filhos surdos-mudos o Reitor do Liceu de Lisboa disponibilizou uma sala ao Pe. Aguilar para esse tipo de ensino, mas o encerramento da Escola Normal, não lhe deixou realizar esta ideia (VASCONCELOS, 1889).

A ação pedagógica e metodológica do Pe. Aguilar é mencionada por Fusillier (1894, p. 22) no seguinte texto:

Em 1868 havia na Escola Normal de Lisboa, um homem de grande talento como pedagogo e orador sagrado o Revdo Pe Pedro Maria de Aguilar (...) Na escola normal a pedagogia foi o seu estudo predileto; e um assunto original, o do ensino dos surdos-mudos, despertando-lhe em primeiro lugar a curiosidade e depois o mais vivo interesse, entregou-se a ele sem descanso, preparou-se rapidamente para pôr em prática os brilhantes resultados que demonstrava a teoria. Ensejos tão louváveis foram talvez animados pelos progressos obtidos no Bom Sucesso por madre Petronila, que o Pe Aguilar devia pelo conhecer pessoalmente, dadas as afinidades religiosas entre ambos. Anunciou então para os surdos-mudos pobres um curso gratuito em sua casa.

Em 1869, um abastado fidalgo de Guimarães, Jeronymo Vaz Nápoles, que tinha 3 filhos surdos e tendo conhecimento do trabalho do Pe. Aguilar, convence-o para se encarregar da educação dos seus filhos (FUSSILIER, 1893, p. 27. Os seus problemas de saúde e a extinção daquela Escola leva-o a deixar Lisboa e ir viver em Guimarães, onde fundou o Instituto de Surdos-Mudos, em 1870. Enquanto uns autores dizem que foi em 1872 (CLODE (2010), ‘*O Ensino Livre*’ (1872, p. 3) contraria esta afirmação referindo

O bacharel Francisco Pedro Felgueiras, administrador do conselho de Guimarães Atesto em como o requerente Pedro Maria de Aguilar é fundador, diretor e proprietário do Colégio de Surdos-Mudos estabelecido nesta cidade desde janeiro de 1870, tendo nesse tempo vindo de Lisboa para aqui [...].”

Ao ser diretor do Instituto, em Guimarães foi-lhe concedido um subsídio anual de 3000 mil réis. Esta verba possibilitou ao Pe. Aguilar abrir simultaneamente uma aula para crianças ouvintes com o objetivo de proporcionar-lhes um ambiente de convivência entre os alunos surdos e ouvintes, para além da divulgação dos métodos de ensino, que foram muito apreciados e elogiados por estudiosos da educação, como D. António da Costa (1909) e, ainda, pela Câmara dos Dignos Pares do Reino do Porto, no seu Diário de 1875, onde valorizou esse ensino na cidade de Guimarães e incentivou o Padre pedagogo a continuar. Apesar dos elogios e reconhecimentos, Pe Aguilar fez diligências perante a Câmara de Guimarães para que o Governo concedesse subsídios ao colégio, sendo, mesmo visitado pelo Comissário de Estudos de Braga, que elaborou um Relatório, que atestava favoravelmente os resultados obtidos, que já eram públicos e notórios. O instituto foi alvo de outorgamento de inspetores de instrução primária, de pedagogos, intelectuais e deputados da nação e pelos

municípios de Guimarães, Braga e Porto, para observarem os métodos de ensino, mas tudo foi insuficiente para que o Governo preceituasse a instituição com apoio financeiro. Foram, pois goradas as tentativas de normalizar o ensino dos surdos-mudos e o colégio fechou por falta de recursos (CLODE, 2010). Os esforços em pedir subsídios foram em vão, no dizer D. António da Costa (1879, p. 67):

[...] o sr. Vasco Leão deputado do círculo apresentava um projecto de lei, para o mesmo fim; o sr Pires de Lima orava eloquentemente a favor d'este importantíssimo assumpto; o commissario dos estudos respondendo ás ordens superiores, declarava 'achar-se como que assombrado pelos exercícios que presencêara no instituto dos surdos-mudos, parecendo-lhe milagres os resultados que vira ali praticar' e, coroando de elogios a abnegação, a perspicácia, e a bondade de Aguilar, para chegar àqueles resultados.

Não se dando por vencido no seu objetivo pedagógico de haver uma escola para alunos surdos (quase gratuitos), o Pe Aguilar desloca-se à Câmara do Porto, em 1877, solicitando um subsídio para fundar um Instituto Municipal de Surdos-Mudos, na cidade Invicta, para alunos quase gratuitos, dando-lhes um ensino e conhecimentos adequados à sua autonomia, pelo seu método (RIBEIRO, 2003, p. 207). Recebeu um pequeno subsídio municipal, destinado ao vestuário e sustento dos alunos protegidos, sendo os demais encargos á sua conta. A 20 de maio de 1877 o Pe. Aguilar apresentou provas públicas de alguns alunos surdos, a que assistiram representantes de várias entidades e institutos públicos e imprensa (COSTA, 1909). D. António da Costa (1879, p. 67), Ministro da Instrução e dos Cultos na época, ao passar pelo Porto, em 1878 visitou o Instituto de Surdos-Mudos, ouvindo o seu diretor proferir as seguintes palavras sobre Pe Aguilar “[...] Quando me appareceu e estendeu a mão, mal o conheci. Era o athleta moribundo. Podia viver oitenta annos com aquella organização de ferro; ia morrer aos cincoenta e um incompletos!”. Esgotado e desgastado por tantos anos de luta por uma instituição de ensino, o Pe. Aguilar falece na cidade do Porto, a 31 de março de 1879, deixando um legado pedagógico para as necessidades dos surdos, que constituíram os alicerces da educação bilingue: uma lingua natural -lingua gestual, a lingua portuguesa escrita todas as matérias lecionadas às crianças ouvintes e um ambiente motivador para as duas linguas.

2.1. Evolução e ensino no Instituto de Surdos-Mudos em Guimarães e Porto

O instituto de ensino particular, em Guimarães, dirigido pelo Pe Aguilar teve a ajuda dos seus sobrinhos, Joana e Sara Inocência Barbosa do Lago e de Eliseu Pereira d'Aguilar. Tinha um regulamento (provisório), que regularizava o funcionamento e a organização escolar da instituição, onde se estabelecia os fins de recolher, alimentar, assistir e educar os surdos-mudos, de ambos sexos, desde a idade dos 6/7 anos. Podiam frequentar a instituição alunos em regime de internato, semi-internato e externato. De acordo, com Ary dos Santos (1913), podiam também frequentá-lo alunos com a plena faculdade de todos os sentidos, no entanto, estes estariam organizados numa outra classe de ensino. Era óbvio que muitos alunos eram recebidos, mais pela necessidade de responder aos apelos das famílias que se confrontavam com a presença de filhos surdos perante os quais não tinham soluções e, por isso recorriam ao último reduto de esperança de reabilitação (RIBEIRO, 2009, p. 5). Não podemos esquecer a situação de abandono e desamparo de muitas crianças/jovens que originavam problemas à sociedade, tal como a miséria, mendicidade, indigência e até mar-

ginalização, o que implicava aceitar algumas admissões, mais que por obrigação de ensinar era a vertente de proteção (agasalho, assistência) e alimentação (refeições) (FERREIRA, 2006; PAULO, 2003).

No estabelecimento os alunos eram distribuídos por duas classes, nas respetivas salas: a primeira para os 6 aos 8 anos, dirigida por Joana Barbosa do Lago; e a segunda para os 9 aos 14 anos dirigida pelos professores Pe. Aguilar e Eliseu de Aguilar. Cabia ao padre pedagogo determinar os métodos, os quais eram divididos em ‘Fundamentos Educativos’ (fomentava-se os valores e os princípios de igualdade) e em ‘Conteúdos de Ensino’, tendo como princípio básico o ler, o escrever, o compor, o contar, o discutir, o assimilar as ideias de Deus, dar importância à família, aos direitos/deveres na sociedade, etc. (ALVES, 2012). Os alunos menores surdos progrediam na linguagem, nos sinais e gestos e, desde muito cedo, eram incitados para aprendizagem escrita (FRÓIS, 1997).

Mencionamos a seguinte descrição, em português da época, de D. António Costa (1874, p. 34, 39), durante a sua visita aquele Instituto, em Guimarães:

O assombro porém que esperava por nós em Guimarães era a escola dos surdos-mudos. (...) Um enxame de rapazinhos de sete a quinze annos, (...) rodeando o Pe Aguilar, esperava-nos à porta. (...) Encontrámos os alumnos divididos em duas classes (...). Estavam todos a seus postos, anciosos, penetrantes, vivos, com aquelles olhos perscrutantes dos mudos (...).’

D. António da Costa elogia a metodologia de ensino e refere as características particulares dos alunos, referindo que dois deles eram já oficiais de tipógrafo. Assistiu à aula com espanto, devido à conversa, por mímica, estabelecida entre a professora e os alunos e mesmo entre eles. Salienta, ainda nessa visita o facto curioso de que não se lhes impunha “[...] signaes do alphabeto pelos dedos, systema ainda hoje na Europa geralmente usado. Não é o professor que decreta a linguagem mimica, mas os proprios mudos é que estabeleceram os signaes da conversação, conforme a própria rasão lh'os indicava” (COSTA, 1874, p. 42), reconhecendo o trabalho pedagógico instituído, com a linguagem natural e espontânea.

Naquela época o Porto tinha grande necessidade de uma instituição de ensino de surdos, resultante da visita à cidade dos Imperadores do Brasil, em que um anónimo desconhecido “[...] deu 200\$000 réis como iniciativa à fundação d'um collegio de surdos-mudos e impôz assim aos seus concidadãos a tarefa de segui-lo n'um caminho tão caritativo” (FUSILIER, 1894, p. 356). Constituiu-se uma comissão de angariação de fundos, mas a subscrição pública foi escassa e, por isso, decidiu-se ajudar duas crianças pobres, mandando-as para o instituto do Pe. Aguilar, em Guimarães. Essa confirmação é testada documentalmente por Maximina M^a Cunha Ribeiro (2003, p. 204) num ofício, datado de 1875, dirigido à Mesa da Santa Casa da Misericórdia do Porto, assinado por Albano de Miranda Lemos, Estevão Torres e Joaquim Ferreira Moutinho, onde se afirma “[...] em 1872, com o elevado fim de commemorar a honrosa visita dos ínclitos Imperadores do Brasil, à cidade do Porto, foi n'ella instituída uma escola para surdos-mudos, a expensas da caridade pública, como consta do relatório junto”. Na impossibilidade de avançarem com o projeto de uma instituição para o ensino dos surdos-mudos, aquela comissão ofereceu à Misericórdia do Porto os fundos disponíveis para serem incorporados aos do testamento do benemérito Araújo Porto, de modo a criar-se, posteriormente o Instituto para os Surdos-Mudos Araújo Porto (RIBEIRO, 2009).

De facto, o silêncio dos poderes públicos e do Governo pairou sempre sobre aquela instituição, sem darem apoios financeiros necessários à sua manutenção, sendo insensíveis à função do estabelecimento, que acolhia e salvava da rua e da miséria muitos menores infelizes. No dizer de D. António da Costa (1879, p. 67) reconhecia-se que:

A única instituição desta especialidade em Portugal, existente graças á heroica devoção e aos sacrifícios quasi sobre-humanos de Aguilar (...) mão tremula abriu a porta, e viram-se sair, chorando, umas pobres creanças que queriam ouvir e não ouviam, que queriam falar e não falavam, já não analfabetas, inda não acabadas de ensinar; deram-se no portal o abraço comum da desgraça, e d'ali debandaram cada uma para seu pobre lar, depois de acenarem o último adeus de amor e gratidão ao vulto que do solitário limiar as contemplava (...) os filhos do seu trabalho educador, por de todo lhe faltarem os recursos para ali os conservar a eles e se conservar a si.

Apesar da grande importância que representava o instituto para o ensino de surdos, a falta de recursos implicou uma decadência financeira até que se encerrou a instituição para os surdos-mudos em Guimarães, após os esforços do seu diretor em pedir esmolas e apoios, para auxiliar aqueles menores desprotegidos e deficientes (FUSSILLIER, 1893).

Em 1877, o Pe Aguilar dirige um requerimento à Câmara do Porto, pedindo um subsídio para a criação de uma escola nessa cidade Invicta. Esta pretensão foi atendida sendo-lhe concedido um subsídio anual de 450\$000 réis (RIBEIRO, 2003). A quantia juntava-se os juros dos donativos da anterior comissão iniciadora e as mensalidades dos alunos pensionistas o que permitiu ao Pe Aguilar abrir o Instituto de Surdos-Mudos, transferindo-o, em fevereiro de 1878, para a Rua de Santa Catarina no Porto.

A Câmara Municipal concedeu um subsídio para a renda da casa, onde o colégio ficou instalado, mas com o compromisso de se ensinar gratuitamente os alunos externos e todos os surdos-mudos do concelho do Porto. Havia, também o dever trianual de remeter à Biblioteca Nacional dois exemplares dos métodos que Pe Aguilar utilizava com as crianças e as suas orientações, de modo a ficarem arquivadas. Apesar das diligências do Governador Civil do Porto em divulgar o instituto, este não mereceu adesão as famílias pobres, uma vez que estas pretendiam prover o sustento autónomo das crianças através da aprendizagem de um ofício mais do que a sua instrução literária (RIBEIRO, 2003). Esta mentalidade das famílias era impeditiva de ingressar os seus filhos no colégio por este não ter oficinas de aprendizagem e, por isso não viam nenhuma vantagem das crianças aprenderem a ler, escrever e contar sem uma profissão que garantisse um sustento. Mesmo com esses problemas de ingresso e adesão, associados às dificuldades económicas, Pe Aguilar apresenta, a 20 de maio de 1878, a exame público no Palácio Cirne alguns dos seus alunos, ficando as autoridades, responsáveis de institutos, os professores de magistério primário, educadores e a imprensa local, que assistiram aos dois dias de sessão prática dos alunos, admirados pelo sucesso obtido, tendo enobrecido a fama do professor e dos exercícios realizados, alguns deles já conhecidos em Guimarães (FUSILLIER, 1894, p. 357). As experiências metodológicas realizadas Pe. Aguilar leva-o a reconhecer que havia surdos superiores aos próprios surdos (CABRAL, 2004, p.41).

Ao falecer o Pe Aguilar, em 1879, a direção do instituto ficou a cargo do seu sobrinho, Eliseu de Aguilar, passando a funcionar, em março de 1880 na Rua de Cedofeita, n.º 458, onde permaneceu até 1886, altura em que o sobrinho do Pe. Aguilar participou à Câmara

que, em 1887, deixava o Porto, para ir para Lisboa, dirigir uma escola subsidiada pelo município da capital: o Instituto Municipal de Surdos-Mudos de Lisboa.

Após a saída de Eliseu de Aguiar a cidade Invicta ficou sem uma escola de ensino de surdos, mantendo-se a intenção de criar uma outra, pois, existia ainda o subsídio da Câmara do Porto e persistia a comissão iniciadora de abertura dessa instituição para surdos. Mesmo havendo, em 1890, um litígio judicial a decorrer pela Santa Casa da Misericórdia do Porto, devido ao testamento do benemérito Araújo Porto, averiguando se a relação entre a Associação Protetora do Instituto de Surdos-Mudos Portuense e o período de Eliseu d'Aguiar no instituto, reconhecendo-se que a dita Associação era conhecida pelo nome de Colégio Eliseu d'Aguiar, onde este era professor (RIBEIRO, 2003). Ora, no mesmo ano em que faleceu o benemérito Araújo Porto, faleceu um outro benemérito, António Godinho da Silva (27/02/1887), cujo seu testamento também contemplava, entre outros estabelecimentos, o Colégio de Eliseu d'Aguiar para Surdos-Mudos, em Cedofeita do Porto. Este era o litígio jurídico existente na época.

Por outro lado, o Instituto Municipal de Surdos-Mudos em Lisboa, dirigido pelo Eliseu d'Aguiar, desde 1887, funcionava em regime de internato e semi-internato, sendo admitidos alunos de ambos os sexos e que eram ensinados por um único professor, que era o próprio diretor. Em 1890, devido a algumas irregularidades de Eliseu Aguiar, a direção do instituto foi entregue ao gestor e diretor dos Asilos Municipais João José Teixeira. Dadas as remodelações por parte da Câmara Municipal de Lisboa sobre o ensino de surdos-mudos, fez-se a separação dos sexos transferindo-se os alunos surdos-mudos para dois asilos municipais (CARVALHO, 2007, p. VI)

2.2. O Pe. Aguiar e seu método inovador de dimensão pedagógica

O ensino nos Institutos Surdos-Mudos (em Guimarães, Porto), habilitava os alunos a falar (comunicação), já que aprendiam a instrução básica, as normas de higiene ou limpeza, o trabalho e as práticas da moral e religião cristã (rezas de manhã e à noite) (PAULO, 2003). O Pe Aguiar elaborou um currículo escolar adaptado aos próprios alunos, pelo método da mímica e sinais, pelo exercício intensivo da escrita e pela linguagem oral, onde as desvantagens auditivas, nos vários graus de surdez, foram reabilitadas. Em sintonia com os princípios da aprendizagem natural (ambientalismo pedagógico de Rousseau e Pestalozzi), era frequente ver o mestre Pe Aguiar ministrar o ensino pelas quintas dos arredores de Guimarães, onde os seus alunos para além do tempo de recreio, dispunham de um ambiente propício a uma aprendizagem funcional. O contexto da aprendizagem natural permitia aos alunos ampliar o vocabulário, ao fazer a observação dos objetos e dos factos/fenómenos da natureza e, em simultâneo “[...] procediam à sistematização da linguagem mímica” (FUSILLIER, 1894, p. 24).

Naquelas instituições criadas pelo Pe. Aguiar os alunos estavam organizados em classes (classes: inicial e mais adiantada), com métodos determinados por ele, em que as bases da educação estavam adaptadas ao Plano de Estudos que era constituído por diferentes matérias da instrução elementar oficial na época, na base da linguagem mimica (PAULO, 2003). Apoiado no método intuitivo e numa pedagogia ativa e no ensino simultâneo, em que o

professor trabalhava com a classe comunicando pela mimica, os alunos progrediam na linguagem de sinais e de gestos, pois introduzia-se a língua gestual espontânea (punha-se de lado as teorias metódicas e inovação racional), a aprendizagem da escrita precoce, o ensino da gramática pela ação, os exercícios acompanhados pela explicação prévia, recursos com aparelhos mecânicos, formas e ferramentas de ensino, etc. (ALVES, 2012). Na verdade, o currículo incluía a linguagem e a gramática, as disciplinas de geografia, aritmética e história. Pe. Aguilar não adotava o alfabeto manual, já que trabalhava o ensino de linguagem oral com os alunos, através do aparelho fonador e dos níveis de percepção auditiva (LEMOS, s/d).

Além disso, o processo ensino-aprendizagem da língua materna dividia-se em dois períodos: tempo de iniciação (fase de domesticação) e o curso de linguagem (FERNANDES, 1989). Um dos aspetos pedagógicos inovadores residia na promoção em sala de aula, de um ambiente favorável ao trabalho da escrita, dispondo o aluno de uma ardósia que trazia sempre consigo para receber lições dentro e fora da instituição. Em termos da cultura material escolar no Instituto, destacamos: o mobiliário (mesa do professor e armário) idêntico ao das escolas; o tampo das carteiras adaptado aos alunos, tendo embutidas uma lâmina fina de ardósia, para receber os traços, as letras, as palavras e as frases dos alunos; um quadro negro; uso de cadernos, penas, tintas, tinteiros, pedra de sabão ou giz, pequenos trapos ou apagadores, papel borrão ou pequenas tigelas com areia, etc. (FERNANDES, 2004). No método de ensino e na estruturação das lições o Pe Aguilar seguia o manual do Abade de l'Épée, especialmente na apresentação dos objetos aos alunos, fazendo-os proceder de imediato ao registo escrito (CABRAL, 2004). O mestre professor recorria à atividade lúdica ao promover jogos de identificação de palavras que previamente foram registadas em cartões, os quais seriam depois profusamente misturados, devendo os alunos retirar um deles ao acaso, para logo de seguida procederem à identificação da palavra inscrita (FILIPE, 1918). De forma inversa, o professor mostrava o objeto e o aluno tinha que identificar a palavra que lhe correspondia no cartão. Todos estes procedimentos eram extensivos à classe, seguindo a mesma disposição em relação à participação ativa dos alunos. Igualmente praticava-se “[...] a modalidade pedagógica de se corrigirem entre pares” (FUSILLIER, 1894, p. 25).

Após os alunos terem assimilado um número suficiente de palavras, de pronomes, artigos, substantivos, adjetivos, verbos e outros elementos gramaticais, estavam em condições de construir frases, tendo então lugar a aplicação dos preceitos preliminares da gramática. De facto, a principal aplicação da gramática era a construção de frase. Neste sentido o Pe Aguilar tinha aperfeiçoado/simplificado os procedimentos do Abade L'Épée em relação ao ensino dos “[...] rudimentos de conjugação” (FUSILLIER, 1894, p. 22). No plano das ideias conjugadas com os sinais estruturados poeriam tomar a centralidade ‘a pessoa ou o facto ou o objeto’ para o qual se desejava chamar a atenção, fosse no tempo dos verbos, adjetivos ou substantivos na frase. Numa fase inicial de aprendizagem dos verbos, os alunos recorriam ao modo infinitivo, pelo que o Pe Aguilar denominava de ‘frase do surdo-mudo’, que era uma forma de reconceptualização de construir frases. Outra estratégia de intervenção era o encadeamento de sucessivas frases em que jogavam a velocidade dos movimentos apontando diversas frases como também encetar um diálogo o mais fluente possível, aumentando o entusiasmo dos alunos, mas em caso de engano criava nervosismo (COSTA, 1909). Para verificar as aprendizagens obtidas pelos alunos o professor Pe Aguilar socorria-se de exames.

Por outro lado, Anicet Fusillier (1894) apresenta alguns aspetos menos válidos no ensino da gramática praticada pelo Pe. Aguilar, por exemplo o processo de ensinar por meio de palavras, dispostas ao acaso sem ter as mais pequenas relações entre si, podia agravar as crianças pelo movimento exigido nos exercícios. Mesmo mostrando bons resultados na linguagem escrita e dela fazerem um bom uso, nenhum dos alunos tinha conseguido escrever com perfeição a língua portuguesa, mesmo reconhecendo que o Sr. José de Castro fosse um estudioso e o melhor aluno surdo do instituto, tinha algumas deficiências. Outro inconveniente na educação era o facto do Pe. Aguilar introduzir precocemente os conteúdos de ensino mais abstratos, por exemplo, a ideia de Deus, mistérios da religião, etc. (ALVES, 2012). E, finalmente a não existência no instituto de oficinas de aprendizagem de um ofício que permitisse ao aluno, na transição para a vida ativa, valer-se autonomamente na sociedade e, esse foi um dos aspetos que levou as famílias a não aderirem à instrução ministrada. Contudo, o padre pedagogo foi um pedagogista inovador com a sua metodologia de ensino aos surdos-mudos e, muitos dos seus materiais utilizados foram posteriormente usados nas escolas do País.

Na verdade, Pe. Aguilar focava-se na forma como a criança surda se integrava socialmente, à sua parte emocional e linguística. Introduziu uma forma de comunicação natural, que quebrava o isolamento a que as crianças surdas estavam votadas, devido à falta comunicação (FUSSILIER, 1893, p. 34-37). Assim, a comunicação gestual era a primeira língua usada pelos professores na comunicação com os alunos surdos e era utilizada no ensino de todas as matérias (COSTA, 1909). O bom do Padre privilegiava mais a comunicação gestual e menos o uso do alfabeto manual, que maioritariamente era usado para o ensino da escrita. Ora isto só era possível porque este pedagogo aplicava o método com conhecimento profundo das duas línguas – língua gestual e o português. As crianças desenvolviam entre elas uma língua natural (língua gestual) aplicada à sua aprendizagem. Nas aulas, cada aluno possuía uma ardósia e um giz, sentadas em carteiras cobertas com uma lâmina de ardósia para poderem escrever livremente ((FUSSILIER, 1893, p. 40). O ensino da escrita consistia na aprendizagem (mecânica) do vocabulário, em que o Pe. Aguilar mostrava aos alunos vários objetos do quotidiano representando depois o nome de cada um deles por escrito no quadro e, em seguida os alunos copiavam.

Efetivamente para que o ensino fosse atrativo e a aprendizagem significativa para os alunos, o padre pedagogo imaginou diferentes exercícios motivadores (COSTA, 1879). Os alunos assistiam com interesse aos exercícios e preparavam-se quando chegasse a sua vez e iam emendando os erros cometidos. O Pe. Aguilar realizava depois o exercício inverso mostrando o objeto e os alunos tinham que procurar o quadrado de papel com o nome escrito que correspondia ao objeto. Após o ensino do vocabulário passava-se ao ensino de frases cada vez mais extensas (verbos no indicativo, pretérito perfeito e futuro), pedindo aos alunos escrevessem frases conforme eles sabiam e que seguia normalmente a ordem sintática da língua gestual, que era diferente da ordem do português e que era corrigida perante os alunos pelo professor (AMARAL, 1955).

A fama do método utilizado pelo Pe. Aguilar difundiu-se rapidamente no país, tendo sido visitado por ilustres pedagogos, como D. António Costa (1874), no seu livro 'No Minho', descreve em pormenor o exame dos alunos de 7 aos 15 anos, que expressam alegria

e expressavam entusiasmo rodeando o bom do padre pedagogo. Este ensinava as noções do tempo num relógio, simulava listas de compras com respetivas tarefas criando-lhes o hábito ao dinheiro e aos trocos fazendo que eles próprios fizessem os cálculos. Além disso, deu importância ao ensino da ‘Geografia, através de esferas emblemáticas e mapas parietais, da ‘História e da ‘Aritmética’ (trabalhada com língua portuguesa escrita, que permitia um conhecimento útil nas futuras profissões destes alunos surdos (FUSILLIER, 1893). Também ensinava os ‘Trabalhos Manuais’ em oficinas, coisa rara em muitos institutos europeus, levando os alunos a trabalhar num ofício, de tal modo que iam a estagiar a algumas oficinas exteriores, como na tipografia do jornal *Religião e Pátria*’ (PAULO, 2003). AS raparigas aprendiam as tarefas destinadas ao sexo feminino, como a organização doméstica ensinada por Joana Barbosa do Lago.

De facto, Pe Aguilar promoveu uma ciência pedagógica amadurecida para o ensino especial, elencada nos seguintes aspetos: a sua grande experiência adquirida no ensino (regular) e na formação de professores; o entusiasmo pelos métodos ativos e intuitivos, desde que fossem operacionais e respeitadores das etapas do desenvolvimento da criança e, por isso, antecede alguns pressupostos basilares da Escola Nova; foi um admirador do manual e método do Abade L’Épée e dele constitui a sua metodologia de ensino; uniu a teoria à prática, a metodologia à intervenção observacional e à interação com os alunos; um defensor do ambientalismo pedagógico (indícios da pedagogia de Rousseau e Pestalozzi), ou seja, do papel do ambiente envolvente ao aluno na sua aprendizagem. Demonstrou possuir uma vasta experiência pedagógica, amadurecida pela instrução (lições) com as crianças surdas-mudas, um grande saber teórico derivado das leituras de pedagogos europeus e um domínio de métodos de ensino (especial).

O método de sinais, mesmo submetido a críticas, as quais se referiam ao facto de eles serem complicados e de extrema confusão e, por isso não permitiam o adiantamento rápido na linguagem, ou seja, a maior parte deles não tinham muito fundamento. O Pe Pedro Aguilar e o seu sobrinho Eliseu d’Aguilar, nos Institutos de Guimarães e do Porto demonstraram, em público, os adiantamentos de alguns alunos, por exemplo: o José Carlos da Costa, o mais inteligente e instruído aluno em escrita que ensinou outros surdos; o Rómulo funcionário de correios; um empregado num ateliê de fotografia; e um outro na academia das belas artes. Todos eles alunos pronunciavam sons, sílabas e palavras inteiras, liam em voz alta, expressavam habilidades na leitura, na escrita, na análise gramatical, em geografia, aritmética/geometria, no traçado das figuras, etc.

3. INSTITUIÇÕES ESPECIAIS CONGÉNERES PARA SURDOS-MUDOS NA ÉPOCA

Em termos históricos, o educador de surdos Jacob Rodrigues Pereira, espanhol de ascendência portuguesa, que viveu em França durante o séc. XVIII, foi uma referência para a História da Educação Especial dos surdos, com a sua tentativa metodológica de bilinguismo. O seu método baseava-se na ideia de que cada configuração da mão correspondia, ao mesmo tempo, à posição e ao movimento dos órgãos da fala, bem como às letras que a escrita necessitava para representar o som (CARVALHO, 2007). Jacob Pereira modificou o

alfabeto de Bonet, correspondendo a cada configuração da mão um som, números e pontuação. Ou seja, utilizava os gestos, mas defendia a oralização para os surdos. Entre meados do séc. XIX e inícios do XX a educação dos surdos passou por um período de maior antagonismo entre os métodos orais e/ou gestuais. Havia a necessidade de se tornar os surdos mais próximos dos ouvintes, mas por outro acentuava-se cada vez mais o reconhecimento e valorização 'Língua Gestual' com a participação ativa e direta de educadores surdos e ouvintes (DINIZ, 2004; TRINDADE, 1906).

Com o encerramento do Instituto de Surdos-Mudos e Cegos da Casa Pia de Lisboa, em 1860; só dez anos mais tarde é que voltou a haver a possibilidade na capital de uma escola para o ensino de surdos: uma aula gratuita, no Liceu de Marvila, sob a orientação do Pe. Pedro M^a Aguilar, mas que nunca funcionou, como referimos. Coube à Câmara Municipal de Lisboa remodelar o ensino dos surdos, fazendo a separação dos sexos e, em 1905, extinguiu os asilos municipais, passando o Instituto de Surdos para a tutela da Casa Pia. Ary dos Santos (1913) refere a Escola Particular na Praia de Pedrouços (Lisboa), criada em 1869, pela antiga aluna da Casa Pia Schiapa Pietra, que utilizava os métodos de ensino dos surdos-mudos. Em 1893, por iniciativa da Misericórdia do Porto criou-se Instituto para Educação de Surdos-Mudos Araújo Porto, no Largo da Paz, junto à Rua da Cedofeita e, mais tarde (outubro de 1899) funda o 'Asilo de Cegos de S. Manuel'.

Cabral (2004) e Carvalho (2007) explicam a elevada preocupação dos educadores, oralistas e gestualistas, em formar institutos ou escolas onde pudessem aplicar os métodos de modo linear, específico e restrito. A influência filantropa, benemérita, municipal e governamental, desde o séc. XIX, fez surgir estabelecimentos asilares, como estratégia social e socioeducativa. Deste modo, a Câmara Municipal de Lisboa cria em 1887 o Instituto Municipal de Surdos de Lisboa, dirigido Eliseu Aguilar, Eliseu Aguilar, que se converteu numa seção da Casa Pia de Lisboa, tendo utilizado a metodologia do método oralista (VASCOINCELOS, 1889).

Na cidade do Porto, em 1893, a educação de surdos fica ao cuidado do Instituto Surdos-Mudos Araújo Porto, dirigido por Miranda de Barros, que convida para professor Joaquim José Trindade (FERNANDES, 1989). Para aprender metodologias de ensino de surdos, são enviados a Paris Luís António Rodrigues e Nicolau Pavão de Sousa, que regressam imbuídos do espírito oralista. Em resultado da aprendizagem realizada, estes acabam por substituir o método gestual pelo oralista (FERREIRA, 2006, p. 63). Existiu outra tentativa de desenvolvimento do ensino particular de surdos, através do Pe Cândido José Aires e Sebastião Leite Vasconcelos, no Porto, e com a Madre Teresa Petronila, em Lisboa. Trata-se de um novo período na História da Educação dos surdos em Portugal, marcadamente oralista (ALVES, 2012; LOURENÇO, 1956; RIBEIRO, 2003).

Em 1905, com a extinção dos Asilos Municipais, só existia o Instituto de Surdos-Mudos de Lisboa dirigido por Eliseu Aguilar, funcionava com uma Secção da Casa Pia de Lisboa. António Aurélio da Costa Ferreira (1913), então diretor da Casa Pia, cria o Curso de Formação Especializada para Professores de Ensino de Deficientes Auditivos, em 1913, sob a direção de Nicolau Pavão de Sousa e, é a partir desta data que se institui o método oral puro em Portugal, como método oficial e de excelência na educação de surdos (FERREIRA, 2006, p. 62). Aquele instituto passa por um período de instabilidade diretiva e financeira

numa sucessiva mudança de diretores, professores e de instalações, que contribuíram para que o ensino dos surdos não se desenvolvesse. Preocupado com a formação de professores, o diretor Jaime Costa Pinto, convidou dois professores a especializarem-se no Instituto Nacional de Surdos Mudos, de Paris, pois acreditava que, regressados a Portugal, poderiam servir de suporte para a promoção cursos de especialização para o ensino primário de surdos-mudos (CARVALHO, 2007, p. IX).

Por solicitação da Casa Pia de Lisboa, o Instituto de Surdos-Mudos é reorganizado e passa a denominar-se oficialmente, em 1922, Instituto de Surdos-Mudos Jacob Rodrigues Pereira que, devido ao aumento do corpo de docentes e ao elevado número de alunos, incorpora o colégio Pina Manique, o Colégio D. Maria Pia (masculino) e a Secção da Casa Pia de Lisboa, em Algés (feminino) (CARVALHO, 2007, p. X). No ano de 1947 o instituto pretendeu reforçar o seu corpo docente, contratando dois novos professores: Edmundo Pires e Carlos Pinto Ascensão. Ora, em 1950, o provedor Campos Tavares (fundador da ‘Associação Portuguesa para o progresso do ensino dos Surdos’, em 1952) ao participar no Congresso Internacional de Groningem, explica a utilização do Método Materno-Reflexivo e a reforma operada no ensino de surdos na instituição. Este provedor criou em 1954 o curso de especialização para professores no ensino de surdos e, ainda o Grupo Desportivo de Surdos-Mudos de Lisboa. Contudo, aquando da nomeação de Carlos Pinto Ascensão para diretor do instituto desenvolveu-se o método oralista para surdos e promoveu a mudança de ‘surdos-mudos’ para ‘surdos’. Em 1978 surgem no instituto os Núcleos de Apoio a Crianças Deficientes Auditivas, que utilizava como método de ensino o materno-reflexivo, criado por Van Uden (FERREIRA, 2006).

Por outro lado, no Porto um grupo de alunos surdos, designado ‘Grupo Recreativo de Surdos-Mudos’, que em moldes associativos iniciou em 1934 aulas de ensino para estas pessoas (RIBEIRO, 2003). Após alguma remodelação, em 1951 aquele grupo passou a chamar-se ‘Grupo Desportivo de Surdos-Mudos do Porto’, tendo no desporto (futebol) a sua atividade principal. Igualmente, em 1936, nasceu o ‘Grupo Desportivo Os Mudos’ em Lisboa, também como atividade o futebol, que mais tarde funda, em 1954, o ‘Grupo Desportivo Surdos-Mudos de Lisboa, nas instalações da Sociedade Filarmónica João Rodrigues Cordeiro, adotando inicialmente uma lógica de reabilitação.

Desde 1933 a Congregação das Irmãs Franciscanas da Imaculada Conceição se dedicou ao ensino de crianças/jovens surdas e, em 1942, cria o Instituto de Surdos-Mudos da Imaculada Conceição de Lisboa, tendo a partir de 1947 também a responsabilidade de dirigir o Instituto de Surdos-Mudos de Araújo no Porto. O trabalho das religiosas franciscanas na recuperação da deficiência auditiva teve o seu reconhecimento recebendo o ‘Grau Oficial da Ordem de Instrução Pública’ (CARVALHO, 2011).

O crescente interesse pela educação de surdos levou a meados do séc. XX à criação de outras instituições no país, como por exemplo: o Colégio de S. Francisco de Sales (1957); o Instituto de Surdos de Bencanta (1964); o Instituto de Surdos do Funchal (1965); o Instituto de Surdos de Ponta Delgada -Açores (1968), o Instituto de Surdos de Campanhã (Porto - 1968), a Casa do Infante em Viseu (1968); o Instituto de Surdos de Beja (1969); o Instituto António Cândido (1970). Em todos estes estabelecimentos de ensino o modelo oralista era o que prevalecia (DINIZ, 2004). Em 1974 foi fundada a Associação Portuguesa de Surdos-

-Mudos – Delegação do porto e em 1995, devido ao aumento de diversas atividades no seu Plano de Ação, sobretudo na área social, aquela entidade passou a designar-se Associação de Surdos do Porto (CLODE, 2010).

A finais dos anos 70 do século passado surgem debates acerca do ensino pelas línguas gestuais e, passámos no país adotar o método de comunicação total e só nos anos 80 houve nos estabelecimentos existentes a experiência de ensino bilingue tendo a participação de monitores surdos, especialmente na Escola de A de Beja, em Lisboa. Incentiva-se o processo de formação profissional de surdos na área da Língua Gestual Portuguesa, tendo os surdos José Bettenourt e João Alberto Ferreira ido a estudar para Univ. de Gallaudet nos EUA, de modo a conhecerem os seus programas específicos.

Por conseguinte, todo este cenário historiográfico sobre a pedagogia/ensino às crianças surdas-mudas, a partir do séc. XIX, tiveram uma atenção especial com a criação de aulas/classes em asilos e estabelecimentos educativos (privados, municipais) ou em institutos (Real Instituto de Surdos-Mudos da Casa Pia, Instituto Araújo Porto) com a dedicação de pedagogos/educadores que contribuíram com os seus pressupostos pedagógicos e métodos para a História da Educação Especial e pedagogia diferenciada. O Pe Aguilar (s/d, 1870?; s/d, 1872) foi um desses mentores do método oralista proporcionando as bases futuras do ensino de surdos. Podemos considerar que este Padre pedagogo foi um visionário e um conhecedor das obras que circulavam na Europa sobre o ensino dos surdos e respetiva pedagogia. Mas foi mais longe ao criar dois institutos de surdos e elaborar metodologicamente um método inovador para a educação dos surdos no país e até na Europa, pois ele via a língua de comunicação na relação pedagógica como uma língua complexa e aprendeu essa língua com esses alunos surdos (PAULO, 2003). Daí ter lançado as bases do que posteriormente foi a educação bilingue em alunos surdos com bons resultados na época (FERNANDES, 2004; FONSECA, 1980).

BIBLIOGRAFIA

ALVES, M^a do Céu Garcia dos Reis Loureiro. Educação especial e modernização escolar: Estudo histórico-pedagógico da educação de surdos-mudos e de cegos. Tese de Doutoramento em Educação na área de especialização de História da Educação, no Instituto de Educação na Universidade de Lisboa. Lisboa, 2012

AMARAL, A. G. Problemas pedagógicos dos surdos. Lisboa: Tip. Oficina Gráfica Escolar da Casa Pia, 1955

CABRAL, Eduardo. Para uma Cronologia da Educação dos Surdos. *Communicare – Revista de Comunicação (APECDA-Porto)*, 3, p.35-53, 2004

CARVALHO, P. Vaz de. História dos Surdos I: No Mundo e em Portugal. Lisboa: Universidade Católica Editora, 2007

CARVALHO, P. Vaz de. História dos Surdos II. Lisboa: Univ. Católica Editora, 2011

CASTELO, Cláudia. José Cândido Rodrigues. In António Nóvoa (dir.). *Dicionário de Educadores Portugueses*. Porto: ASA; 2003, pp. 1211 a 1212.

CLODE, João J. P. E. O Ensino de Surdos-Mudos em Portugal. A otorrinolaringologia em Portugal. Lisboa: Círculo Médico – Comunicação e Design Ld.^a, 2010

COSTA, D. António da. No Minho: Assombro dos surdos-mudos de Guimarães. Lisboa, Imprensa Nacional, 1874

COSTA, D. António da. Aguilar. *Occidente Revista Ilustrada de Portugal e Estrangeiro*, 2.º ano, Vol. 33, 1 de maio, p. 66-67, 1879

COSTA, D. António da. O Pe Aguilar. *Revista do Bem (Lisboa)*, nº 92, p. 3-6, 1909

CUNHA, D. Brito. A Associação Portuguesa de Surdos, uma das mais antigas associações de deficientes existentes em Portugal. *Reabilitação*, 9, jul./ago, p. 2-10, 1982

CUNHA, José C. História do Instituto dos Surdos-Mudos e Cegos de Lisboa desde a sua fundação até à sua incorporação na Casa Pia. Lisboa: Tipografia Filipe Nery, 1835

DIAS, Joana F. S. C. Nós, os/as Surdos/as. Construção da Liderança Surda no Seio do Movimento Associativo Tese (Mestrado em Ciências da Educação), Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Univ. do Porto. Porto, 2014

DINIZ, Aires A. O ensino dos anormaes – preocupações em Coimbra e em Portugal no início do século XX. *Educar*, Curitiba (Editora UFPR), n. 23, p. 245-263, 2004.

FERNANDES, Rogério. As origens do Ensino Especial: o primeiro Instituto de Surdos-Mudos e Cegos. *Rev. Educação Especial e Reabilitação*, V. 1, nº 2, dez., 1989, p. 67-82

FERNANDES, Rogério (2004). “Nas Origens do „Ensino Especial: O primeiro Instituto Português de Surdos-Mudos e Cegos”. In Margarida Louro Felgueiras e Maria Cristina Menezes (orgs.). *Rogério Fernandes – Questionar a Sociedade, Interrogar a História, (Re) Pensar a Educação*. Porto: Edições Afrontamento/ Faculdade de Psicologia e de Ciências

da Educação da Universidade do Porto; pp. 705-729.

FERREIRA, A. Aurélio da Costa. Ensino dos surdos-mudos. *Rev. Educação*, 9, 1913, pp. 80-85

FERREIRA, A. V. Subsídio para o estudo da história da educação de surdos em Portugal. In: BISPO, M., COUTO, A., CLARA, M., & CLARA, L. (Coord.), *O gesto e a palavra I - Antologia de textos sobre a surdez*. Lisboa: Caminho, p. 57-81, 2006

FILIPE, José da Cruz O ensino dos surdos-mudos pelo método oral. *Anuário da Casa Pia de Lisboa*, Lisboa: Casa Pia de Lisboa, 1918

FONSECA, Vítor da. *Reflexões sobre a Educação Especial em Portugal*. Lisboa: Moraes Editores, 1980.

FRÓIS, João Pedro. Anicet Fusillier um Percursor da Educação Especial em Portugal. *Revista de Educação*, Vol. VI, n.º 2. Lisboa: Departamento de Educação da F.C. da Universidade de Lisboa, 1997.

FUSILLIER, A. Esboço histórico do ensino dos surdos-mudos em Portugal. *Rev. Educação e Ensino*, vol. VIII, p. 459-465 e 544-550, 1893

FUSILLIER, A. Esboço histórico do ensino dos surdos-mudos em Portugal – “Padre Pedro M^a de Aguiar”. *Revista Educação e Ensino*, Ano IX, Vol. 9, p. 21-30, 1894

LEMOS, Álvaro Viana de. ‘Aguiar (Pe. Pedro Maria de)’. In: *Enciclopédia Pedagógica Progressior* (Porto), p. 515-516, s/d

LOURENÇO, A. J. Breve resumo histórico da educação de surdos em Portugal. *Revista A Criança Surda* (Casa Pia de Lisboa), n.º3, pp 76-102, 1956

MARTINS, Ernesto C. Educação (especial), método de ensino e instituições destinadas à surdez em Portugal: Visão socio-histórica no séc. XIX e inícios do XX. *Revista Temas em Educação*, vol. 29, n.º 2, pp. 96-118, 2020

O ENSINO LIVRE. Surdos-Mudos. *O Ensino Livre*, n.º 35, fevereiro, 1872, p. 3,

PAULO, João Carlos. Aguiar, Pedro Maria de. In António Nóvoa (dir.). *Dicionário de Educadores Portugueses*. Porto: ASA, 2003, pp. 43-44.

PRIMEIRO DE JANEIRO, O surdo-mudo pode ser surdo falante. *Primeiro de Janeiro*, n.º 215, 11/set., p. 1 e 3 e 11, 1909

RAMOS, António Gomes da Silva. Breve Estudo sobre Surdos-Mudos. Dissertação inaugural apresentada Escola Médico-Cirúrgica do Porto. Porto: Imp. Vasconcellos, 1906

RIBEIRO, M. M^a G. da Cunha. Iniciativas (antigas) surgidas no Norte e no Porto para a criação de ensino para surdos. *Tripeiro* (Associação Comercial do Porto), 7.^a Série, Ano XXII, n.º 10, out., p. 202-217, 2003

RIBEIRO, M. M^a G. da Cunha. Perspetiva histórica do ensino da pessoa surda: O Instituto Araújo Porto. *Rev. Saber & Educar*, n.º 14, p. 1-10, 2009

SANTOS, Ary dos. O ensino dos Surdos-Mudos em Portugal. Lisboa, Tip. Casa Portuguesa, 1913

TRINDADE, J. José da. Ensino da Língua Portuguesa ao surdo-mudo: Imitado do Curso de Língua Francesa de M.M. André & Raymond. 1º Ano. Porto: Oficina Tip. Instituto de Surdos-Mudos Araújo Porto, 1896

VASCONCELOS, J. Leite de. Instituto de Surdos-mudos de Lisboa. Lisboa: Imprensa Lucas Evangelista Torres, 1889

**AS CERCIS E OS DESAFIOS DOS TEMPOS. ENSAIO
SOBRE A SOCIO HISTÓRIA DE UM MOMENTO
DE INOVAÇÃO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO
ESPECIAL EM PORTUGAL (1974-2024)**

José António Afonso
Instituto de Educação / CIE
– Universidade do Minho
jafonso@ie.uminho.pt

RESUMO

É nosso propósito esboçar uma aproximação, historicamente objetivada, à realidade instituinte com expressão a partir da década de 70 do século XX, que se embebe no Portugal democrático: as Cooperativas de Educação e Reabilitação da Criança Inadaptada (e.g. CERCI). Pretendemos reconstituir a sua especificidade através da sua dispersão territorial, relacionando-a com os momentos fundacionais e as sucessivas reconfigurações (e perenidade) dos seus objetivos, em função das agendas da política social e do enraizamento comunitário, mormente no quadro de uma economia social, outrossim nos desafios organizacionais que materializaram. A vida destas organizações está pautada pela dinâmica da sociedade portuguesa pós 25 de abril de 1974, nos seus mais diversos níveis. Assim, as CERCI podem representar um momento *sui generis* no Campo da Educação Especial, destacando-se a mobilização dos próprios pais das crianças deficientes na assunção de respostas para o problema dos seus filhos e são indelevelmente um momento de inovação pedagógica situado nas margens do sistema educativo, matriciadas por uma intervenção cívica e pautadas pela integração e inclusão social.

Palavras-chave: Deficientes intelectuais; Cooperativas; Inclusão

ABSTRACT

Our aim is to outline a historically objective approach to the institutional reality that emerged in the 1970s and is deeply rooted in democratic Portugal: Cooperatives for the Education and Rehabilitation of Maladjusted Children (e.g., CERCI). We aim to reconstruct their specificity through their territorial dispersion, relating it to the founding moments and successive reconfigurations (and continuity) of their objectives, depending on social policy agendas and community roots, especially in the context of a social economy, as well as the organizational challenges they faced. The life of these organizations is marked by the dynamics of Portuguese society after April 25, 1974, at its most diverse levels. Thus, CERCI can represent a *sui generis* moment in the field of Special Education, highlighting the mobilization of the parents of disabled children themselves in taking responsibility for the problems of their children. They are indelibly a moment of pedagogical innovation situated on the margins of the educational system, shaped by civic intervention and guided by social integration and inclusion.

Keywords: Intellectually disabled; Cooperatives; Inclusion

INTRODUÇÃO

Num já longínquo, mas jamais olvidado, 25 de abril de 1974, começaram a lavrar iniciativas que sem amarras e constrangimentos embeberam-se na “descoberta não apenas da cidadania ...” – usando a incisiva locução de Augusto Santos Silva (2025, p. 188) – e utopicamente desabrocharam em inúmeros lugares e mobilizando centenas de cidadãos “catalisou uma cidadania local e um envolvimento sociopolítico de proximidade” – convocando, de novo, Santos Silva (id., p. 102). Muito do que estava amofinado encontrou expressão em salutareis e sentidas reivindicações e em inadiáveis materializações, capazes de ensaiar alternativas plausíveis às débeis e já anacrônicas políticas sociais públicas que balizavam as fronteiras do papel do Estado e reproduziam os modos de excluir e marginalizar os cidadãos.

Naturalmente, a esperança já vinha fermentando há algumas décadas e os trilhos de uma oposição às formas de violência simbólica e estereótipos científicos e técnicos ganhava contornos à margem do instituído, mas com um incisivo sinal de apelo à participação e à democratização. Não foram exclusivamente posições políticas, outrossim iniciativas que envolveram uma desocultação dos deficientes intelectuais, em que os pais foram liminares protagonistas¹.

No pós 25 de abril, de novo, os pais procuraram criar as próprias soluções de futuro para os seus filhos deficientes, e, conjuntamente com os pais, envolveram-se profissionais (professores, trabalhadores sociais, psicólogos, médicos, ...) e cidadãos anónimos, galvanizando um elã reformista : o nascimento das Cooperativas de Educação e Reabilitação de Crianças Inadaptadas – reconhecidas pelo acrónimo: CERCI – que se disseminaram autonomamente pelo País e numa singular lógica territorial acoplaram a sua marca local ao acrónimo (por exemplo: CERCILisboa ou CERCIGaia). Espontaneamente o ideário do Cooperativismo ganhou vida e com o decorrer do tempo (mesmo no tempo curto) lavrou significativa expressão no Campo da Educação Especial. Ganhava corpo um novo protagonista coletivo à margem do instituído.

No sentido de sondar este movimento social na sua perenidade, estabelecemos como arquivos os sítios das Cooperativas de Solidariedade Social – onde a história de cada cooperativa surge como um dos pilares da sua identidade, com narrativas cristalinas e (para além da intra-história de cada organização) que marcam a essência da sua génese, desvendando até certo ponto, a matriz das dinâmicas que fomentam – e a *Revista Fenacerci* (<https://www.fenacerci.pt/revista/>), selecionando os números de 2018 a 2024. A FENACERCI (Federação das Cooperativas de Solidariedade Social) constituiu-se em abril de 1985 e em 1995 edita a *Revista* que um olhar ímpar sobre as dinâmicas locais, nacionais e internacionais que ritmam as cooperativas, além de constituir um indispensável reportório das agendas que, por um lado, tonificam as políticas sociais e, por outro lado, marcam as trajetórias dos cidadãos com deficiência intelectual e/ou multideficiência (envelhecimento, sexualidade, saúde, ...), mas as *Revistas* dão voz aos “habitantes” das cooperativas, enquanto expressão das vivências da inclusão².

1 A título de exemplo refira-se o caso da Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental que remonta a 1962 (APPACDM, 1984).

2 Este dois Arquivos revelam-se como fundamentais no ensaio de seriar elementos para a reconstituição das trajetórias das CERCI. Certamente não substituem análises sustentadas num outro tipo de fontes/Arquivos e com protocolos metodológicos mais robustos e que potencialmente colmatarão as lacunas de uma história social do movimento CERCI.

TEMPOS DE EMERGÊNCIA DAS COOPERATIVAS

Retenha-se da informação que os sítios das organizações nos fornecem sobre os tempos dos seus primórdios. Genericamente caracterizam-se pela extraordinária mobilização de inúmeros atores sociais, com o particular predomínio dos pais dos cidadãos deficientes a que se juntaram numa improvável conjugação de vontades de participação outros intervenientes que, despojados de qualquer egoísmo, se irmanaram solidariamente no resgate dos cidadãos deficientes da sua condição periférica, ou marginal, dos sistemas jurídico, escolar e simbólico, consequentemente da situação de exclusão que amplamente condicionava a sua vida e a dos seus familiares. Dos sítios podemos ainda reter, apesar da diferente densidade das narrativas, que a indelével territorialidade das iniciativas vai ser estruturante das identidades das organizações como da sua longevidade, contudo, uma outra liminar constatação surge: a adesão ao Cooperativismo como uma via privilegiada de democratizar a vida institucional, como ainda (e de forma intencional) a inserção no sector económico enquanto instituições que também se afirmavam com uma clara vocação social. Em suma: as organizações elegeram o território como dinamismo da sua intervenção e ação³.

Tendo por base as organizações federadas, em 2024, na FENACERCI (ver Apêndice 1) poderemos alinhar algumas considerações.

Antes, porém, uma nótula se impõe: nem todas as organizações são CERCI, mas são cooperativas ou associações que se enquadram no sector da economia social e partilham os desafios da inclusão das populações deficientes, assim como das angústias e ansias de suas famílias.

Após esta ressalva, constatamos que das 56 organizações recenseada no Apêndice 1, 44 são CERCI, o que representa 79% das organizações. Do universo das CERCI, 34 (77,3 %) foram criadas entre 1975 e 1979 – 5 em 1975; 10 em 1976; 7 em 1977; 7 em 1978 e 5 em 1979 –; na década de 80 nasceram 5 CERCI – 3 em 1980 e 2 em 1981 – que representam 11,4% do universo; os anos 90 registam só 1 CERCI (2,3 %) em 1997; já no presente século, entre 2006 e 2017, constituíram-se 4 CERCI – 1 em 2006; 2 em 2011 e 1 em 2017 – significando 9%. Das outras cooperativas e associações, verificamos que 6 nasceram na década de 70 – 2 cooperativas em 1975; 3 associações em 1976 e 1 associação em 1978 –; 1 cooperativa é de 1981; durante a década de 90 registam-se 4 cooperativa – 1 em 1991 e 3 em 1999 – e, por último, em 2017 nasce 1 associação.

Desponta uma nova geografia e objetivamente um novo parceiro no Campo da Educação Especial, que se espalha com maior intensidade pelos distritos do litoral, de Portugal Continental, assinalando-se interessantes incursões em regiões mais interiores⁴.

Do universo das 56 organizações, conta-se que 71,4% (40 organizações) nasceram na década de 70 e 19,6% (11 organizações) são das décadas 80 e 90. Pode-se traduzir esta especificidade temporal como, por um lado, fruto de uma expressiva exigência do direito à cidadania (ou seja, ao reconhecimento e à ampla dignificação); e, por outro lado, a institucionalização é a marca de água de um parceiro que quer decisivamente contribuir para uma

3 Sobre os tempos pioneiros ver Afonso (1995 e 1997); Rodrigues (2015, p. 61-78) e Veiga (1998).

4 Para um aprofundar das questões relativas à formação do Campo da Educação Especial ver Afonso (1997),

sociedade mais inclusiva, num duplo registo: como agentes de mudança económica e como agentes de transformação social.

Finda-se este apartado com uma breve referência à denominação das CERCI. Como já notamos, CERCI (seguido do nome da localidade onde está sediada) quis expressar, no início, que a missão das cooperativas foi responder à lancinante questão das crianças deficientes intelectuais; depois o C de Criança, passou a significar Cidadão; e, por último, o acrónimo CERCI passa a ter a seguinte expressão: Cooperativa para a Educação, Reabilitação, Capacitação e Inclusão. Estas declinação são o corolário das grandes mudanças das políticas públicas que pautaram a sociedade portuguesa nas últimas décadas, como também dos reptos das próprias cooperativas para encontrar respostas ao natural ciclo cronológico e da especificidade de cada uma das fases da vida das populações deficientes intelectuais e/ou multideficiência.

Nesta dimensão, muitas soluções que foram sendo cerzidas encontram no território dinâmicas muito particulares, quer pelas redes sociais que foram sendo geradas, quer pelas sinergias que se estabeleceram com empresas, escolas, autarquias, associações, organismos ministeriais, entre outros; ou seja: o significado de inclusão ganha sentido quando é praticado à escala do local.

MUDANÇAS ORGANIZACIONAIS

Como introdução a este ponto, talvez seja oportuno estabelecer uma cronologia sobre a vida das cooperativas, de modo a aferir o respetivo pulsar em relação com as conjunturas que se verificaram na sociedade portuguesa. Identificam-se genericamente 5 fases⁵. Uma primeira, surge entre 1975 e 1984, caracteriza-se pela cartografia que se fixa no território do Portugal continental, fruto do 25 de abril. Esta fase pode-se designar por pioneira, e corresponde à criação da primeira CERCI em Lisboa, para responder, no imediato, à problemática das crianças, em idade escolar, com dificuldades de aprendizagem. Com a promulgação da Constituição da República Portuguesa em 1976 é estabelecido, no seu art. 81.º o princípio da igualdade no acesso ao ensino obrigatório, universal e gratuito para as pessoas com deficiência, mas só em 1982 é que se reconhece o direito ao Ensino Especial, malgrado a partir de 1974 o Governo incluir nas políticas sociais a Educação Especial.

A segunda fase, ou de maturação, ocorre entre 1984 e 1989, e foi marcada pela adesão de Portugal à Comunidade Económica Europeia (CEE), em 1986, favorecendo a obtenção de recursos. A partir de 1979 com a criação do Instituto de Emprego e Formação Profissional surgem os primeiros programas de pré profissionalização que configuração a formação, reabilitação e integração profissional da pessoa com deficiência mental. É nesta fase que se alargam os apoios prestados. Surgem os Centros de Atividades Ocupacionais e os Programas de pré-profissionalização, para onde transitam, dos Centros Educacionais, as crianças que avançam em termos cronológicos e/ou cognitivos. Nesta fase também se registam os esforços por parte do Estado na área da Educação Especial com o objetivo da sua integração na Educação Regular, via a publicação da Lei nº 46/86 de 14 de outubro, Lei de Bases

5 A informação que sintetizamos tem por base Rodrigues (2015, p. 95-101) e Veiga (1998, p. 24-53 3 165-177).

do Sistema Educativo. Em 1987 foi publicado o Decreto-Lei 3/87 que criou os Serviços Regionais de Educação. Começam a surgir ainda os Projetos nas áreas da intervenção precoce e da criação de residências para pessoas com incapacidade mental.

A terceira fase, ou de diferenciação, inicia-se em 1989, com a adoção de novos objetivos organizacionais, nomeadamente com a criação de Centros de Formação Profissional e de Emprego Protegido, configurados já a partir de 1986, ou pelo impacto dos Programas da União Europeia, HELIOS I e HELIOS II, na política social comunitária a favor das pessoas com deficiência ou a iniciativa Horizon com o objetivo de fornecer auxílio financeiro não só a pessoas com deficiência, mas também a grupos sociais economicamente mais desfavorecidos. O financiamento realizou-se através do Fundo Social Europeu e do Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional.

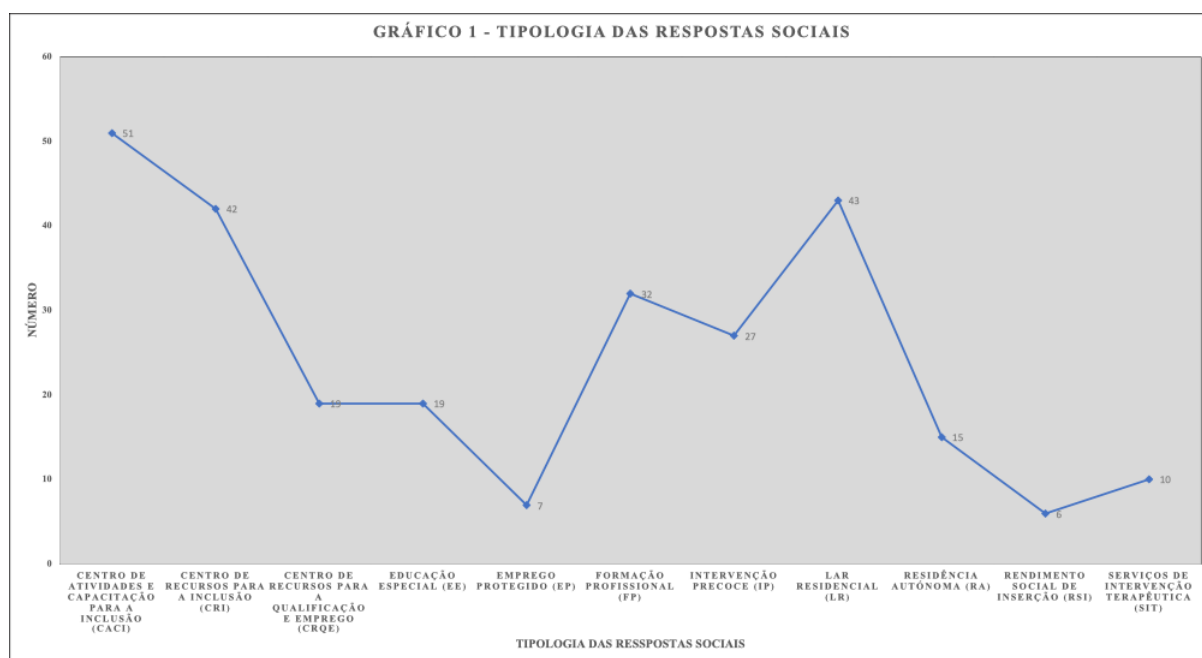
Na quarta fase, iniciada em 1996, há duas circunstâncias fundamentais: i) com a alteração do Código Cooperativo as CERCIs passam do ramo de Cooperativas de Ensino para o ramo de Cooperativas de Solidariedade Social, porque a sua intervenção passou de uma exclusivamente educacional para uma outra de cariz multidisciplinar e multisectorial e ii) com a adesão à Declaração de Salamanca, em 1994, a sua filosofia reflete-se na criação da Escola Inclusiva (Portaria n.º 1102/97) e na Intervenção Precoce na Infância (Portaria n.º 52/97). Algumas CERCIs decidiram manter os programas escolares, enquanto outras optaram por uma aproximação ao ensino regular.

Presentemente, caminha-se para uma 5.ª fase, “ou desafio, que se prende com a criação de novas respostas que perspetivem o acompanhamento mais abrangente da pessoa com deficiência intelectual (adulto/idoso) bem como o apoio de retaguarda das suas famílias, tendo em conta o envelhecimento global da população atendida. Nos últimos anos assistiu-se à criação de Unidades Residenciais e de Serviços de Apoio Domiciliário, os quais estão aquém de dar resposta às necessidades emergentes.” (Rodrigues, 2015, p.98)

Os cinco momentos identificados permitem aferir que a vida das organizações é permanentemente posta à prova pela tensão em encontrar respostas sociais que não claudiquem face a qualquer tentame de retrocesso dos direitos cívicos – ou seja: manterem uma constante vigilância política e constitucional – e sejam inovadoras, demonstrando que não se pode abandonar a laboratorial⁶ dimensão educacional, com o risco de provocar um enviesamento das instituições. Certamente os riscos são grandes, mas muito da esperança que presidiu à constituição das cooperativas há muito mais de 40 anos ainda não esmoreceu, mesmo passadas já duas gerações.

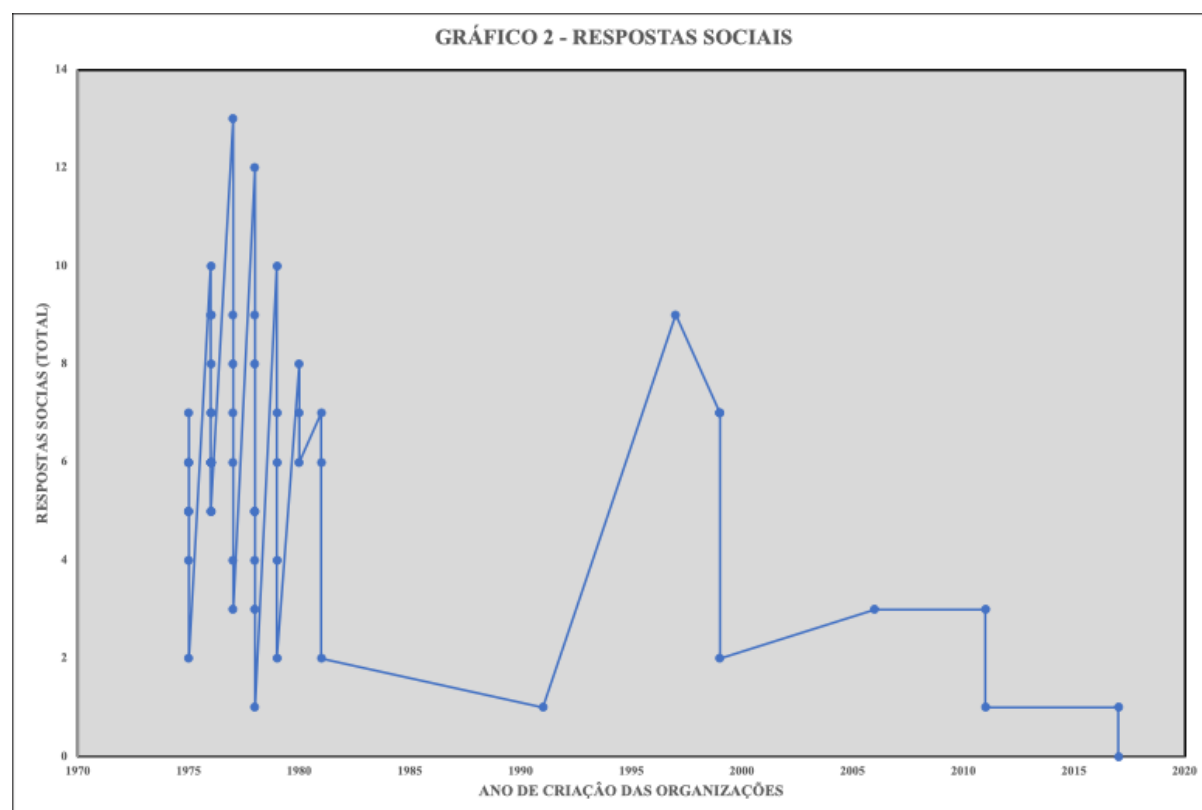
No Gráfico 1 reconstroem-se as Respostas Sociais que presentemente as organizações ensaiam

⁶ Usamos a expressão laboratorial com uma forte carga de inovação pedagógica, capaz, portanto, de inventar novas modalidades de interação, ver Rodrigues (1991).



Estas 12 “Respostas Sociais” já nos fornecem a extensão da intervenção das organizações, assim como o perímetro das áreas mais sensíveis que tendem a ser o CACI (18%); o CRI e o LR (ambas com 15%); a FP (11%) e a IP (10%). Nota-se que começam a emergir as RA (5%) e RSI (2%), o que, porventura, querará exprimir, especialmente nesta última resposta, que a vulnerabilidade social é uma realidade que corrói a cidadania, travando o processo de inclusão.

Pode-se ainda referenciar que as 12 Respostas Sociais encontram uma maior expressão nas instituições nascidas nas décadas de 70 e 80 do século XX.



A estas “Respostas Sociais” devem ser acrescentadas em 34 organizações (61% do universo) “Outras Respostas” (Apêndice 2) que não se enquadram nas Tipologias acima expostas e que totalizam mais de 60 possibilidades que vão desde Projetos e Programas de diferente natureza até às Cantinas Sociais, passando pelas Residências de Autonomização e Inclusão, pelo Atendimento e Acompanhamento Social, pelos Bancos Alimentares, pelos Centros Comunitários, pelos Centros de Apoio à Vida Independente, pelos Centros de Dia, pelos Centros de Recursos Locais e pelas Creches até às Unidades Residenciais.

Sublinhe-se que algumas das “Outras Respostas” são modalidades de prestação de serviços ou venda de produtos (como os Centros de Produção de Plantas, Editora, Lavanderia/Engomadoria, Manutenção e Construção de Espaços Verdes ou Empresas de Prestação de Serviços, entre várias outras soluções) e outras revelam modalidades comunicacionais muito interessantes, como a Rádio Nazaré.

Numa rápida síntese das “Outra Respostas” indicam-se aquelas com maior expressão: Centro de Recursos (7); Creche (7); Atendimento e Acompanhamento Social (6); Centro de Atividades de Tempos Livres (4); Residência de Autonomização e Inclusão (4); Cantina Social (3); Centro de Apoio à Vida Independente (3); Gabinete de Inserção Profissional (3); Programa Incorpora (3); Programa Operacional de Apoio a Pessoas mais Carenciadas (3); Centro de Dia (2); Centro de Apoio Familiar e Aconselhamento Parental (2) e Unidade Residencial (2).

A paleta de “Respostas Sociais” complexifica as dinâmicas institucionais e espolia as cooperativas a saírem dos seus cosmos, solidificando as raízes comunitárias, cimentando as redes sociais e tonificando a sua identidade, também pressupõe que os recursos humanos ganhem uma outra extensão, o que em termos de cultura institucional impele a que se re-desenhem os organogramas, sem perder o sentido do espírito fundacional, mas todo este processo patenteia, ainda, que as dimensões da intervenção se densifiquem.

As sucessivas fases das cooperativas implicam um crescendo de custos fixos que dificilmente são supridos pelos Protocolos e Acordos de Cooperação com as Administrações Centrais ou Locais. A crónica instabilidade financeira tende a ser colmatada através da venda de serviços ou produtos, por subsídios pontuais, por parcerias com instituições privadas, por projetos nacionais ou internacionais, por atividades ocasionais de índole distinta (espetáculos, venda de livros, etc.) ou pela “Campanha Pirilampo Mágico” que anualmente, desde 1987, angaria fundos para a causa social das crianças, jovens e adultos com deficiência intelectual e/ou multideficiência. Mesmo com estes incentivos a sustentabilidade declina-se como uma missão árdua e, objetivamente, exige o máximo empenho e solidariedade da sociedade. (ver Manzambi, 2018, p.44-47 e 77-78)

Apesar destes constrangimentos, nestas organizações as marcas do tempo vão-se metamorfoseando em função das variáveis internas dos microcosmos constituídos e em função das variáveis externas das reconfigurações das políticas públicas.

Sobre esta dialética a *Revista Fenacerci* é um excelente arquivo. Consultando os números de 2018 a 2024, constata-se que foram abordados temas que passam pela “Política Cultural”, pela “Ecologia”, pela “Saúde”, pela “Inovação Social”, pela “Pobreza”, pelo “Envelhecimento”, pela “Políticas Públicas”, pelas “Empresas Sociais”, pelo “Mercado de Traba-

lho”, pelas “Dinâmicas Territoriais”, pelas “Cidades Inclusivas”, pela “Qualidade de Vida”, pelos “Cuidadores Informais”, pelo “Diálogo Social”, pelos “Direitos Fundamentais” e pelo “Efetivar Direitos nas Políticas de Proteção Social”.

Esta substancial e instigante agenda reflete-se no trabalho quotidiano das organizações e potencia a emergência, sustentação e constância de projetos marcadamente inovadores e epistemologicamente instigantes como aqueles “D’Arte – a Cultura das CERCIs”⁷, em 2018; ou aqueles que em 2019 juntaram Ambiente e Arte e prolongaram-se por 2020. A Covid 19 foi o pretexto para se refletir sobre o vivido e experienciado período de confinamento e distanciamento social, resultando uma importante lição: “reinventar serviços e recriar metodologias de trabalho que respondessem às mudanças inimagináveis”, como se escreveu no número de 2022. Revitalizar a economia social e fomentar a inclusão ocupam o número de 2023. Para o ano de 2024 o Envelhecimento animou projetos pluridisciplinares e alguns estudos realizados pelas CERCIs.

Em cada número da Revista uma secção específica dá voz (pela palavra escrita, pela fotografia ou pela arte) aos deficientes, representando uma ocasião sensível e afetuosa em que vidas anónimas conquistam uma esplendorosa luminosidade. Um espaço na Revista está dedicado às crónicas que as CERCIs vão elaborando, onde a nota dominante é a tenacidade, a resistência e a ousadia de se ir desbravando e fazendo caminhos (glosando o título da rubrica), sem desvirtuar a memória e a história das instituições. A rubrica “Venha de lá esse abraço” congrega pequenos depoimentos (em diferentes registos) de mulheres e homens conectados com os mundos das artes, dos espetáculos, dos desportos, ..., que transferem um particular afeto de solidariedade.

APONTAMENTO FINAL

Neste breve ensaio pretendemos destacar o protagonismo que as cooperativas criadas pelos pais dos cidadãos deficientes intelectuais ocupam no Campo da Educação Especial e da sua relevância enquanto obreiros de dinâmicas singulares no Portugal democrático, além do objetivo significado de um movimento social ímpar.

A causa social das crianças, jovens e adultos com deficiência intelectual e/ou multideficiência ainda é de uma atualidade atroz, questionando a retórica da inclusão. Os territórios da deficiência necessitam de continuar a ser decantados na sua sociologia, na sua antropologia e na sua história para se poderem dignificar instituições, profissionais, famílias e deficientes, ultrapassando os discursos laudatórios e autocentrados nas virtualidades do Estado e das políticas sociais, e objetivando-se nas análises das práticas enquanto, justamente, expressão dos inegáveis avanços e efetivação do processo de inclusão social, mas também dos seus limites e retrocessos.

7

A título de exemplo ver Simas et alii (2018).

REFERÊNCIAS

AFONSO, José António. Nos territórios da deficiência mental: experiências, instituições, projetos. In Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Ciências da Educação: Investigação e Acção. Actas do II Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Vol II. Porto: SPCE, 1995, p. 103-120.

AFONSO, José António. O Ensino Especial. Pais, deficientes e organizações. Vila Nova de Gaia: Estratégias Criativas, 1997.

AFONSO, José António & AFONSO, José Moreno. A educação especial em Portugal. Uma memória do movimento associativo dos pais de cidadãos deficientes: as Cooperativas de Educação e Reabilitação (CERCIS). Educar, 25, 2005, p. 257-274.

APPACDM. Para uma história a fazer ... 15 anos de percurso de uma sigla. Braga: APPACDM, 1988.

BRANCO, Ana Rita. Um Ano de Estágio no Centro de Transição para a Vida Adulta e Ativa da CERCIS Lisboa (Relatório de Estágio elaborado com vista à obtenção do Grau de Mestre em Reabilitação Psicomotora). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana – Universidade de Lisboa, 2016.

CANÁRIO, Rui (Org.). Educação Popular e Movimentos Sociais. Lisboa: EDUCA, 2007.

CAPUCHA, Luís (Coord.). Avaliação intercalar do Modelo de Apoio à Vida Independente em Portugal. Lisboa: ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa, 2021.

CARNEIRO, Waldeck (Org.). Movimentos instituintes na educação brasileira. Niterói: Intertexto, 2010.

CASANOVA, José Luís & PEDROSO, Paulo (Coord.). Elementos de Caracterização das Pessoas com Deficiências e Incapacidades em Portugal. Vila Nova de Gaia: CRPG – Centro de Reabilitação Profissional de Gaia, 2007 a.

CASANOVA, José Luís & PEDROSO, Paulo (Coord.). O Sistema de Reabilitação e as Trajectórias de Vida das Pessoas com Deficiências e Incapacidades em Portugal. Vila Nova de Gaia: CRPG – Centro de Reabilitação Profissional de Gaia, 2007 b.

DIREÇÃO-GERAL DA SEGURANÇA SOCIAL. Proteção Social – Pessoas com deficiência. Lisboa: Direção-Geral da Segurança Social, 2017.

FERREIRA, Lia (2025). 50 anos depois, finalmente o debate. Expresso, 18 dezembro de 2015 (Edição online).

FERREIRA, Sílvia Maria. O papel das organizações do terceiro sector na reforma das políticas públicas de protecção social. Uma abordagem teórico-histórica (Dissertação de Mestrado em Sociologia). Coimbra: Faculdade de Economia – Universidade de Coimbra, 2020.

FONTES, Fernando & MARTINS, Bruno Sena (Org.) (2023). Deficiência em Portugal. Lugares, corpos e lutas. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2023.

FONTES, Fernando & MARTINS, Bruno Sena. Uma década de mudança: experiências,

lutas e políticas de deficiência em Portugal. In FONTES, Fernando & MARTINS, Bruno Sena (Org.). Deficiência em Portugal. Lugares, corpos e lutas. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2023, p. 9-18.

FONTES, Fernando; MOURA, Adriano; MARTINS, Bruno Sena; ALVES, Joana; LOPES, Mónica; PINTO, Paula Campos & PORTUGAL, Sílvia (2023). Deficiência e Vida Independente em Portugal: a experiência do projeto-piloto de Lisboa. In FONTES, Fernando & MARTINS, Bruno Sena (Org.). Deficiência em Portugal. Lugares, corpos e lutas. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2023, p. 19-56.

FONTES, Fernando. Pessoas com deficiência em Portugal. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2016.

GANHÃO, Sílvia Sofia. Cultura organizacional e serviço social: o caso das CERCIs (Dissertação de Mestrado em Serviço Social). Lisboa: Instituto Superior de Serviço Social de Lisboa – Universidade Lusíada, 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA. O que nos dizem os Censos sobre as dificuldades sentidas pela população com incapacidade. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística, 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA. Saúde e Incapacidades em Portugal 2011. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística, 2012.

INSTITUTO NACIONAL PARA A REABILITAÇÃO. Guia prático. Os direitos das pessoas com deficiência em Portugal. Lisboa: Instituto Nacional Para a Reabilitação, 2019.

MANGAS, Catarina & SOUSA, Jenny (Coord.). Educação inclusiva e acessível: oportunidades e sinergias. Coimbra: Almedina, 2022.

MANZAMBI, Elizabeth Mavinga. O Setor Não Lucrativo: as cooperativas de solidariedade social (Dissertação de Mestrado em Contabilidade e Finanças). Porto: Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto – Instituto Politécnico do Porto, 2018.

MARQUES, Nuno Fragata. Olhar como quem vê. In SOUSA, Jenny & MANGAS, Catarina (Coord.). Inclusão Sociocultural e Intervenção Comunitária. Coimbra: Almedina, 2022, p. 209-221.

MILHANO, Sandrina. Práticas artísticas participativas – pedagogias de transformação para uma educação mais inclusiva. In SOUSA, Jenny & MANGAS, Catarina (Coord.) (2022). Inclusão Sociocultural e Intervenção Comunitária. Coimbra: Almedina, 2022, p. 143-159.

PATINHA, Inácia Maria Isidro Esteves & BALTAZAR, Maria da Saudade. Políticas activas de empleo e inclusión laboral de las personas con discapacidad e incapacidade. Un estudio de caso en Portugal. Cuadernos de Gobierno y Administración Pública, 10-1, 2023, e87485.

PERALTA, Ana Rita; NETO, Sara Gésero & MARQUES, Sandra. (Des)Envelhecer Com Qualidade. Lisboa: FENACERCI – Federação Nacional de Cooperativas de Solidariedade Social, 2013.

PEREIRA, Joana Dias; SAMARA, Maria Alice & GODINHO, Paula (Coord.). Espaços,

redes e sociabilidades. Cultura e política no associativismo contemporâneo. Lisboa: IHC-FCSH/NOVA, 2016.

PINTASSILGO, Joaquim (Org.). O 25 de Abril e a Educação. Discursos, Práticas e Memórias Docentes. Lisboa: Colibri, 2014. PINTO, Paula Campos; MOUTINHO, Maria Cecília; PINTO, Teresa Janela & NECA, Patrícia, com o contributo de TOSCANO, Ana João. Pessoas com Deficiência em Portugal: Indicadores de Direitos Humanos 2024. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas – Universidade de Lisboa, 2025.

PRESIDÊNCIA DO CONSELHO DE MINISTROS (2021). Estratégia Nacional para a Inclusão das Pessoas com Deficiência 2021 -2025. Diário da República, 1.ª série, N.º 169, 31 de agosto de 2021, p. 3-71.

RODRIGUES, Célia. Projeto educativo municipal, um contributo para a afirmação de políticas educativas locais inclusivas. In MANGAS, Catarina & SOUSA, Jenny (Coord.). Educação inclusiva e acessível: oportunidades e sinergias. Coimbra: Almedina, 2022, p. 29-45.

RODRIGUES, David. Percursos da educação especial em Portugal: uma meta-análise qualitativa de artigos publicados em revistas não-especializadas desde 1940. In Ciências da Educação em Portugal. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1991. p. 75-89.

RODRIGUES, Maria Cristina Simões. Movimento CERC em Portugal: 40 anos de vida, do movimento social à institucionalização (Dissertação de Mestrado em Serviço Social). Lisboa: Universidade Lusíada – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais / Instituto Superior de Serviço Social de Lisboa, 2015.

SILVA, Augusto Santos. Arte, Identidade e Revolução. O 25 de Abril pelo Prisma da Cultura. Lisboa: Edições Tinta-da-China, 2025.

SIMAS, Teresa et alii. Notas de Contacto. A OCPsolidária na Cercioeiras. Lisboa, Orquestra de Câmara Portuguesa, 2018.

SOCIEDADE PORTUGUESA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO. Ciências da Educação: Investigação e Acção. Actas do II Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Vol II. Porto: SPCE, 1995.

SOCIEDADE PORTUGUESA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO. Ciências da Educação em Portugal. Porto: SPCE, 1991.

SOUSA, Jenny & MANGAS, Catarina (Coord.). Inclusão Sociocultural e Intervenção Comunitária. Coimbra: Almedina, 2022.

SOUSA, Jenny & MESQUITA, Miguel. Educação inclusiva e intergeracional: reflexões a partir de práticas comunitárias. In MANGAS, Catarina & SOUSA, Jenny (Coord.). Educação inclusiva e acessível: oportunidades e sinergias. Coimbra: Almedina, 2022, p. 135-151.

SOUSA, Jerónimo; MOTA, Andreia; DOLGNER, Joana; TEIXEIRA, Pedro; FABELA, Sérgio. Avaliação das Políticas Públicas – Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais: O Caso dos Centros de Recursos para a Inclusão. Lisboa: Direção-Geral da

Educação – Direção de Serviços de Educação Especial e de Apoios Socioeducativos, 2014.

VEIGA, Carlos Veloso da & FERNANDES, Luísa Martins (Org.). Inclusão Profissional e Qualidade de Vida. Lisboa: FORMEM, 2014.

VEIGA, Carlos Veloso da. As regras e as práticas. Factores organizacionais e transformações na política de reabilitação profissional das pessoas com deficiência. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência, 2006.

VEIGA, Carlos Veloso da. Cooperativas de Educação e Reabilitação de Crianças Inadaptadas: uma visão global. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência, 1998.

APÊNDICE 1 – Organizações federadas na FENACERCI em 2024

Organização	Local	Ano de Criação	Respostas sociais
ACIP- Ave Cooperativa de Intervenção Psico-Social, CRL	Joane / Vila Nova de Famalicão	1999	7
ACOMPANHA - Cooperativa de Solidariedade Social, CRL	Peniche	1999	2
ANCC - Associação Nacional dos Cudados. Continuado	Mem Martins	2017	*
CECD Mira Sintra - Centro de Educação para o Cidadão com Deficiência, CRL	Cacém	1978	9
CEE RAINHA DONA LEONOR - Centro de Educação Especial Rainha Dona Leonor Cooperativa de Solidariedade Social, CRL	Caldas da Rainha	1976	10
CERCIAG - Cooperativa para a Educação e Reabilitação de Crianças Inadaptadas de Águeda, CRL tendo alterado a sua designação ,em 2015, para Cooperativa de Educação e Reabilitação de Cidadãos com Incapacidades de Águeda, CRL	Águeda	1997	9
CERCIAAMA - Cooperativa para a Educação, Reabilitação, Capacitação e Inclusão da Amadora, CRL	Amadora	1976	6
CERCIAV - Cooperativa para a Educação, Reabilitação, Capacitação e Inclusão de Aveiro, CRL	Ílhavo	1975	5
CERCIBEJA - Cooperativa para a Educação, Reabilitação, Capacitação e Inclusão de Beja, CRL	Beja	1978	5
CERCIBRAGA - Cooperativa de Educação e Reabilitação Para Cidadãos Mais Incluídos, CRL	Braga	2011	3
CERCICA - Cooperativa de Educação, Reabilitação e Capacitação para a Inclusão em Cascais, CRL	Estoril	1976	9
CERCICAPER - Cooperativa para a Educação e Reabilitação de Crianças Inadaptadas de Castanheira de Pera, em 1999 passa a Cooperativa para a Educação e Reabilitação de Cidadãos Inadaptados de Castanheira de Pera, CRL, e ,em 2021, passa para Cooperativa de Educação, Reabilitação, Capacitação e Inclusão de Castanheira de Pera, CRL	Castanheira de Pera	1977	9
CERICHAVES - Cooperativa para a Educação, Reabilitação, Capacitação e Inclusão de Chaves, CRL	Chaves	2017	1
CERICOA - Cooperativa para a Educação, Reabilitação e Capacitação para a Inclusão, CRL	Almodôvar	1979	10

CERCIDIANA - Cooperativa para a Educação, Reabilitação e Inserção de Crianças Inadaptadas de Évora, CRL em 1998 passa para Cooperativa para a Educação, Reabilitação e Inserção de Cidadãos Inadaptados de Évora, CRL	Évora	1977	3
CERCIESPINHO - Cooperativa de Educação e Reabilitação do Cidadão Inadaptado, CRL	Espinho	1976	9
CERCIESTA - Cooperativa para a Educação e Reabilitação de Crianças Inadaptadas de Estarreja, CRL passando para Cooperativa para a Educação e Reabilitação do Cidadão Inadaptado de Estarreja, CRL	Estarreja	1979	2
CERCIESTREMOZ - Cooperativa para a Educação e Reabilitação do Cidadão Inadaptado de Estremoz, CRL	Estremoz	1976	5
CERCIFAF- Cooperativa de Educação, Reabilitação, Capacitação e Inclusão de Fafe, CRL	Fafe	1978	12
CERCIFEIRA - Cooperativa para a Educação e Reabilitação de Cidadãos Inadaptados da Feira, CRL	Santa Maria da Feira	1980	8
CERCIFEL - Cooperativa de Solidariedade Social, CRL	Felgueiras	1981	2
CERCI FLOR DA VIDA - Cooperativa para a Educação e Reabilitação de Crianças Inadaptadas, CRL passa, em 2020, para Cooperativa de Educação, Reabilitação, Capacitação e Inclusão, CRL	Azambuja	1980	6
CERCIFOZ - Cooperativa para a Educação e Reabilitação de Crianças Inadaptadas da Figueira da Foz, CRL	Figueira da Foz	1978	1
CERCIG - Cooperativa de Educação e Reabilitação de Cidadãos Inadaptados da Guarda, CRL	Guarda	1977	13
CERCIGAIA - Cooperativa para a Educação e Reabilitação de Crianças Inadaptadas, S.C.A.R.L. em 2020 passa a Cooperativa de Educação, Reabilitação, Capacitação e Inclusão de Gaia, CRL	Vila Nova de Gaia	1976	5
CERCIGRÂNDOLA - Cooperativa de Educação e Reabilitação de Cidadãos Inadaptados de Grândola, CRL	Grândola	1978	4
CERCIGUI - Cooperativa de Educação e Reabilitação de Cidadãos com Incapacidades de Guimarães, CRL (2023)	Guimarães	1977	6
CERCILAMAS - Cooperativa para Educação e Reabilitação de Crianças Inadaptadas, CRL passa, em 2019, a designar-se Cooperativa de Educação e Reabilitação para a Comunidade Inclusiva, CRL	Santa Maria de Lamas	1979	4
CERCILEI - Cooperativa de Ensino e Reabilitação de Crianças Inadaptadas de Leiria, CRL em 2015 passa a designar-se Cooperativa de Educação e Reabilitação de Cidadãos Inadaptados de Leiria, CRL	Leiria	1976	7
CERCI LISBOA - Cooperativa de Educação e Reabilitação de Cidadãos com Incapacidades, CRL em 2022 passa a designar-se Cooperativa de Educação, Reabilitação e Capacitação e Inclusão, CRL	Lisboa	1975	7
CERCIMA - Cooperativa de Educação e Reabilitação da Criança Inadaptada de Montijo e Alcochete, CRL, em 1999 passa para Cooperativa de Educação e Reabilitação do Cidadão Inadaptado de Montijo e Alcochete, CRL, e, em 2019, Cooperativa de Educação, Reabilitação, Capacitação e Inclusão de Montijo e Alcochete, CRL	Montijo	1976	6
CERCIMAC - Cooperativa de Educação e Reabilitação de Cidadãos Inadaptados de Macedo de Cavaleiros, CRL	Macedo de Cavaleiros	(2003)2006	3

CERCIMARANTE - Cooperativa de Ensino e Reabilitação de Crianças Inadaptadas, CRL em 2022 passa a Cooperativa de Educação e Reabilitação de Cidadãos com Incapacidades, CRL	Amarante	1979	7
CERCIMB - Cooperativa para a Educação e Reabilitação de Cidadãos Inadaptados da Moita e Barreiro, CRL em 2019 passa a Cooperativa para a Educação, Reabilitação, Capacitação e Inclusão da Moita Barreiro, CRL	(Lavradio) Moita / Barreiro	1975	6
CERCIMIRA - Cooperativa para a Educação e Reabilitação de Cidadãos de Mira, CRL	Seixo /Mira	1978	3
CERCIMONT - Cooperativa de Educação e Reabilitação de Cidadãos Inadaptados de Montalegre, CRL passa a designar-se em 2019 por Cooperativa de Educação, Reabilitação, Capacitação e Inclusão de Montalegre – CRL	Montalegre	2011	1
CERCIMOR - Cooperativa de Ensino e Reabilitação de Crianças Inadaptadas de Montemor-o-Novo, CRL em 2020 passa a Cooperativa de Educação, Reabilitação, Capacitação e Inclusão de Montemor-o-Novo, CRL	Montemor-o- Novo	1976	7
CERCINA - Cooperativa de Ensino, Reabilitação, Capacitação e Inclusão da Nazaré, CRL (2019)	Nazaré	1981	7
CERCIOEIRAS - Cooperativa de Educação e Reabilitação de Cidadãos com Incapacidade, CRL	Barcarena	1975	5
CERCIPENELA - Cooperativa de Educação e Reabilitação de Crianças Inadaptadas de Penela, CRL, passa para Cooperativa de Educação e Reabilitação de Cidadãos Inadaptados de Penela, CRL e, em 2019, para Cooperativa de Ensino, Reabilitação, Capacitação e Inclusão da Penela, CRL	Penela	1978	5
CERCIPENICHE - Cooperativa de Ensino, Reabilitação, Capacitação e Inclusão da Peniche, CRL (2024)	Peniche	1977	8
CERCIPOM - Cooperativa de Ensino e Reabilitação de Cidadãos Inadaptados de Pombal, CRL, depois designa-se por Cooperativa de Educação, Reabilitação e Inclusão de Pombal, CRL e em 2021 passa a Cooperativa de Educação, Reabilitação, Capacitação e Inclusão de Pombal, CRL	Pombal	1979	6
CERCIORTALEGRE - Cooperativa de Educação e Reabilitação de Cidadãos Com Incapacidades de Portalegre, CRL	Portalegre	1980	7
CERCIPÓVOA - Cooperativa de Ensino e Reabilitação de Cidadãos Inadaptados de Pombal, CRL	Póvoa de Santa Iria	1977	7
CERCISA - Cooperativa de Educação e Reabilitação de Cidadãos Inadaptados de Seixal e Almada, CRL	Miratejo	1975	6
CERCISIAGO - Cooperativa de Educação e Reabilitação de Crianças Inadaptadas de Sines e Santiago do Cacém, CRL	Santiago do Cacém	1978	8
CERCITEJO - Cooperativa para a Educação e Reabilitação de Cidadãos Inadaptados, CRL passa em 2025 para Cooperativa de Educação, Reabilitação Capacitação e Inclusão, CRL	Alverca do Ribatejo	1977	4
CERCITOP - Cooperativa de Empreendedorismo Para O Desenvolvimento Económico e Social de Todo O País, CRL	Sintra	1999	7
CERCIVAR - Cooperativa de Educação e Reabilitação de Crianças Inadaptadas de Ovar, CRL	Ovar	1976	6
CERCIZIMBRA - Cooperativa Para Educação e Reabilitação de Cidadãos Inadaptados de Sesimbra, CRL	Sesimbra	1976	8
CIRE - Centro de Integração e Reabilitação de Tomar	Tomar	1976	6

CRACEP - Cooperativa de Reeducação e Apoio ao Cidadão Excepcional de Portimão, CRL	Portimão	1975	4
CREACIL - Cooperativa de Reabilitação, Educação e Animação para a Comunidade Integrada do Concelho de Loures, CRL	Moscavide / Loures	1991	1
CRINABEL - Cooperativa de Solidariedade Social, CRL	Lisboa	1975	2
CRIT - Centro de Recuperação Infantil Torrejano	Torres Novas	1976	6
RUMO - Cooperativa de Solidariedade Social, CRL	Barreiro	1981	6

Fonte: A informação das colunas 1, 2 e 3 foi obtida nos sítios das organizações e a informação da coluna 4 foi obtida da Revista Fenacerci 2024, p. 130-131.

Observações: 1) ANCC - Associação Nacional dos Cuidados. Continuado é uma instituição bastante particular e é essa a razão porque não consideramos qualquer “Resposta Social” e/ou “Outras Respostas. Reproduzimos um extrato da apresentação (http://www.an-cc.org/1/a_ancc_1262924.html): “ A ANCC surgiu da vontade e necessidade sentida por mais de duas dezenas de organizações que possuem Unidades de Cuidados Continuados (UCC), localizadas em todas as regiões de Portugal Continental, em se organizarem e fazerem representar, com o objetivo de contribuir para um melhor funcionamento da Rede Nacional de Cuidados Continuados Integrados (RNCCI) (...). Fazem parte desta associação diversas organizações, refletindo assim as diferentes formas jurídicas dos prestadores da RNCCI: Instituições Particulares de Solidariedade Social, Cooperativas, Mutualidades, Associações, Fundações e Entidades Privadas com fins lucrativos, (...)”;

2) Os valores da coluna 4 expressam o somatório das “Respostas Sociais” e das “Outras Respostas”, sendo estas consideradas como uma unidade. No entanto, na informação fornecida representam várias possibilidades que são tratadas de modo autónomo no Apêndice 2.

APÊNDICE 2 – Natureza das Outras Respostas Sociais das Organizações

Outras Respostas Sociais	Com Respostas	Sem Respostas
Organização	N.º	
ANCC		X
CERCIAMA		X
CERCIIV		X
CERCIBRAGA		X
CERICHAVES		X
CERCIDIANA		X
CERCIESTA		X
CERCIESTREMOZ		X
CERCIFEL		X
CERCI FLOR DA VIDA		X
CERCIFOZ		X
CERICGRÂNDOLA		X
CERCIMA		X
CERCIMB		X
CERCIMIRA		X
CERCIMONT		X
CERCIPENICHE		X
CERCISA		X

CERCITEJO		X
CERCIVAR		X
CREACIL		X
CRINABEL		X
CERCIBEJA / Programa Incorpora	1	
CERCIGAIA / Creche	1	
CERCIGUI / 19 com a Diferença	1	
CERCILAMAS / SAAS - Protocolo que inclui o RSI e apoio à comunidade	1	
CERCILEI / Empresa de Prestação de Serviços	1	
CERCI Lisboa / Centro de Atendimento, Acompanhamento e Animação da Pessoa com Deficiência	1	
CERCIMOR / Centro de Apoio Familiar e Aconselhamento Parental	1	
CERCIPENELA / Centro de Recursos para o IEF	1	
CERCISIAGO / Centro de Recursos Local	1	
CRACEP Cantina Social	1	
CEERDL / Atendimento e Acompanhamento Social; Forum Ocupacional	2	
CERCIAAG / Unidade Residencial; Casa de Abrigo para Mulheres com Deficiência Vítimas de Violência	2	
CERCIFAF / Unidade Residencial; Atendimento e Acompanhamento Social	2	
CERCIMAC / Centro de Apoio à Vida Independente; Programa Incorpora	2	
CIRE / Creche; Centro de Recursos	2	
CERCICAPER / Casa de Acolhimento Residencial; Apartamento de Autonomia; Apartamento Partilhado	3	
CERCINA / Gabinete de Inserção Profissional; Centro Qualifica; Rádio Nazaré	3	
CERCIOEIRAS / Atividades de Animação e Apoio à Família; Banco de Equipamentos e Tecnologias de Apoio; Atividades de Enriquecimento Curricular	3	
CERCIPOM / Residência de Autonomia e Inclusão; Projeto Capacitar para a Inclusão; Projeto CRI do Verão (Atividades de Tempos Livres)	3	
ACIP / Serviço de Atendimento e Acompanhamento Social; Creche; Gabinete de Inserção Profissional; Estrutura Residencial para Pessoas Idosas	4	
ACOMPANHA / Centro de Dia; Equipa de Rua Porto Mais Seguro; Projeto Sida de Alerta; Programa de Rastreio de Saúde à Comunidade	4	
CERCIFEIRA / Atendimento e Acompanhamento Social; Centro de Atividades de Tempos Livres; Creche; Acolhimento temporário para descanso do cuidador	4	
CERCIPORTALEGRE / Centro de Recursos que integra: Informação, avaliação e orientação para a qualificação e emprego; Apoio à colocação e Acompanhamento Pós-colocação	4	
CERCIPÓVOA / Programa Operacional de Apoio a Pessoas Mais Carenciadas; Cantinas Sociais; Centro de Atividades de Tempos Livres; Componente de Apoio à Família	4	
CERCIPÓVOA / Programa Operacional de Apoio a Pessoas Mais Carenciadas; Cantinas Sociais; Centro de Atividades de Tempos Livres; Componente de Apoio à Família	4	
CECD / Atendimento e Acompanhamento Social; Negócios Sociais: Lavandaria/Engomadoria, Manutenção e Construção de Espaços Verdes, Viveiros de plantas	5	
CERCIG / Centro de Atividades de Tempos Livres; Centro de Dia; Quinta Pedagógica; Centro de Produção de Plantas; Programa Operacional de Apoio a Pessoas Mais Carenciadas	5	
CERCIMARANTE / Centro de Apoio Familiar e Aconselhamento Parental; Estrutura Residencial Para Idosos; Centro de Recursos Local; Centro de Reabilitação Multiterapias; Transporte Público Flexível	5	

CERCITOP / Unidade de Cuidados Continuados Integrados; Refeitório/cantina Social; Clínica de Reabilitação; Serviço de Transportes; Creche	5	
CERCIZIMBRA / Centro de Atividades de Tempos Livres; Creche; Empresas Sustentáveis; Centro de Animação para a Infância; Pré-Escolar	5	
CERCICA / Gabinete de Inserção Profissional; Editora; Cerplant; Cerjardins; Cermov; Emprego Apoiado	6	
CERCICOA / Residências de Autonomização e Inclusão; Centro de Apoio à Vida Independente; Centro de Recursos Local; Programa Operacional de Apoio a Pessoas Mais Carenciadas; Sistema de Atribuição de Produtos de Apoio; Programa Incorpora	6	
CERCIESPINHO / Atendimento e Acompanhamento Social; Centro Comunitário; Centro de Apoio à Vida Independente; Banco de Alimentos e Recursos; Serviço de Cedência de Produtos de Apoio; Oficinas de Produção	6	
RUMO / Atendimento e Acompanhamento Social; Creche; Rede para a Empregabilidade; Centro de Atendimento de Apoio a Vítimas de Violência Doméstica; Projetos Incorpora e ReIncorpora; Projeto Comunidades em Ação	6	

Fonte: Revista Fenacerci 2024, p. 131.

Eixo 2

Formação, Políticas e Práticas Educativas

**HELENA ANTIPOFF E A FORMAÇÃO DE
PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL
NA PERSPECTIVA DA ESCOLA ATIVA**

Maria de Fátima Pio Casseiro
fatppio37@gmail.com

RESUMO

Trataremos nesse artigo da formação de professores para a educação especial proposta pela professora e psicóloga Helena Antipoff e seus colaboradores oferecidos no Instituto Superior de Educação Rural (ISER) na década de 1960. Utilizaremos fontes documentais arquivadas no Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA) localizada no Museu Helena Antipoff em Ibirité, Minas Gerais. Antipoff chegou no Brasil em 1929 para lecionar na Escola de Aperfeiçoamento de Minas Gerais, constituída a partir da reforma educacional proposta pelo governo mineiro. Fundou a Fazenda do Rosário com o objetivo de educar crianças excepcionais assim como oferecer cursos de formação de professores para esse público alvo. Abordaremos a formação de Antipoff no Institut Jean Jacques Rousseau, na École des Sciences de L'Education, entre os anos de 1912 e 1913, uma das experiências que consideramos decisiva para a sua trajetória profissional. Antipoff e seus colaboradores inspirando-se nos princípios da escola ativa de Genebra propuseram que, quanto mais os professores conhecessem a criança, suas necessidades e interesses, maior seria a possibilidade de ter sucesso no seu empreendimento de educá-la. A Legislação brasileira que trata da educação especial hoje, determina que a instituição escolar comum, não só deve incluir as crianças que fogem da norma, como também deve atender as suas necessidades educativas especiais. Assim acreditamos que a experiência de Antipoff inspiradas nos princípios da escola ativa podem oferecer importantes subsídios para a formação dos professores nos dias de hoje.

Palavras-chave: Helena Antipoff, Formação de professores para a educação especial, escola ativa

ABSTRACT

In this article we will deal with training of teachers for special education proposed by Teacher and Psychologist Helena Antipoff and collaborators of her offered at Instituto Superior de Educação Rural (ISER) in the 1960s. We will use documentary sources archived at the Helena Antipoff Documentation and Research Center (CDPHA) located in The Helena Antipoff Museum in Ibirité, Minas Gerais.

Antipoff arrived in Brazil in 1929 to teach at the Escola de Aperfeiçoamento de Minas Gerais (which is an Enhancement Center), constituted from the educational reform proposed by the Government. She founded Fazenda do Rosário with the aim of educating exceptional children as well as to offer training courses for this target audience.

We will discuss Antipoff's Training at the Institut Jean Jacques Rousseau, at the École des Sciences de L'Education, between 1912 and 1913, one of the experiences that we consider decisive for her professional career. Antipoff and her collaborators, inspired by the principles of the Active School in Geneva, proposed that, the more teachers knew the child, its needs and interests, greater is the chance of success in their enterprise to educate him or her. Nowadays, the Brazilian legislation which deals with special education, determines that the common school institution should not only include children who are out of the norm, but also must meet their special educational needs. So we believe that the experience of Antipoff inspired by the principles of Active School can offer important subsidies for Teacher Training presently.

Keywords: Helena Antipoff, Teacher training for special education, Active school

INTRODUÇÃO

A Educação especial na perspectiva inclusiva, permite que os educadores utilizem os conhecimentos desenvolvidos pelos professores das escolas especializadas na escola regular, nas salas de recursos, no Atendimento Educacional Especializado (AEE), entre outros. Uma questão presente nas discussões com alunos em cursos de formação de professores e de pedagogos e na literatura especializada (KASSAR, 2014, BARROS, 2015) é de que, os professores não estão preparados para identificar e suprir as necessidades educacionais especiais de seus alunos com deficiência é uma constante.

Assim trataremos nesse artigo da formação de professores para a educação das pessoas consideradas com deficiência. Tomaremos como ponto de central o trabalho desenvolvido pela professora e psicóloga Helena Antipoff, contratada pelo Governo Mineiro no final da década de 1920. Formada pelo Institut J. J. Rousseau, em Genebra, sob os cuidados do Édouard Claparède um dos responsáveis por difundir os pressupostos teóricos da Escola Ativa.

Os documentos produzidos durante a formação de professores para a Educação emendativa/educação especial oferecida por Helena Antipoff e seus colaboradores no Instituto Superior de Educação Especial (ISER), na década de 1960, arquivados no Museu Helena Antipoff constituirão o nosso campo de estudo. Acreditamos que essa formação, comprometida com o desenvolvimento integral dos educandos, ofereceu e ainda hoje condições favoráveis para a educação das pessoas consideradas com deficiência.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1. Perspectivas históricas

A professora e psicóloga Helena Wladimirna Antipoff (1892 – 1974), filha do capitão do Exército Wladimir Vassilevitch e da pedagoga Sofia Constantinovna, nasceu em 25 de março 1892, cidade de Grodno, na Rússia. A família mudou-se para São Petersburgo em 1901 então capital da Rússia. A mãe de Helena acompanhou de perto a formação acadêmica da filha, propiciando todos os recursos educacionais oferecidos para as famílias abastadas da época: aprendeu idiomas estrangeiros como o francês, alemão e inglês bem como a arte de tocar piano. Daniel Antipoff relata que a mãe aos 13 anos teve sua primeira experiência como professora ao aceitou ensinar a ler e escrever uma menina pobre (1975). Em 1909, a jovem Helena concluiu o curso secundário e o curso Complementar Normal. Nesse mesmo ano a Sra. Sofia partiu, com as duas filhas para Paris, assim como fizeram várias outras famílias russas abastadas em busca de melhores condições de educação para os filhos (CAMPOS (2012).

Em Paris, Helena matriculou-se na Sorbonne em 1911. Nos Seminários do Collège de France, se interessou pela ciência psicológica:

Decide fazer um estágio no Laboratório de psicologia da Sorbonne dirigido por Alfred Binet (1857-1911). Como Binet havia falecido em 18 de outubro desse ano, o laboratório passou a ser dirigido pelo médico psiquiatra Théodore Simon (1873-1961), que orienta o aprendizado da jovem estudante russa nas técnicas de exame psicológico. No laboratório, Antipoff conhece o médico e psicólogo suíço Édouard Claparède (1873-1940) que

a convida a tornar-se aluna do Instituto de Ciências da Educação (Institut Jean-Jacques Rousseau), que iria iniciar as atividades em Genebra no ano seguinte (1912) (CAMPOS, 2012, p. 396).

Ao transferir-se para Genebra, Helena Antipoff dá um novo rumo a sua formação profissional, com os conhecimentos relacionados a educação das pessoas com deficiência adquiridos no Instituto de Ciências da Educação, em Genebra.

O Bureau Internacional das Escolas Novas, organizado pelo educador suíço Adolphe Ferrière (1879-1960) objetivava reunir as informações sobre o movimento de renovação escolar em curso em toda a Europa, trocando informações e experiências entre as escolas ativas em vários países. Criticavam os métodos utilizados pela escola clássica focada na transmissão de conhecimento por meio da palavra e da memória. Visavam o desenvolvimento potencial infantil em liberdade, autonomia e respeito aos interesses da criança (LOURENÇO FILHO, 2002). Esse movimento está intimamente relacionado ao Instituto J. J. Rousseau como veremos a seguir.

Pierre Bovet (1932¹), no documento *Vinte anos de vida do Instituto J.J. Rousseau de 1912 à 1932* faz uma pergunta estimulante: como o jovem médico Claparède (1873-1940) se interessou pela escola? Essa questão é o ponto de partida para que o autor nos apresente o jovem Édouard ao sair do colégio em 1892, já publicando um folheto com várias das suas reivindicações futuras. Diplomado em Medicina tornou-se em 1900, assistente voluntário no Laboratório de psicologia do primo Theodore Flournoy (1854-1920). Em busca de ajuda para as classes especiais para crianças atrasadas e anormais, recém instaladas em Genebra, o Laboratório recebeu a visita da professora Mlle Lack. De acordo com Bovet (1932) Claparède relatou na sua autobiografia que não tinha as respostas. Em busca de conhecimento nessa área, Claparède passa a visitar classes especiais. Visitou Demoor² e Jean-Ovide Decroly (1871-1932)³ em Bruxelas, que já se dedicava ao estudo da educação das pessoas com deficiência. Na sua autobiografia Claparède considera “E assim fui capaz de dar-lhes as poucas lições que me perguntavam” (BOVET, 1932). O interesse do médico pelas questões educacionais, foi reconhecido pelo Departamento de Instrução Pública, que solicitou que o mesmo apresentasse um relatório sobre o ensino de crianças anormais e o progresso a ser alcançado:

Tout cela stimula mon intérêt pour la psychologie pédagogique et m'amena à constater une fois de plus les défauts des systèmes scolaires en vigueur, d'un autre point de vue cette fois-ci, celui du médecin et non plus de l'élève. En 1901, à une conférence donnée à la Société médicale de Genève, je réclamai l'école sur mesure: «Nous ne donnons pas, disais je, autant d'attention à l'esprit de nos enfants qu'à leurs pieds. Les souliers sont de tailles et de formes diverses, à la mesure des pieds. Quand aurons nous des écoles sur mesure? (BOVET, 1932)⁴

1 Esse documento estabelece ainda uma questão que consideramos importante para o desenvolvimento da história da psicologia experimental em Genebra: parceria entre Édouard Claparède e Theodore Flournoy. Maiores informações à respeito do documento *Vinte anos de vida do Instituto J.J. Rousseau de 1912 à 1932* poderão ser acessadas no seguinte endereço eletrônico <https://www.unige.ch/archives/aijjr/dossiers-th%C3%A9matiques/institutrousseau> Acessado em 05 de janeiro de 2026.

2 Demoor - Não encontramos qualquer referência a esse pesquisador que trabalhava com o médico Decroly.

3 Maiores informações sobre Jean-Ovide Decroly poderão ser encontradas em <https://institutoinclusaobrasil.com.br/colecao-educadores-mec-e-unesco-pdf-para-baixar-gratuito/> Acessado em 05 de janeiro de 2026.

4 Tradução livre: “Tudo isso estimulou o meu interesse em psicologia pedagógica e me levou a constatar mais uma vez os defeitos dos sistemas escolares em vigor, de um outro ponto de vista desta vez, o do médico e não mais do aluno. Em 1901, a uma conferência dada à Sociedade Médica de Genebra, eu reivindiquei a escola à medida: Nós

A escola sob medida é certamente a marca da proposta de Claparède, a educação funcional ou Escola Ativa que considera as necessidades e interesses dos alunos tornando-se um centro de difusão desses princípios. Dessa forma são os aprendizes que dão início ao processo de aprendizagem, cabendo aos professores criar as condições para que os aprendizes possam expor suas necessidades e interesses e só então os educadores possam criar os caminhos para que a aprendizagem aconteça. O programa da Escola das Ciências da Educação reflete esses princípios que certamente foram decisivos na formação de Helena Antipoff.

Em Genebra⁵ a *École des Sciences de L'Education* (Escola das Ciências da Educação) proposta pelo Instituto J-J. Rousseau objetivava:

L'Ecole a pour but d'orienter les personnes se destinant aux carrières pédagogiques sur l'ensemble des disciplines touchant à l'éducation. Elle vise notamment à les initier aux méthodes scientifiques propres à faire progresser la psychologie de l'enfant e la didactique. L'enseignement est donné essentiellement sous la forme de conférences de séminaire, avec travaux pratiques, examens d'enfants, etc., les élèves faisant sous la direction des professeurs un travail personnel. (PROGRAMME GÉNÉRAL, 1912)⁶.

O documento intitulado *École des Sciences de L'Education – Institut J. J. Rousseau* assinado por Pierre Bovet, em 15 de junho de 1913, apresenta a proposta da formação oferecida basicamente em três áreas de conhecimento: I - CRIANÇA: psicologia experimental, psicologia da criança, psicologia especial, grafologia, antropometria escolar, eugenia, puericultura, doenças infantis, parapsicologia escolar, patologia e clínica dos anormais a educação; II – EDUCAÇÃO: energia, a energia psíquica, educação psíquica, educação estética, educação moral, educação religiosa, psicologia e pedagogia dos anormais, história e filosofia dos grandes educadores, a formação do educador, colocação e reabilitação da voz, a educação e a sociedade; III – ENSINO: organização do ensino, higiene escolar, didática geral, trabalhos manuais no serviço de ensino e o desenho ao serviço do ensino, didática experimental, didática especial dividida nos seguintes temas: Leitura e escrita na escola primária, aritmética, o cálculo e geometria; língua materna; ciências naturais, geografia, história, língua estrangeira, línguas mortas, desenho e composição ornamental. O interesse do psicólogo Claparède pela Educação especial foi determinante para a escolha tanto do professores quanto dos conteúdos do Instituto de Ciências da Educação. Por sua vez, a professora Antipoff foi uma aluna aplicada que tomou para si o objetivo de aplicar ao longo da sua trajetória profissional todos os conhecimentos adquiridos.

Entre os anos de 1916 e 1924, Antipoff voltou a Rússia, inicialmente para cuidar do pai, testemunhando os efeitos destrutivos da Grande Guerra (1914-1918) e também da crise política resultante da Revolução Comunista de 1917. Em 1919 nasceu o seu único filho,

não damos, tanta atenção à mente dos nossos filhos como aos seus pés. Os sapatos são de vários tamanhos e formas, à medida dos pés. Quando teremos nós escolas personalizadas?”

5 Devido aos limites necessários para a escrita desse artigo, faremos um recorte em relação a história do Instituto Jean Jacques Rousseau, para que possamos focar no nosso objetivo final de tratar da formação de professores para a Educação Especial no Brasil.

6 Tradução livre: “A Escola tem por objetivo orientar as pessoas que se destinem às carreiras pedagógicas sobre o conjunto das disciplinas relativas à educação. Visa, nomeadamente, iniciá-los aos métodos científicos adequados para fazer progredir a psicologia da criança e a didática. O ensino é dado principalmente sob a forma de conferências de seminário, com trabalhos práticos, exames de crianças, etc., os alunos fazendo sob a orientação dos professores um trabalho pessoal”. Maiores informações a respeito do Programme Général podem ser acessadas no seguinte endereço eletrônico: <https://www.unige.ch/archives/aijjr/application/files/6913/9824/8503/programmegeneral19121913.pdf> acessado no dia 05 12 2025.

Daniel, fruto de seu casamento com jornalista Vitor Iretzky. (CAMPOS, 2010). A professora se envolveu em inúmeros trabalhos diante das dificuldades das crianças abandonadas nas cidades russas⁷. Inicialmente dirigiu um tipo de abrigo para crianças abandonadas que perambulavam pelas ruas nas cidades russas com o objetivo de reeducá-las.

No orfanato, a tarefa de Helena era fazer o exame psicológico das crianças e planejar sua reeducação. Para a avaliação psicológica, utilizou os testes que já lhe eram familiares, como a escala de medida da inteligência proposta por Alfred Binet e Théodore Simon. Além dos testes, ela passou a trabalhar com a técnica de estudo da personalidade desenvolvida pelo psicólogo russo Alexandre Lazurski, denominada “experimentação natural” (CAMPOS, 2010, p. 24).

Os primeiros testes de medida da inteligência foram elaborados como um instrumento que pudessem auxiliar as escolas primárias na organização das turmas, na identificação e tratamento dos problemas de aprendizagem na França. Tratava-se de um processo comparativo do desenvolvimento das funções superiores das crianças. A inteligência era considerada na época uma aptidão ou qualidade herdada geneticamente dos pais. A maturação seria responsável pelo desenvolvimento (CAMPOS, 2010). A experiência na Rússia, no entanto aponta que a inteligência é uma composição, em que os fatores socio econômicos devem ser considerados. Nesse contexto a Professora desenvolveu o conceito de inteligência civilizada, muito importante no trabalho com pessoas consideradas com deficiência também aqui no Brasil.

A convite de Claparède, voltou à Genebra em 1925, como sua assistente no laboratório de Psicologia da Universidade de Genebra e como professora de psicologia educacional e do desenvolvimento até 1929, quando veio para a cidade de Belo Horizonte, estado de Minas Gerais, Brasil.

2.2 Perspectivas teóricas

A política atual de Educação Especial no Brasil, instituída pelo *Decreto nº 12.686 de outubro de 2025*⁸, foca na *Educação Especial Inclusiva*, garante o atendimento a estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA), e altas habilidades/superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino. A nova política é transversal a todos os níveis e etapas, fortalecendo a inclusão, a acessibilidade e a formação de professores. O decreto nº 12.773⁹, de 8 de dezembro de 2025, altera o *Decreto nº 12.686*, de 20 de outubro de 2025¹⁰, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva:

⁷ Devemos fazer um recorte da grande e importante obra realizada na Rússia. Destacaremos alguns aspectos que consideramos necessário para a construção da trajetória da professora Antipoff como formadora de professores para a educação especial no Brasil.

⁸ Mais informações a respeito do texto integral do Decreto nº 12.686 de outubro de 2025 podem ser acessadas pelo seguinte endereço eletrônico: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm Acessado em 26 de janeiro de 2026

⁹ Mais informações a respeito do texto integral do decreto nº 12.773 de 08 de dezembro de 2025 <https://in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-12.773-de-8-de-dezembro-de-2025-673959104> Acessado em 26 de janeiro de 2026

¹⁰ Mais informações a respeito do texto integral da lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, podem ser acessadas pelo seguinte endereço eletrônico: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm Acessado em 26 de janeiro de 2026

Art. 13. O professor que atua no AEE¹¹ terá:

I - Formação inicial que o habilite ao exercício da docência;

II - Formação continuada para a educação especial inclusiva, com carga horária de, no mínimo, trezentas e sessenta horas, nos termos do disposto em ato do Ministro de Estado da Educação.

Art. 14. Ao profissional de apoio escolar compete atuar em consonância com o PAEE e com o PEI:

§ 2º A oferta do profissional de apoio escolar será avaliada pelo estudo de caso e independará de resultado de diagnóstico, laudo, relatório ou qualquer documento emitido por profissional de saúde.

Art. 15. O profissional de apoio escolar terá:

I - Formação inicial de, no mínimo, nível médio;

II - Formação continuada, com carga horária de, no mínimo, cento e oitenta horas, nos termos do disposto em ato do Ministro da Educação.

Apesar da legislação não explicitar os caminhos a serem percorridos para efetivar a educação desse público alvo, através da formação de professores especializados, fica claro a necessidade de pensarmos na Educação Especial na perspectiva inclusiva ou seja: os alunos incluídos necessitam de procedimentos e metodologias específicas para o atendimento de suas necessidades educacionais especializadas. O *Plano de Atendimento Educacional Especializado* (PAEE) é um documento semestral, elaborado pelo professor de educação especial, que mapeia barreiras e define estratégias, recursos e atividades (pedagógicas, tecnológicas, acessibilidade) para apoiar alunos da educação especial. Baseado na avaliação pedagógica inicial (API), foca no desenvolvimento de habilidades no contraturno, complementando o ensino regular. O Plano Educacional Individualizado, apesar de ser um instrumento riquíssimo na educação de qualquer aprendiz é um documento obrigatório e um direito legal (Lei nº 13.146/2015)¹² na educação inclusiva brasileira para alunos com deficiências, TEA ou dificuldades de aprendizagem. Ele personaliza o ensino ao identificar necessidades, traçar metas de curto/médio prazo e definir estratégias pedagógicas específicas, sendo elaborado de forma colaborativa pela equipe escolar e família.

Assim tanto o professor da sala regular quanto o professor efetivamente responsável pelo Atendimento Educacional Especializado devem ser capazes de observar, identificar as necessidades educativas especiais, e propor estratégias que atendam às necessidades do educando. A legislação brasileira ao propor o AEE, o PEI, o PAEE, está priorizando o aprendiz individualmente. A professora Antipoff na sua formação no Instituto de Ciências da Educação e nas intervenções realizadas na sua terra natal compreendeu a importância do respeito pela individualidade do aprendiz, a necessidade de conhecê-lo, de identificar os seus ideais e interesses e só então elaborar métodos e procedimentos capazes de promover a aprendizagem. Essa proposta vem de acordo a formação de professores para a Educação Especial que propomos aqui. Para a escrita desse artigo enfatizaremos, de forma reduzida, que o psicólogo e pedagogo Claparède, e Alexander Fiódorovich Lazurski (1874-1917), convergem na abordagem da aprendizagem.

11 Atendimento Educacional Especializado

12 Mais informações a respeito do texto integral da Lei nº 13.146/2015 https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm Capítulo IV – do direito à Educação:

VII - Planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva;

Claparède, mestre da professora Antipoff em Genebra, tornou-se seu mentor até a sua morte em 1940. Encontramos no trabalho de Antipoff as referências associadas ao seu mentor em torno do conceito de Escola Ativa e escola sob medida.

É difícil, se não impossível, realizar a educação sem se conhecer bem o aluno, matéria-prima do trabalho pedagógico. Por isso o estudo das diferenças individuais dos educandos é tido como um dos critérios da escola ativa, que consideramos a mais eficiente para o desenvolvimento da criança e para a educação do adulto.

Uma escola que ignore os interesses, o nível intelectual, o estado de saúde e as necessidades biológicas de seus alunos, ou que deixe de considerar e atender as aptidões especiais de cada um deles, dando ensinamento uniforme a todos, robustos ou enfraquecidos, de inteligência lerda ou viva, com curiosidade voltada para um ou outro ramo de atividades, dotados ou não de habilidades e talentos tão diversamente repartidos – esta escola, insensível a diversificados matizes de sua variada flora humana, prejudicará sua seara e produzirá poucos frutos, verdadeiramente maduros e aproveitáveis. (ANTIPOFF, 1992b, p. 55)¹³.

Optei por colocar na íntegra a visão da Professora a respeito da Escola Ativa. Apesar de não estar explícito, temos aí a defesa da escola sob medida: diferenças individuais, os interesses, as necessidades biológicas, aptidões entre outros aspectos.

Assim como Claparède, Alexander Fiódorovich Lazurski (1874-1917) foi um estudioso da psicologia das diferenças individuais. Com a técnica da *experimentação natural* buscava uma alternativa para o uso dos testes padronizados: observava as crianças em seu ambiente natural, fazendo anotações contínuas sobre as condutas das crianças, classificando e interpretando tais condutas em grandes categorias (movimentos, sentimentos, imaginação, percepção e memória, pensamento, vontade). Pretendia descrever a personalidade da criança em seus aspectos psicomotores, afetivos, cognitivos e volitivos (Antipoff, H., 1926 apud CAMPOS, 2010). Lazurski defendeu em 1900 a tese "Sobre o efeito do trabalho muscular na circulação cerebral". O estudo foi realizado de acordo com o procedimento experimental clássico e os resultados mostravam a influência dos movimentos musculares na circulação cerebral, como o próprio título indica” (YAROVITSKY, 2004 apud BRAVO, 2019, p. 11).

Como podemos ver a perspectiva teórica que orientavam o trabalho de pesquisas de Lazurski vão de encontro aos ensinamentos da escola funcional, a escola sob medida. Através do trabalho muscular ou seja do movimento, a criança modifica e reconstrói as suas funções intelectuais e cognitivas. O observador não só pode detectar as necessidades e interesses da criança como também construir caminhos para alcançá-los.

Assim como Claparède, professora Antipoff defendia o preceito *aprender fazendo* enaltecendo os aspectos psicomotores através dos trabalhos manuais, artes, teatro, tanto na formação de professores quanto na educação das pessoas com deficiência. O aprendizado era progressivo indo do mais simples para um mais complexo, em uma constante construção da inteligência, da cognição, relações sociais, criatividade, entre outros.

13 Transcrito da Revista Escola Rural, ano II, nº 1950.

2.3 Helena Antipoff em Minas Gerais

Os anos de 1920 foram marcados por várias reformas educacionais no território brasileiro. Em 1924, um grupo de educadores progressistas, comprometidos com a expansão e a modernização da educação pública brasileira fundaram a *Associação Brasileira de Educação* objetivando a reforma nos seus respectivos estados. Em Minas Gerais, a Reforma Francisco Campos¹⁴-Mário Cassasanta¹⁵, iniciada em 1928 pretendia tanto a modernização e a ampliação do sistema de ensino público mineiro quanto o aprimoramento da formação dos professores na área das ciências da educação. Criaram no mesmo ano, uma escola de nível superior, a Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Minas Gerais. O referencial teórico para essa reforma era o movimento da Escola Nova:

O curso de Aperfeiçoamento tinha a duração de dois anos e o currículo incluía as disciplinas de Pedagogia, Psicologia Experimental e Educacional, Metodologia de Ensino, Desenho e Modelagem, Legislação Escolar, Noções de Direito Constitucional, Educação Física (CAMPOS, 2012, 196)

No contrato assinado entre a professora Helena Antipoff e o representante do governo de Minas Gerais, Alberto Alvares Fernandes Vieira, no dia 02 de janeiro de 1929, em Genebra, encontramos entre outras atribuições:

Madame ANTIPOFF est engagée en qualité de professeur de psychologie, et spécialement de psychologie expérimentale et de psychologie de l'enfant, à l'Ecole Normale officielle et à l'Ecole de Perfectionnement à BELLO HORIZONTE: elle aura également pour tâche de faire subir aux enfants des écoles primaires des épreuves psychologiques, ayant pour but l'étalonnage des tests, ainsi que de mettre au courant de la technique psychologique le personnel enseignant.¹⁶

O contrato inicial com duração de dois anos foi renovado algumas vezes sendo rescindido no final dos anos 1930, com as mudanças políticas decorrentes do golpe de Estado de 1937 que instituiu o Estado Novo. Nos anos seguintes todo o trabalho de pesquisa e formação de professores se perdeu com as mudanças que ocorreram nas novas diretrizes da educação em Minas Gerais. Nessa ocasião a professora Antipoff esteve na Europa para participar do 1º Congresso Internacional de Psicologia na França. A perspectiva de uma nova guerra mundial, influenciou a decisão de trazer o filho para o Brasil e obter a cidadania brasileira para ambos (CAMPOS, 2010).

14 Francisco Luís da Silva Campos nasceu em Dolores do Indaiá (MG), em 1891. Advogado e jurista, em 1926, com a posse de Antônio Carlos no governo de Minas Gerais, assumiu a Secretaria do Interior daquele estado. Utilizando-se de muitos postulados defendidos pelo movimento da Escola Nova, promoveu uma profunda reforma educacional em Minas. Morreu em Belo Horizonte, em 1968. Mais informações a respeito Francisco Campos podem ser acessadas pelo seguinte endereço eletrônico: http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/biografias/francisco_campos Acesso: 27 dez. 2017.

15 Mario Casassanta nasceu em 1898 na cidade de Camanducaia no sul de Minas Gerais e faleceu em Belo Horizonte em 1963, tendo dedicado boa parte de sua vida ao campo da educação e da cultura. Mais informações a respeito do texto integral podem ser acessadas pelo seguinte endereço eletrônico: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/08-%20IMPRESSOS-%20INTELECTUAIS%20E%20HISTORIA%20DA%20EDUCACAO/EDUCACAO%20E%20MODERNIZACAO-%20MARIO%20CASASANTA.pdf> Acesso: 27 dez. 2017.

16 A Senhora Antipoff é contratada na qualidade de professora de psicologia, e especialmente de psicologia experimental e psicologia da criança, na Escola Normal oficial e na Escola de Aperfeiçoamento em Belo Horizonte: terá também a tarefa de submeter as crianças das escolas primárias a provas psicológicas, tendo por objetivo a calibração dos testes, bem como de familiarizar o pessoal docente com a técnica psicológica. (Tradução nossa)
CONTRATO DE HELENA ANTIPOFF COM O ESTADO DE MINAS Gerais - Documento Inédito Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

Daniel Antipoff (1975), no livro que escreveu a respeito da mãe, relata as primeiras impressões que a professora Helena Antipoff teve das inúmeras crianças em idade escolar perambulando pelas ruas de Belo Horizonte. Ficou muito curiosa com essa ocorrência, que lembrava as ruas das cidades Russas, com a diferença de que as nossas cidades não haviam passado por nenhum tipo de conflito que justificasse esse fenômeno. O fato de ser estrangeira, em um país pouco conhecido, antecipou a necessidade de conhecer nossas crianças. Influenciada certamente pela perspectiva funcional que trouxe de Genebra que preconizava que os educadores deveriam conhecer as suas crianças para melhor educá-las (ANTIPOFF, H, 1930).

Assim como outros países já vinham pesquisando, a professora Antipoff publicou em 1930 um estudo sobre os Ideais e Interesses das crianças mineiras, com algumas sugestões pedagógicas. A pesquisa foi realizada por um grupo de alunas da Escola de Aperfeiçoamento, com uma amostra composta por 760 crianças matriculadas na quarta série primária em diversas escolas públicas de Belo Horizonte¹⁷ Na primeira da publicação com os resultados da pesquisa a professora Antipoff nos mostra a importância desse estudo:

Ninguém que se preocupe com a infância e com os meios de educá-la porá em dúvida a importância que há em perscrutar os interesses infantis, esse aspecto tão precioso da vida mental das crianças. Conhecemos o valor que a moderna psicologia atribui ao interesse e às aspirações espontâneas da criança: muitas vezes descobre nelas os sintomas das necessidades físicas e espirituais, funcionalmente ligadas ao crescimento do indivíduo e a formação de sua personalidade. Seguir a natureza, dela tirar as regras de conduta para educá-la de acordo com o ideal pedagógico – tal seria o método da escola ativa e da educação funcional (ANTIPOFF, 1930).¹⁸

Os resultados das pesquisas realizadas com as crianças mineiras fortaleceram a importância de uma formação de professores consistentes que fossem capazes de utilizar os conhecimentos da psicologia e que respeitasse a criança e suas necessidades.

O trabalho da professora Antipoff logo chamou a atenção da sociedade de Belo Horizonte, recebendo apoio de professores, educadores, médicos, religiosos e membros do governo mineiro. Com o apoio dessas pessoas foi criada uma associação civil, filantrópica e científica destinada ao tratamento de excepcionais orgânicos e sociais. (CAMPOS, 2012). O principal objetivo era o diagnóstico, orientação e reeducação das crianças consideradas deficientes.

Em 1933, a Sociedade Pestalozzi criou um consultório médico pedagógico para atendimento e orientação das crianças que buscavam ajuda. Em 1934 esse consultório expandiu-se para a criação do Instituto Pestalozzi de Belo Horizonte. O Estatuto de criação desse último propunha: “centralizar, executar e orientar os trabalhos relativos às crianças mentalmente deficientes, domiciliados no Estado de Minas Gerais”. O Instituto oferecia também: classes especiais para a educação e tratamento, pesquisas científicas sobre as causas, as formas e tratamento, cursos de formação para professores especializados entre outros serviços (DIRETORIA DA SOCIEDADE PESTALOZZI. Projeto do Instituto Pestalozzi de Belo Horizonte (1933-1934).

17 O questionário continha as seguintes perguntas: Qual o trabalho que prefere na escola? Qual o trabalho que prefere em casa? Qual o seu brinquedo preferido? Qual o livro ou história de que você mais gosta? Com que pessoas queria você parecer-se? Por quê? Quando for grande o que quer ser? Por quê? Que presente receber no dia de seu aniversário? Se você tivesse muito dinheiro, o que faria dele? (ANTIPOFF, 1930, p. 37)

18 A língua portuguesa no Brasil sofreu desde 1930 diversas alterações, assim a transcrição do texto acima foi atualizada para a forma atual.

Campos (2012) observa que os estatutos foram elaborados na ausência da presidente, a professora Helena Antipoff que havia viajado à Europa nas férias de dezembro de 1932 a fevereiro de 1933. Essa é uma questão importante por que já se observava nas propostas da psicóloga russa-brasileira uma mudança em relação a alguns conceitos de deficiência, educação e tratamento, questões determinantes para a formação de professores. Até então as pessoas consideradas com deficiência eram denominadas *anormais*. Em documento inédito do Museu Helena Antipoff, instalado na Fundação Helena Antipoff na cidade de Ibirité (MG), a professora Antipoff relata como emprestou o termo *excepcional*, da nomenclatura norte americana:

Já em 1933, o Boletim nº 12, editado por esta Sociedade Pestalozzi e a Secretaria da Educação, já era chamado infância excepcional (sub-normais), adotando a terminologia norte americana (excepcional children) (ANTIPOFF, H; NARDELLI, A, s/d)¹⁹.

Ainda nesse documento destacamos como essas educadoras apresentam o termo:

O termo excepcional é interpretado de maneira a incluir os seguintes tipos: os mentalmente deficientes, todas as crianças fisicamente empecadas, os emocionalmente desajustados, bem como as crianças superiormente dotadas; enfim, todos os que requerem consideração especial no lar, na escola e na sociedade. (ANTIPOFF, H; NARDELLI, A, s/d)²⁰.

Para ela, a excepcionalidade não estava necessariamente associada ao fator inteligência, mas a pobreza, a problemas de saúde pública, alcoolismo dos pais, maus tratos, abandono entre outros fatores.

Os resultados obtidos no Instituto Pestalozzi de Belo Horizonte indicaram a necessidade de ampliação nas atividades da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais. Com a mobilização de diversas áreas da sociedade brasileira²¹, a Sociedade adquiriu, nos arredores de Belo Horizonte, uma área de 250 hectares. Antipoff justificou a aquisição da Fazenda do Rosário contraponto o ambiente agitado das cidades grandes com a tranquilidade e a beleza do campo:

Escolas para excepcionais devem ser localizadas fora das cidades. O local natural é o campo. Espaços mais largos permitem movimentos mais amplos. Os ritmos da vida são ali mais regulares: o sol. Melhor que relógio, e os sinos marcam as horas, convidando ao trabalho e ao sono. Além da serenidade, a natureza dá margem a um elemento que julgo de suma importância na educação dos excepcionais: a beleza [...] a estética do ambiente é o fundo no qual se perfilarão as ações dos adolescentes [...] com auxílio dos educadores, procurarão a harmonia, fugindo do chocante visível e da cacofonia das discordâncias. E, assim, paulatinamente, se aproximam das regras da vida social e moral (ANTIPOFF, 1940, p. 150)

19 ANTIPOFF, Helena. NARDELLI, Áurea. Termo Excepcional. (Sem data). Documento Inédito datilografado. Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais (sem data).

20 ANTIPOFF, Helena. NARDELLI, Áurea. Termo Excepcional. (Sem data). Documento Inédito datilografado. Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais (sem data).

21 ASSIS CHATEAUBRIAND (1892–1968), foi um influente magnata da mídia, jornalista, político e mecenas brasileiro. Fundador dos Diários Associados, criou o maior conglomerado de comunicação da América Latina, incluindo jornais, rádio, a revista O Cruzeiro e a TV Tupi, a primeira da América Latina.; JOSEFINA BAKER (1906-1975) – cantora e dançarina norte-americana, que na época da aquisição da Fazenda do Rosário, dançava no Cassino da Urca no Rio de Janeiro

Assim a Escola Rural da Fazenda do Rosário era o ambiente ideal para a aplicação dos métodos da Escola Ativa. Antipoff (1966)²² trabalhava vários aspectos da educação oferecidos na Fazenda do Rosário e com o aumento da demanda por novos serviços, o apoio da Sociedade Pestalozzi, e do Departamento Nacional da Criança²³ a Fazenda ganhou novas instituições:

Internato para menores excepcionais Sandoval Soares de Azevedo do sexo masculino; Internato Santa Terezinha para meninas excepcionais; Escolas Reunidas Dom Silvério e clube Agrícola João Pinheiro; Instituto de Educação Emendativa; Posto de puericultura com serviço médico, dentário e laboratório de pesquisas clínicas; Centro Social Rural; Hospitalzinho Galba Veloso; Curso complementar Industrial e Agrícola Dr. Gustavo Lessa; Cerâmica da Fazenda do Rosário; Ginásio Normal Oficial Rural Sandoval S. Azevedo com Internato para moças; Ginásio Normal oficial Caio Martins, com Internato para moços; Instituto Superior de Educação Rural (ISER); Capela Nossa Senhora do Rosário (ANTIPOFF, 1992c, pp. 242-243)

Destacaremos para a escrita desse artigo o Instituto Superior de Educação Rural (ISER) criado pelo Governador do Estado de Minas Gerais, através do *decreto* nº 4.830 de 12 de dezembro de 1955, assinado por Clóvis Salgado Gama como um órgão de ensino superior, destinado à pesquisa, orientação e especialização em Educação Rural (CASSEMIRO, M. F. P, 2018). O primeiro curso de Educação Emendativa foi realizado em 1951, antes, portanto, da criação oficial do ISER. O último curso de formação de professores para a educação de pessoas com deficiência que temos registro foi realizado em 1971, “IV Curso de Especialização em Educação de Excepcionais”, administrado pela Fundação Estadual de Educação Rural “Helena Antipoff” (FEER) (CASSEMIRO, M. F. P, 2018, pp 380-381). O termo Emendativo adotado pela Legislação Brasileira no início do século foi amplamente usado pelos teóricos italianos no mesmo período. Originariamente a Pedagogia Emendativa significava corrigir, suprir as falhas. As pessoas com deficiência deveriam se adaptar ao mundo dos considerados normais. Acreditava-se por exemplo que os surdos só poderiam alcançar o desenvolvimento intelectual através da linguagem oral (LACERDA, 1934). A definição utilizada pela professora Antipoff, no entanto estava destinada aos excepcionais, que, como já vimos incluía os superdotados que é claro que não deveriam ser corrigidos.

O 2º curso Intensivo de Educação Emendativa (CEDEM) realizado de forma intensiva entre os dias 10 de janeiro e 09 de fevereiro de 1962 foi o meu objeto de estudo para a elaboração de minha tese de doutorado (CASSEMIRO, 1918). Assim como esse curso, a professora Antipoff e seus colaboradores já haviam realizados outros cursos voltados para a formação de professores. A pedido do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais, no ano seguinte a realização do curso acima citado, a professora Helena Antipoff, a psicóloga Iolanda Martins e a Professora Maria da Dores Portobelo da Secretaria de Educação produziram a fundamentação teórica da Educação Emendativa. Ao longo desse documen-

22 Destaca os seguintes aspectos da educação oferecida: educação física e conservação da saúde, formação de hábitos e de higiene; formação de hábitos de vida e de independência na vida diária; educação perceptiva e de inteligência prática; educação intelectual e da linguagem como meios de comunicação e formação de conceitos; escolarização; educação social; educação econômica; educação artística; educação cívica e moral; educação religiosa (ANTIPOFF, 1992c, p. 290)

23 O Departamento Nacional da Criança (DNCR), (1940-1970) criado durante a era Vargas, foi um marco na estruturação de políticas federais de assistência materno-infantil e puericultura no Brasil, visando combater a mortalidade infantil e desnutrição. O órgão focava na saúde, educação e proteção, influenciado por ideais eugenistas e sociais da época.

to as autoras defendem os direitos dos excepcionais de serem educados como qualquer outra pessoa. Para as autoras, a distinção se faz apenas em relação aos métodos e processos. Os professores especializados devem aprimorar os seus próprios conhecimentos tanto em relação à didática emendativa quanto à sua própria cultura e suas habilidades artísticas. Devem basear o seu trabalho nas necessidades e interesses infantis e nas atividades do próprio aluno, quando atua corporalmente e intelectualmente (ANTIPOFF, H, 1963).

Já década de 1950, Antipoff (1992c), fiel aos ensinamentos do Instituto J. J. Rousseau, advogava que, para que a educação das pessoas com deficiência se concretizasse, seria necessário seguir os critérios propostos por Alice Descoedres (1877-1963): aproveitar as atividades dos alunos; investir na educação sensorial e da percepção; concentração e entrosamento de todas as matérias; individualização de ensino e seu ajustamento às diferentes necessidades do aluno; utilidade prática para a vida futura. “Analisando esses critérios de ensino especializado, podemos notar que estão eles animados do espírito da escola ativa, funcional, reclamada por Dewey, por Claparède e de toda a escola moderna de educação para toda criança do ensino elementar” (ANTIPOFF, 1992 c, p. 195).

2.4 Metodologia

Os arquivos inéditos da Professora Helena Antipoff podem ser acessados em dois espaços distintos: a Sala Helena Antipoff na Biblioteca Central da Universidade Federal de Minas Gerais em Belo Horizonte e no Museu Helena Antipoff, na Fundação com o mesmo nome, cidade de Ibirité, Minas Gerais. No Museu, encontramos um relevante acervo de documentos relacionados aos cursos realizados: trabalhos de alunos, diários, cadernetas, correspondências, documentos oficiais, entre outros. A maioria dos documentos relacionados aos cursos de Educação emendativa/educação especial objeto desse estudo se referia aos cursos realizados na década de 1960. Assim utilizamos fontes primárias, inéditas que são os escritos nas cadernetas das alunas/professoras. Pretendemos estabelecer uma relação entre os conteúdos propostos na fundamentação para Educação Emendativa (apresentado no seguimento anterior), as disciplinas ministradas nos cursos realizados no ISER nos anos 1960, alguns pressupostos da Escola Ativa e da Experimentação Natural.

Pensando nesses pressupostos buscamos nas cadernetas alguns assuntos específicos: trabalhos manuais, atividades artísticas, granjinhas e a observação.

2.5 Resultados da pesquisa

Selecionamos os depoimentos relacionados a três cursos: O 2º Curso Intensivo de Educação Emendativa realizado entre os dias 10 de janeiro e 09 de fevereiro de 1962, o 3º Curso realizado em Julho de 1962 e o curso realizado em 1966. As professoras participantes dos cursos de formação eram na grande maioria professoras formadas, alguns pedagogos e especialistas em várias áreas, O segundo curso teve uma carga horária de 214 aulas. A seguir um resumo das áreas, conteúdos e carga horário do curso em questão que utili-

zaremos como base para todo estudo. As cadernetas produzidas pelas alunas/professoras seguiam um roteiro pré-determinado²⁴. A questão que selecionamos para esse trabalho foi a seguinte: “aulas que considera de maior utilidade”.

Relação entre áreas, conteúdos e carga horária do 2º CEDEM em 1962, Ibirité Minas Gerais			
Área	Conteúdos	Nº de Aulas	%
Atividades artísticas	Teatro música, artes plásticas	52	25,0
Filosofia e áreas científicas específicas	Assistência social, ciências naturais, didática especial, enfermagem, filosofia, foniatria, linguagem do pré-escolar, neurologia, pedagogia emendativa, terapia ocupacional, formação de hábitos	51	23,8
Trabalhos manuais, artesanato	Dobradura e recortes, tecelagem, bambu, corte e costura, bordados	36	16,8
Técnicas de exame médico, psicológico, pedagógico	Observação, anamnese, estudos de caso	31	14,4
Projeto Granjinhas	Atividades agrícolas	16	7,3
Estudo de transtornos específicos	Oligofrenia, transtornos emocionais	6	2,7
Conteúdos não identificados		22	10,2
TOTAL		214	100,0

Fonte: CASSEMIRO, M. F. P. C; CAMPOS, R.H.F. Formação de Professores para a Educação Especial – Propostas de Helena Antipoff e seus Colaboradores na Fazenda do Rosário nos Anos de 1960. Revista. Brasileira de Educação Especial. vol.25. no.2. Bauru: Apr/June 2019 Epub June 13, 2019.

As disciplinas de trabalhos manuais e atividades artísticas totalizaram 41,8% das atividades do curso. Consideramos que parte das atividades artísticas são manuais por que todo o material utilizado para o teatro – máscaras, fantasias, fantoches, palcos eram produzidos pelos próprios professores. As artes, assim como os trabalhos manuais são, é claro vivenciadas no próprio corpo.

A convivência com os professores que em outros cursos não é possível. A vivência direta com os mesmos trabalhos que farão os alunos: granjinhas, novas modalidades no desenho, modelagem, trabalhos manuais, exercícios de orientação espacial, de posição com sucessão de formas (E. C. S, 1962)²⁵.

Esse recorte evidenciou que as alunas/professoras reconheciam a importância do seu próprio fazer e de como eles serão úteis posteriormente. Destacamos também que a formação oferecia atividades até então desconhecidas para professoras já formadas.

A professora Helena e seus colaboradores elaboraram dois instrumentos para conhecer as suas alunas/professoras: o preenchimento da caderneta individual ao final do curso com as impressões a respeito do curso. Através da observação, as alunas/professoras tinham os seus ideais e interesses detectados. Um diário coletivo era lido todas as noites na hora do

24 O roteiro geral proposto para a composição da caderneta foi: Identificação do Curso e data da realização do mesmo; Identificação do aluno: (nome, procedência, estabelecimento, repartição); Formação (curso geral, curso normal, curso especialização, anos de magistério (experiência), experiência com excepcionais; assinatura, endereço para correspondência; Breves dados biográficos; Primeiras impressões do ISER e do Curso; Aulas que considera de maior utilidade; Aulas que considera de menor utilidade; Atividades e exercícios práticos de maior utilidade; Atividades e exercícios de menor utilidade para sua escola e seu trabalho; Aula ou assuntos que foram melhor assimilados; Aulas e assuntos de mais difícil compreensão e assimilação; O que achou pior do Curso; Sugestões para melhoramento dos futuros cursos intensivos de férias de Ensino Emendativo; O que achei de pior no curso; O que achei de melhor no curso; Quais os ensinamentos do curso que poderá logo aplicar em seu estabelecimento; Publicações e material recebido; Sugestões para melhoramento dos Cursos Emendativos.

25 E. C. S, julho de 1962 Caderneta. Documento Inédito Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Museu Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

jantar proporcionando a oportunidade de comentar, relatar dificuldades, interesses. Assim os professores encarregados do curso poderiam identificar suas habilidades e competências, seus pontos fortes e fracos, como deveriam investir para o desenvolvimento desse professor.

Trabalhos manuais: Ensinar os alunos a empreenderem estes trabalhos, encontrando neles oportunidades para socialização, globalização do ensino, calmante para suas deficiências e descobrindo também suas tendências” (L. R. S, 1962²⁶).

Os exercícios práticos de maior utilidade foram os trabalhos de granjinha, trabalhos manuais e atividades artística. Também tecelagem e modelagem (D. S. C, 1962)²⁷.

Foi durante o curso que cheguei a conclusão da importância de trabalhos manuais na educação da criança e o valor da terapia ocupacional dos menos dotados (D. S. C, 1962)²⁸.

Porei imediatamente em execução os trabalhos sobre atividades artísticas: ex: finger painting, desenhos com lápis de cera, bico de pena em papel úmido etc, etc. Meus alunos estão necessitando destes exercícios. (M. S. C. P, 1962)²⁹

Aqui podemos identificar a diversidade de atividades manuais e artísticas oferecidas. Na primeira citação o papel dos trabalhos manuais para identificar tendências e por que não dizer competências. No último a professora pode perceber a necessidade dos seus alunos.

Outro ponto forte da organização desse curso de formação de professores eram as disciplinas voltadas para o aprendizado da observação, 14, 4% das disciplinas ministradas. Esse é certamente o melhor caminho para conhecer os ideais e interesses dos seus futuros alunos. Identificamos nos trabalhos analisados das alunas, três professores que ensinavam observação: professor Jorge Morais³⁰ – técnicas de observação; Professora Olivia Pereira³¹ – terapia ocupacional; D. Leopoldina Netto³² – didática especial e pedagogia emendativa.

Jamais me esquecerei de D. Helena Antipoff por ter me ensinado a observar tudo que nos cerca, a notar os detalhes (D. S. C, 1962)³³.

A aprendizagem da observação não estava restrita a disciplinas específicas. Antipoff, como podemos ver, também ensinava a observar, bem de acordo com a escola ativa.

O método de observação integral, que, a princípio, é difícil ser-lhe fiel, devido ao nosso vício de interferir, exercendo, ou querendo exercer, a obra educativa, é um meio riquíssimo de aprendizagem, reflexão e procura

26 L. R. S, julho de 1962 Caderneta. Documento Inédito Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Museu Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

27 D. S. M, julho de 1962 Caderneta. Documento Inédito Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Museu Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

28 D. S. M, julho de 1962 Caderneta. Documento Inédito Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Museu Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

29 M. S. C P. Julho de 1962. Caderneta. Documento Inédito Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Museu Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

30 Não encontramos maiores informações sobre esse professor.

31 D. Olivia Pereira - Coordenadora das oficinas Pedagógicas da Sociedade Pestalozzi do Brasil e Professora de Pedagogia nas Faculdades Católicas do Rio e de São Paulo.

32 Leopoldina Netto Formada pelo Instituto de Educação de Minas Gerais, com grande experiência de trabalho com excepcionais no Instituto Pestalozzi em Belo Horizonte e na coordenação das classes especiais da Sociedade Pestalozzi do Brasil. (MARTINS, 1962, p. 1).

33 D. S. M, julho de 1962 Caderneta. Documento Inédito Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Museu Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

de recurso para o professor de qualquer tipo de criança. (M. J. G. F, 2º CEDEM: 1962)³⁴.

Técnicas de avaliação com ênfase na observação (A. R. A. M, 2º CEDEM: 1962)³⁵

Observações do aproveitamento gradativo das crianças nas aulas práticas de música (M. G. S. R, 2º CEDEM: 1962)³⁶

A técnica de observação sistemática e também natural das crianças, para ao fim de certo tempo, verificar o que e em que melhoraram ou não as crianças a mim confiadas quais recursos empregados para a sua melhora (M. J. G. F, 2º CEDEM: 1962)³⁷.

Prof. Jorge Moraes com seu sistema de (PABAE³⁸ ?), distribuição de impressos depois de ministradas as aulas, dando ao aluno a dupla oportunidade de aprender além da prática com os relatórios de observações, que exige de cada um pessoalmente (B.C.A, 2º CEDEM: 1962)³⁹.

Um outro aspecto das observações sistemáticas ministradas nos Cursos de formação de professores é a observação nas aulas de música, a possibilidade apresentada por esses professores de avaliação através da observação, avaliação do próprio professor através da observação do desempenho do próprio aluno. Outra questão que destacamos é que a observação o nível de exigência do professor Jorge Moraes: os relatórios de observações são individuais e provavelmente analisados pessoalmente.

A fundamentação da educação emendativa priorizava a educação sensorial e do ensino intuitivo. Alegam que “as crianças das classes especiais por vezes não sabem nem olhar, e nem escutar” (ANTIPOFF, 1963), O caminho é o que as autoras chamam de ginástica especial:

Muito lucrei com os conhecimentos adquiridos nas granjinhas. Apesar de haver passado minha infância em uma fazenda, de possuir um pouco de prática em agricultura, só agora, após este curto convívio com D. Helena Antipoff, aprendi a notar detalhes, como seja: o canto dos passarinhos, a sinestesia das plantas, etc, etc. Lamento tê-la conhecido pessoalmente tão tarde. Assim não teria perdido tanto tempo em minha vida. (M. S. C. P, 1962⁴⁰)

É muito interessante o depoimento dessa professora: o ambiente conhecido, a fazenda, a prática, tudo isso ganhou cores, sons, ventos, nunca visto, percebido ou ouvido antes curso.

O projeto das Granjinhas, disciplina ministrada por Helena Antipoff, com 7, 3% do programa do Curso era a menina dos olhos da coordenadora. As turmas de alunas/pro-

34 M. J. G. F, 2º CEDEM: 1962. Caderneta. Documento Inédito Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Museu Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

35 A. R. A. M Caderneta. Documento Inédito Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Museu Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

36 R. M. G. S. Caderneta. Documento Inédito Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff M. J. G. F, 2º CEDEM: 1962. Caderneta. Documento Inédito Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Museu Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

37 F. M. J. G. Caderneta. Documento Inédito Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Museu Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

38 A interrogação faz parte da anotação da aluna. Não localizamos no CDPHA os impressos do PABAE.

39 A. B. C: Caderneta. Documento Inédito Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Museu Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

40 M. S. C, julho de 1962 Caderneta. Documento Inédito Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Museu Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

fessoras eram divididas em grupos e cada grupo deveria cuidar do terreno disponibilizado: limpar, plantar, colher, vender o produto final. Era uma preocupação do o ISER, a formação de professoras para a zona rural, com o objetivo de fixar o homem no campo. As professoras ao voltarem para suas cidades deveriam implantar nas suas escolas uma área para cultivo básico de alimentos. Essa disciplina evidenciou ainda outro princípio da Escola Ativa, aquele que se baseava na atividade do aluno:

[...] atividade rica que muito mais, quase no fim do curso, se descobriu. Projeto espetacular e muito amplo, oferecendo situações e recursos que favorecem à educação integral, desde que o professor esteja atento para não deixar passar, sem que aproveite, em bem da criança e sua educação (M. J. G. F, 2º CEDEM: 1962)⁴¹.

Essa experiência com a terra é citada pela maioria das alunas, como fonte inesgotável de experiência e aprendizado.

[...] as granjinhas escolares são de grande importância na Educação dos Excepcionais e também de outras crianças. Através dela podemos proporcionar-lhe uma Educação Integral ... na educação dos sentidos, através da visão, ela apreciará a beleza da natureza, a conhecer as cores, a distinguir as diversas plantas, etc. Pelo tato: pegar, sentir e gravar melhor a forma das coisas. Por meio dos movimentos, é que chamamos de sentido Cinestésico, ou seja, sensação de movimentos. A criança reproduzirá com o corpo a formas das coisas e gravará melhor. São exercícios que contribuem para a sua aprendizagem e coordenação motora. Na audição, ela ouvirá da professora tudo que é importante e aprenderá, enriquecendo seu vocabulário e seu conhecimento. Outras atividades podemos fazer usando a granjinha como motivo: são as dramatizações, teatrinhos e estórias (A. M. A, 1966)⁴²

Também de grande utilidade o contato direto com as granjinhas. Através das mesmas, fazemos a educação de todos os nossos órgãos sensoriais, além de seu entrosamento com todas as matérias do currículo escolar (D. S. C 2º CEDEM: 1962)⁴³.

[...] no projeto das Granjinhas o campo é vasto. A começar pelo contato que as crianças têm com a natureza, onde tanto tem que se aprender e observar. A criança trabalha com sementes, pedras, material preciosíssimo para a concretização; os movimentos motores que tanto se desenvolve na criança através de ordens como: “vá buscar água”, vá buscar areia, etc. é muito triste e lamentável que as escolas todas de Minas não tenham a sua granjinha escolar (L. R. S 2º CEDEM: 1962)⁴⁴.

A professora Antipoff detectou todas as possibilidades que as granjinhas poderiam oferecer. As alunas citam: educação integral, educação dos sentidos (ver, ouvir, tato, provavelmente paladar, olfato), psicomotricidade - sensação dos movimentos, coordenação motora, a possibilidade de fazer dramatizações nas granjinhas. A possibilidade de trabalhar vários conteúdos em um mesmo espaço: matemática para medir o terreno, calcular o custo da produção, preços dos produtos na venda. A biologia, a botânica, a língua portuguesa na produção de textos. O objetivo do Curso se cumpre quando as professoras aprendem a observar, perceber, ouvir através da própria experiência.

41 F. M. J. G. janeiro de 1962 Caderneta. Documento Inédito Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Museu Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

42 A. M. A Trabalho de aluna do 2º Encontro-Curso Pro-infância Excepcional. Documento Inédito manuscrito. Ibirité/MG. Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Museu Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

43 : C.D.S. Caderneta 3º CEDEM. Documento Inédito Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Museu Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

44 S.L.R. Caderneta 3º CEDEM. Documento Inédito Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Museu Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de professores realizada no ISER, contava com professores, especializados de outros estados brasileiros. Os alunos assim como os professores vinham de todo o Brasil, em busca desse conhecimento específico. O quadro apresentado das disciplinas oferecidas demonstra que os organizadores priorizavam as técnicas de ensino e aprendizagem em detrimento ao estudo da deficiência propriamente dita com apenas 2,7% do curso. Essa ênfase evidencia que a Antipoff e seus colaboradores acreditavam que independentemente das características dos alunos, eles poderiam aprender.

Os fundamentos da Escola Ativa propostos por Claparède foram, claramente, aplicados na formação destes professores: as alunas/professoras aprendiam a observar – estudando tanto as técnicas de observação teoricamente quanto realizando as observações nas classes anexas e, posteriormente, elaborando relatórios a respeito dos achados na atividade prática. Através do aprendizado da observação sistemática os professores poderiam detectar as necessidades e os interesses de seus alunos. Todo o material didático utilizado durante o curso de Educação Emendativa era construído pelas próprias professoras. Através da experiência nas aulas de trabalhos manuais, da manufatura dos artefatos para o teatro, das atividades de bordado e tapeçaria, as professoras alunas tinham a oportunidade de refletir sobre as dificuldades apresentadas por cada uma dessas atividades, de forma a construir estratégias e caminhos alternativos para a resolução dos problemas de aprendizagem de seus futuros alunos.

As alunas relataram que através das atividades realizadas no campo desenvolviam a audição com os ruídos do vento e dos pássaros; com a visão das flores, as tonalidades das folhas e da terra; tátil com a textura da terra e das folhas, do pelo dos animais e a temperatura ambiental; olfativo com o perfume das flores e frutas; paladar com as frutas e os alimentos. Através da escrita das cadernetas, diários e relatórios estas experiências sensoriais eram elaboradas e compartilhadas com os colegas e professores.

Um curso de formação para educadores de pessoas com deficiência deveria preparar os professores para observar, identificar, compreender as necessidades, interesses, dificuldades e potencialidades dos seus alunos. Partiam do princípio que as pessoas com deficiência podiam aprender, cabendo ao professor descobrir o como, o que ensinar e em que sequência, ou seja, a metodologia e os pressupostos teóricos.

Os arquivos do Museu Helena Antipoff foram fontes de inúmeros trabalhos de pesquisa, dissertações de Mestrado, Teses de Doutorado tanto no Brasil quanto no exterior. Os nossos trabalhos têm despertado o interesse pela obra dessa russa-brasileira que mudou a história da educação especial no Brasil. A curiosidade a cerca das metodologia utilizada na formação de professores para a educação proposta pode ser perfeitamente aplicada hoje.

REFERÊNCIAS

ABREU, Manuel Viegas; OLIVEIRA, Armando Monica. O Laboratório de Psicologia Experimental da Universidade de Coimbra. Instituto de Psicologia Cognitiva, Desenvolvimento Vocacional e Social Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Coimbra, 1999.

ANTIPOFF, Daniel. Helena Antipoff: Sua Vida, Sua Obra. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1975.

ANTIPOFF, Helena. Estudo do aluno. In. Educação Rural. Coletâneas das obras escritas de Helena Antipoff. Org. Pelo Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff, CDPHA. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1992 d.

ANTIPOFF, L' expérience russe. L'éducation sociale des enfants. Semaine Littéraire, Genebra, v. 32, n. 1615, p. 592-594, 1924a.

ANTIPOFF, H. Étude de la personnalité par la méthode Lazoursky. L' Éducateur, n. 62. p. 285-292, 1926.

ANTIPOFF, Helena. Ideais e interesses das crianças de Belo Horizonte e algumas sugestões pedagógicas. Belo Horizonte: Secretaria de Educação e Saúde Pública. 1930.

ANTIPOFF, Helena. A psicotropia das crianças ao saírem da escola primária. In. Fundamentos da Educação. Coletâneas das obras escritas de Helena Antipoff. Org. Pelo Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff, CDPHA. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1992a.

ANTIPOFF, Helena. Educação dos excepcionais. In. Educação do Excepcional. Coletâneas das obras escritas de Helena Antipoff. Org. Pelo Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff, CDPHA. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1992c.

ANTIPOFF, Helena. A função social da assistência às crianças excepcionais. Neurobiologia, v. 9, n. 4, p. 279-285, dez. 1946. Separata.

ARAUJO, Saulo de Freitas. Wilhelm Wundt e a fundação do primeiro centro internacional de formação de psicólogos In Temas em psicologia. vol.17 no.1 Ribeirão Preto 2009. https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2009000100002

BARROS, Alessandra Belfort; SILVA, Silvana Maria Moura; COSTA, Maria da Piedade Resende. Dificuldades no processo de inclusão escolar: percepções de professores e de alunos com deficiência visual em escolas públicas Bol. Acad. Paul. Psicol. vol.35, no.88. São Paulo, jan. 2015.

BOVET, Pierre. Vingt ans de vie. L'Institut J. J. Rousseau de 1912 à 1932. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé, 1932. (Actualités pédagogiques) <https://www.unige.ch/archives/aijjr/dossiers-th%C3%A9matiques/institutrousseau>

BRAVO, Riviane Borghesi. Apropriações da obra de Lazurski e as contribuições de Helena Antipoff para o estudo da personalidade na psicologia e na educação. (manuscrito). Belo Horizonte, 2019. Tese de doutorado. UFMG, Faculdade de Educação.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. Helena Antipoff (org.) textos escolhidos. São Paulo: Casa do Psicólogo, Brasília, Conselho Federal de Psicologia, 2002. (Coleção clássicos da psicologia brasileira).

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. Helena Antipoff. Recife: Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores, v 33)

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. Helena Antipoff: psicóloga e educadora – uma biografia intelectual. Rio de Janeiro: Fundação Miguel de Cervantes, 2012.

CASSEMIRO, Maria de Fátima P. Formação de professores para a Educação Especial: a experiência de Helena Antipoff e seus colaboradores na Fazenda do Rosário na década de 1960. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018. Disponível em <http://hdl.handle.net/1843/35101> Acesso em 23 01 2026.

CASSEMIRO, M. F. P. C; CAMPOS, R.H.F. Formação de Professores para a Educação Especial – Propostas de Helena Antipoff e seus Colaboradores na Fazenda do Rosário nos Anos de 1960. Rev. bras.educ.espec. vol.25 no.2 Bauru Apr/June 2019 Epub June 13, 2019.

HAMELINE, Daniel.; PETRAGLIA, Izabel; DIAS, Elaine T. Dalmas (org.) Édouard Claparède. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 148 p.: il. – (Coleção Educadores).

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiência. Cad. Cedes, Campinas, v. 34, n. 93, p. 207-224, maio-ago. 2014.

LACERDA, Armando. Pedagogia Emendativa do Surdo-Mudo (Considerações Gerais) Rio de Janeiro: Pimenta de Mello & Cia., 1934.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergstrom. Introdução ao Estudo da Escola Nova: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea. 14. ed. – Rio de Janeiro: EdUERJ: Conselho Federal de Psicologia. 2002.

MARTINS, Yolanda. Ensino Emendativo – Considerações sobre um Curso. In: 1º Suplemento do Mensageiro Rural. Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, 1962.

PROGRAMME GÉNÉRAL ET LISTE DES PROFESSEURS ET DES ÉTUDIANTS DA ÉCOLE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION, INSTITUT J-J ROUSSEAU. <https://www.unige.ch/archives/aijjr/dossiers-th%C3%A9matiques/institutrousseau/programmes>

Fontes não publicadas

A. R. A. M Caderneta. Documento Inédito Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Museu Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

C. D. S. Caderneta 3º CEDEM. Documento Inédito Acervo do Centro de Documentação

e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

D. S. M, julho de 1962 Caderneta. Documento Inédito Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Museu Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

E. C. S, julho de 1962 Caderneta. Documento Inédito Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Museu Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

F. M. J. G. janeiro de 1962 Caderneta. Documento Inédito Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Museu Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

L. R. S, julho de 1962 Caderneta. Documento Inédito Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Museu Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

M. A Trabalho de aluna do 2º Encontro-Curso Pro-infância Excepcional. Documento Inédito manuscrito. Ibirité/MG. Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Museu Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

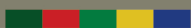
M. J. G. F, 2º CEDEM: 1962. Caderneta. Documento Inédito Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Museu Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

M. S. C. P, julho de 1962 Caderneta. Documento Inédito Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Museu Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

S. L. R. Caderneta 3º CEDEM. Documento Inédito Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Museu Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

A FORMAÇÃO ESPECIALIZADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL EM PORTUGAL (1942–1986)

Maria Helena Mesquita
Instituto Politécnico de Castelo Branco
Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais (CICS.NOVA)
hmesquita@ipcb.pt



RESUMO

O presente capítulo tem por objetivo efetuar uma análise resumida da trajetória histórica da formação de professores em Educação Especial em Portugal, desde o seu início formal em 1942 até meados da década de 80, altura em que foram criadas as Escolas Superiores de Educação.

A formação especializada de professores em Educação Especial em Portugal desenvolve-se de forma progressiva a partir de 1942, com a criação dos primeiros cursos específicos destinados à educação de crianças com deficiências. Inicialmente, esta formação ocorre em contextos institucionais de natureza médico-pedagógica, fortemente marcada por uma perspectiva assistencial e clínica, sendo dirigida sobretudo a professores do ensino primário. Durante as décadas de 1950 e 1960, a formação mantém-se limitada, centrada em modelos de reeducação e em saberes da Psicologia e da Medicina, com reduzida articulação com a formação pedagógica geral. A partir da década de 1970, assiste-se a um alargamento da oferta formativa, impulsionado por políticas de democratização do ensino e pelo reconhecimento da responsabilidade do Estado na educação destes alunos. Este percurso histórico culminou, em meados da década de 1980, com a criação das Escolas Superiores de Educação que contribui para a consolidação e institucionalização da formação de professores de Educação Especial em Portugal num quadro académico e pedagógico mais consistente.

Esta análise assenta, fundamentalmente, em dois aspetos: por um lado, no enquadramento legal e sua importância nessa evolução; e, por outro, nas instituições que operacionalizaram essa formação.

Palavras-chave: Educação Especial. Formação Especializada. Professores

ABSTRACT

The present chapter aims to provide a concise analysis of the historical trajectory of teacher education in Special Education in Portugal, from its formal beginnings in 1942 until the mid-1980s, when the Schools of Education were established.

Specialized teacher training in Special Education in Portugal developed progressively from 1942 onwards, with the creation of the first specific courses aimed at educating children with disabilities. Initially, this training took place within institutional contexts of a medical-pedagogical nature, strongly influenced by an assistential and clinical perspective, and was primarily directed at primary school teachers. During the 1950s and 1960s, training remained limited, focusing on re-education models and knowledge drawn from Psychology and Medicine, with little articulation with general pedagogical training. From the 1970s onwards, there was an expansion of training provision, driven by policies promoting the democratization of education and by the recognition of the State's responsibility in the education of these students. This historical trajectory culminated in the mid-1980s with the creation of the Schools of Education, which contributed to the consolidation and institutionalization of Special Education teacher training in Portugal within a more coherent academic and pedagogical framework.

This analysis is fundamentally based on two aspects: on the one hand, the legal framework and its importance in this evolution; and, on the other hand, the institutions that operationalized this training.

Keywords: Special Education. Specialized Training. Teachers.

INTRODUÇÃO

Em Portugal a evolução da educação das crianças deficientes 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. Como tal, não podia de deixar de ser meticulosamente 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 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). A formação dos professores consistia num curso geral de quatro anos, com disciplinas pedagógicas, científicas e culturais com teóricas e práticas, onde ainda se ofereciam cursos complementares destinados a diversos fins, sendo um deles o ensino cegos e surdos-mudos (art. 138º), realça Teodoro (1976).

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 em que o autor propunha a fusão das Escolas Normais Primárias em Faculdades de Ciências da Educação, constituídas por secções, sendo 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 atividade sindical, associativa e pedagógica. O mesmo autor, refere, ainda, que 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 que diz respeito à sua formação pedagógica e científica, com a extinção das Escolas Normais Primárias e Superiores, quer com aspetos relacionados com o salário.

No entanto, em 1930, as Escolas Normais Primárias, que, entretanto, tinham sido restabelecidas, foram substituídas pelas Escolas do Magistério Primário, que se encarregavam da formação de professores para o ensino primário e, mais tarde, para 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 (CARVALHO, 1986).

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.

Assim o presente capítulo tem por objetivo efetuar uma análise resumida da trajetória histórica da formação de professores em Educação Especial em Portugal, desde o seu início formal em 1942 até meados da década de 80, altura em que foram criadas as Escolas Superiores de Educação cujas funções são de formar professores, nomeadamente também para a Educação Especial, porque para percebermos o presente é necessário conhecermos o passado.

Esta análise assenta, basicamente, em dois aspetos: 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 ENSINO ESPECIAL

Até meados da década de 80, a evolução histórica da formação de professores em Educação Especial em Portugal aponta, fundamentalmente, para uma formação que visava preparar professores especializados para apoiar os múltiplos aspetos educacionais de crianças e jovens deficientes. A formação era realizada através de CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO e foram diversas as instituições, ou organismos oficiais que os ministraram:

- 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) Direção Geral de Assistência (de 1966 a 1975)
- 4) Direção Geral do Ensino Básico (de 1973 a 1975)
- 5) Direção 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, tendo como referência o enquadramento legal.

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

- Designação do curso de especialização
- Condições de acesso e de frequência
- Duração do curso
- Número de vagas;
- Plano de estudos.

2.1 Instituto António Aurélio da Costa Ferreira (IAACF)

Este Instituto teve um papel muito importante na evolução da Educação Especial em Portugal, não só ao nível do 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...”¹, assim como em 1930 tinha sido incumbido de organizar cursos anuais de especialização para professores das “...classes especiais de atardados e de ortofonia...”². Mas, só através de novo decreto³ é que foi regulamentada a preparação do **“Curso de magistério especial de anormais”** (art. 7º), posteriormente alterado por outros decretos⁴.

O enquadramento legal do período que medeia entre 1930 e 1942 foi importante 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.

Em 1930 o Decreto N°18.646 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 necessário a preparação dos professores pois deveriam possuir indispensáveis conhecimentos especiais.

Assim o decreto, para além de instituir as Escolas do Magistério Primário, em substituição das Escolas Normais, regulamentava também a preparação do **“Curso de Habilitação para o Magistério Especial de Anormais”** do IAACF. Condições de acesso ao curso: 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. As vagas eram limitadas a 20, podendo frequentá-lo indivíduos do sexo masculino e do sexo feminino (art. 85º, ponto único). O curso tinha a duração de um ano letivo (dois semestres), sendo constituído apenas por duas disciplinas: Médico-psicologia de anormais e Pedagogia de anormais, ambas com sessões teóricas e práticas (art. 86º, ponto único).

Após a experiência adquirida, os Decretos N°20.254 e 21.695, respetivamente de 25 de agosto de 1931 e 29 de setembro de 1932, vieram dar nova redação a alguns artigos do decreto anterior. No primeiro, a alteração visava a possibilidade de se ser admitido a concurso indivíduos com idade superior a 22 anos (art. 85º) (que no anterior era a idade limite definida) e no segundo as alterações foram mais profundas, embora não se pretendesse pôr de parte a orientação geral em que assentou a organização e regulamentação dos cursos. O curso permaneceu com a mesma designação, **“Curso do Magistério Especial de Anormais”** (art. 4º) e 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 limitado a 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 letivo (dois semestres), sendo

1 Decreto N°16.825, de 8 de maio de 1929, artigo 1º, alínea b.

2 Decreto N°17.974, de 21 de fevereiro de 1930, artigo 3 (Retificado no Diário do Governo N°45º, de 24 de fevereiro de 1930).

3 Decreto N°18.646, de 19 de julho

4 Decretos N°20.254 e 21.695, respetivamente de 25 de agosto de 1931 e 29 de setembro de 1932.

constituído também por duas disciplinas: Médico-psicologia de anormais e a Pedagogia de anormais, sendo ambas constituídas por sessões teóricas e práticas (art. 6º).

Quase 10 anos depois, em 1941, é imitada legislação Ministério da Educação Nacional, o Decreto-Lei Nº31.801, de 26 de dezembro de 1941, que vai reabrir e reorganizar (após alguns anos de encerramento) o IAACF. De entre as funções que lhe foram atribuídas, a de habilitação do pessoal para ensino de anormais, e 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, sairia o Decreto Nº32.607, de 30 de dezembro de 1942, que veio então finalmente regulamentar a matrícula ao curso destinado à preparação de professores de crianças anormais e que seria o início formal desta formação.

O curso passou a designar-se **“Curso de Preparação de Professores e Outros Agentes de Ensino de Anormais”** (art. 1º) cujas condições de acesso estabeleciam que os candidatos teriam de ser 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 limitado a 15 vagas anualmente, podendo frequentá-lo indivíduos do sexo masculino e do sexo feminino (art. 2º).

O curso tinha a duração de um ano letivo, 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 (art. 8º).

A partir de uma análise curricular realizada pelo Grupo de Trabalho Coordenado por Sim-Sim (1986)⁵ sobre o plano de estudos deste curso, poderemos destacar alguns elementos que nos ajudem a 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” (p. 12), o que, neste caso, seriam as crianças anormais, e ainda referia que a prática pedagógica é “uma prática integrada no ano curricular, isto é, surge simultaneamente com a componente escolar” (p.13).

O curso realizou-se entre o ano letivo de 1942/43 e o ano letivo de 1962/63, totalizando 21 cursos e 152 professores especializados⁶. 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”⁷ são as razões apontadas pelo Ministério da Educação Nacional para a atualização da orgânica do curso com nova legislação em 1964, 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.

5 Grupo nomeado pelo Despacho Conjunto 222/MEC/85.

6 Relatório do Grupo de Trabalho nomeado pelo Despacho Conjunto 222/MEC/85

7 Decreto-Lei Nº45.832 de 25 de julho 1964.

Este novo curso passa a ter a designação de **“Curso de Especialização de Professores de Crianças Inadaptadas”** (art. 1º). São alteradas algumas condições exigidas aos candidatos que continuavam a ter de possuir 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 letivo, sendo agora constituído por diversas cadeiras semestrais e anuais (art. 9º). As cadeiras tinham aulas teóricas, trabalhos práticos e estágios (art. 8º). Os estágios desenvolviam-se nas classes especiais e nas classes de observação do IAACF (artigos. 11º e 12º).

Da análise curricular realizada por Sim-Sim (1986)⁸, sobre o plano de estudos deste curso, este também tinha a duração de um ano pelo que toda a “informação/formação se centrava em abordagens psicopedagógicas específicas da deficiência a que se destinavam” (pp. 12-13), 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” (pp. 12-13).

O período de realização do curso decorre entre dos anos letivos de 1963/64 a 1974/75 totalizando 12 cursos e 244 professores especializados⁹. Os candidatos predominantemente do sexo feminino (97%) e a habilitação exclusivamente o Magistério Primário (100%).

Com a revolução do 25 de Abril de 74, tendo em conta o momento político que o país atravessava, 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”¹⁰. Foi criado um grupo Interministerial para trabalhar nesta reestruturação, assente numa unificação dos cursos de especialização (visto existirem outros cursos de especialização para além dos do IAACF) e em conclusão, o grupo decidiu que era necessário:

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. (M.E./DIRECÇÃO GERAL DO ENSINO SUPERIOR, 1984, pp.7-8)

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.

O Despacho de 5 de janeiro de 1977, cria o curso com nova estrutura, sendo aberto a todos os professores, sem distinção de grau de ensino, e aumenta-lhe o tempo de duração. Passa a ter a designação de **“Curso de Especialização de Profissionais de Educação”** e desti-

8 Relatório do Grupo de Trabalho nomeado pelo Despacho Conjunto 222/MEC/85.

9 Relatório do Grupo de Trabalho nomeado pelo Despacho Conjunto 222/MEC/85.

10 M.E./DIRECÇÃO GERAL DO ENSINO SUPERIOR (1984, p.7).

na-se a preparar os professores para uma intervenção de qualidade com crianças deficientes e crianças com dificuldades de aprendizagem. São também alteradas algumas condições exigidas aos candidatos do curso: serem professores habilitados com os Cursos do Magistério Primário, Educadores de Infância e de Estabelecimento, Mestres de Oficinas de habilitação académica equivalente, dois anos de exercício pedagógico e ainda podem concorrer professores dos ensinos preparatório e secundário com os graus de bacharel ou licenciatura.

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 letivos e igualmente constituído por aulas teóricas, trabalhos práticos e agora com um estágio.

As cadeiras do curso eram do tipo semestrais e anuais e para concluir a realização de 1 ano de Estágio com 20h/semana

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

Da análise curricular realizada por Sim-Sim (1986)¹¹, sobre o do plano de estudos deste curso, dado que este apresenta agora uma duração plurianual, toda a informação/formação, para além de apresentar componentes curriculares psicopedagógicas específicas da deficiência a que se destinavam também foi introduzida a componente de formação de base em educação e ainda um tipo de prática pedagógica que correspondia ao ano de Estágio cuja realização era posterior à componente escolar.

Realizou-se desde 1977 a 1980, com uma edição apenas, e 53 professores especializados¹². 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 do Despacho Normativo N°108/81, de 4 de abril de 1981, 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 pelo IAACF. 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 muito característico - período revolucionário pós 25 de Abril. Como tal sofreu as vicissitudes emergentes de um ambiente como o que este desencadeia nos diversos sectores de uma sociedade.

Através do Despacho Normativo são definidos o conjunto de objetivos, 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. Passa então o curso a ter como objetivo formar educadores e professores do Ensino Especial, a fim de exercerem a sua atividade junto de crianças e adolescentes que, no âmbito da educação infantil e dos ensinos básico e secundário, têm dificuldades na utilização dos meios corren-

11 Relatório do Grupo de Trabalho nomeado pelo Despacho Conjunto 222/MEC/85.

12 Relatório do Grupo de Trabalho nomeado pelo Despacho Conjunto 222/MEC/85

tes de ensino-aprendizagem, devido a: funcionamento **intelectual deficitário**, por causas diversas; **deficiências sensoriais** (visual e auditiva) e **deficiências motoras**.

Podiam candidatar-se ao curso os diplomados com o curso de Educadores Infantis, os professores profissionalizados do Ensino Básico e Secundário¹³, desde que possuíssem um mínimo de dois anos de atividade docente para o nível a que concorriam. No entanto, foram alteradas posteriormente¹⁴ 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 infantis 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 ensino¹⁵.

A inscrição ao curso estava sujeita ao *numerus clausus*, o qual era fixado anualmente por despacho ministerial, sob proposta do IAACF. Para o ano letivo de 1982/83 as vagas foram fixadas em 75¹⁶, e para o ano letivo de 1984/85 foram fixadas em 50¹⁷.

A duração do curso continuou a ser de três anos letivos, sendo os dois primeiros repartidos em quatro semestres, com carácter teórico-prático, e o último, como ano de estágio, realizado fora do Instituto. Os conteúdos dos módulos de especialidade tinham 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 era comum para as várias especialidades e com 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 optavam pela deficiência em que desejavam especializar-se, sendo por isso considerado o ano da especialização propriamente dita, para adquirirem conhecimentos mais aprofundados e específicos;
- o último ano, caracterizado pela situação real de trabalho profissional, tão semelhante quanto possível àquela que o aluno iria encontrar no mundo do trabalho, realizada sob a forma de estágio, cujos objetivos se centravam: 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.

13 Esta designação era a utilizada na altura e atualmente corresponde ao 1º, 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e Secundário.

14 Despacho Normativo N°106/84, de 24 de maio e Despacho Conjunto N°56/SEES/SEAM/SEEBS/84, de 30 de maio.

15 Preâmbulo do Despacho Conjunto N°56/SEES/SEAM/SEEBS/84, de 30 de maio, 4832 (41).

16 Despacho Conjunto N°114/SES/82, ponto 1, de 24 de julho.

17 Despacho Conjunto N°56/SEES/SEAM/SEEBS/84, de 30 de maio, artigo 1º.

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, também incluía aspetos curriculares de formação de base em educação e, ainda, um tipo de prática pedagógica que correspondia ao ano de Estágio, realizado após terminada a componente escolar¹⁸.

A realização do curso ocorreu desde 1979 a 1985, com 3 cursos e 192 professores especializados¹⁹. A predominância dos candidatos era feminina (86%) e a habilitação, fundamentalmente, o Magistério Primário (67%).

Com o Despacho Normativo N°18/86, de 5 de março de 1986, curso, antes de ser integrado na Escola Superior de Educação de Lisboa, ainda vai sofrer uma nova reestruturação tendo em vista uma formação mais polivalente e a preparação para o trabalho em equipa, de forma a melhor responder à integração no ensino regular de crianças e jovens com necessidades educativas específicas.

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 um curso adequado para formar docentes dos ensinos pré-primário e primário não responde às necessidades de formação e intervenção dos docentes dos outros níveis de ensino.

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

Nas condições de acesso refere-se apenas que se podem candidatar os “diplomados com os cursos de educadores de infância e do magistério primário com o mínimo de 2 anos letivos completos de atividade docente nos respetivos níveis de ensino” (artigo 19º).

A duração do curso é de três anos letivos, estruturado em quatro semestres para o desenvolvimento das unidades curriculares (componente teórica) e um ano de atividade profissional acompanhada (componente prática).

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 perspetiva interdisciplinar e sempre numa constante relação entre teoria e prática. Para colmatar algumas lacunas na formação de base dos formandos torna-se necessário a introdução de uma formação geral em Ciências da Educação.

O 1º semestre, de “cariz compensatório” da formação de base com unidades curriculares de ciências da educação e de desenvolvimento e da aprendizagem. O 2º semestre, um prolongamento do anterior, mas já com especial incidência nas diferenças do ritmo e processo de desenvolvimento e consequentes necessidades educativas especiais. No 3º e 4º

18 Relatório do Grupo de Trabalho nomeado pelo Despacho Conjunto 222/MEC/85.

19 Relatório do Grupo de Trabalho nomeado pelo Despacho Conjunto 222/MEC/85.

semestre, predominam as áreas de especialização da área científica: **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 vai sendo introduzida gradualmente ao longo do curso e “progressivamente orientada para a intervenção direta, quer com crianças, quer com os adultos (pais, professores e outros técnicos) que com elas privam.” (artigo 9, ponto 4), e tem como objetivo integrar e aprofundar a informação teórica e levar os formandos à procura de respostas inovadoras.

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

É com esta organização que o IAACF vai formar professores até à integração do curso na Escola Superior de Educação de Lisboa, em 1986.

Esta transição já estava prevista pelo despacho anterior onde era referenciado que a título provisório, o funcionamento do curso seria 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 aspetos que nos parecem importantes e que são determinantes da filosofia de formação da época:

- O IAACF apresentou uma maior continuidade de formação de professores especializados, desde 1942 até 1985;
- A formação abrangeu todas as áreas de deficiência, embora com uma maior incidência para a deficiência intelectual e as sensoriais (visual e auditiva);
- 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).
- Os cursos de especialização começaram por ser de duração anual (de 1942 a 1975), passando a partir de 1976 a plurianuais (duração de 3 anos).
- Nos primeiros cursos (Curso de Preparação de Professores e Outros Agentes de Ensino de Anormais) a formação era caracterizada por um modelo médico-pedagógico, que segundo SANCHES (1995), a ação educativa apresentava-se como um meio de “terapia” da disfunção da criança, com o objetivo de a reduzir ou eliminar, para tornar a criança mais produtiva e útil no meio a que pertencia;
- 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), a componente psicológica diminui, aumenta a componente pedagógico-educativa, mas numa vertente mais curativa e reeducativa. Começa já aqui a surgir a preocupação de “como ensinar”, operacionalizada pela introdução de matérias como “Metodologia e Didáctica do Ensino Especial”.

- Com a passagem dos cursos a 3 anos (Curso de Especialização de Profissionais de Educação e Curso de Formação de Professores do Ensino Especial), estes apresentam características diferentes nos princípios que os orientam: passam a desenvolver-se como um “sistema unificado (tronco comum)” (SANCHES, 1995, p. 111). 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. SANCHES (1995) refere que a interdisciplinaridade, 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.
- A partir de 1976, com a duração de 3 anos letivos, os cursos passam a desenvolver-se em áreas de especialização por opção.
- Na totalidade foram realizados, pelo IAACF, 37 cursos de especialização, 33 deles com a duração de um ano letivo, e 4 com a duração de três anos.
- 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 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 diferentes opções sendo uma Deficiência Auditiva.

O Decreto-Lei N°39.787, de 26 de agosto de 1954, legitimou os cursos que se realizaram na Casa Pia de Lisboa onde, que no artigo 329º, ponto 2º refere:

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 de 1954²⁰ cria e aprova o regulamento do **“Curso de Especialização de Professores para o Ensino de Surdos-Mudos”**

Para frequentar o curso os candidatos deveriam possuir o diploma do Magistério Primário, com uma classificação não inferior a 15 valores, idade inferior a 28 anos e com aprovação num exame médico e num exame de admissão ao curso (art. 21º).

Quanto às vagas o regulamento apenas referia que, posteriormente, seriam fixadas.

A duração do curso era de dois anos letivos, sendo o 1º ano constituído por três períodos distintos: período teórico, período prático e período técnico. 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).

Da análise curricular realizada por Sim-Sim (1986)²¹, 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 que se desenrolava simultaneamente com a componente escolar. O curso funcionou desde 1952 a 1956, com 2 edições e 19 professores especializados²². Também aqui a predominância dos candidatos era feminina (84%) e a habilitação, maioritariamente, a do curso do Magistério Primário (89%).

Com o despacho do Ministro da Saúde e da Assistência²³, o curso teve algumas modificações: na sua designação que passa a **“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; nas condições de acesso 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. Manteve-se a necessidade de apresentarem o diploma com o Exame de Estado para o Magistério Primário, assim como terem de ser aprovados num exame médico.

20 Despacho de 16 de novembro de 1954.

21 Relatório do Grupo de Trabalho nomeado pelo Despacho Conjunto 222/MEC/85, pp.12-15.

22 Relatório do Grupo de Trabalho nomeado pelo Despacho Conjunto 222/MEC/85, pp.12-15.

23 O Despacho de 20 de julho de 1961, aprovou novo regulamento que revogou o anterior em alguns pontos.

A duração do curso passou para um ano letivo, 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 letivos, pois o diploma só se obtinha após o “exame de estado”.

Sim-Sim (1986) salienta que também para esta nova versão do curso, pode-se 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)²⁴.

O curso funcionou entre 1961/63, com 1 curso e 13 professores especializados²⁵. 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 projeto para a formação de professores e educadores de crianças com deficiência auditiva criado através do Despacho Ministerial Nº127²⁶, com a denominação de **“Curso de Especialização para Professores e Educadores de Crianças Deficientes Auditivas”**.

As condições de acesso determinavam que: ser Educadores de Infância, Professores do Ensino Básico, Professores de Iniciação Musical, de Educação Física e/ou Expressão Corporal com habilitação própria e estágio, classificação não inferior a 14 valores e terem pelo menos 2 anos de docência. 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 respetivo curriculum.

O curso com duração de dois anos letivos, o 1º ano organizado em três períodos: período propedêutico, período teórico e período prático. O período propedêutico tinha como objetivo sensibilizar e informar os alunos para a deficiência em geral e auditiva em particular; o período teórico com o objetivo de transmissão de conteúdos teóricos de outra natureza direta ou indiretamente relacionados com a deficiência em estudo; e o período prático tinha como objetivo a aplicação dos conhecimentos adquiridos no período teórico. 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).

Da análise curricular efetuada por Sim-Sim (1986)²⁷, sobre o plano de estudos, tendo este uma duração é plurianual, toda a informação/formação, para além de apresentar componentes curriculares psicopedagógicas específicas da deficiência a que se destinava, também contemplava aspetos curriculares de formação de base em educação. Ainda se

24 Relatório do Grupo de Trabalho nomeado pelo Despacho Conjunto 222/MEC/85.

25 Relatório do Grupo de Trabalho nomeado pelo Despacho Conjunto 222/MEC/85.

26 24 de junho de 1982, do Ministério dos Assuntos Sociais.

27 Relatório do Grupo de Trabalho nomeado pelo Despacho Conjunto 222/MEC/85, pp.12 e 15.

refere que o tipo de prática pedagógica correspondia ao ano de estágio, cuja realização era posterior à componente escolar.

O curso realizou-se entre 1982/1984 apenas com 1 edição, 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 conhecidas²⁸.

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 aspetos que nos parecem importantes:

- Cursos com a duração de 2 anos letivos, realizados entre 1952 e 1984 (embora não tivessem decorrido de uma forma contínua), num total de 4 cursos e com especialização de 56 professores para o ensino de crianças com problemas de audição.
- Os cursos com uma única área de especialização: deficiência auditiva, visto ser uma instituição vocacionada para o ensino de crianças com esta deficiência.
- Nos cursos, verificamos que o modelo médico-pedagógico também aqui é o dominante, em que a ação educativa apresentava-se como um meio de “terapia” da disfunção da criança, com o objetivo 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;
- Nos princípios orientadores dos cursos, a perspetiva 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. Direção Geral de Assistência

Com a carência de professores especializados nas áreas sensoriais, entre 1966 e 1975, a Direção Geral de Assistência, dependente do Ministério da Segurança Social, tomou a seu cargo a missão 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.

28 Relatório do Grupo de Trabalho nomeado pelo Despacho Conjunto 222/MEC/85, pp.12 e 15.

Os primeiros cursos foram criados em duas áreas de especialização²⁹: deficiência auditiva com o **“Curso de Especialização para Professores e Educadores de Crianças Deficientes Auditivas”** e deficiência visual com o **“Curso de Especialização para Professores e Educadores de Crianças Deficientes Visuais”**.

Ambos os cursos funcionaram nos anos letivos de 1966/67 e 1967/68, cada um com 2 edições. A duração dos cursos de um ano letivo e para a sua frequência era necessário ser professor do Magistério Primário, Educador de Infância, ou ser portador de outro curso do Ensino Superior.

No curso para a Deficiência Auditiva foram especializados 38 professores, 97% do sexo feminino e mais de 50% com o curso do Magistério Primário e no curso para a Deficiência Visual especializaram-se 34 professores, e também 97% do sexo feminino e mais de 50% com o curso do Magistério Primário³⁰. A totalidade de professores especializados nas duas áreas de deficiência (auditiva e visual), foi de 72 professores.

Os currículos dos cursos não apresentavam grandes diferenças, mesmo no que respeitava às matérias referentes às abordagens psicopedagógicas específicas, que eram idênticas, exceto no que diz respeito, naturalmente, às matérias de “Fonética” e “Acústica”, que não sendo específicas da deficiência visual, não foram substituídas por nenhuma outras.

Como estes eram cursos anuais, toda a formação/informação centrou-se exclusivamente em abordagens psicopedagógicas específicas para a deficiência auditiva e deficiência visual (consoante o curso) e o tipo de prática pedagógica correspondia a uma prática integrada, isto é, simultaneamente com a componente escolar decorreram momentos de prática integrada (SIM-SIM, 1986)³¹.

A partir de 1969³², os cursos foram alterados no que diz respeito aos planos curriculares, ao tempo de duração, que passou a ser de **dois anos letivos**, mantendo as designações e condições de acesso. Estas novas edições dos cursos funcionaram 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. Foram introduzidas matérias ligadas à Psicologia e também o estágio.

Neste período realizaram-se, para a Deficiência Auditiva, 4 cursos que especializaram 53 professores, 96% do sexo feminino e cerca de 77% com o curso do Magistério Primário e para a Deficiência Visual, 2 cursos que especializaram 66 professores³³, com a totalidade dos candidatos do sexo feminino, em que mais de 50% tinham o curso do Magistério Primário, o que perfaz a totalidade de 119 professores especializados.

Como os cursos apresentavam uma duração plurianual, a formação/informação centrou-se nas abordagens psicopedagógicas específicas para a deficiência visual e auditiva

29 Despachos Ministeriais de 6 de junho de 1966 e de 19 de junho de 1967.

30 Relatório do Grupo de Trabalho nomeado pelo Despacho Conjunto 222/MEC/85, pp.12 e 13.

31 Relatório do Grupo de Trabalho nomeado pelo Despacho Conjunto 222/MEC/85.

32 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.

33 Relatório do Grupo de Trabalho nomeado pelo Despacho Conjunto 222/MEC/85, pp.12 e 15.

(consoante o curso) e foram contemplados aspetos curriculares de formação de base em educação. O tipo de prática pedagógica correspondia a uma prática integrada e ao ano de estágio, refere Sim-Sim (1986)³⁴.

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

- Especializou 191 professores em 10 cursos que decorreram entre 1966 e 1975, nas áreas da deficiência visual e auditiva.
- Os cursos de especialização começaram por ser de duração anual (1966 a 1968), passando a partir de 1969 a plurianual (2 anos letivos).
- Nos primeiros cursos, com duração anual, o modelo médico continua a imperar sobre o pedagógico e o maior enfoque, como refere Sanches (1995, p. 60) “é dado às Técnicas específicas, segundo a linha médico-reabilitativa, de fundamento behaviorista”. A ação educativa era um meio de “terapia” da disfunção da criança, com o objetivo 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.
- 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 que “tem decerto a ver com a divulgação da teoria de aprendizagem de Brunner” (SANCHES, 1995, p. 61). Nos princípios orientadores dos cursos, a perspetiva 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.

2.4. Direcção Geral do Ensino Básico

O Ministério da Educação Nacional, através da Direcção-Geral do Ensino Básico através da Divisão do Ensino Especial, desenvolveu cursos de especialização para o ensino de crianças deficientes visuais, auditivas e motoras, numa perspetiva de integração. Foram desenvolvidos esforços no sentido de formar professores para uma das áreas mais carenciada: a deficiência motora.

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”** cujo objetivo se centrava em preparar professores para “exercerem uma compensação educativa a crianças deficientes sensoriais ou motores, integradas em classes normais”³⁵. Apesar do curso estar fundamentalmente dirigido para o ensino de crianças integradas em classes normais, os professores especializados podiam vir a exercer “em classes des-

34 Relatório do Grupo de Trabalho nomeado pelo Despacho Conjunto 222/MEC/85.

35 Regulamento do curso através do Despacho Ministerial de 19 de janeiro de 1974.

tinadas a crianças cegas, surdas ou deficientes motoras de alguns estabelecimentos particulares ou oficiais...”³⁶

O curso, com duração de dois anos letivos, sendo o 1º ano destinado à formação teórico-prática e o 2º ano ao estágio. Os candidatos deveriam possuir o curso do Magistério Primário, ou outro curso do Ensino Superior.

Sim-Sim (1986)³⁷, a partir da análise efetuada ao plano de estudos, refere que este apresentava um tronco comum de formação (aspetos curriculares de formação de base em educação comum às três áreas de especialização) e um período de especialização focado em abordagens psicopedagógicas específicas para cada uma das áreas de deficiência (visual, auditiva ou motora). Assim, para a Deficiência Motora com 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.

De acordo com análises efetuadas para outros cursos, também este centra a sua formação/informação em aspetos 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 um ano de estágio (SIM-SIM, 1986)³⁸.

O período de realização foi 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 de elementos do sexo feminino (95%) ultrapassava em grande escala os elementos do sexo masculino³⁹.

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

- Especializou 57 professores através de cursos com a duração de 2 anos letivos entre 1973 e 1975, nas áreas de especialização de deficiência visual, auditiva e motora, por opção. Foi realizado apenas 1 edição.
- 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.” (p. 62).

36 Despacho Ministerial de 19 de janeiro de 1974.

37 Relatório do Grupo de Trabalho nomeado pelo Despacho Conjunto 222/MEC/85.

38 Relatório do Grupo de Trabalho nomeado pelo Despacho Conjunto 222/MEC/85.

39 Relatório do Grupo de Trabalho nomeado pelo Despacho Conjunto 222/MEC/85.

2.5. Direção Geral do Ensino Secundário

O Ministério da Educação Nacional, através da Direcção-Geral do Ensino Secundário através da Divisão de Ensino Especial e Profissional, desenvolveu cursos de especialização para o ensino de crianças deficientes visuais, igualmente numa perspectiva de integração.

Pelo Despacho nº159/74, foi criado o **“Curso de Especialização para Professores de Deficientes Visuais”**, com o objetivo de preparar professores para “exercerem uma compensação educativa a crianças deficientes sensoriais, integradas em classes normais”⁴⁰.

Tal como o curso anterior, também com duração de dois anos letivos, sendo o 1º ano destinado à formação teórico-prática (aspetos curriculares de formação de base em educação e abordagens psicopedagógicas específicas para a deficiência visual) e o 2º ano ao estágio. Os candidatos deveriam possuir o curso do Magistério Primário, ou outro do Ensino Superior.

De acordo com análises efetuadas por Sim-Sim (1986)⁴¹ também este curso centrou a sua formação/informação em aspetos 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 curso realizou-se entre 1974/76, com 1 edição apenas, tendo sido especializados 18 docentes. Destes, a maioria (83%) eram do sexo feminino e todos eram licenciados⁴².

Da formação realizada por esta Direcção-Geral salientamos os seguintes aspetos:

- Especializou 18 professores através de 1 curso com a duração de dois anos letivos entre 1974 e 1976, apenas numa área: a deficiência visual.
- Neste curso, tal como nos realizados pela Direcção do Ensino Básico, 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 o modelo de intervenção pedagógico-terapêutico começa a substituir o modelo clínico de intervenção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na formação de professores especializada em Educação Especial entre 1942 e 1985, a necessidade da formação caracterizou-se pela crescente criação de instituições escolares para crianças com deficiências, mas também na evolução da profissão docente. Progressivamente o Estado foi se responsabilizando pela formação especializada destes professores.

Na opinião de Bernard da Costa (1988) no período a que nos referimos, pode-se considerar que existem três fases (até 1985), distintas ao longo do tempo, em que cada uma foi um marco importante na evolução histórica desta formação.

40 Regulamento do curso através do Despacho nº159, de 24 de setembro de 1974.

41 Relatório do Grupo de Trabalho nomeado pelo Despacho Conjunto 222/MEC/85.

42 Relatório do Grupo de Trabalho nomeado pelo Despacho Conjunto 222/MEC/85.

A 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 indireta) as primeiras medidas formativas em relação aos professores de crianças chamadas “anormais” e “inadaptadas”, através do Instituto António Aurélio da Costa Ferreira⁴³, que teve um papel relevante na evolução da Educação Especial, não só ao nível do atendimento de crianças, mas também na formação de professores especializados.

Assim, em 1942, foi criado o “Curso de Preparação de Professores e outros Agentes de Ensino de Anormais”⁴⁴, cujas condições de acesso referiam que era necessário que os professores fossem diplomados por qualquer universidade portuguesa ou tivessem obtido o curso do Magistério Primário. Apenas 12 professores diplomados frequentaram estes cursos, sendo a maioria constituída por professores do Magistério Primário. O curso tinha a duração de um ano letivo com uma forte componente prática, e com apenas duas unidades de ensino.

Em 1964⁴⁵, o curso sofre uma reestruturação ao nível curricular 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 **segunda fase:** que se estende até meados dos anos 70, e é marcada pela intervenção direta da Direção Geral de Assistência que vai estender a sua ação a algumas destas crianças, assumindo a especialização de professores para alunos deficientes visuais e auditivos, através do Centro de Preparação de Pessoal da mesma Direção Geral. 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 ação do Instituto António Aurélio da Costa Ferreira continua a ser de vital importância na formação de professores (BENARD DA COSTA, 1981, 1988)

A **terceira fase:** inicia-se por volta de 1973/74, marcada por situações relevantes. A primeira passa pela reestruturação do Ministério da Educação, em 1973, data em que é publicada a Lei Orgânica das Direções 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”, que entre outras funções, foi também a de especializar professores. A Direção Geral do Ensino Básico organizou cursos de especialização para crianças deficientes visuais, auditivas e motoras entre 1973/74 e 1974/75 e Direção Geral do Ensino Secundário um curso para professores de crianças deficientes visuais nos anos letivos de 1974/75 e 1975/76. A seguinte caracterizada 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).

43 Decreto N°32.607, de 30 de dezembro de 1942

44 Decreto-Lei n°31.801, de 26 de dezembro de 1941

45 Decreto-Lei N°45.832, de 25 de julho de 1964

Assim, em 1977, por Despacho do Secretário de Estado do Ensino Superior, recomeçaram as atividades de formação neste Instituto com um novo curso com a designação de “Curso de Formação de Professores do Ensino Especial” que tinha como objetivo formar professores do Ensino Especial a fim de exercerem a sua atividade no âmbito da educação infantil e dos ensinos básico e secundário com alunos que com funcionamento intelectual deficitário, deficiências sensoriais (visual e auditiva) e deficiência motora. As modificações centraram-se ao nível do plano de estudos e da duração, passando para três anos (dois primeiros anos repartidos em quatro semestres com carácter teórico-prático e o último ano de estágio fora do Instituto). Os candidatos teriam de ser profissionalizados, independentemente do grau de ensino, e possuir pelo menos dois anos de experiência pedagógica.

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.

Com a criação do Ensino Superior Politécnico⁴⁶ 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. Este decreto, 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 atualidade, e em que a formação especializada se desenvolve em Instituições do Ensino Superior.

46 Decreto-Lei nº513-T/79, de 26 de dezembro 1979

REFERÊNCIAS

- BENARD DA COSTA, A.M. Educação Especial. In: SILVA, M. & TAMEN, M.I. (Coord.). Sistema de Ensino em Portugal. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1981. p.307-354.
- BENARD DA COSTA, A.M. Necessidades de Formação: A Urgência das Respostas. Educação Especial e Reabilitação, Lisboa, v.1, n.0, dezembro 198, p.54-58.
- CARVALHO, Rómulo. História do Ensino em Portugal: desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar-Caetano. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1986.
- M.E./DIRECÇÃO GERAL DO ENSINO SUPERIOR. Instituto António Aurélio da Costa Ferreira. 15º Congresso Mundial de Rehabilitation International. Lisboa: Direção Geral do Ensino Superior, 1984.
- SANCHES, I. R. (1995). Professores de Educação Especial. Da Formação às Práticas Educativas. Porto, Porto Editora, 1995.
- SIM-SIM, Maria, Inês (Coord.). Relatório do grupo de trabalho nomeado pelo Despacho Conjunto 222/MEC/85 (não publicado), Texto Policopiado, julho, 1986.
- TEODORO, A. Perspectivas do Ensino em Portugal. Porto: Edição Caderno o Professor (2), 1976.
- TEODORO, A. Política Educativa em Portugal. Educação, Desenvolvimento e Participação Política dos Professores. Venda Nova: Bertrand Editora, 1994.

Legislação

- PORTUGAL. Decreto N°16.825, de 8 de maio de 1929. Aprova o regulamento interno do Instituto de António Aurélio da Costa Ferreira (IAACF). Lisboa, Ministério da Instrução Pública, 1929.
- PORTUGAL. Decreto N°17.974, de 21 de fevereiro de 1930 (Retificado pelo Diário do Governo n°45°, de 24 de fevereiro de 1930). Criação das classes de aperfeiçoamento e organização de Cursos anuais de especialização no IAACF. Lisboa, Ministério da Instrução Pública, 1930.
- PORTUGAL. Decreto N°18.646, de 19 de julho de 1930 (Retificado pelo Diário do Governo n°182, 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. Lisboa, Ministério da Instrução Pública, 1930.
- PORTUGAL. Decreto-Lei N°31.801, de 26 de dezembro de 1941. Reorganização do IAACF. Lisboa, Ministério da Educação Nacional, 1941.
- PORTUGAL. Decreto N°32.607, de 30 de dezembro de 1942. IAACF, matrícula ao curso destinado à preparação de professores de crianças anormais. Lisboa, Ministério da Educação Nacional, 1941.

PORTUGAL. Decreto-Lei N°39.787, de 26 de agosto de 1954. Regulamento Geral da Casa Pia de Lisboa. Lisboa, Ministério da Saúde e da Assistência, 1954.

PORTUGAL. Despacho de 16 de novembro de 1954. Criação e aprovação do regulamento do Curso de Especialização de Professores para o Ensino de surdos-mudos na Casa Pia de Lisboa. Lisboa, Ministério da Saúde e da Assistência, 1954.

PORTUGAL. Despacho de 20 de julho de 1961. 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. Lisboa, Ministério da Saúde e da Assistência, 1961.

PORTUGAL. Decreto-Lei N°45.832, de 25 de julho de 1964. Atualização orgânica do curso destinado à preparação de professores e outros agentes de ensino de anormais organizado pelo Decreto N°32.607 de 1942 e criado pelo Decreto-Lei N°31.801 de 1941. Lisboa, Ministério da Educação Nacional, 1964.

PORTUGAL. Despacho Ministerial de 6 de junho de 1966. Criação do Curso de Especialização para Professores e Educadores de Crianças Deficientes Auditivas na Direção Geral de Assistência. Lisboa, Ministério da Segurança Social, 1966.

PORTUGAL. Despacho Ministerial de 19 de junho de 1967. Criação do Curso de Especialização para Professores e Educadores de Crianças Deficientes Visuais na Direção Geral de Assistência. Lisboa, Ministério da Segurança Social, 1967.

PORTUGAL. 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. Criação do novo Curso de Especialização para Professores e Educadores de Crianças Deficientes Auditivas na Direção Geral de Assistência Lisboa, Ministério da Segurança Social, 1969, 1970, 1971 e 1973.

PORTUGAL. Despacho n°159, de 24 de setembro de 1974. Cria o Curso de Especialização para Professores de Deficientes Visuais do IAACF. Lisboa, Ministério da Educação Nacional, 1974.

PORTUGAL. Despacho de 5 de janeiro de 1977. Cria o Curso de Especialização para Profissionais de Educação no Instituto António Aurélio da Costa Ferreira. Lisboa: Ministério da Educação e Investigação Científica - Subsecretário de Estado do Ensino Superior, 1977.

PORTUGAL. Decreto-Lei N°513-T/79, de 26 de dezembro de 1979. Define a rede de estabelecimentos do ensino superior politécnico que anteriormente se designava “ensino superior de curta duração”. Lisboa, Ministério da Educação, 1979.

PORTUGAL. Lei n°29/80, de 28 de julho de 1980. Ratifica, com emendas, o Decreto-Lei n.º 513-T/79, de 26 de dezembro de 1979, sobre ensino superior politécnico. Lisboa, Assembleia da República, 1980.

PORTUGAL. Despacho Normativo N°108/81, de 4 de abril de 1981. 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. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, 1981.

PORTUGAL. Despacho Ministerial N°127, de 24 de junho de 1982. Criação do Curso de Especialização para Professores e Educadores de Crianças Deficientes Auditivas na Casa Pia de Lisboa. Lisboa, Ministério dos Assuntos Sociais, 1982.

PORTUGAL. Despacho Conjunto N°114/SES/82, de 24 de julho de 1982. Estabelece os numeros clausulus e as candidaturas para o curso de especialização a iniciar em 1982/83 no IAACF. Lisboa, Ministério da Educação, 1982.

PORTUGAL. Despacho Normativo N°106/84, de 24 de maio de 1984. Alteração ao N°5 do Despacho Normativo N°108/81, de 4 de abril nas condições de acesso do curso de especialização do IAACF, criado pelo Decreto N°45.832 de 25 de julho de 1964. Lisboa, Ministério da Educação, 1984.

PORTUGAL. Despacho Conjunto N°56/SEES/SEAM/SEEBS/84, de 30 de maio de 1984. Estabelece normas de funcionamento para o ano letivo de 1984/85 do curso de especialização do IAACF, criado pelo Decreto N°45.832 de 25 de julho de 1964. Lisboa: Ministério da Educação - Gabinetes dos Secretários de Estado Adjunto do Ministro da Educação, do Ensino Superior e do Ensino Básico e Secundário, 1984.

PORTUGAL. Despacho Conjunto 222/MEC/85, 20 de dezembro de 1985. Lisboa, Ministérios da Educação e Cultura e do Trabalho e Segurança Social, 1985.

PORTUGAL. Despacho Normativo N°18/86, de 5 de março de 1986. Aprova o novo plano, designação, regime de estudos e organização do curso ministrado pelo Instituto de António Aurélio da Costa Ferreira. Lisboa, Ministério da Educação e Cultura, 1986.

A CRIANÇA ANORMAL NOS MANUAIS BRASILEIROS DE INTRODUÇÃO À PSICOLOGIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES

Cristina Rodrigues de Oliveira Lima
Faculdade de Educação - Universidade Federal de Minas Gerais/Brasil.
cristina.rodrigues.lima33@gmail.com

Raquel Martins de Assis
Faculdade de Educação – Universidade Federal de Minas Gerais/Brasil
rmassis.ufmg@gmail.com

RESUMO

O capítulo apresenta as concepções de crianças anormais, as propostas educacionais, os diagnósticos e tratamentos recomendados por quatro manuais de psicologia, escritos por intelectuais brasileiros, utilizados nas Escolas Normais e na formação do professorado brasileiro entre 1930 e 1960. Incorporando as obras de Alfred Binet, de diferentes modos, para compreender e classificar as crianças anormais, os autores apresentaram suas concepções de anormalidade, os subgrupos de anormais e prescreveram práticas pedagógicas para educar e tratar as crianças. De modo geral, a pesquisa demonstrou que os manuais eram importantes instrumentos de divulgação de saberes psicológicos, médicos e educacionais para a prática docente, sendo que emergiram os debates sobre as crianças anormais de asilo e de escola, e essas discussões foram essenciais para a estruturação da educação especial.

Palavras-chave: Educação Especial; Criança Anormal; História da Psicologia

ABSTRACT

This chapter presents the conceptions of abnormal children, educational proposals, diagnoses, and treatments recommended by four psychology manuals written by Brazilian intellectuals, used in Normal Schools and in the training of Brazilian teachers between 1930 and 1960. Incorporating the works of Alfred Binet, in different ways, to understand and classify abnormal children, the authors presented their conceptions of abnormality, the subgroups of abnormal children, and prescribed pedagogical practices to educate and treat them. In general, the research demonstrated that the manuals were important instruments for disseminating psychological, medical, and educational knowledge for teaching practice, and that debates about abnormal children in asylums and schools emerged, and these discussions were essential for the structuring of special education.

Keywords: Special Education; Abnormal Child; History of Psychology.

INTRODUÇÃO

Esse capítulo apresenta resultados de uma pesquisa que investigou como as crianças anormais, sua educação e tratamento foram descritas, por intelectuais brasileiros, entre 1930 e 1960, em manuais de psicologia utilizados por educadores durante o século XX.

No século XX, no Brasil, o fortalecimento da indústria editorial favoreceu a publicação de diversos manuais escritos por autores brasileiros. Esses livros foram amplamente utilizados nas Escolas Normais, instituições organizadas para a formação de professores, como demonstram os trabalhos de Assunção (2002) e Lima (2017). Nesse contexto, educação e psicologia convergiram seus esforços em direção a uma renovação educacional que tornasse o ensino escolar mais moderno. Por um lado, a pedagogia adotava a instrução e a formação da personalidade e do caráter como tarefas fundamentais. Por outro, a psicologia se voltava para investigações sobre personalidade, diferenças individuais, inteligência, aprendizagem e desenvolvimento humano, a fim de fornecer subsídios aos professores em sua tarefa pedagógica (BRAVO, 2019). A parceria, portanto, entre esses dois campos, foi inevitável e os manuais de psicologia divulgados aos professores normalmente continham discussões sobre o lugar da psicologia entre as ciências, aspectos psicológicos (sensações, estados afetivos, inteligência e vontade), caráter e personalidade e estudos da linguagem e dos anormais (MINETO; STRANG, 2022). Os textos passaram a incluir capítulos sobre os alunos ou as crianças anormais, pois recomendava-se que professores observassem a personalidade de seus alunos e ficassem atentos a características específicas.

Identificou-se vinte e cinco manuais brasileiros de psicologia que circularam nesses cursos, cuja análise inicial se deu por meio da leitura de seus respectivos sumários. Entre esses, selecionamos quatro: *Psicologia* (1934) escrito por Plínio Olinto, psiquiatra da Assistência a psicopatas e professor de psicologia no Instituto de Educação do Rio de Janeiro; *Psicologia Educacional* (1936) redigido por Nelson Cunha de Azevedo que atuou como professor-chefe da 1ª Seção (Educação) na Escola Normal de Santa Rita em São Paulo; *Psicologia Educacional* (1943), de Justino Mendes, pseudônimo de Monsenhor José João Perna, responsável pela cadeira de psicologia da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Santo Tomás de Aquino em Uberaba – Minas Gerais (LIMA, 2016, p. 27) e *Psicologia Educacional* (1961) escrito por Afro do Amaral Fontoura, professor de escolas normais e Faculdades, tendo atuado na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (FRANÇA; DOMINGUES, 2018). Eles foram escolhidos para a pesquisa por apresentarem alguns requisitos: continham capítulos sobre a criança anormal e sua educação; difundiam conteúdos que atendiam às demandas oficiais dos programas de ensino da época; “divulgavam uma versão legítima da psicologia para os educadores, estabelecendo seleções do conteúdo das disciplinas de referência e privilegiando os aspectos da matéria considerados mais relevantes para a atuação dos futuros mestres” (LIMA; CATANI, 2015, p. 576). Os manuais, “em função de seus propósitos didáticos, [...] se propunham a intermediar a relação entre as teorias psicológicas e os futuros professores, oferecendo-lhes uma leitura interessada em buscar, na teoria, elementos que permitissem orientar a prática docente” (LIMA; VIVIANI, 2015, p. 99). Constatamos, a partir de informações contidas nas capas, que os manuais escritos por Azevedo, Mendes e Fontoura, assinalavam sua pretensão em atender as Faculdades de Filosofia, Institutos de Educação, bem como as Escolas Normais conforme os programas oficiais.

O livro redigido por Plínio Olinto era o único cujo título se referia somente à psicologia e não à psicologia educacional. Não apresentava os mesmos objetivos afirmados pelos demais autores e advertia que sua pretensão era “ligar a psicologia tradicional às modernas psicologias” (1934, p. 7). O livro compunha a Biblioteca de Cultura Científica, dirigida pelo professor e doutor Afrânio Peixoto. Para esse trabalho, tomamos como objeto de análise as cinco páginas que constituem o antepenúltimo capítulo do manual por se tratar daquelas voltadas às crianças anormais.

Psicologia Educacional foi prefaciado pelo próprio Azevedo. Tinha o propósito de ser “um ensaio de síntese dos modernos tratados de Psicologia, nem sempre ao alcance dos alunos pelo preço ou pela ausência nas estantes de nossas livrarias” (AZEVEDO, 1936, p. 7). O autor reconhecia “a falta enorme que livros especializados no assunto fazem” (p.7). Nessa perspectiva, o manual pode ser entendido como uma estratégia de divulgação de teorias psicológicas de modo a torná-las mais acessíveis aos educadores, sem ter a pretensão de desenvolver ideias originais em psicologia. O conteúdo analisado está localizado no antepenúltimo capítulo nomeado como “Lição XV”.

Justino Mendes, por sua vez, apresentou na quarta edição de seu manual, os acréscimos feitos a fim de atender as Escolas de primeiro grau, já que as versões anteriores possuíam um público mais restrito. O manual trazia em sua capa, logo após o título, a seguinte afirmação “quarta edição melhorada” bem como a conformidade do mesmo com os programas oficiais. Foi publicado pela Livraria Editora Lar Católico de Juiz de Fora, fazendo parte de uma série de livros de orientação católica divulgados na formação de professores.

Já *Psicologia Educacional* escrito por Afro do Amaral Fontoura compunha uma das coleções da Biblioteca Didática Brasileira, cujo objetivo era proporcionar uma coleção de manuais para as Escolas Normais. As obras escolhidas para essa coleção pretendiam “não apenas ensinar o que se deve fazer, mas ao mesmo tempo mostrar como se deve fazer” (FONTOURA, 1961, p. XIV). O manual estava organizado em três partes: 1ª psicologia genética ou da criança; 2ª psicologia da aprendizagem e 3ª psicologia diferencial. Para este trabalho, adotamos o capítulo VIII denominado *A criança Problema*.

Esse capítulo será organizado a partir dos seguintes aspectos: apresentação dos quatro manuais de Psicologia e seus respectivos autores, com o objetivo de identificar os tipos de anormais e as prescrições educacionais fornecidas por cada autor e reconhecer os conceitos de anormalidade, as causas dos desajustamentos infantis e diagnósticos indicados pelos intelectuais e por fim, as considerações finais. O texto busca revelar as contribuições da psicologia para a educação e educação especial e da educação para a psicologia.

1.1. Manual de psicologia por Plínio Olinto (1934) e as anomalias do desenvolvimento mental

Plínio Olinto (1934, p. 259) definia a anormalidade como “empecilhos, estorvos, embaraços no crescimento físico e mental” que impediam o desenvolvimento comum e saudável dos indivíduos. Essas anomalias do desenvolvimento físico e mental, segun-

do o autor, tinham sua origem na hereditariedade e nas taras degenerativas dos pais e quase nunca eram adquiridas. Sua discussão sobre os anormais, portanto, estava centrada na degeneração.

Ele oferecia, em seu manual, um brevíssimo panorama dos tipos de anormais. Afirmava haver dois grandes grupos: os anormais de asilo e os anormais de escola, sendo suficiente essas classificações já que era difícil avaliar precisamente as diferenças entre os tipos. Para ele, “anormais de asilo e anormais de escola são duas classes em que muitas vezes há trocas de elementos” (OLINTO, 1934, p. 259), isto é, podiam ser confundidos facilmente.

Ele reconhecia como entidades clínicas os idiotas, imbecis e débeis mentais. O primeiro grupo - dos idiotas – estava organizado em dois subgrupos: idiotas passíveis e os idiotas não passíveis de aperfeiçoamento. Os idiotas passíveis de aperfeiçoamento podiam manifestar sinais de anormalidade durante a idade escolar ou na puberdade e beneficiavam-se da educação. Já aqueles que manifestavam paradas do desenvolvimento físico e intelectual já em seus primeiros anos de vida, eram ineducáveis, pois faltava-lhe vida intelectual: “assemelham aos animais, pois só possuem vida vegetativa” (OLINTO, 1934, p. 260), sendo seus corpos bem marcados pelos sinais da degeneração.

Neles destacam-se vários estigmas físicos de degeneração: microcefalia, macrocefalia, hidrocefalia, hemicefalia, porencefalia, anencefalia, lesões anatómicas e histológicas de várias partes do cérebro, de medula, dos nervos: assimetria craniana ou facial, deformação das orelhas, cegueira, má implantação do nariz, lábio leporino, guela de lobo, dentes defeituosos, hipertricrose plitátilia, sindatilia criptorquidia, epispadia, hiospadia, mão de macaco, pé chato, etc. (OLINTO, 1934, p. 260).

O segundo subgrupo era formado pelos imbecis, que se “caracterizam por menor número de estigmas, por menor atraso intelectual. Sua deficiência se dava principalmente no domínio das volições” (1934, p.260), ou seja, da vontade, dos desejos e do querer. As ações desses indivíduos, para o autor, estavam sempre limitadas às manifestações instintivas. O imbecil era descrito como “impulsivo, perverso, tem marcha saltitante, por vezes é robusto e musculoso. Age como um animal” (1934, p.260). Desse modo, observa-se que, além do grau de atraso na inteligência, comportamentos e características físicas podiam ser elementos para classificação dos anormais. Isso também se fazia evidente quando se apresentava os débeis mentais, cujo grupo comportava os retardados e os desadaptados.

A debilidade mental poderia se manifestar em diversos períodos da vida, sendo que cada fase apresentava uma gama de características diferentes:

A princípio é a mãe que observa a dificuldade que o filhinho tem em tomar o seio: inquietam a família os seus gritos contínuos, violentos e imotivados: todos notam a falta de expressão de sua fisionomia e a dificuldade que ele tem em fixar o olhar. Depois a criança cresce triste ou, pelo contrário, torna-se turbulenta, não procura imitar, não tem curiosidade, e os seus brinquedos não tem significação.

Aprendendo a falar pronuncia mal as palavras, emprega poucas expressões das quais raras entende a significação. À medida que aumenta em altura e em peso, as funções intelectuais não progridem (OLINTO, 1934, p. 261).

O autor era enfático sobre o comportamento dos débeis mentais: “quando criança eles dão trabalho aos pais, não são bons exemplos aos irmãos, perturbam os vizinhos, quando na escola de lá são expulsos” (1934, p. 261). Quando adolescentes, “tornam-se ladrões, pe-

derastas, incendiários, envenenadores, prevaricadores, pelo menos caem na malandragem: as mulheres se prostituem, enjeitam os filhos” (1934, p. 262).

Após explanar sobre os subgrupos de anormais, Olinto apontava a escala Terman¹ de quociente intelectual como instrumento que poderia ajudar a distinguir as múltiplas gradações de anormalidade bem como demonstrar que “os gênios são tão raros como os débeis” (1934, p. 262).

Os argumentos em relação à educação dos anormais e de seus subgrupos incluíam considerar que alguns tipos de anormais não tinham condições de aperfeiçoamento e não estavam aptos para a escola. Mas existiam idiotas, imbecis e débeis mentais que poderiam se aperfeiçoar. Para esses, “a psiquiatria os trata, a pedagogia os educa” (1934, p. 260).

Apesar de escrever um manual sobre psicologia, Olinto utilizava a classificação psiquiátrica ao tratar dos anormais. Mas apropriava-se das discussões feitas pela psicologia da época ao recomendar o uso da escala de Terman para apresentar os tipos de anormais e sua gradação a partir do teste: idiota, imbecil, débil mental, fronteiriço, retardado, baixo nível, alto nível, esperto, muito esperto, superior e muito superior em nível de inteligência.

Já em 1910, Binet e Simon teceram críticas às classificações psiquiátricas quando se tratava de definir deficiências, afirmando que a maioria delas se referia ao grau de atraso sem maior precisão nessa medida. Havia, para os autores, uma insuficiência nos diagnósticos e era bastante difícil diferenciar um idiota de um imbecil:

Infelizmente, não procuramos introduzir aqui nada que seja preciso; apenas nos limitamos simplesmente a afirmar a evidência de diferenças intelectuais entre o idiota e o imbecil, e não se avaliou essas diferenças de outra forma senão qualificando-as melhor ou pior. Um tem um pouco mais de inteligência, o imbecil; um pouco menos, é o idiota. É isso o que encontramos nos melhores e mais recentes tratados (BINET; SIMON, 2023, p. 258).

Diante das imprecisões, Binet e Simon propunham três parâmetros capazes de auxiliar na classificação: a linguagem falada e escrita, o nível de inteligência mensurado pelos testes e o nível hospitalar, verificado pelas qualidades do trabalho que o sujeito é capaz. Sendo assim, o uso dos testes era uma indicação vinda, principalmente, do campo da psicologia.

Olinto, ao apresentar os anormais em seu manual, admitia a dificuldade de distinguir idiotas, imbecis e débeis mentais quando se adotava o grau de desenvolvimento mental. Em síntese, sua discussão sobre anormalidade parte de um pressuposto eugênico que colocava as taras hereditárias ou congênicas como elemento central da anormalidade. Adotava a classificação psiquiátrica da época, sugerindo, sem maiores discussões, a contribuição da escala de Terman para a realização do diagnóstico diferencial. O teste Stanford-Binet de Terman era conhecido pelos profissionais da educação e foi bastante utilizado no Brasil (ROCHA, 2024; ROTA JÚNIOR, 2016).

1 Lewis Madison Terman foi psicólogo e autor norte americano. Sua revisão da escala Binet-Simon, desenvolvida na França, impactou a educação e a psicologia experimental do século XX. No Brasil, seu trabalho foi adotado, também, pelo governo mineiro pois suas novas ponderações permitiram a execução coletiva dos testes de inteligência favorecendo assim a organização, em massa, das classes homogêneas a partir do nível de inteligência.

1.2. Manual de psicologia educacional por Nelson Cunha de Azevedo (1936)

Azevedo entendia a normalidade como capacidade de adaptação às leis da vida, enquanto a anormalidade seria a inibição dessas leis. Seu discurso girava em torno da eugenia e da ideia de melhoramento da humanidade, sendo considerado normal o indivíduo bem desenvolvido em três aspectos: saúde, moral e inteligência.

O ideal da eugenia é fornecer tríplice aspecto ao homem: animal forte, sadio de espírito e inteligente. E a normalidade sobre tríplice aspecto: da saúde (livre de moléstias quer congênicas ou hereditárias, más formações, etc.), da moral (livre das moléstias hereditárias, histeria, loucura, etc.), da inteligência (salvo de herança mental mórbida, idiotia, imbecilidade). (AZEVEDO, 1936, p. 213).

Segundo Moura e Silva, “a eugenia nasceu com a pretensão de ser uma ciência que permitiria promover o melhoramento da raça humana em nome do desenvolvimento e busca por uma sociedade de homens ideais” (2012, p. 102). Foi iniciada por Francis Galton, no final do século XIX e tinha como foco o estudo da herança biológica, havendo uma utilização da teoria da seleção natural de Darwin aplicada aos seres humanos. Na América Latina, mais precisamente no Brasil, o movimento eugênico teve início por volta de 1910, com forte caráter racial e contou com a defesa e assistência de importantes intelectuais brasileiros (MOURA; SILVA, 2012; STEPAN, 2005; TEIXEIRA; SILVA, 2017). Teixeira e Silva (2017, p.71) comentam que “no século XX, são os médicos e professores das faculdades de medicina os defensores dos ideais eugênicos e seus principais propagandistas no país”. Segundo Stepan:

Os eugenistas brasileiros baseavam sua eugenia não na concepção mendeliana da genética, a estrutura dominante na Grã-Bretanha, nos Estados Unidos e na Alemanha, mas em uma corrente alternativa de noções lamarckianas de hereditariedade. Esse estilo de eugenia refletia conexões científicas de longa data com a França, bem como fatores mais locais de cultura política; ajudava também a estruturar os debates sobre a degeneração e determinava como a nova genética e as ciências do saneamento interagiram de forma inovadora na “eugenia” (2005, p. 14).

A anormalidade era entendida, por Azevedo, como uma variação e não como uma patologia em si. Essa variação surgia diante de desequilíbrios e particularidades no desenvolvimento oriundos de patologias congênicas ou hereditárias. A patologia, portanto, era causa do surgimento de variações no desenvolvimento humano que se expressavam pelos tipos anormais. Três características são apresentadas por Azevedo para identificar os anormais: retardamento do desenvolvimento, este atraso se acusa especialmente em certas capacidades menos do que em outras, donde um defeito de equilíbrio; às vezes uma perturbação particular de característico patológico das faculdades mentais (1936, p. 215).

A classificação, apresentada pelo autor, considerava como anormais de escola os instáveis, os retardados e os de tipo misto, sendo que a estes não caberia rigorosamente a designação de anormais de inteligência. Essas três categorias foram apresentadas por Binet e Simon no livro **Les enfants anormaux** (1907), demonstrando que Azevedo apropriou-se dos tipos propostos pelos psicólogos franceses. É curioso constatar que o autor brasileiro utilizava, no mesmo texto, concepções da eugenia para discutir o que é a anormalidade fundamentada em traços hereditários ou congênicos e saberes psicológicos, elaborados por Binet e Simon, que não eram eugênicos, para classificar os anormais. Desse modo, trata-se de uma elaboração própria que apresentava os anormais reunindo saberes díspares entre si.

Os instáveis ou indisciplinados eram caracterizados pelas anormalidades no caráter ou pelo desenvolvimento mental muito lento. Essas crianças tinham falta de atenção e eram turbulentas, tagarelas e por vezes maldosas, podendo se mostrar como uma tortura eterna para a escola (AZEVEDO, 1936). Para explicar esse tipo, Azevedo citava Binet e afirmava que por essas frases, traduzidas do livro *Les enfants anormaux*, seria possível fazer o perfil psicológico dos instáveis:

“Carlos não pode manter-se sentado em classe e seu estouvamento impede que se lhe façam observações. Alberto não obedece senão de má vontade. Marta toma sempre um ar espantado quando é repreendida. Mauricio recebe as observações com gestos de impaciência. Lúcia, num momento de cólera, quebrou sua pena. Helena, nas mesmas circunstâncias, atira tudo que está ao seu alcance. Jorge não faz outra coisa senão contrariar seus companheiros: borra seus cadernos, arranca as páginas de seus livros e os acusa” (AZEVEDO, 1936, p. 216).

Essas frases foram citadas, por Binet e Simon, no texto destinado a discutir os traços psicológicos dos anormais. Todavia, na obra de Binet e Simon essas frases são apresentadas como aquelas pelas quais professores definiram seus alunos vistos como instáveis. Os autores franceses faziam uma discussão sobre a imprecisão dessas impressões, já que os mestres podiam usar de pouca benevolência para descrever os alunos que perturbavam constantemente a ordem. Assim, em Binet e Simon, a classificação é discutida também a partir daquilo que os escolares considerados anormais causavam nos seus professores, evidenciando o caráter subjetivo das classificações. A escala métrica de inteligência, testes psicológicos, estatísticas sobre a vida escolar estavam sendo propostos, justamente, para minimizar esse problema. Essa discussão não aparece no texto de Azevedo que se limita a utilizar as frases como prescrições para a observação dos professores.

Os retardados, segundo Azevedo e ainda se fundamentando em Binet, eram:

aqueles em estado de debilidade mental; possuem uma inteligência e uma responsabilidade diminuídas que não permitem adquirir, pelos métodos habituais do ensino, a mediana instrução primária que recebem os outros alunos. Binet define a criança débil como aquela capaz de comunicar-se com outras pessoas pela palavra ou pela escrita, mas que se encontram retardadas de dois ou três anos no curso dos seus estudos sem que este atraso seja devido a insuficiência de escolaridade (AZEVEDO, 1936, p. 214).

Os retardados podiam ser “quietos, serviçais, obedientes, afetuosos, polidos, de uma moralidade superficial, são sensíveis às punições e às recompensas” (p. 217). O contraste entre ambos – instáveis e retardados - estava no excesso ou na falta de atividade corporal ou psíquica:

Nos instáveis o sofrimento nervoso manifesta-se por uma super-excitação mórbida, excessiva e incomoda. Nos retardados o sofrimento nervoso manifesta-se por uma diminuição da atividade, por uma depressão geral, por uma apatia invencível, por uma fraqueza da mente e dos músculos. (AZEVEDO, 1936, p. 217)

O terceiro grupo de anormais de escola eram os mistos, subnormais e retardatários: “ao mesmo tempo retardados de inteligência e instáveis” (1936, p.217). Esses tipos eram caracterizados pelo “leve desequilíbrio nas linhas ordinárias do desenvolvimento, um atraso geral da inteligência”, bem como por uma escolarização irregular (1936, p. 217).

O último tipo escolar referia-se aos débeis mentais: “encontrados em todos os grupos e camadas sociais”, sendo “sempre maléficos e improdutivos” (1936, p.218) e ocupando um

lugar de destaque na escala de Terman. Ao apresentar os escores da escala Terman, Azevedo apresenta uma nomeação dos anormais diferente daquela utilizada por Plínio Olinto em seu manual. Azevedo categorizava, a partir da escala Terman: debilidade mental definida, inteligência limítrofe, estupidez raramente classificada como debilidade mental, inteligência normal ou média, inteligência superior, inteligência muito superior, gênio ou quase gênio.

Ao tratar da normalidade, segundo o autor, o importante não seria adotar a média estatística, ou seja, aquilo que era considerado como maioria ou média em uma população, como se fazia a partir dos testes psicológicos, mas definir o estado excelente de saúde, moral e inteligência: “Não se entenda por normalidade que em mil crianças, as do mesmo tipo físico, moral e psíquico sejam normais desde que constituam a maioria” (1936, p. 213). Entretanto, ao sugerir a escala de Terman para classificar inteligências anormais ou supranormais, Azevedo aderiu à norma ou média estatística, operando uma contradição em seu texto.

Os anormais de hospital eram aqueles diagnosticados com idiotia e imbecilidade. Azevedo afirma que na “idiotia - psicose de origem tireoidiana que constitui o mais alto grau da deficiência psíquica, não há ação educativa que possa dar resultado” – e explica que ela estava dividida em dois grupos: a idiotia absoluta e a completa. A idiotia absoluta era a mais grave, “o idiota absoluto não fala, não anda e é incapaz de auxiliar-se a si próprio” (1936, p. 220):

Não há vestígios de vida de relação. As necessidades de alimentação não se manifestam. Gritos, baba, mucosa nasal a escorrer, acessos, caretas, incapacidade de fixar a atenção – tudo isto e muito mais caracteriza estes infelizes que possuem o menor Q.I. da escala humana (AZEVEDO, 1936, p. 220).

Em relação a idiotia completa, o autor aponta:

Já há vida de relação, embora limitada. Os movimentos, mesmo sem coordenação, permitem uma motilidade rudimentar: a marcha já é possível e da mesma maneira a apreensão. De sensibilidade rudimentar, mordem-se e ferem-se sem sentir dor alguma. Falam, e a atenção rudimentar aparece: reconhecem pessoas e manifestam suas afeições (AZEVEDO, 1936, p. 220).

A imbecilidade, segundo Azevedo, ocupava o penúltimo lugar na escala de desenvolvimento mental de Terman. Os imbecis são vistos como irascíveis e “passam das lágrimas ao riso, do bom para o mal humor, da atividade a inércia, da coragem a covardia, alternadamente, e sem motivação” (p.220). Aqui, Azevedo também se valia da escala de Terman para definir os escores dos idiotas e imbecis

Existe a vida de relação, mas o imbecil é incapaz de fazer o aprendizado da leitura e da escrita; sendo igualmente falhas a vontade, o juízo, a linguagem e a atenção voluntária. [...] suas impulsões e tendências, não raro, têm trazido graves consequências” (AZEVEDO, 1936, p. 220).

Os anormais de asilo ao contrário dos anormais de escola, tinham enfermidades transmitidas por hereditariedade. Não se tratava de variações no desenvolvimento, mas de patologias herdadas que poderiam facilmente serem acompanhadas da loucura. Eram considerados tarados mentais, desadaptados e constituíam um perigo para a sociedade, pois facilmente se tornavam criminosos. Nesse caso, segundo Azevedo, as saídas eram a esterilização e a proibição de acasalamento.

Para ele, a criação das escolas especiais era um problema complexo, já que a educação não seria capaz de modificar debilidades mentais herdadas. Desse modo, para aqueles con-

siderados os mais atrasados, só haveria um destino: “nos bancos em que se sentarem os pais, sentar-se-ão os filhos”. De qualquer forma, à escola cabia selecionar esses alunos, criar classes especiais e empregar todos os meios para melhorar as suas condições de vida.

Azevedo sintetizava suas ideias sobre os anormais do seguinte modo: (i) as crianças retardadas não conseguem adquirir, “pelos métodos habituais do ensino, a média instrução primária que recebem os outros alunos” (1936, p.214); (ii) os instáveis precisam de escolas especiais; (iii) os retardatários são crianças sem escolarização suficiente; (iv) os idiotas “vegetam sem que a educação nada possa fazer para minorar-lhes as condições” (1936, p. 220); (v) os imbecis são incapazes de serem alfabetizados, no entanto as “escolas especiais podem atenuar os desvios de caráter nos menos tarados” (1936, p.221); e os (vi) débeis mentais, “a educação absolutamente nada pode fazer, e embora as escolas especiais para débeis mentais resolvam em parte o problema, não o eliminam” (1936, p.219). Assim, classes e escolas especiais eram recomendadas, já que nesses espaços os escolares poderiam aprender por métodos diferentes daqueles utilizados na instrução regular. À escola caberia estruturar classes conforme o nível mental, aplicando todos os recursos para oferecer melhores condições de vida, bem como proporcionar orientação profissional assegurando que tais sujeitos possam desempenhá-las “às vezes, em melhores condições do que os indivíduos normalmente inteligentes” (1936, p.219).

1.3. Manual de psicologia educacional por Justino Mendes (1943)

Justino Mendes não definia o que era normalidade ou anormalidade a partir dos saberes psiquiátricos, adotando a capacidade de aprendizagem e a aptidão como característica que diferenciava normais de anormais:

Como ninguém desconhece, crianças há que, na idade em que outras são aptas para compreenderem e aprenderem, não apresentam a mesma capacidade. Falta-lhes aptidão para fazerem o que as outras fazem. São crianças anormais, ao passo que as últimas são normais. (MENDES, 1943, p 73)

Fundamentado nas concepções de Binet e Simon, Mendes, assim como os dois autores dos manuais anteriores, considerava os anormais de escola e os de hospital. O grupo dos anormais de asilo era composto pelos idiotas, cretinos, epiléticos, entre outros. Esses deveriam ser educados sob a responsabilidade dos médicos, a partir das recomendações de Binet e Simon: “Seria pura loucura, dizem Binet e Simon, ensinar durante seis ou oito anos de esforço, as letras a uma criança que não conseguiria ler perfeitamente, e que, ainda quando soubesse ler, nada compreendesse do que lesse” (MENDES, 1943, p. 74)

Os anormais de escola, por sua vez, eram formados por quatro tipos: retardados, instáveis e indisciplinados, atrasados e bem-dotados. Ao incluir os bem-dotados, ele se diferenciava de Olinto e Azevedo e avançava para uma concepção mais ampla.

A criança retardada tinha habilidades de comunicação verbal ou escrita, mas seu desenvolvimento mental era lento. A lentidão impossibilitava a essas crianças seguirem as mesmas atividades pedagógicas das outras crianças. Apresentavam um atraso de dois ou três anos no curso de seus estudos, quando esse atraso não estava relacionado à infrequência na escola. Era preciso, portanto, verificar a possibilidade de insuficiência de escolarização antes de classificar uma criança como anormal.

Os instáveis ou indisciplinados eram “turbulentos, tagarelas, faltosos de atenção, etc.” (MENDES, 1943, p. 74). Os atrasados eram aqueles “que, apesar de dotados de capacidade, de fato não estão à altura dos companheiros e assim não podem acompanhá-los nas mesmas lições” (1943, p. 75). Mendes não se preocupou em diferenciar de maneira mais precisa os retardados dos atrasados, pois todos os dois foram descritos como tendo dificuldades de acompanhar os seus colegas normais em termos de aprendizagem.

Por fim, os bem-dotados eram “crianças precoces, de desenvolvimento mais rápido que o da maioria de crianças da mesma idade” (1943, p. 75). Desse modo, a diferença entre bem-dotados e os outros tipos de anormais estava na rapidez ou lentidão do desenvolvimento. Essa noção de falta e excesso nos processos de desenvolvimento do aluno na escola foi apontada, pelos higienistas, como uma possibilidade de “afastamento do normal e a alteração do funcionamento das funções psíquicas” (NASCIMENTO; MANDELBAUM, 2020, p. 1157).

Mendes não oferecia definições de patologias para que os professores aprendessem a distinguir seus alunos anormais, mas apontava pequenas experiências ou testes que poderiam ajudar os professores a observarem a acuidade dos sentidos das crianças. Dessa forma, Mendes apropriava-se de saberes psicológicos e educacionais emergentes, na época, para a observação de possíveis anormalidades, distanciando-se do saber psiquiátrico: “por estas e outras pequenas experiências consegue-se determinar a diversa acuidade de sentidos nas crianças, podendo-se comparar e classificar assim os vários indivíduos sob esse respeito” (MENDES, 1943, p. 75).

Para educar os sentidos era importante o trabalho com as mãos, uma perspectiva que estava sendo adotada nas escolas. Os trabalhos manuais estavam relacionados a provocar os interesses dos alunos: “o que se quer é interessar o menino numa tarefa que se lhe designa, a qual lhe dá oportunidade de expandir as suas faculdades executivas e a sua curiosidade natural que o leva a indagar o porque e o como das coisas.” (MENDES, 1943, p. 77). As vantagens dessa atividade eram discutidas segundo a perspectiva de Jean Ovide Decroly, médico, psicólogo e educador belga: movimentava os sentidos a fim de que a criança prestasse atenção aos pormenores; fornecia representações concretas e visíveis às representações intelectuais; promovia o desenvolvimento intelectual, coordenando atividade cerebral e muscular; levava a descobrir as relações entre as matérias primas; ensinava a valorizar os instrumentos e o trabalho do operário, bem como criar objetos úteis; satisfazia a necessidade de atividade muscular, promovendo o desenvolvimento físico; desenvolvia as habilidades manuais, tornando a criança mais segura nas relações com o mundo; estimulava as faculdades inventivas; possibilitava o conhecimento das relações entre teoria e prática. As habilidades técnicas desenvolvidas pelos trabalhos manuais, segundo Mendes, propiciavam o domínio de si mesmo que, por sua vez, auxiliava na formação de qualidades morais. Tratava-se do desenvolvimento de uma arte: “a arte de sentir-se seguros de si mesmos, de saber o que se quer, aonde se deseja chegar e de prosseguir com tenacidade para a meta proposta” (MENDES, 1943, p. 79-80).

Outros educadores da época também adotavam algumas das concepções propostas por Justino Mendes, como Helena Antipoff - que dava grande valor ao trabalho com as mãos - ou Leonel Franca que discutia a importância de que a criança e os jovens se voltassem para os ideais, sabendo onde queriam chegar em suas vidas.

Diferente dos manuais apresentados anteriormente, Mendes descrevia o desenvolvimento das crianças nas dimensões física, mental e moral. Ao discutir esse tema, ele afirmava problemas físicos que poderiam culminar em anormalidades, como por exemplo, a ossificação de membranas do cérebro que interrompiam o desenvolvimento tornando a criança psicologicamente retardada. Mas colocava a ressalva que problemas como má alimentação, maus tratos e falta de cuidado podiam culminar no mesmo quadro. Desse modo, a ênfase sobre o que causaria as anormalidades recaía sobre as paradas e os impasses do desenvolvimento das crianças.

As causas que determinavam o desenvolvimento e as diferenças entre os alunos eram duas: a hereditariedade - fator comumente associado às anormalidades, como vimos nos manuais de Olinto e principalmente de Azevedo - e o meio.

Mendes explicava a hereditariedade como transmissão de qualidades físicas ou mentais à descendência. As taras hereditárias eram as características desfavoráveis passíveis de serem transmitidas, por exemplo, quando o alcoolismo poderia causar debilidade mental nas crianças cujas mães se embriagavam durante a gravidez.

Ao tratar das qualidades herdadas pelos filhos, Mendes lançava a hipótese de que essas semelhanças podiam derivar da semelhança de educação e não necessariamente dos fatores hereditários. Além disso, mesmo que existissem males hereditários, era possível atuar sobre eles muito eficazmente a partir de uma educação bem dirigida: “O meio social por último estimula grandemente as qualidades que se receberam por hereditariedade. [...] Não se negam as qualidades hereditárias; mas as condições favoráveis tem também a sua grande influencia” (MENDES, 1943, p. 83).

O meio em que a criança se desenvolvia era o fator de maior impacto sobre a variabilidade no desenvolvimento das crianças. Sobre esse desenvolvimento, inclusive da inteligência, tinham impacto fatores como condições econômicas, culturais e higiênicas. Também a escola tinha relevância no surgimento de diferenças individuais, pois era preciso considerar a competência do mestre, a disciplina da escola, o método de ensino, o programa de estudo, entre outros aspectos. Um dos problemas a ser superado era a “má organização das classes escolares. Misturam-se alunos capazes de assimilação mais rápida e eficaz do programa da escola, com outros mais lentos em assimilar” (1943, p.74).

É interessante observar que Justino Mendes apontava os problemas da organização escolar, dos métodos de ensino etc., como importantes na consideração dos motivos que levavam uma criança a se atrasar na escola ou tornar-se instável e indisciplinado. A anormalidade não deveria se referir apenas às deficiências ou excessos apresentados pelas crianças, mas era importante considerar a relação dessa criança com a escola, atentando-se para o ensino ofertado. Desse modo, ele apontava diversas intervenções que poderiam ser adotadas pela escola: (i) a existência de escalas de testes para verificação da inteligência; (ii) criação de jogos educativos para o desenvolvimento dos retardados (1943, p. 75); (iii) criação de classes especiais e escolas especiais para retardados e indisciplinados; (iv) a necessidade de métodos didáticos específicos; (v) organização de classes de bem-dotados, pois esses, também, “não aproveitam devidamente as suas capacidades” (1943, p. 75).

1.4. Manual de psicologia educacional por Afro do Amaral Fontoura (1961)

Fontoura descrevia três tipos de anormais - físicos, psíquicos e morais - dois subgrupos de criança problema: mimada e escorraçada. Seu manual foi escrito em 1961, uma época que pôde contar com os diversos debates ocorridos desde a década de 1930 com as reformas educacionais. Nesse tempo, discutiu-se as melhores nomeações para as crianças consideradas anormais, formas mais precisas de diagnóstico, locais e métodos mais adequados de ensino, entre outros aspectos.

Os anormais físicos são, como o próprio nome diz, aqueles que “possuem algum defeito físico, algum aleijão, algum ‘déficit’ nos órgãos sensoriais, de natureza mais ou menos grave “. Os anormais psíquicos são aqueles que “sofrem de alguma perturbação mental, distúrbio neuropsíquico”, e os anormais morais “são os que possuem alguma tara, os perversos, os mórbidos, os que apresentam graves falhas de caráter” (FONTOURA, 1961, p. 157).

Fontoura alegava que tais anomalias podiam ser inatas ou adquiridas. Assim, “as anomalias inatas têm geralmente por causa o alcoolismo dos pais, a sífilis, ou psicopatias transmitidas de pais a filhos, bem como traumatismo ocorridos durante a gravidez”, entretanto, as “anomalias adquiridas são as que resultam de traumatismos violentos, ou de moléstias ocorridas na primeira infância, tais como o tifo, a meningite, etc.” (FONTOURA, 1961, p. 157).

Fontoura na ficha resumo, presente no início de cada capítulo, trazia uma breve distinção entre a criança anormal e a criança problema. Para ele, a criança anormal apresentava anomalias orgânicas ou constitucionais, já a criança problema se relacionava aos fatores do meio em que vivem.

Em relação à criança-problema, o autor as caracterizava a partir dos seguintes comportamentos ou estados:

Rebeldia; capricho; desconfiança; medo exagerado; turbulência; agressividade e cólera; rixas frequentes; indolência; apatia; furto; histeria; mentira; falta de interesse pelos estudos; fugas; incapacidade para aprender; enurese (incapacidade de conter as urinas); estados de angústia; antipatia pela escola, pelos colegas; desordens sexuais; nervosismo e instabilidade; inibição e timidez; perversidade (FONTOURA, 1961, p. 158).

O problema se instalava quando esses comportamentos aconteciam repetidamente. Algumas outras características deveriam ser observadas pelos professores, como, por exemplo, na nótula de nº 36, em que Fontoura alertava para “o perigo das crianças muito boazinhas”. Essas crianças, ele afirmava, podem estar sempre prontas a obedecer sem questionar, mostrando-se sem personalidade. Também podem ser alunos excessivamente quietos, sinal de alguma doença já que o “natural da criança é a atividade, a inquietude, a ação, o bulício” (1961, p.159). Nas décadas de 1930 e 1940, ocorreram vários debates acerca da personalidade, inquietude, ou mesmo da atividade da criança. Esses elementos foram, e ainda são, essenciais para educar as crianças.

Ainda sobre a criança problema, Fontoura afirmava que não sendo sinônimo de criança anormal elas se apresentavam de dois tipos: as mimadas e as escorraçadas. Para ele, “a criança mimada se devia a uma das seguintes causas: o filho único; o caçula; o filho mais inteligente; o filho sem pai; o filho de pais ricos; o irmão único entre várias meninas, ou vice-versa” (1961, p.165). Já a criança escorraçada era definida como “a criança sem pais; o

enteado; o filho ilegítimo; o filho adotivo; a criança feia; a criança maltratada pelos pais; a criança abandonada; e a criança pouco inteligente” (1961, p.165).

Além das distintas características desses dois subgrupos de criança-problema, o autor sustentava que a criança mimada se constituía quando ninguém contrariava suas vontades, já a criança escorraçada tinha necessidade de carinho, amor, assistência e amparo.

Em relação a educação das “crianças excepcionais (pois o termo “anormais” não deve ser usado, porque gera humilhações e complexos)”, Fontoura, na sequência, elabora uma pequena nota sobre as crianças excepcionais, reafirmando que elas “não deveriam seguir nas escolas comuns pois causam grande mal para si, para os demais estudantes e para a vida escolar” (1961, p.157). Para além dessas prescrições, Fontoura sugere que todas as grandes cidades brasileiras devem possuir uma escola ou classe para atender esses alunos. Nesse momento, ele relembra que: “em muitos estados já existem instituições especiais para esse fim: As Sociedades Pestalozzi. “Ciente da inegável contribuição da sociedade Pestalozzi para a educação das crianças excepcionais, o autor diz que: “A de Belo Horizonte possui magnífica instalação, numa fazenda - a Fazenda do Rosário. Exemplo digno de ser imitado em todo o Brasil!” (1961, p.158).

Em relação à educação da criança-problema, Fontoura (1961) aconselha que as escolas as tratem e lhes forneçam educação pois “elas são fisicamente e organicamente sãs” (p.158).

O autor comenta ter se utilizado da nova categoria - criança problema - para reunir as crianças apenas com o objetivo de não empregar a classificação anterior de criança anormal. Porém o conceito de criança problema visava “designar mais especialmente os casos de desajustamento psico-sociais que não cheguem aos casos-limites dos distúrbios mental e constitucional” (FONTOURA, 1961, p. 156). Fontoura evidenciava uma distinção entre os dois conceitos e os definia:

Criança anormal é aquela que possui alguma anomalia no físico ou no campo mental ou moral; e naturalmente tais anomalias se refletem a cada passo, na vida doméstica e escolar do menino.

Criança-problema, ao contrário, é aquela que apresenta desvios de conduta, em casa ou na escola, sem que tais desvios sejam provenientes de nenhuma anomalia física, mental ou moral. (FONTOURA, 1961, p.156)

Fontoura define a criança problema como: “aquela que, por qualquer razão, se desajusta dos padrões da escola ou das normas de conduta infantil, de maneira a constituir um problema para seus pais ou educadores” (1961, p. 155). Com vistas a esclarecer os domínios dos conceitos empregados, o autor faz algumas ressalvas. Primeiro, o termo criança-difícil (do inglês “difficult child”) é sinônimo de criança-problema; segundo criança-problema não é sinônimo de criança anormal. Por fim, o termo anormal não deve ser utilizado, o mesmo causa humilhações e complexos (FONTOURA, 1961). Apesar de ser o único manual, dessa pesquisa, a tratar dos três conceitos, Fontoura centra-se no estudo da criança problema.

Necessitam, apenas, de correção de suas condutas irregulares. Para além disso, o autor pauta sua discussão, em relação à educação da criança-problema, em um princípio imutável: a não existência de fórmulas imutáveis. Para ele, cada criança tem que ser tratada levando em conta suas necessidades e personalidades. Ele preconiza que não há fórmulas mágicas.

Mas apresenta seis aspectos importantes: terapêutica do amor; da compensação; ocupacional ou praxiterapia; aptidões e os interesses do aluno; recreação dirigida e grupo-terapia. A terapêutica do amor consiste em amar o aluno, pois o amor, segundo o autor, é um precioso remédio; a compensação objetivava conquistar o aluno e fornecer-lhe carinho e compreensão que por vezes pode estar em falta em seu lar; a ocupacional visa ocupar esse aluno a fim de canalizar suas energias para qualquer coisa que não o desajustamento. Caberia ainda ao professor, identificar as aptidões e os interesses do aluno, bem como organizar a recreação dirigida com fins a promover reeducação e por fim, introduzi-lo no grupo-terapia fazendo-o participar das atividades com seus pares.

Após apresentar e explicar as causas dos desajustamentos, Fontoura instrui os professores a não castigar uma criança-problema, pois seus comportamentos são sintomas. Para ele, "quaisquer castigos do professor não atingem as causas do desajustamento e, portanto, são inúteis. São pior do que inúteis, pois só servem para tornar a criança mais humilhada ou mais revoltada" (1961, p. 166). Os professores, segundo o autor, devem se questionar: por que meu aluno age dessa forma? A partir disso, realizar um estudo do caso, ouvindo o aluno sobre todos os aspectos de sua vida. Logo após, os professores devem ter um diálogo com os pais ou responsáveis pelo aluno. Afinal, "na quase totalidade dos casos o problema surge de uma situação desajustada no lar" (1961, p.166). Mediante essa constatação, "é indispensável remover as causas. É claro que o professor não pode agir sobre o lar do aluno. Isso competirá ao "Orientador Educacional" ou ao "Assistente Social". Ao mestre caberão as providências na escola" (1961, p.166).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conceito de anormalidade foi amplamente utilizado, durante todo o século XX, para referir-se às crianças que, por quaisquer motivos, não se adaptaram à norma, seja ela social, biológica ou intelectual. O conceito "era amplo e englobava inúmeros significados quando se alinhava aos termos criança ou aluno" (ASSIS; OLIVEIRA; LOURENÇO, 2020, p. 4), sendo que a palavra anormal "servia como um guarda-chuva conceitual da época e abarcava uma grande quantidade de termos, diagnósticos e classificações" (BORGES; CAMPOS, 2018, p. 73).

Apesar de apresentarem uma detalhada explanação acerca dos tipos de anormais e das características físicas, mentais, psicológicas e morais dessas crianças, os autores brasileiros são unânimes em afirmar a existência de diversos graus de anormalidade e como as fronteiras entre esses graus não são rigorosas. Assim, eles afirmavam que, para além dos conceitos de anormalidade elaborados pelas ciências, uma gama de termos era utilizada para referir-se às crianças com qualquer tipo de comprometimento. Olinto, ao reconhecer a inexatidão do uso da palavra anormalidade, (1934, p. 263) afirmava que "a linguagem popular é pródiga na designação das paradas de desenvolvimento". Atravessado por fatores hereditários e pelo meio, o desenvolvimento humano, especialmente na primeira infância, inseriu-se no rol de assuntos urgentes e necessários a serem estudados (CLAPARÈDE, 1956).

Os manuais, como se vê em Plínio Olinto, apontavam a parada de desenvolvimento como fator central da anormalidade. Michel Foucault discute como e quando a interrupção do desenvolvimento de tornou um elemento central do diagnóstico dos psiquiatras.

Trata-se da ocorrência de um distúrbio funcional que, a partir de alguma inibição, impede o controle das instâncias inferiores do ser humano, ou seja, as nutritivas, as sexuais e reprodutivas, e, em certa medida, a volição (FOUCAULT, 2001). Assim, um ponto notável sobre a concepção da anormalidade vista nos manuais, refere-se à inclinação moral presente nos processos de caracterização dos indivíduos anormais, segundo a qual a anormalidade relacionava-se com a inadaptação social, periculosidade dos indivíduos a si e a sociedade e conseqüentemente, propensão ao crime. Olinto (1934, p. 261), em suas discussões, corrobora o elemento de insuficiência dos anormais e alega que os mesmos “estando em condições inferiores para a luta pela existência, estão também expostos, por isso mesmo, a todas as contingências que os fazem perigosos para si e para o meio”. A mesma concepção pode ser encontrada em Azevedo (1936, p.219), pois o autor enfatiza que “a falta de adaptação dos anormais ao ambiente social constitui perigo para eles e para a coletividade”. Estes indivíduos, portanto, eram entendidos como possíveis elementos perniciosos à sociedade, já que se desenvolviam cheios de recalques e complexos (FONTOURA, 1961).

As causas da anormalidade apareciam de formas diferentes em cada autor e geralmente estavam relacionados a fatores hereditários, congênitos e ambientais/educacionais. O manual de Azevedo, diferente dos demais, partia da perspectiva eugênica, já que os fatores hereditários estavam no centro de sua classificação, e sugeria a educação como forma de remediar o problema, embora fossem indicadas a esterilização e a proibição da procriação como saída para o melhoramento da sociedade. Desse modo, o entrecruzamento entre raça e classe, bem como entre pobreza, doença e degeneração podiam estar presentes nos diagnósticos dados às crianças, (ROCHA, 2024). Isso se dava, principalmente, quando perspectivas eugênicas se faziam presentes.

Constata-se então que os brasileiros divulgavam, nos cursos de formação de professoras/es, teorias enraizadas no racismo científico, pois a raça, nessa época era um marcador de grande relevância (TAMANO, 2022). No estudo da história da educação brasileira, vê-se que o eugenismo, na perspectiva de parte dos médicos e educadores, se inseriu ao lado do ideal higienista e aos programas de higiene mental instaurados no Brasil (SOUZA; BOARINI, 2008; TAMANO, 2022), sendo que não houve um pensamento homogêneo sobre essa doutrina no país (TAMANO, 2022). A partir disso, há, muitas vezes confusão entre esses dois movimentos, sendo necessário diferenciá-los.

Justino Mendes considerava os fatores hereditários, já que essa era uma concepção científica da época (TAMANO, 2022). Afastava-se da tradição eugênica e apropriava-se principalmente dos saberes psicológicos e da Escola Nova em seu capítulo sobre os anormais. Ele estava menos preocupado em apresentar as classificações dos anormais e mais ocupado em descrever o desenvolvimento humano e conscientizar os professores do que deveria ser feito para a organização de uma boa educação escolar. Seu discurso em relação aos anormais voltava-se para a educação como processo de transformação.

Fontoura, assim como Mendes, dava mais ênfase aos aspectos ambientais como influentes nas causas de desajustamentos. Sua obra sobre Psicologia Educacional apresentava dados importantes e mais próximos aos saberes psicológicos e pedagógicos que sustentaram a organização da educação especial no Brasil. Fontoura vai apurar e apresentar os debates anteriores à sua publicação e diferenciar termos e expressões utilizadas – criança anormal, criança excepcional e criança problema - referenciar autores e instituições importantes na

consolidação da Psicologia como ciência e as contribuições dos saberes psicológicos na constituição do campo da Educação Especial brasileira.

Nas perspectivas de Mendes e Fontoura, mais próximas ao higienismo e às teorias da Escola Nova, era crucial organizar a escolarização dos anormais, pois cabia à educação “aperfeiçoar os juízos gerais que a criança faz sobre o bem e o mal. Desse modo, a criança não seria boa ou má em si, necessitando que seus apetites, inclinações e instintos fossem bem dirigidos” pelos pais e educadores (MENDES, 1943, p. 81).

A análise dos manuais de psicologia indica que os conceitos de criança anormal, criança problema e criança excepcional estavam, simultaneamente, em uso no Brasil. Os manuais evidenciam ainda que as obras de Binet e Simon foram apropriadas de formas diferentes pelos estudiosos brasileiros (CAMPOS; GOUVEA; GUIMARÃES, 2014; PETERSEN, 2021). Vimos que essa apropriação se dava de diferentes formas nos manuais, e que as obras de Binet e Simon, assim como o teste de Terman ganham centralidade nos debates da época, principalmente por tratarem do “funcionamento das funções psicológicas superiores, diferenças individuais na inteligência e nos estilos de pensamento [que] resultaram na elaboração de um conjunto de instrumentos de avaliação e medida da inteligência e na proposição do conceito de idade mental” (CAMPOS; GOUVEA; GUIMARÃES, 2014, p. 218).

Binet e Simon, publicam, em 1907s, a obra *Les Enfants Anormaux* e, em 1910, apresentaram perante a *Société Medico-Psychologique* uma conferência sobre *Definition de l'idiotie et de l'imbécillité*. Eles criticavam, como discutimos antes, as classificações psiquiátricas da época que apresentavam uma caracterização indefinida, sem possibilidade de comprovação objetiva. As imprecisões - relacionadas, principalmente, às inferências sobre inteligência – poderiam ser superadas mediante um sistema de classificação mais objetivo (CAMPOS; MELO, 2023). A escala métrica de inteligência, criada por eles por meio de observações empíricas e entrevistas clínicas, foi apropriada e modificada por Lewis Terman, resultando na escala Stanford-Binet elaborada por Lewis Terman.

Tratava-se de um período em que se iniciavam os debates sobre o melhor lugar para educar as crianças anormais (PETERSEN, 2021). Diante das concepções e classificações da anormalidade, surgem diversos tipos de prescrições teórico-metodológicas para orientar as práticas dos professores, a escola e o lugar que ocupariam as crianças que escapassem à norma. Tornava-se crucial a organização de instituições de educação especial a fim de atender a esse público (ANTUNES, 2012; CANGUILHEM, 2009; FERREIRA, 2016; FOUCAULT, 2001; SANTIAGO, 2005, 2007). Esses debates se faziam necessários, pois era comum que crianças com deficiências ou transtornos mentais fossem escondidas em suas casas, asilos ou hospitais psiquiátricos, uma vez que, sendo compreendidas como indício de inferioridade em relação aos demais, tais características eram também sinônimo de vergonha social (BORGES, 2014; FOUCAULT, 2001; JANUZZI, 2004; LOURENÇO, 2001; LOURENÇO et al., 2017).

Os manuais aqui analisados, embora partissem de saberes e práticas diferentes entre si, afirmavam a educação como aspecto mais importante para que as crianças se desenvolvessem de forma mais adaptada e útil à sociedade. A partir desses debates, mesmo com limites, a educação especial passou a ser considerada uma necessidade que deveria fazer parte da preocupação de governantes e da sociedade como um todo.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. A Psicologia no Brasil: um ensaio sobre suas contradições. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 32, p. 44–65, 2012.

ASSIS, Raquel Martins; OLIVEIRA, Cristina Rodrigues; LOURENÇO, Erika. A criança anormal e as propostas de educação escolar na imprensa mineira (1930-1940). *Revista Brasileira de Educação*, v. 25, p. 1–23, 2020.

ASSUNÇÃO, Maria Madalena Silva. A Psicologia da Educação e a construção da subjetividade feminina (Minas Gerais – 1920-1960). Tese de Doutorado—Belo Horizonte: Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2002.

AZEVEDO, Nelson Cunha. *Psicologia Educacional*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936.

BINET, Alfred; SIMON, Théodore. *Les enfants anormaux*. Paris: [S.n.].

BINET, Alfred; SIMON, Théodore. Definição de idiotia e imbecilidade. In: *Boletim do Portal História da Psicologia 2*. Tradução: André Elias Morelli Ribeiro. Rio de Janeiro: [S.n.]. p. 452–467.

BORGES, Adriana Araújo Pereira. Entre tratar e educar os excepcionais: Helena Antipoff e a Psicologia na Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais (1932-1942). Tese de Doutorado—Belo Horizonte: Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, fev. 2014.

BORGES, Adriana Araújo Pereira. As classes especiais e Helena Antipoff: uma contribuição à História da Educação Especial no Brasil. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 21, n. 3, p. 345–362, set. 2015.

BORGES, Adriana Araújo Pereira; CAMPOS, Regina Helena Freitas. A Escolarização de Alunos com Deficiência em Minas Gerais: das Classes Especiais à Educação Inclusiva. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 24, n. spe, p. 69–84, 2018.

BRAVO, Riviane Borghesi. Apropriações da obra de Lazurski e as contribuições de Helena Antipoff para o estudo da personalidade na Psicologia e na Educação. Tese de doutorado—Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2019.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas; GOUVEA, Maria Cristina Soares de; GUIMARÃES, Paula Cristina David. A recepção da obra de Binet e dos testes psicométricos no Brasil: contrafaces de uma história. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 14, n. 2[35], p. 215–242, 25 jul. 2014a.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas; MELO, Carolina Silva Bandeira de. Comentários ao Texto “Definição de Idiotia e Imbecilidade”, de Binet e Simon. No *Boletim do Portal História da Psicologia 2* (p. 280–292). . Editora do Portal História da Psicologia. , v. 2, 2023.

CAMPOS, Regina Helena Freitas; GOUVEA, Maria Cristina Soares; GUIMARÃES, Paula Cristina David. A recepção da obra de Binet e dos testes psicométricos no Brasil: contrafaces de uma história. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 14, n. 2, p. 215–242, 2014b.

CANGUILHEM, Georges. O Normal e o Patológico. 6a edição revista ed. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2009.

CLAPARÈDE, Eduardo. Psicologia da Criança e Pedagogia experimental. São Paulo: Editora do Brasil S/A, 1956. v. 18

FERREIRA, Carla Mercês Rocha Jatobá. Às sombras das escalas: um estudo sobre a concepção de anormal em Alfred Binet. Belo Horizonte: Fino Traço, 2016. v. 1. ed

FONTOURA, Afro do Amaral. Psicologia Educacional. 3a ed. Rio de Janeiro: Gráfica Editora Aurora, 1961.

FOUCAULT, Michel. Os anormais: curso no Collège de France (1974-1975). São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FRANÇA, Denise Medina; DOMINGUES, Jonathan Machado. AFRO AMARAL FONTOURA: Um expert para a formação de professores? p. 1–19, 2018.

JANUZZI, Gilberta Martino. A educação do deficiente no Brasil dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.

LANÇA, Luã Augusto Silva. Livros de Psicologia recomendados para a formação de professores na reforma educacional Francisco Campos -Mário Casassanta (1927). Dissertação de mestrado—Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2017.

LIMA, Ana Laura Godinho. A psicologia ensinada a normalistas: Um estudo de manuais de ensino. Psicologia Escolar e Educacional, v. 20, n. 1, p. 23–31, 2016.

LIMA, Ana Laura Godinho; CATANI, Denice Barbara. “Que tipo de aluno é esse?”: psicologia, pedagogia e formação de professores. Revista Brasileira de Educação, v. 20, n. 62, p. 571–593, 2015.

LIMA, Ana Laura Godinho; VIVIANI, Luciana Maria. Conhecimentos especializados sobre os problemas de rendimento escolar: Um estudo de manuais de psicologia e da Revista de Educação. História da Educação, v. 19, n. 46, p. 93–112, 1 maio 2015.

LOURENÇO, Érika. Helena Antipoff: um marco na história da psicologia em Minas Gerais. Temas em Psicologia da SBP, v. 9, n. 3, p. 239–246, 2001.

LOURENÇO, Érika et al. O atendimento à criança excepcional no Instituto Pestalozzi de Minas Gerais (1940-1949). Revista Psicologia e Saúde, v. 9, n. 2, p. 77–89, ago. 2017.

MENDES, Justino. Psicologia Educacional. Quarta edi ed. Juiz de Fora - Minas Gerais: Livraria Editora “Lar Católico”, 1943.

MINETO, Regina Filomena Storti; STRANG, Bernadete de Lourdes Streisky. MEMÓRIAS DO ENSINO DE PSICOLOGIA NA ESCOLA NORMAL: A CONTRIBUIÇÃO DO COLÉGIO MÃE DE DEUS DE LONDRINA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES ENTRE OS ANOS DE 1953 E 1957. Revista Imagens da Educação, v. 12, n. 2, p. 01–20, abr. 2022.

MOURA, Simone Moreira; SILVA, Morena Dolores Patriota. Pressupostos da Eugenia e seus Impactos na concepção de deficiência. *Comunicações*, v. 19, n. 1, p. 101–113, 2012.

NASCIMENTO, Fernando A. Figueira; MANDELBAUM, Belinda Piltcher Haber. A invenção da norma: a psicologia na Liga Brasileira de Higiene mental. *História, Ciências, Saúde - Manguinhos*, v. 27, n. 4, p. 1149–1167, 2020.

OLINTO, Plínio. *Psicologia*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1934.

PETERSEN, Laênia Martins. Diferenças individuais: contribuições dos estudos de Alfred Binet para as reformas educacionais de Minas Gerais (1925-1940). Tese de doutorado—Belo Horizonte : Universidade Federal de Minas Gerais , 2021.

ROCHA, Ana Cristina S. M. o teste Stanford-Binet no Brasil: uma análise das revisões de Pernambuco e do Rio de Janeiro (1925-1935). *Revista Brasileira de Historia da Ciencia*, v. 17, n. 1, p. 276–295, 22 jul. 2024.

ROTA JÚNIOR, César. Recepção e circulação de testes de inteligência na Escola de Aperfeiçoamento de professores de Belo Horizonte (1929-1946). Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2016.

SANTIAGO, Ana Lydia. *A inibição intelectual na psicanálise*. 2005. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

SANTIAGO, Ana Lydia. Debilidade e déficit: origens da questão no saber psiquiátrico. *CliniCAPS*, v. 1, n. 3, p. x–x, 2007.

SOUZA, Milena Luckesi; BOARINI, Maria Lucia. A deficiência mental na concepção da Liga Brasileira de Higiene Mental. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 14, n. 2, p. 273–292, 2008.

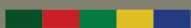
STEPAN, Nancy Leys. *A hora da eugenia: raça, gênero e nação na América Latina*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005.

TAMANO, Luana Tieko Omena. TAO Primeiro Congresso Brasileiro de Eugenia (1929): as discussões em torno da eugenia no Brasil. 2022.

TEIXEIRA, Izabel Mello; SILVA, Edson Pereira. HISTÓRIA DA EUGENIA E ENSINO DE GENÉTICA. *História da Ciência e Ensino: construindo interfaces*. ISSN 2178-2911, v. 15, n. Jun 2018, p. 63, 2017.

O USO DE RECURSOS DIDÁTICOS NA INSTRUÇÃO DE PESSOAS CEGAS E SURDAS NO BRASIL NO OITOCENTOS

Cássia Geciauskas Sofiato
Universidade de São Paulo
cassiasofiato@usp.br



RESUMO

A educação de pessoas cegas e surdas teve origem no Brasil com a fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, e do Imperial Instituto para Surdos-Mudos, em 1856. Ambos os institutos foram fundados no Rio de Janeiro e contaram com a participação de José Álvares de Azevedo e Francisco Xavier Sigaud, no caso dos cegos, e Edouard Aphonso Huet Merlo, no caso dos surdos, com a anuência de D. Pedro II. As referidas instituições, durante o século XIX, estabeleceram os fundamentos para a instrução de alunos cegos e surdos no país, por meio de propostas pedagógicas visando a formação intelectual, moral e laboral para os matriculados. Assim sendo, este estudo objetiva inventariar os recursos didáticos utilizados no Imperial Instituto dos Meninos Cegos e Imperial Instituto para Surdos-Mudos no século XIX e verificar os seus sentidos para a educação especializada no Brasil. Esta pesquisa tem uma abordagem qualitativa e é do tipo documental, de acordo com Gil (2002). O recorte temporal estabelecido foi o de 1854 a 1889. As fontes primárias utilizadas foram os Relatórios dos Diretores dos institutos mencionados, os Relatórios dos Ministros e Secretários de Estado dos Negócios do Império e leis sobre a instrução pública. Os institutos seguiam as leis referentes à instrução e tinham um currículo prescrito. Vários livros e recursos didáticos foram adquiridos para a educação especializada, alguns importados da França e outros produzidos em terras brasileiras.

Palavras-chave: Educação de surdos. Educação de cegos. Educação Especial.

ABSTRACT

The education of blind and deaf people began in Brazil with the founding of the Imperial Instituto dos Meninos Cegos in 1854 and the Imperial Instituto para Surdos-Mudos in 1856. Both institutes were founded in Rio de Janeiro and counted on the participation of José Álvares de Azevedo and Francisco Xavier Sigaud, in the case of the blind, and Edouard Aphonso Huet Merlo, in the case of the deaf, with the consent of Dom Pedro II. During the 19th century, these institutions laid the foundations for the education of blind and deaf students in the country, through pedagogical proposals aimed at the intellectual, moral, and professional training of those enrolled. Therefore, this study aims to inventory the teaching resources used at the Imperial Instituto dos Meninos Cegos and the Imperial Instituto para Surdos-Mudos and to verify their significance for specialized education. This research has a qualitative approach and is documentary in nature, according to Gil (2002). The time frame established was from 1854 to 1889. The primary sources used were the reports of the directors of the institutes, the reports of the ministers and secretaries of state for imperial affairs, and laws on public education. The institutes followed the laws relating to education and had a prescribed curriculum. Several books and teaching resources were acquired for specialized education; some imported from France and others produced in Brazil.

Keywords: Education for the deaf. Education for the blind. Special education.

INTRODUÇÃO

D. Pedro II, imperador do Brasil entre os anos de 1840 a 1889, realizou alguns feitos envolvendo pessoas que se encontravam à margem da sociedade Imperial, em especial, pessoas cegas e surdas. Em meados do século XIX, concedeu a anuência para a fundação de duas instituições especializadas destinadas aos referidos públicos, além de dar subsídios para a estruturação e manutenção dos trabalhos ao longo de sua gestão. Para isso, confiou a instrução dessa parcela da população às comissões diretoras que foram estabelecidas para este fim em cada instituição, mas as iniciativas para a criação das instituições especializadas ficaram a cargo de José Alvares de Azevedo, no caso de pessoas cegas e Edouard Aphonso Huet Merlo, no caso de pessoas surdas. Importa destacar que ambos eram pessoas com deficiência e que foram formados em institutos franceses destinados a alunos cegos e surdos. O fato de serem pessoas com deficiência que tiveram a iniciativa de promover a instrução aos seus cômpanes no Brasil é um diferencial, pois essas iniciativas impulsionaram o início de um trabalho educacional acompanhado de *inovações pedagógicas* da época.

No caso do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, José Alvares de Azevedo, professor cego, junto ao Dr. José Francisco Xavier Sigaud, médico de Dom Pedro II, conseguiram a anuência para fundá-lo em 1854, por meio do decreto n.º 1.428. Em 1857, foi a vez do Imperial Instituto para Surdos-Mudos, idealizado por Edouard Aphonso Huet Merlo, professor surdo francês (ALMANAK LAEMMERT, 1854, 1857). Ambos os estabelecimentos foram fundados no Rio de Janeiro e apresentavam uma estrutura administrativa análoga, pois funcionavam em casas arrendadas, contavam com um diretor e uma pequena equipe de funcionários inicialmente, além de adotarem critérios semelhantes para a captação de alunos, que incluía, sumariamente, a comprovação da deficiência (cegueira e surdez), atestado de pobreza e de vacina com bons resultados. No período Imperial, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos teve os seguintes gestores: José Francisco Xavier Sigaud (1854 a 1856); Claudio Luiz da Costa (1856 a 1868) e Benjamin Constant Botelho de Magalhães (1869 a 1889), segundo Leão (2023). O Imperial Instituto para Surdos-Mudos contou com Edouard Aphonso Huet Merlo (1856 a 1861); Frei João Monte do Carmo e Ernesto Prado (1861 a 1862); Manoel de Magalhães Couto (1862 a 1868) e Tobias Rabello Leite (1868 a 1896), segundo Ribeiro (1942).

Em relação à finalidade de cada instituição, assim estava previsto:

[Imperial Instituto dos Meninos Cegos] Art. 1º O Imperial Instituto de meninos cegos tem por fim ministrar-lhes: a instrução primaria; a educação moral e religiosa; o ensino de musica, o de alguns ramos de instrução secundaria, e o de officios fabris (Brasil, 1854).

[Imperial Instituto para Surdos-Mudos] Regenerar uma classe inteira de seres desgraçados muito tempo abandonados, pô-los na posse de uma instrução impossível de adquirir de qualquer outro modo, por meio de methodo especial, restitui-los á sociedade, á sua família, e pô-los em estado de poderem um dia dirigir seus próprios negócios- tal tem sido o fim da fundação do estabelecimento (ALMANAK LAEMMERT, 1859, p. 478).

Para levar a cabo o projeto de formação que cabia a cada estabelecimento, foi delineado um currículo prescrito para cada um deles, com base na tradição educacional de dois institutos franceses também destinados a alunos cegos e surdos e, em confluência com leis relacionadas à instrução pública que vigoravam no Império do Brasil, entre elas: o Decreto n.º 1.331-A, de 1854, que aprovou o Regulamento para a Reforma do Ensino Primário e

Secundário do Município da Corte, conhecido como Reforma Couto Ferraz e o Decreto nº 7.247, de 1879, que Reforma o ensino primario e secundario no municipio da Côrte e o superior em todo o Imperio, conhecido como Reforma Leôncio de Carvalho. Ambas as leis traziam informações sobre a organização do ensino primário e secundário e isso foi absorvido pelos institutos especializados em alguma medida, principalmente na escolha das disciplinas e outras recomendações.

Os institutos franceses que serviram de inspiração para a criação e estabelecimento dos institutos brasileiros foram o *Institut National des Jeunes Aveugles* e o *Institut National de Jeunes Sourds de Paris*, criados no século XVIII, por Valentin Haüy e Charles-Michel de l'Épée.

Embora a instrução para pessoas cegas e surdas não fosse obrigatória, a partir da experiência francesa, foram elaborados os currículos, os modelos de formação que primavam pelo desenvolvimento de um ofício como uma forma de garantir a subsistência dos alunos egressos dos institutos, além do uso de recursos didáticos, entre eles livros e objetos escolares para as instituições brasileiras (SOFIATO, 2020).

Em relação ao currículo prescrito, que segundo Sacristán (2013, p. 139) diz respeito às “decisões políticas e administrativas da escola”, cada instituto concebeu o seu levando em consideração o que deveria ser oficialmente aprendido e o ideal de formação para alunos e alunas com deficiência, que compreendia à época, no caso dos alunos surdos:

O fim dos Institutos dos surdos-mudos não é formar homens de letras, como parece ter sido o pensamento do Regulamento n. 4.046 de 19 de dezembro de 1867; o fim único destes estabelecimentos é arrancar do isolamento, que embrutece, os infelizes privados do instrumento essencial para a manutenção e desenvolvimento das relações sociaes; é emfim converter em cidadãos úteis indivíduos que lhe pesão, e a damnificação involuntariamente (LEITE, 1869, p.4).

No caso dos alunos cegos a perspectiva não era diferente. Podemos observar este fato por meio da percepção de Benjamin Constant Botelho de Magalhães, diretor do Imperial Instituto dos Meninos Cegos:

Em geral, o cego precisa de uma proteção incessante que o acompanhe desde a berço até a sepultura. Com aquelle que pelas habilitações adquiridas puderem se manter sobre si, o Instituto nada mais tem a fazer; tem cumprido a sua missão. Mas nem todos alcançarão esse resultado, não me refiro somente aos que forem completamente ineptos e que além disso não tiverem família que os possa acolher. Refiro-me também aos cegos trabalhadores que se tiverem amestrado em alguma arte, officio ou industria. Está demonstrado pela experiência que o operario cego não pode em geral tirar do seu trabalho meios efficazes de vida...(MAGALHÃES, 1869, p. A- F3-22).

Os excertos que explicitam as percepções dos diretores revelam a forma de pensar e conceber a deficiência como algo incapacitante e o alcance da atuação dos institutos para com os alunos cegos e surdos e suas (im)possibilidades. Não obstante, evitar a mendicância, em função da falta de oportunidade de receber instrução, compunha os objetivos das instituições especializadas, pois as pessoas com deficiência, à época, eram definidas como onerosas e constituíam uma ameaça social quando não educadas.

Apesar do discurso que aparentemente desacreditava no potencial dos alunos que frequentavam os institutos, encontram-se também imersas nas elucubrações dos diretores da época, outras compreensões sobre os alunos e o futuro deles:

Acreditou-se por muito tempo que os cegos são incapazes de instrução, quer intelectual, quer industrial. Esta crença estava por tal modo enraizada que constituía um obstáculo sério a todas as tentativas que tivessem por fim melhorar a sorte destes infelizes...[...] este grande numero de cegos que a instrução arrancou às garras da ignorancia e da miseria, constitue um protesto solemne contra aquelles que acreditavão na sua completa ineptidão para adquirem instrução e todos os gozos que ella prodigaliza; é um verdadeiro triumpho para a civilização e a humanidade, um motivo de gloria para a immortal memoria de Valentin Hauy, que foi o primeiro a remir os cegos da desgraçada sorte a que parecião condemnados, e para todos aquelles homens de coração e de espirito que tanto tem se esforçado em proclamar e realizar essa feliz redempção (MAGALHÃES, 1869, p. A-F3-5).

Aos que pensam que a educação do surdo-mudo¹ é pura obra de caridade, eu peço que comparem os males que o inculto faz à moral pública, com os benefícios que os educados trazem à sociedade em geral, e ao Estado em particular, e estou certo de que não deixarão de reconhecer que a educação do surdo-mudo é uma dívida tanto quanto sagrada do Estado, quanto é certo que nunca serão perdidos os dispendios que com ella se fizeram (LEITE, 1871, p. A-C2-3).

Ao tomar contato com estes pontos de vista e declarações oficiais que chegavam ao Imperador, infere-se que a tarefa de instruir pessoas cegas e surdas era complexa, dado o desconhecimento da deficiência, o impacto sobre o desenvolvimento pessoal e social se nada fosse feito e o papel formativo das instituições especializadas que deveria considerar também os métodos específicos desenvolvidos para este fim, a partir da experiência de outros países.

Para isso, o estabelecimento de um currículo era primordial, pois direcionaria o processo de formação e possibilitaria acompanhar os avanços e desafios no processo de instrução. Muitas comparações entre os currículos dos institutos brasileiros e franceses foram realizadas pelos diretores dos institutos e, quase sempre, os nacionais eram considerados menos enriquecidos, levando a uma série de questionamentos e sugestões para o aprimoramento. Para se ter uma ideia do que era previsto em termos de formação, apresento sumariamente, os quadros a seguir com os componentes curriculares de cada instituição:

Quadro 1. Programa do Imperial Instituto dos Meninos Cegos

Ano escolar	Disciplinas
1º, 2º e 3º annos	Leitura, escrita, calculo até fracções decimaes, musica e artes mecânicas adaptadas a força dos meninos. Na leitura se compreende o ensino do cathecismo
4º anno	Grammatica Nacional, Língua franceza, continuação de Arithmetica, princípios elementares de Geographia, Musica e Officios Mecanicos
5º anno em diante	Além das matérias anteriores, o ensino de Geographia e Historia (antiga, média e moderna) Religião- Doutrina Cristã Noções de Física, Química e História Natural Sciencias Naturaes Astronomia
	Costura e mais trabalhos próprios (alunas)

Fonte: Elaborado pela autora com base em Almanak Laemmert (1854- 1889)

¹ Em função das fontes históricas e nomenclaturas específicas de cada período, manteve-se o termo usado à época. Atualmente utilizamos as terminologias pessoas surdas e pessoas com deficiência visual.

Quadro 2. Programa do Imperial Instituto dos Surdos- Mudos

Ano escolar	Disciplinas
1º ano	Articulação artificial, Leitura sobre os lábios, Leitura, Escripta, as quatro espécies e doutrina christã
2º ano	Leitura, Escripta, Arithmetica, Grammatica Portugueza e Historia Sagrada
3º ano	Portuguez, Arithmetica, pesos e medidas, Geometria elementar e Desenho Linear
4º ano	Arithmetica, elementos de Historia, Geographia, Portuguez e Francez
5º ano	Continuação de Historia e Geographia, Portuguez, Francez e Desenho
	Trabalhos de agulhas para as meninas

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Leite (1869)

Ao compararmos as disciplinas oferecidas nos dois institutos, algumas eram diferenciadas, de acordo com as especificidades de cada público, como é o caso da Musica Vocal e Instrumental; voltada para o público com deficiência visual e Desenho Linear, Articulação Artificial, Leitura sobre os lábios para o público surdo. Para o desenvolvimento do currículo era necessário o uso de recursos didáticos² que atendessem as especificidades do público alvo em questão. Sabe-se que muitos recursos utilizados nos institutos eram importados da França e outros países como a Alemanha, pois não tínhamos materiais pedagógicos específicos voltados a alunos cegos e surdos no Brasil. Essa era uma queixa recorrente dos diretores dos institutos. Segundo Sofiato (2020), alguns conteúdos programáticos não eram trabalhados em função da falta de materiais nos institutos e este era um aspecto comum entre eles:

[...] a falta de materiais pedagógicos especializados e a necessidade permanente de confecção de compêndios faziam parte do discurso recorrente dos diretores dos institutos (Costa, 1868; Leite, 1869) e isso, consequentemente, comprometia o ensino e o desenvolvimento de algumas disciplinas, e anos escolares foram algumas vezes perdidos...(SOFIATO, 2020, p. 234).

Diante deste panorama, o seguinte questionamento mobilizou a presente pesquisa: quais eram os recursos didáticos utilizados no Imperial Instituto dos Meninos Cegos e Imperial Instituto para Surdos-Mudos no século XIX para o desenvolvimento do currículo? Assim sendo, o objetivo deste estudo é inventariar os recursos didáticos utilizados no Imperial Instituto dos Meninos Cegos e Imperial Instituto para Surdos-Mudos no século XIX e verificar os seus sentidos para a educação especializada no Brasil.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo documental. Segundo Gil (2002), a pesquisa documental:

Assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa (GIL, 2002, p.45).

Neste estudo, privilegiou-se o uso de fontes primárias, que de acordo com Gil (2002) ainda não receberam tratamento analítico e que foram consideradas de acordo com os objetivos da pesquisa. Estabeleceu-se como temporal o período de 1854 a 1889, pois compreende

² Neste trabalho utilizamos o termo recurso didático com base nas contribuições de Freitas (2007) que assim define: “recursos” ou “tecnologias educacionais”- materiais e equipamentos didáticos são todo e qualquer recurso utilizado em um procedimento de ensino, visando à estimulação do aluno e à sua aproximação do conteúdo” (p.21). Dentro dessa perspectiva, os livros também podem ser considerados recursos didáticos, mas neste trabalho serão apresentados em separado dos demais recursos presentes nos institutos estudados.

desde a fundação do Imperial Instituto de Meninos Cegos até o final do período Imperial. As fontes utilizadas foram os Relatórios dos diretores do Imperial Instituto dos Meninos-Cegos e do Imperial Instituto para Surdos-Mudos, além dos Relatórios dos Ministros e Secretários dos Negócios do Império e o *Catálogo da Segunda Exposição Nacional* de 1866.

Para a análise dos dados documentais, considerou-se assumir as cinco dimensões propostas por Cellard (2008), a saber: o contexto de produção do documento, o autor ou autores, a autenticidade e a confiabilidade do texto, a natureza do texto, conceitos-chave e lógica interna do texto. Além disso, de acordo com autor, a prudência e o olhar crítico foram aspectos norteadores da construção da narrativa, a partir dos dados gerados pelo diálogo com e entre as fontes. Com a finalidade de tornar a abordagem mais didática, o texto foi dividido em algumas seções.

2. DESENVOLVIMENTO

O curso oferecido pelo Imperial Instituto dos Meninos Cegos tinha a duração de oito anos e o do Imperial Instituto para Surdos-Mudos seis anos. Os institutos em questão estavam no *hall* de colégios que pretendiam promover a educação às “camadas inferiores da sociedade”, garantindo instrução gratuita a todos os cidadãos por meio da intervenção estatal na educação. Especificamente, o Imperial Instituto de Meninos Cegos, como dito anteriormente, tinha a finalidade de oferecer a instrução **primária**, a educação moral e religiosa; o ensino da música; alguns ramos de educação **secundária** e ofícios fabris (FERRAZ, 1854, grifo meu).

O sistema desenvolvido por Luiz Braille e o sistema de Foucault³ eram utilizados nas atividades de ler e escrever. Magalhães (1869, p. A-F3-4) afirmava que por meio do Braille, os alunos cegos poderiam ler e escrever com tanta ou maior facilidade que os videntes pelo sistema ordinário e, se fossem iniciados na leitura e na escrita, eles teriam os elementos necessários para seguirem com vantagem, de acordo com suas aptidões, diversos ramos do conhecimento; receberiam todos os benefícios da instrução e educação e “seriam livres para a expansão das faculdades de seu espírito”. Dessa forma, a leitura e a escrita eram a base primordial para a instrução dos alunos cegos. Tal diretor ainda afirmava que eles poderiam estudar línguas, aprender várias disciplinas e exercerem diversas indústrias, artes e ofícios e que não se podia traçar limites para seu domínio de atividades, ao contrário do que muitas pessoas faziam. Isso demandava o uso de recursos específicos para a produção de materiais em pontos salientes, tais como pranchas, punções, papeis para tipografia, entre outros.

Em relação ao Imperial Instituto para Surdos-Mudos, percebe-se que o trabalho pedagógico era realizado com base no oralismo, abordagem que defende o ensino da língua na modalidade oral e escrita para pessoas surdas (SÁ, 1999). Embora a língua de sinais circulasse no instituto, à época, não era considerada língua e tampouco fazia parte da proposta pedagógica do colégio (SANTOS; SOFIATO, 2021).

Quando o Imperial Instituto para Surdos-Mudos foi fundado, havia a previsão de que seria um colégio de ensino **primário** e **secundário**. Na gestão de Tobias Rabello Leite

³ De acordo com Leão (2023), “a máquina Braille-Foucault permitia a escrita por meio de pontos em relevo do alfabeto romano”.

(1868-1896), tal diretor manifestava as dificuldades pedagógicas de alguns alunos, e por esse motivo acreditava que o estabelecimento deveria trabalhar somente com o ensino de caráter **primário**. No caso dos alunos surdos, o trabalho pedagógico estava assentado numa perspectiva visual, pois, segundo Skliar (1998), a surdez é uma experiência visual. Naquela época, observa-se que já havia a preocupação com o uso de sentidos remanescentes e a escolha de materiais baseados na linguagem visual. Independentemente dos níveis de ensino oferecidos pelos colégios, havia uma previsão legal quanto ao uso e tradução de compêndios a serem usados no ensino. A Reforma Couto Ferraz, de 1854, trazia no Artigo 56:

Nas escolas publicas só podem ser admittidos os livros autorisados competentemente. São garantidos premios aos professores ou a quaesquer pessoas que compuzerem compendios ou obras para uso das escolas, e aos que traduzirem melhor os publicados em lingua estrangeira, depois de serem adoptados pelo Governo, segundo as disposições do Art. 3º § 4º combinadas com as do Art. 4º. A' adopção de livros ou compendios que contenhão materia do ensino religioso precederá sempre a approvação do Bispo Diocesano (BRASIL, 1854).

Essa recomendação abrangia todos os colégios do Império e, inclusive, nos institutos estudados, constata-se a prática da tradução de obras estrangeiras por parte de alguns diretores, como é o caso do Dr. Tobias Rabello Leite, do Imperial Instituto para Surdos-Mudos, conforme veremos mais adiante. Ademais, com a Reforma Leôncio de Carvalho, de 1879, no Artigo 7, havia a previsão da criação em diferentes distritos de pequenas bibliotecas e museus escolares (BRASIL, 1879). Este fato, também impactou a organização didático pedagógica dos institutos estudados, como veremos a seguir.

2.1. Recursos didáticos do Imperial Instituto dos Meninos Cegos

Nesta seção dar-se-á destaque aos recursos didáticos utilizados no processo pedagógico com os alunos cegos. Embora os livros também possam ser classificados como recursos didáticos, optou-se por apresentá-los em outra seção para dar mais destaque aos mesmos.

Alguns livros, compêndios e outros recursos que existiam no instituto foram importados da Europa (FERRAZ, 1856). Ainda assim, de acordo com as fontes estudadas, constatou-se que o Imperial Instituto dos Meninos Cegos tinha carência de recursos didáticos de todas as naturezas para o desenvolvimento das atividades de ensino. Apesar de todo o acervo constituído no Imperial Instituto de Meninos Cegos, há nos discursos dos diretores, principalmente no de Magalhães (1869,1871, 1872, 1877,1878; 1879), várias constatações sobre a problemática da carência de recursos didáticos no instituto, especialmente, dos especializados:

Outro embaraço com que luta este instituto, consiste na falta quasi absoluta dos materiaes exigidos pela natureza especial do ensino dos cegos. Não me refiro aqui à immensa variedade daquelles que são actualmentenecessarios para a educação completa de um cego, mas somente aos que são indispensaveis para o ensino regular das materias que o regulamento marca. Não ha por exemplo um só dos materiaes indispensaveis para o ensino de historia natural, não há um só dos muitos aparelhos que exige o ensino das noções de physica e chimica, faltão mesmo muitos livros em pontos, dos que são indispensaveis ao estudo regular e de grande numero de materias que estão no programma de ensino (MAGALHÃES, 1869, A-F-3-10).

Este fato trazia algumas implicações para a instrução dos alunos cegos. Segundo ele, muitos deles não concluíam determinados anos da escolarização em função da falta de material:

Não foi esgotado todo o programma de ensino deste instituto, e isso pela absoluta falta dos indispensaveis materiaes. Não possui o estabelecimento nem livros de pontos salientes para o estudo das noções de historia natural, nem só dos varios instrumentos, modelos e colleções necessarias a esse estudo e no da physica, nem tão pouco nas figuras em relevo apropriadas ao estudo de toda a geometria elemental. Os alumnos têm estudado toda a physica, com excepção da optica e electricidade dinamica, mas para alcançar isso, temos lutado com grandes difficuldades, temos estado na dependencia de emprestimos de instrumentos, que na maior parte não são apropriados ao ensino de cegos (MAGALHÃES, 1870, p. A-E1-26).

O ensino de conteúdos de outras disciplinas também ficava prejudicado, tais como Ciências Naturais, Matemática (geometria linear) e Ginástica (MAGALHÃES, 1867, 1868, 1869, 1870, 1877). Quando possível, recorria-se aos empréstimos ou a confecção precária dos recursos, mas a forma de fazer chegar ao Imperador as deficiências eram os registros anuais, que, ao que parece, nem sempre alcançavam o seu objetivo, pois a queixa era recorrente.

Outra questão frequentemente abordada nos relatórios era a necessidade de transcrições do material em tinta para o Braille e a falta de funcionários (dictantes e copistas) para apoiar as ações dos professores durante a elaboração de materiais (MAGALHÃES, 1876). Este fato atrasava o acesso às lições e, ocasionalmente, comprometia o andamento do ano letivo.

No Imperial Instituto dos Meninos Cegos, embora já reportada a escassez de recursos, ao longo do período estudado, observa-se que foram feitas várias aquisições. O setor citado nos Relatórios que geralmente providenciava a compra de materiais era a biblioteca. Nos anos estudados foram adquiridos os seguintes objetos:

Quadro 3. Recursos especializados para alunos cegos

Recurso	Data de menção e origem
Cartas geográficas	1860/ compradas
Mappas em relevo para cegos	1877/ presente do Imperador
Maquina de Foucault	1869/ comprada
Maquina de escrever em caracteres ordinários	1877/ presente do Imperador
Maquina de escrever no sistema Braille	1877/ presente do Imperador
Maquina para operações “arithmeticas”	1877/ presente do Senador Visconde de Bom Retiro
Dois diplographos, ou machinas que permitem escrever simultaneamente em dois systemas, no ordinário, e no de pontos salientes, especial dos cegos	1877/presente do Senador Visconde de Bom Retiro

Fonte: Elaborado pela autora com base em Ferraz (1860) e Magalhães (1869, 1877)

De acordo com o quadro 3, pode-se verificar que muitos recursos foram doados pelo Imperador, fruto de suas viagens à Europa, e também pelo Senador Visconde de Bom Retiro que, na qualidade de Ministro do Império em 1854, participou da fundação do instituto. Os seus presentes eram advindos de suas viagens à Europa e América do Norte. Embora houvesse o interesse do Imperador por instituições especializadas, por meio das ações descritas, percebe-se também a prática da benevolência que motivava essa ação. Conforme Leão (2023):

Entre aqueles que têm comportamentos considerados por Goffman (2021) como “benévolos” com os estigmatizados, estão os chamados “informados”. Trata-se de pessoas que não compartilham do estigma, mas que entram em contato intenso e direto com aqueles que o possuem. Por

terem uma experiência mais próxima, podem criar um vínculo de aceitação mútua que gera simpatia sobre sua condição. Isso poderia acontecer, por exemplo, entre os profissionais do Imperial Instituto que lidavam cotidianamente e intensamente com alunas e alunos cegos, que, além das situações de ensino, compartilhavam momentos de afeto e experiências diversificadas com eles. Essa convivência levava-os a se comover com o sofrimento e a condição dos estigmatizados, buscando por alternativas para aprimorar sua situação (LEÃO, 2023, p. 88).

Além da formação intelectual, fazia parte do regimento escolar do instituto, o ensino de um ofício para que os alunos tivessem uma ocupação quando estivessem na condição de egressos. No caso do Imperial Instituto dos Meninos Cegos eram oferecidas oficinas de música e trabalhos de agulhas (para as meninas); artes tipográficas, encadernação e afinação de pianos (para os meninos). Em função disso, eram adquiridos também materiais específicos para o desenvolvimento dessas atividades com muita dificuldade e, constantemente, precisavam de melhorias (Magalhães, 1877).

A pesquisa realizada nos permitiu perceber que o Imperial Instituto dos Meninos Cegos participou da Segunda Exposição Nacional de 1866, realizada no Rio de Janeiro. Para se ter uma ideia do tipo de material que o instituto abarcava, além dos que já foram listados anteriormente, apresento um quadro com os recursos didáticos que foram expostos na Segunda Exposição Nacional de 1866. Os seguintes recursos constavam no Catálogo da exposição:

Quadro 4. Recursos didáticos para alunos cegos na Segunda Exposição Nacional

Collecção	Província
Alfabetos e numeração (6599) Collecção de pontos salientes conforme o systema de L. Braille Apparelhos	Rio de Janeiro Côrte
(6600) Apparelhos para cegos escreverem a lapis em caracteres comuns, inventado por Cueilli	Côrte
(6601) Apparelo tendo contas enfiadas para cegos aprenderem a calcular mentalmente, conforme o systema de C. Feber.	Côrte
(6602) Apparelhos para enfiar agulhas, conforme a invenção aperfeiçoada por Caumes, destinado ás alumnas cegas. Cartas Geographicas.	Côrte
(6603) Collecção em relevo destinada aos cegos Jogos	Côrte
(6604) Jogos de cartas marcadas destinadas para os cegos, acompanhadas do cartorário (pequena prancha de chumbo com que se marcam cartas)	Côrte
(6605) Jogos de damas, apropriados aos cegos	Côrte
(6606) Jogo de xadrez, apropriado aos cegos Figuras de musica	Côrte
(6607) Collecção em pontos salientes/ Conforme o systema de L. Braille	Côrte
(6608) Machina portatil de Foucault, em que os cegos escrevem em caracteres communs	Côrte
(6609) Manuscriptos Objetos de costura	Côrte
(6610) Agulha aberta ao fundo, destinada ás alumnas cegas Papel	Côrte
(6611) Papel para aprendizagem dos cegos	Côrte
6612) Papel de impressão typographica destinada aos mesmos	Côrte
((6613) Papel manuscripto destinado aos mesmos Pranchas	Côrte

(6614) Prancha de chumbo, gradeada, contendo todos os tipos de algarismos portatis em que cegos praticam todas as operações, arithmeticas, algebricas até equações.	Côrte
(6615) Idem	Côrte
(6616) Pranchas de zinco, engradada, portatil, em que os cegos escrevem ou cravam as letras d'escripta, conforme o systema de L. Braille.	Côrte
(6617) Prancha de zinco em que os cegos só escrevem na pagina, e no verso somente cravam.	Côrte
(6618) Prancha simplificada e um punção, em que os cegos fazem seus apontamentos	Côrte
(6619) Punção com que os cegos cravam os pontos salientes na escripta e musica, conforme o systema de L. Braille.	Côrte
(6620) Quadros em que se mostram os escriptos feitos pelos cegos, no Imperial Instituto com a machina de Foucault	Côrte

Fonte: Elaborado pela autora com base no Catálogo da Exposição Nacional (1866)

De acordo com o quadro anterior, observa-se que o Instituto foi organizando um acervo voltado para atividades recreativas dos alunos, ensino do Braille, de Matemática, de Geografia, de trabalho manuais; com pranchas para apontamentos próprios e outros. Além de garantir a presença do Imperial Instituto dos Meninos Cegos em um evento relevante, pois como referem Heynemann e Monteiro (2026):

As exposições nacionais constituíam espaços organizados de exibição de objetos técnicos que começavam a fazer parte do cotidiano, com forte presença de produtos agrícolas, matérias-primas, minerais, madeiras entre outros recursos naturais. Eram vistas como oportunidades para servir à “causa do progresso”, fazer negócios e divulgar produtos e serviços, incentivar o consumo, expandir redes mercantis, atrair trabalhadores, tecnologia e capitais estrangeiros e promover a exploração econômica do território (Heynemann; Monteiro, 2026, n.p.).

Ao que tudo indica, a existência e participação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos era motivo de orgulho nacional e, mostrar os recursos utilizados no colégio acompanhava a tendência de expor as inovações e revelar avanços, reflexo da modernização da instrução para uma parcela da população antes invisibilizada, na seção de ensino especial. Embora não se tenha determinado a autoria da iniciativa, considerando que a instituição estava em funcionamento há 12 anos, foi uma forma de chamar a atenção para o trabalho realizado e, talvez, de ampliar o seu público-alvo, apesar das agruras enfrentadas cotidianamente. Nas fontes consultadas, não foram encontrados registros sobre a participação do Imperial Instituto para Surdos-Mudos nesta exposição.

2.2. Livros no Imperial Instituto dos Meninos Cegos

Os institutos estudados contavam com bibliotecas que comportavam livros doados, muitas vezes importados. O Imperial Instituto dos Meninos Cegos, no início de suas atividades, herdou livros de José Alvares de Azevedo depois de seu falecimento (Ferraz, 1856) e foi ampliando o seu acervo no decorrer dos anos. No início, contava com 55 volumes e 463 folhetos e algumas cópias que eram realizadas pelos alunos, pois em 1856 foi autorizada a criação de uma “typographia” no instituto, com o intuito de imprimir em pontos salientes os livros que seriam usados, mais adequados para o processo de ensino (Ferraz, 1856), iniciativa levada a cabo em 1857.

Leão (2023), ao investigar a produção bibliográfica no referido instituto, salienta que o acervo institucional compunha-se de obras produzidas pela oficina tipográfica, a partir de 1857, e livros impressos e em pontos salientes, vindos da França inicialmente, para o estudo de conteúdos escolares. Segundo o autor “os livros escolares utilizados na instituição não eram, em sua maioria, produções feitas originalmente em braille, mas adaptações, traduções ou transcrições de livros em tinta que passavam para o formato em relevo” (p. 133). Além dos vários compêndios, muitas vezes usados como auxiliares na ministração de aulas, pois segundo Bittencourt (2008, p. 26), “a obra didática era concebida como principal instrumento para divulgação do ideário educacional, dependendo dela, a formação do professor e do aluno”.

Outro tipo de publicação presente eram os dicionários, como exemplo o de Inglês, embora essa disciplina não fosse ministrada no instituto. Contudo, havia a falta de dicionários para o ensino de língua nacional e francesa (MAGALHÃES, 1868). A seguir, temos uma demonstração de obras produzidas pelos alunos cegos que compunham a biblioteca do instituto:

Figura 1. Obras presentes no Imperial Instituto dos Meninos Cegos

Quadro 10 - Obras produzidas na oficina tipográfica		
Data do documento	Volumes	Origem/título/tipologia
06/03/1859	60	Methodo de Tocar Órgão Harmonico ²³⁰
	10	diversas obras para leituras d'instrução e recreio ²³¹
	16	quadernos de musica, compreendendo os methodos para o ensino de contraponto e de tocar órgão harmônico ²³²
22/02/1860 ²³³	24	Methodo de Orgão Harmonico ²³⁴
	?	Synonimos de Fr. Francisco de S. Luiz ²³⁵
27/10/1863	?	1.º volume da Historia Chronologica do instituto ²³⁶
19/03/1864	21	1.º volume da Historia Chronologica do Instituto e parte do 2.º volume
15/02/1866	22	3º tomo da Historia Chronologica do Instituto (e encadernados)
	21	4º tomo da Historia Chronologica do Instituto (e encadernados)
11/03/1867	24	4º volume da Historia Chronologica do Instituto
11/03/1868	?	Grammatica franceza selecta, extrahida das melhores grammaticas ²³⁷
		(1º volume já encadernado)
	?	4º volume da Historia Chronologica do Instituto ²³⁸
11/03/1869	50	Novo methodo de leitura da língua franceza (e encadernados)
	50	Grammatica selecta da língua franceza (sem impressão da 2ª parte ²³⁹)
	20	4º volume da Historia Chronologica (quase finalizado)
22/03/1871	60	Arithmetica de Eduardo de Sá Pereira de Castro ²⁴⁰
	60	Impressos na oficina tipográfica e encadernados
23/03/1872	50	1ª parte da Arithmetica de Ottoni
	20	Impressos na oficina tipográfica e encadernados
09/11/1878	50	Impressos na oficina tipográfica
	100	Constituição do Imperio
	50	Expositor Portuguez
14/04/1880	?	Compendio de Arithmetica ²⁴¹
	50	Impressos na oficina tipográfica e encadernados
	?	Impressão de estampas de geometria com figuras em relevo
25/06/1881 ²⁴²	50	Impressos na oficina tipográfica e encadernados
	50	Impressos na oficina tipográfica para serem encadernados

Fonte: Leão (2023)

Leão (2023) assevera que entre os livros publicados no instituto, havia os que eram destinados à leitura e estudo das disciplinas oferecidas, além de “obras específicas das instituições para cegos, como os livros de História de Guadet e o método para música de Coltat

e Fournier, utilizados no Instituto de Paris” (p. 102). Um dos livros adotados no instituto usado para o ensino de videntes era o *Compêndio de Antonio Alves Pereira Coruja* (1. ed.) para o ensino da Gramática de Língua Portuguesa, que provavelmente contava com as devidas “adaptações” para o ensino de alunos cegos.

Por derradeiro, destaca-se que o D. Pedro II doava livros e materiais para o instituto quando voltava de suas viagens à Europa. Magalhães (1877), afirmava que Sua Magestade o Imperador oferecia ao instituto diversos relatórios e livros sobre a instrução especial dos cegos, contendo notícias muito úteis sobre os principais melhoramentos realizados na instrução especial. Segundo Rezzutti (2019), D. Pedro fez muitas viagens, entre elas, a alguns países da Europa; Estados Unidos, Canadá, Rússia, entre outros. Uma delas foi em Boston, onde teve a oportunidade de conhecer a Escola Municipal de Surdos-Mudos e Alexander Graham Bell. O autor, embora discorra a respeito de suas viagens, não menciona outros institutos especializados possivelmente visitados. Infere-se que, diante da constante disposição do imperador em conhecer “tudo e todos”, a aquisição de livros e materiais especializados pode ter ocorrido em outros espaços dessa natureza, pois não eram comumente comercializados como outros artefatos escolares. Estes “presentes”, que constituíam as novas aquisições, eram incorporado ao acervo.

2.3. Recursos didáticos do Imperial Instituto para Surdos- Mudos

O Imperial Instituto para Surdos-Mudos tinha um funcionamento semelhante ao do instituto anteriormente abordado. Nos Relatórios produzidos para o Império, dos anos de 1856 a 1865 não houve nenhuma menção aos recursos didáticos utilizados. Torres (1866) Ministro do Império em 1866, assumiu que havia a carência de recursos para o ensino de alunos surdos e, em 1868, começaram as encomendas de materiais da Europa.

Nos primeiros anos de funcionamento do estabelecimento, Edouard Aphonso Huet Merlo, causou alguns problemas ao instituto. No ano de 1861, tal gestor resolveu deixar a gestão por motivos pessoais e exigiu o pagamento de uma indenização por ter sido o idealizador do espaço e necessidade de sustentar a sua família após a sua saída. Foi uma saída um pouco conturbada e, assim que foi efetivada, o fato exigiu do Império que fossem feitos alguns reparos no edifício em que funcionava o instituto, além da aquisição de móveis, roupas e utensílios, provavelmente levados pelo diretor em questão (RAMOS, 1861). Tudo indica que recursos didáticos também foram levados, pois Leite (1868), dizia que os móveis e objetos de ensino eram insuficientes e pouco dignos de um estabelecimento público. A recomposição e constituição de um acervo foi sendo efetivada gradativamente, por meio da aquisição de móveis, recursos didáticos, livros e compêndios para o ensino dos alunos surdos.

Em relação aos recursos didáticos específicos para o trabalho com alunos surdos, pode-se dizer que o gestor Tobias Rabello Leite foi o diretor que mais investiu na aquisição destes materiais, pois sua gestão foi a mais longa se compararmos com os outros diretores que o antecederam. Os recursos também eram encomendados de outros países, tais como França, Alemanha e, alguns deles, destacavam-se pela linguagem visual. No quadro a seguir, listo os recursos comumente utilizados pelos professores e alunos surdos no instituto:

Quadro 5. Recursos especializados para alunos surdos

Recurso	Data de menção e origem
Estampas	1872/ Alemanha
Quadros	1872/ Alemanha
Apparelho para o ensino de Arithmetica	1872/ Brasil
Collecção completa de padrões de pesos e medidas pelo systema métrico	1872/?
Apparelho para exercícios de Gymnastica	1872/?
Mappas	1874

Fonte: Elaborado pela autora com base em Leite (1872, 1874)

Por meio da descrição dos recursos podemos relacionar as disciplinas que eram favorecidas por meio de seu uso: Ginástica, Aritmética, Geografia, História do Brasil, História Santa, entre outras. As estampas e os quadros, segundo Leite (1872) eram muito proveitosos para o ensino de surdos. Nessa esteira, Leão, Sofiato e Oliveira (2017) pontuam que:

Quando o educador em sala de aula ou fora dela busca o recurso da imagem para ampliar a possibilidade de interação do surdo com sua realidade, ele cria possibilidades de comunicação que vão além das oferecidas pela língua de sinais e amplia também as possibilidades de desenvolvimento do referido sujeito (LEÃO; SOFIATO; OLIVEIRA, 2017, p. 53).

No caso do instituto, à época, a língua brasileira de sinais não era considerada como língua e tampouco fazia parte do processo pedagógico, mas a potência das imagens poderia auxiliar na aprendizagem de conteúdos relacionados a várias áreas do conhecimento. Geralmente, nos institutos de alunos surdos, usavam-se livros em que a imagem tinha o intuito de ilustrar o significado de palavras ou textos. Na disciplina de desenho, imagens eram produzidas, mas nem sempre existiam os recursos disponíveis para a sua realização e os resultados ficam aquém do esperado. Sobre o ensino de desenho:

Ainda não pude obter os modelos seguidos nos Institutos da Allemanha, os alumnos deste instituto apenas copiam com o auxilio do professor esses modelos comuns, que poderão ser muito úteis para os fallantes, mas que a experiência tem me mostrado não habilitar os surdos-mudos para o desenho que carecem (LEITE, 1876, 1ª, A-D3-4).

O diretor Tobias Rabello Leite lamentava que o ensino do desenho não atingia o seu objetivo principal no Instituto de Surdos- Mudos, pois poderia ser um valiosíssimo auxiliar para o ensino literário, mas faltavam os meios para isso.

Um diferencial deste instituto em relação ao outro estudado, foi a criação de museu escolar. Nas fontes pesquisadas não houve menção a essa iniciativa no Imperial Instituto dos Meninos Cegos. No ano 1878 foi criado um museu escolar no Imperial Instituto para Surdos-Mudos, antes mesmo da homologação do Decreto nº 7.247, de 19 de Abril de 1879, que previa a criação deste espaço. O acervo do museu do instituto foi constituído gradativamente, por peças/objetos que eram agregadas pelo diretor e por doações externas, principalmente do Imperador D. Pedro II. Segundo o Almanak Laemmert (1881), o museu escolar reunia mais de 3.000 objetos para o ensino intuitivo⁴. Segundo Leite (1878), o museu foi criado sem o dispêndio dos cofres públicos e era dividido em quatro classes:

⁴ O Ensino intuitivo, conhecido como lições de coisas, de acordo com Histedbr (2026), foi um método que “surgiu na Alemanha no final do século XVIII. Foi divulgado pelos discípulos de Pestalozzi no decorrer do século XIX

Utensílios domesticos feitos de madeira; produtos vegetaes que formam a alimentação do homem sob as diversas formas porque são consumidos, a saber: mandioca em farinha; polvilho; milho em grão; cangica; fubá; maizena; arroz em casca, descascado em fubá; café em côco, descascado, torrado e moído; canna de assucar em melaço; assucar mascavo; branco, refinado, cristalizado e aguardente. Produtos vegetaes necessários para o bem estar do homem, a saber: algodão desde o caroço, gradativamente até o tecido mais fino como no estado natural e nos artefatos mais conhecidos e usados; o taquarassu no estado natural e nos utensílios uzados pelos campees de S.Paulo, e Minas; piassava em lio e em suas diversas aplicações. Produtos animaes de que serve o homem para o seo tem e ter, taes como: a lã, desde o seu natural gradativamente até o tecido mais fino; o couro desde o seo estado natural ou cru gradativamente desde a sua aplicação mais delicada; a pellica; o osso no estado natural, e nos artefatos mais communs até o carvão animal; o chifre no seo estado natural, e nos artefatos mais usados (LEITE, 1878, p. A-B1-5).

A organização do museu escolar fazia parte do projeto de modernização pedagógica do século XIX. O instituto seguia a tendência pedagógica da época, e continuava se espelhando no instituto de educação de surdos francês, pois, como refere Possamai (2019) “conhecer princípios e práticas dos demais países era um modo de aprender com o outro e se apropriar de ações bem-sucedidas”, algo que os gestores brasileiros fizeram ao longo de todo o período estudado.

No ano de 1879, o acervo foi ampliado em função de mais uma doação do Imperador D. Pedro II e somaram-se as seguintes coleções: duas de modelos de meios de transporte (terrestre e marítimo), uma amostra de materiais empregados em construções, uma de instrumentos de que serviam os operários, uma de habitação, desde o grupo primitivo, até o palácio moderno e, também, duas de instrumentos de caça e pesca.

Leite (1878), desejava que em pouco tempo o museu do instituto pudesse se equiparar aos museus escolares que participaram na última exposição universal de Paris. Esse era um instrumento pensado para o desenvolvimento da educação, “seja por reunir e expor coleções de livros e materiais escolares, seja por proporcionar meios para a formação dos professores necessários para a instrução primária” (Possamai, 2019, p. 70). No pensamento do gestor, a educação especializada praticada no Brasil precisava ganhar espaço nas “festas do progresso”.

2.4. Livros no Imperial Instituto para Surdos-Mudos

No Regulamento Provisório do Instituto dos Surdos-Mudos, aprovado pelo Decreto n.º 4046 de 1867, estava previsto que o instituto providenciaria a todos os alunos os livros e objetos necessários para o ensino e isso ocorria. Entretanto, essa era uma tarefa desafiadora para os gestores, pois a ausência de verba em alguns períodos, fazia com que funcionasse com precariedade, paralisava as ações de melhoria e levava ao questionamento de sua finalidade.

na Europa e nos Estados Unidos. No Brasil, fez parte das propostas de reformulação da instrução pública no final do Império, tendo Rui Barbosa como um dos principais defensores. Segundo Valdemarin (2004), as lições de coisas abrangiam três acepções: levar o aluno a adquirir uma idéia abstrata, colocando um objeto concreto diante dele; educar através dos cinco sentidos, fazendo o aluno ver, observar, tocar e discernir as qualidades de alguns objetos; mostrar o conhecimento e fatos utilizando a natureza e a indústria, apreendendo uma coisa e o seu nome, um fato e a sua expressão, um fenômeno e o seu termo designante”.

Tobias Rabello Leite, em 1868, encomendou livros da Europa, que estivessem em uso no Instituto de Surdos de Paris, pois segundo o diretor, livros inéditos só existiam lá (LEITE, 1870). No início da gestão de Tobias Rabello Leite, ele declarava que para o ensino dos alunos surdos não eram necessários livros especiais:

Para o ensino de applicações de arithmetica, da geometria elementar, da geographia e historia pátria, não são precisos livros especiaes: dos compêndios que existem para os fallantes, o professor que fôr zeloso e intelligente extrahirá lições apropriadas aos alumnos surdo-mudos (LEITE, 1870, p. A-E2-6).

Talvez pelo seu recente contato com os alunos surdos e como médico, não tinha conhecimentos da especificidade deste tipo de educação. Porém, mesmo sendo neófito, demonstrava preocupação com a condução do processo de instrução e, em função disso, “adaptava” livros para o trabalho pedagógico. Essa prática passou a ser adotada no instituto, pois segundo ele:

Dos compendios e livros franceses só são aproveitaveis para o surdo-mudo brasileiro os modelos para sobre elles se comporem lições de linguagem portugueza escripta com as modificações exigidas pela diversidade da lingua e dos costumes do paiz (LEITE, 1869).

Ademais, Tobias Rabello Leite, mandava imprimir livros escolhidos para a educação de surdos, com o intuito de poupar o trabalho de escrever as lições, que não duravam por conta do manuseio constante dos alunos. A intenção era colecionar as lições compostas pelos professores sobre cada ponto do Programa de Jean Jacques Valade Gabel⁵, que era seguido pelo instituto, e formar uma coleção de compêndios e livros especiais para o ensino de Língua Portuguesa. Por meio deste registro, infere-se que no Brasil não havia um livro que fosse referência para o ensino da língua nacional para alunos surdos, tendo em vista o alinhamento pedagógico com o instituto de Paris, apesar da diferença linguística. Por conseguinte, Tobias Rabello Leite, providenciou a tradução e impressão de muitas obras. Assim, a biblioteca do instituto tinha os seguintes títulos:

Quadro 6. Livros utilizados no Imperial Instituto para os Surdos-Mudos

Obra/autor	Data de menção e origem
Contos Moraes de J. J. Valade-Gabel	1869/ França
Catecismo do abbade Lambert	1869/França
Lições de Arithmetica pratica organizadas pelo professor Magalhães Couto	1869/Brasil
Grammaire pratique et conversations familières à l'usage des élèves sourds-muets	1869/França
Guia para os professores primários começarem a instrução dos surdos-mudos por J. J. Valade Gabel	1874/ Rio de Janeiro
A imagem e a palavra de Dr. Joaquim José de Menezes Vieira	1886/ Rio de Janeiro
Lições de Linguagem Escrita – extraído do Méthode pour enseigner aux sourds-muets- J. J. Valade Gabel	1871/ Rio de Janeiro
Lições de Geographia do Brasil/ Organizado por Tobias Rabello Leite	1873/ Rio de Janeiro
Lições de Metrologia	1877/?
Recreio Instructivo	1877/?
Bibliotheca da Infância	1877/?
Exercicios Intellectuais	1877/?

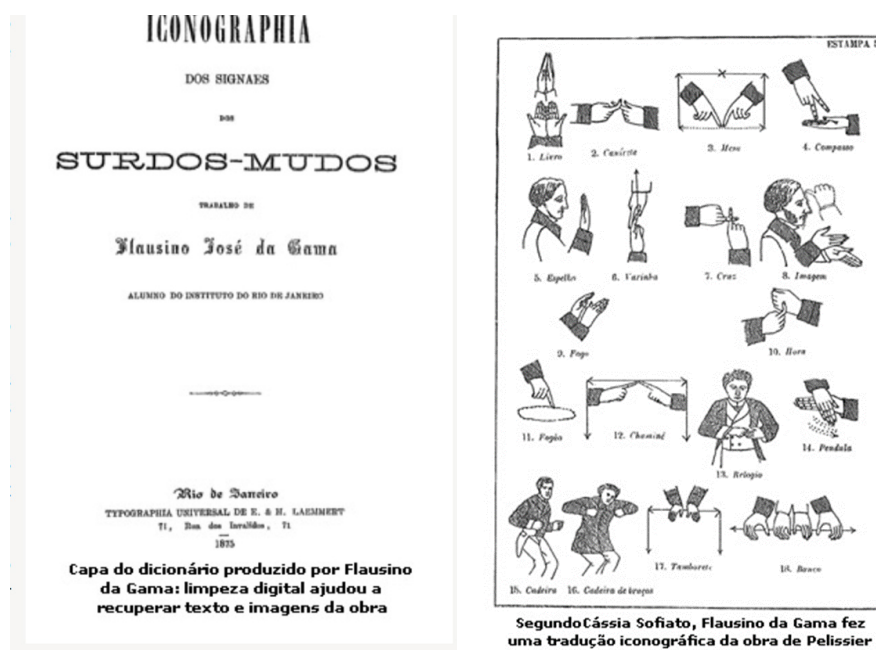
⁵ Jean Jacques Valade Gabel era um educador francês, diretor honorário do Instituto de Bordeaux, França (BRASIL, 2026).

Notícias do Instituto dos Surdos-Mudos por seu diretor Tobias Rabello Leite	1877/ Rio de Janeiro
Compêndio dos Surdos-Mudos/ Tobias R. Leite	1881/ Rio de Janeiro
Ensino Prático de Língua Materna aos Surdos-Mudos/ Dr. J.J. Menezes Vieira	1885/ Rio de Janeiro
Salva-guarda do surdo-mudo brasileiro	1876/ Rio de Janeiro
Regimento Interno do Instituto dos Surdos-Mudos	1877/ Rio de Janeiro

Fonte: Elaborado pela autora com base em Leite (1869) e Ribeiro (1942)

O investimento do referido diretor em livros continuou ocorrendo ao longo de sua gestão. Outra obra que teve uma grande repercussão foi a *Iconographia dos Signaes dos Surdos-Mudos*, de Flausino José da Costa Gama. De acordo com Sofiato (2011), Flausino era surdo e aluno do instituto e reproduziu a obra do surdo francês Pierre Pélissier, na gestão de Tobias Rabello Leite, que foi quem conseguiu acessar uma oficina tipográfica para a produção do material. O objetivo da obra era “vulgarizar a linguagem dos signaes, meio predilecto dos surdos-mudos para a manifestação de seus pensamentos e mostrar o quanto deve ser apreciado um surdo-mudo educado” (LEITE APUD GAMA, 1875). Encontramos sinais dessa obra que foram incorporados na atual língua brasileira de sinais (Libras).

Figura 2. *Iconographia dos Signaes dos Surdos- Mudos* de Flausino da Gama



Fonte: Gama (1875)

Percebe-se que este e outros livros faziam parte de uma literatura específica, não encontrada no mercado editorial brasileiro. O diretor Tobias Rabello Leite assumia os custos da publicação dos livros e declarava isso em favor da necessidade de investimento neste ramo. Exemplo disso, foi o *Compendio para o ensino de surdos-mudos- ensino de Língua Portuguesa*, de autoria de J.J. Valade Gabel, que foi distribuído gratuitamente a outras províncias do Brasil que tinham um grande número de pessoas surdas (LEITE, 1872).

Por fim, em 1889, houve a organização da biblioteca e o instituto recebeu importantes revistas estrangeiras: *Journal des Sourds-Muets* e o *American-Annals of the Deaf and*

Dumb. O estímulo à leitura era dado ao aluno e recomendado à família dos surdos e englobava os “cuidados de que carecia o surdo-mudo educado”. Segundo Leite (1877, p. 18), “a leitura dos livros que tiver levado do instituto, e de outros que tratem de assumptos praticos da vida, sob a forma de dialogos, ou de contos singelos e attractivos, lhe é de summa utilidade”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar dos limites impostos pelas fontes primárias selecionadas e da necessidade de vários cruzamentos entre elas, foi possível traçar um panorama contemplando os recursos didáticos e livros utilizados com os alunos cegos e surdos no século XIX.

O estudo realizado nos permite afirmar que a partir da fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos e do Imperial Instituto para Surdos-Mudos, houve uma mobilização por parte dos gestores no sentido de constituir uma biblioteca e um acervo composto por recursos didáticos comuns e específicos, voltados para o trabalho pedagógico com público elegível para a instrução nestes espaços.

Apesar das dificuldades e limitações discutidas, tais como a carência de recursos financeiros e, muitas vezes, da impossibilidade de aquisição em função de serem produzidos em outros países, no decurso do tempo estudado, houve a aquisição de recursos didáticos básicos para o trabalho escolar, além de livros considerados essenciais para o desenvolvimento em diferentes áreas do conhecimento e linguagem. É importante destacar que os recursos didáticos utilizados nos institutos estudados estavam relacionados ao currículo adotado no período, elaborado para a instrução de meninos e meninas.

Reconhece-se o esforço dos gestores que estiveram a frente do processo pedagógico e as improvisações que eram feitas para que os alunos não perdessem o ano letivo, em decorrência da falta de um tipo específico de material. A criatividade estava presente desde aquela época e, ao que parece, acompanha a missão professoral em caso de dificuldades.

Apesar das especificidades de cada instituto estudado, em função de seu público-alvo, alguns aspectos eram comuns. Pode-se dizer que os institutos franceses para alunos cegos e surdos eram considerados a referência máxima para o ensino, aquisição e uso dos recursos didáticos e literatura acadêmica. Nota-se o esforço para acompanhar as tendências europeias e, ao mesmo tempo, a urgência de iniciar um caminho próprio, gerando uma ambiguidade de intenções.

As traduções, adaptações e geração de novas publicações, a partir de obras estrangeiras, tornaram-se práticas habituais e longínquas até que o mercado editorial nacional se encarregasse de produzir livros para o público com deficiência visual e os surdos.

Não se pode negar que a carência de recursos didáticos e livros gerou atraso no percurso escolar de alguns alunos cegos e surdos, levando até mesmo a perda do ano letivo e aumento da permanência na instituição. Os temas/disciplinas mais prejudicadas por este fator foram, no caso dos alunos cegos, a Botânica, a Historia Natural, a Mineralogia, a Anatomia, a Physiologia, a Optica e a Acústica. Em relação aos alunos surdos, os problemas

relacionavam-se ao estudo da Língua Portuguesa, e este fato, comprometia o aprendizado de conteúdos de outras áreas. Algo que pode ter sido muito desmotivador para os alunos, pois houve a supressão de conteúdos e *adaptações* no currículo.

A participação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos na Segunda Exposição Nacional em 1866, por meio da evidenciação dos materiais utilizados, conferiu a esta instituição um lugar na história das exposições. Assim como a organização de um museu no Imperial Instituto para Surdos-Mudos, que na lente da época, constituía uma grande inovação pedagógica. Apesar dessas iniciativas, não foi possível vislumbrar as redes de sociabilidade presentes e o papel dos gestores para o seu impulso.

Ambas as instituições foram agraciadas por recursos didáticos e livros oferecidos por D. Pedro II e alguns políticos do período estudado. Apesar das boas intenções expressas por meio dessas ações, questiona-se o papel do Estado no sentido de prover minimamente os recursos didáticos necessários para o desenvolvimento da instrução de alunos cegos e surdos e sua negligência e morosidade frente aos frequentes registros e apelos dos gestores. Como trabalhar diante da ausência de recursos didáticos? Essa foi uma questão problema que acompanhou a trajetória de professores de alunos cegos e surdos no Oitocentos. E que, oxalá, isso tenha ganhado novos contornos nos séculos subsequentes!

REFERÊNCIAS

ALMANAK LAEMMERT (1844-1889) In: Center for research libraries: global resources network. Disponível em: <https://www.crl.edu/crl-mission-history> Acesso em: 3 jan. 2026.

BITTENCOURT, Circe. Livro didático e saber escola (1810-1910). Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BRASIL. Decreto nº 1.428, de 12 de Setembro de 1854. Crea nesta Côrte hum Instituto denominado Imperial Instituto dos meninos cegos. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1428-12-setembro-1854-508506-publicacao-original-1-pe.html> Acesso em: 02 jan.2026.

BRASIL. Decreto nº 1.331-A de 17 de fevereiro de 1854. Approva o Regulamento para a reforma do ensino primario e secundario do Municipio da Côrte. Disponível em: https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/acer_fontes/acer_histedu/decreto%20n.%201331.pdf Acesso em: 02 jan. 2026.

BRASIL, Decreto nº 7.247 de 19 de abril de 1879. Reforma do Ensino Primário e Secundário do Município da Corte e o Superior em todo o Império. Disponível em: https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/acer_fontes/acer_histedu/decreto%20n.%207247.pdf Acesso em: 02 jan. 2026.

BRASIL, Decreto nº 4.046 de 19 de dezembro de 1867. Approva o Regulamento provisorio do Instituto dos Surdos-Mudos. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-4046-19-dezembro-1867-554346-norma-pe.html> Acesso em: 08 jan. 2026.

BRASIL. Catalogo da Segunda Exposição Nacional de 1866. Rio de Janeiro: Typographia Perseverança,1866.

BRASIL. Camara dos Deputados: Tobias Leite, Disponível em: <https://www.camara.leg.br/deputados/771/biografia> Acesso em: 9 jan. 2026.

CELLARD, André. A análise documental. IN: NASSER, Ana Cristina. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Rio de Janeiro, 2008.

FERRAZ, Luiz Pedreira do Coutto. Relatorio apresentado á Assembleia Geral Legislativa. Rio de Janeiro, Typographia Universal de Laemmert, 1854.

FERRAZ, Luiz Pedreira do Coutto. Relatorio apresentado á Assembleia Geral Legislativa. Rio de Janeiro, Typographia Universal de Laemmert, 1856.

FERRAZ, Luiz Pedreira do Coutto. Relatorio apresentado á Assembleia Geral Legislativa. Rio de Janeiro, Typographia Universal de Laemmert, 1860.

FREITAS, Olga. Equipamentos e materiais didáticos. Brasília: Universidade de Brasília, 2007. 132 p.

GAMA, Flausino José da. *Iconographia dos Signaes dos Surdos-Mudos*. Rio de Janeiro: Typografia Universal de E. & H. Laemmert, 1875.

GIL, Antônio. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.

HEYNEMANN, Claudia Beatriz; MONTEIRO, Maria Elizabeth Brêa. *Festa das Artes e da Indústria – Segunda Exposição Nacional, 1866*. Disponível em: <https://brasilianafotografica.bn.gov.br/?p=18530> Acesso em: 7 jan. 2026.

HISTEDBR. *Método de ensino intuitivo*. Disponível em: https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_metodo_de_ensino_intuitivo.htm Acesso em: 9 jan. 2026.

LEÃO, Gabriel Bertozzi de Oliveira e Sousa. *Educar-se em pontos salientes [manuscrito]: produção e circulação do livro em braille no Imperial Instituto dos Meninos Cegos*. 2023. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023.

LEÃO, Gabriel Bertozzi de Oliveira e Sousa; SOFIATO, Cássia Geciauskas; OLIVEIRA, Margarete de. *A imagem na educação de surdos: usos em espaços formais e não formais de ensino*. *Revista de Educação PUC-Campinas*, [S. l.], v. 22, n. 1, p. 51–63, 2017.

LEITE, Tobias Rabello. *Instituto dos Surdos-Mudos: Relatorio do director*. Rio de Janeiro: Typoghafia Nacional, 1868.

LEITE, Tobias Rabello. *Instituto dos Surdos-Mudos: Relatorio do director*. Rio de Janeiro: Typoghafia Nacional, 1869.

LEITE, Tobias Rabello. *Instituto dos Surdos-Mudos: Relatorio do director*. Rio de Janeiro: Typoghafia Nacional, 1870.

LEITE, Tobias Rabello. *Instituto dos Surdos-Mudos: Relatorio do director*. Rio de Janeiro: Typoghafia Nacional, 1871.

LEITE, Tobias Rabello. *Instituto dos Surdos-Mudos: Relatorio do director*. Rio de Janeiro: Typoghafia Nacional, 1872.

LEITE, Tobias Rabello. *Instituto dos Surdos-Mudos: Relatorio do director*. Rio de Janeiro: Typoghafia Nacional, 1874.

LEITE, Tobias Rabello. *Instituto dos Surdos-Mudos: Relatorio do director*. Rio de Janeiro: Typoghafia Nacional, 1876.

LEITE, Tobias Rabello. *Notícias do Instituto dos Surdos-Mudos*. Rio de Janeiro, Typographia Universal, 1877.

LEITE, Tobias Rabello. *Instituto dos Surdos-Mudos: Relatorio do director*. Rio de Janeiro: Typoghafia Nacional, 1878.

MAGALHÃES, Benjamin Constant Botelho de. Imperial Instituto dos Meninos Cegos: Relatório do Director. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1867.

MAGALHÃES, Benjamin Constant Botelho de. Imperial Instituto dos Meninos Cegos: Relatório do Director. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1868.

MAGALHÃES, Benjamin Constant Botelho de. Imperial Instituto dos Meninos Cegos: Relatório do Director. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1869.

MAGALHÃES, Benjamin Constant Botelho de. Imperial Instituto dos Meninos Cegos: Relatório do Director. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1870.

MAGALHÃES, Benjamin Constant Botelho de. Imperial Instituto dos Meninos Cegos: Relatório do Director. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1871.

MAGALHÃES, Benjamin Constant Botelho de. Imperial Instituto dos Meninos Cegos: Relatório do Director. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1872.

MAGALHÃES, Benjamin Constant Botelho de. Imperial Instituto dos Meninos Cegos: Relatório do Director. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1876.

MAGALHÃES, Benjamin Constant Botelho de. Imperial Instituto dos Meninos Cegos: Relatório do Director. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1877.

MAGALHÃES, Benjamin Constant Botelho de. Imperial Instituto dos Meninos Cegos: Relatório do Director. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1878.

MAGALHÃES, Benjamin Constant Botelho de. Imperial Instituto dos Meninos Cegos: Relatório do Director. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1879.

POSSAMAI, Zita Rosane. Museus Pedagógicos Nacionais: Brasil e França, século XIX. *Museologia & Interdisciplinaridade*, [S. l.], v. 8, n. 16, p. 69–87, 2019.

RAMOS, José A. de Souza. Relatório apresentado á Assembleia Geral Legislativa. Rio de Janeiro, Typographia Nacional, 1861.

REZZUTTI, Paulo. Pedro II: o último imperador do Novo Mundo revelado por cartas e documentos inéditos. São Paulo: LeYa, 2019.

RIBEIRO, Adalberto. O Instituto Nacional de Surdos-Mudos. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1942.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. Educação de surdos: a caminho do bilingüismo. Rio de Janeiro: Editora da Universidade Federal Fluminense, 1999.

SACRISTÁN, Jimeno. G. (Org.). Saberes e incertezas sobre o currículo. Porto Alegre: Pensso, 2013.

SANTOS, Angélica Niero Mendes dos; SOFIATO, Cássia Geciauskas. A Educação de Sur-

dos no Século XIX e a Circulação da Língua de Sinais no Imperial Instituto de Surdos – Mudos. *Educação em Revista*, [S. l.], v. 37, n. 1, p. 14, 2021.

SKLIAR, C. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SOFIATO, Cassia Geciauskas. Do universal na educação aos fundamentos da educação especial no Brasil. IN: BOTO, Carlota et. al. *A escola pública em crise: inflexões, apagamentos e desafios*. São Paulo: Livraria da Física, 2020.

SOFIATO, Cassia Geciauskas. *Do desenho à litografia: a origem da língua brasileira de sinais*. 2011. 265 f. Tese (Doutorado em Artes) - Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

TORRES, José Joaquim Fernandes. *Relatorio apresentado à Assembleia Geral*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1866.

A RELAÇÃO ENTRE O PÚBLICO E PRIVADO NA ÁREA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Márcia de Souza Lehmkuhl
Universidade do Estado de Santa Catarina,
marcia.lehmkuhl@udesc.br



RESUMO

O estudo objetivou investigar a relação público e privado na área da educação especial no Brasil por meio dos discursos produzidos pela Federação Nacional das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (Fenapaes) no período de 1974 a 2016. Entendemos que a Fenapaes foi se constituindo, ao longo do tempo, como a maior rede institucional do país, congregando mais de 2.000 mil unidades das Apaes. Para desenvolvermos as análises, utilizamos como fonte a revista Mensagem da Apae, órgão oficial de divulgação da Fenapaes, documentos da Federação, bem como, legislações e documentos oficiais. Buscamos como fundamentação teórica, o materialismo histórico-dialético, especificamente as contribuições de Gramsci, especialmente as categorias, Estado Unitário (Integral), sociedade civil, hegemonia, aparelhos privados de hegemonia, partido e intelectual orgânico. O estudo apontou que a filantropia e a caridade são princípios que nortearam a área da educação especial, inclusive no que diz respeito às proposições políticas de educação inclusiva pelo poder público, com participação das instituições privado-filantrópicas. Nesse processo, a Fenapaes foi assumindo o protagonismo político e administrativo de todas as unidades das Apaes e se ajustando aos encaminhamentos políticos neoliberais ligados ao “terceiro setor”. O estudo demonstrou que inicialmente o movimento apaeano foi marcado pela defesa dos direitos das pessoas com deficiência, mas que ao longo do tempo, se caracterizou em um sistema educacional privado-filantrópico, e como parte integrante e fundamental na participação das políticas nacionais de educação especial.

Palavras-chave: educação especial. público e privado. políticas educacionais.

ABSTRACT

This study aimed to investigate the public-private relationship in the field of special education in Brazil through the discourses produced by the National Federation of Associations of Parents and Friends of Exceptional Children (Fenapaes) from 1974 to 2016. We understand that Fenapaes has, over time, become the largest institutional network in the country, bringing together more than 2,000 APAE units. To develop the analysis, we used as sources the magazine Mensagem da Apae, the official publication of Fenapaes, Federation documents, as well as legislation and official documents. Our theoretical foundation was based on historical-dialectical materialism, specifically the contributions of Gramsci, especially the categories of Unitary (Integral) State, civil society, hegemony, private apparatuses of hegemony, party, and organic intellectual. The study indicated that philanthropy and charity are guiding principles in the field of special education, including in terms of public policy proposals for inclusive education, with the participation of private-philanthropic institutions. In this process, Fenapaes (National Federation of APAEs) assumed political and administrative leadership over all APAE units, adapting to neoliberal political trends linked to the “third sector.” The study demonstrated that initially the APAE movement was marked by the defense of the rights of people with disabilities, but that over time, it became characterized as a private-philanthropic educational system and as an integral and fundamental part of national special education policies.

Keywords: special education. public and private. educational policies.

INTRODUÇÃO

Este texto é um recorte da tese, “A reconfiguração da Federação Nacional das Apaes (Fenapaes) no estabelecimento da relação entre público e privado nas políticas de educação especial”, defendida em 2018, no PPG em Educação: História, Política, Sociedade, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. O estudo objetivou investigar a trajetória da relação entre público e privado na área da educação especial no Brasil por meio dos discursos produzidos pela Federação Nacional das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (Fenapaes) no período de 1974 a 2016.

Para desenvolvermos tal análise, utilizamos como fonte principal os discursos publicados pela revista *Mensagem da Apae*, órgão oficial de divulgação da Fenapaes, e como fontes subsidiárias outros documentos da Federação, bem como legislações e documentos oficiais.

Os fundamentos da pesquisa se deram pela abordagem do materialismo histórico-dialético, especificamente as contribuições de Gramsci (1968, 1978, 2001, 2014) com referência às categorias Estado Unitário (Integral), sociedade civil, hegemonia, aparelhos privados de hegemonia, partido e intelectual orgânico. As análises na área da educação especial se apoiaram nos estudos de Jannuzzi (1985, 2004, 2006), Bueno (1993, 2004, 2011), Jannuzzi e Caiado (2013), Rafante (2006, 2011, 2015) e Silva (1995). Para analisarmos a relação entre público e privado, buscamos as contribuições de Fontes (2006, 2010, 2017), Peroni (2008) e Montañó (2008, 2010). Para este texto iremos apresentar dois eixos de análise: filantropia e reorganização da Fenapaes.

A primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae) foi criada em 1954 no Rio de Janeiro, capital federal neste período, a partir da iniciativa de pais de pessoas com deficiência, sobretudo, as com deficiência mental/intelectual¹, com a mesma condição econômica, social e cultural, além de profissionais da área da saúde (médicos), profissionais liberais e professores envolvidos com a área da educação especial (JANNUZZI; CAIADO, 2013; SILVA, 1995).

Oito anos depois, em 1962, a partir de reunião entre as Apaes, a Fenapaes foi organizada como órgão coordenador das instituições das Apaes, tendo como objetivo “atuar na esfera administrativa, política e na sociedade civil” (JANNUZZI; CAIADO, 2013, p. 13). A partir da criação da primeira Apae, constituiu-se um movimento das Apaes que atualmente congrega 2.260 instituições filiadas à Fenapaes em todo Brasil (APAE BRASIL, 2025).

Com base no referencial teórico deste estudo, procurou-se desvendar a relação entre público e privado na área da educação especial pela atuação da Fenapaes. Para Gramsci (2014), o Estado é um organismo próprio de um grupo, “destinado a criar as condições favoráveis à expansão máxima desse grupo” (GRAMSCI, 2014, p. 42) e para isso, organiza-se mediante uma relação entrelaçada entre a sociedade civil e a sociedade política (o Estado como governo), denominada por Gramsci de Estado Unitário uma “relação dialética” ligada à manutenção e reprodução das relações de poder (GRAMSCI, 1968).

1 Serão utilizados, ao longo do texto, os termos deficiência mental/intelectual, considerando que “os dois termos deficiência mental e deficiência intelectual estão em vigor na legislação brasileira atual. Essa compreensão faz toda a diferença quando se analisam as políticas públicas, os financiamentos e recursos estabelecidos, assim como, os diagnósticos clínicos proferidos na área da educação especial” (CAIADO; BAPTISTA; JESUS, 2017, p. 27).

Sociedade civil entendida como um conjunto de relações na sociedade capitalista (GRAMSCI, 1968), que se expressa a partir de “organizações responsáveis pela elaboração e/ou difusão das ideologias, compreendendo o sistema escolar, os parlamentos, as Igrejas, os partidos políticos, as organizações profissionais, os sindicatos, os meios de comunicação, as instituições de caráter científico e artístico etc.” (COUTINHO, 2011, p. 25). Na sociedade civil existem disputas de classes, de frações de classe, nas quais diferentes grupos sociais lutam para conservar ou conquistar a hegemonia, a socialização da política (COUTINHO, 2011).

Sociedade política é todo “conjunto de mecanismos através dos quais a classe dominante detém o monopólio legal da coerção, [...], formado pelas burocracias ligadas às forças armadas e à aplicação das leis” (COUTINHO, 2011, p. 25); são os aparelhos executivo e judiciário (civis e militares) do Estado, como “peças decisivas nos mecanismos de reprodução da sociedade como um todo” (COUTINHO, 2011, p. 24), denominado de governo.

Nesse contexto, a sociedade política e a sociedade civil estabelecem uma hegemonia, sendo um conceito central neste estudo, para entendermos a estrutura e a superestrutura ideológica de classe na área da educação especial. Para Gramsci (2014), hegemonia é a forma dirigente, de direção política, moral, cultural e ideológica, como também de dominação. A hegemonia sendo “ético-política, não pode deixar de ser também econômica, não pode deixar de ter o seu fundamento na função decisiva que o grupo dirigente exerce no núcleo decisivo da atividade econômica” (GRAMSCI, 2014, p. 49).

Como a sociedade civil não é neutra, e está em constante disputa por projetos ideológicos de classe, a concepção dominante tem como tarefa, segundo Gramsci (1978), conservar a unidade ideológica do bloco social² como um todo, que é cimentado e unificado precisamente por aquela determinada ideologia, transformando as proposições por meio de diferentes repetições e divulgações, como “elemento de fé”, pois “a repetição é o meio didático mais eficaz para agir sobre a mentalidade popular” (GRAMSCI, 1978, p. 27).

Segundo Gramsci (2014, p. 121), o Estado “educa” o consenso por meio de “organismos privados, deixados à iniciativa privada da classe dirigente”. Assim, para ser dirigente e realizar a sua hegemonia, uma classe busca “ganhar aliados para suas posições através da direção político-intelectual e do consenso” (COUTINHO, 2011, p. 26). Para isso, se faz necessário a ampliação do Estado que ocorre pela expansão e absorção de aparelhos privados de hegemonia que, segundo Fontes (2017), é a interpenetração da sociedade civil e da sociedade política para assim, estabelecer o Estado Unitário.

Embora os aparelhos privados respondam aos interesses dos diferentes grupos sociais, virando um campo de tensão política constante, conforme Fontes (2006), na sociedade burguesa ocorre o privilegiamento do conjunto de organizações de aparelhos privados que expressem a sua hegemonia e que podem estar ligados à educação (aparelho escolar), às instituições culturais e editoriais (bibliotecas, museus), à organização da informação (jor-

2 Bloco social ou bloco histórico é a relação estabelecida entre a superestrutura (ideologia) e a questão histórico ético-política, ou seja, quando há um consenso predominante em toda sociedade, “quando ‘a relação entre intelectuais e massas populares, entre dirigentes e dirigidos, entre governantes e governados ocorre por meio de uma adesão orgânica na qual o sentimento paixão se torna compreensão e, portanto, saber (não mecanicamente, mas de forma viva)’, apenas então se cria uma relação real de representação e ‘se realiza a vida do conjunto, a única que é força social’ e se cria, assim, o ‘bloco histórico’” (GRAMSCI, 1975, p. 452 apud LIGOURI; VOZA, 2017, p. 66).

nais, diários, revistas), como também às Igrejas e aos clubes de serviços, como forma de divulgação das proposições de classe e manutenção da sua hegemonia.

A categoria gramsciana de aparelho privado de hegemonia possibilita entender que diferentes instituições na sociedade moderna foram se constituindo como aparelhos para a manutenção da hegemonia dos princípios do liberalismo e neoliberalismo, não de forma intencional, mas como solução para os problemas sociais (FONTES, 2006).

Com base nesse entendimento, compreendemos que muitas organizações não governamentais (ONGs) que representam as políticas sociais se organizam como aparelhos privados de hegemonia, em busca da manutenção do consenso ativo da sociedade brasileira e como disseminadoras de ideais.

Segundo a teoria gramsciana, as instituições da sociedade civil que possuem uma identidade associativa são relacionadas ao conceito de partido, porém, “partidos não eleitorais, mas capazes de aglutinar setores sociais, inclusive outras entidades associativas, atuando, portanto, permanentemente de maneira política” (FONTES, 2017, p. 210), como espaços de proposição, de formação, de divulgação das ideias para a manutenção ou conquista da hegemonia (FONTES, 2017). E, por isso, “algumas entidades associativas podem e devem ser analisadas enquanto ‘partidos’, isto é, apesar de não oficialmente eleitorais, organizam vontades e preparam para os momentos das opções representativas” (FONTES, 2017, p. 211).

Partido, de acordo com Gramsci (1968), é um organismo de direção, que podem ser instituições que assumem a função de “partido”, desempenhando um papel complexo na organização de permanência *status quo* (GRAMSCI, 2001), e são compostos por uma elite letrada, de homens de cultura, para dirigir de acordo com a ideologia geral dominante, mas que podem representar uma fração de classe ou, no caso estudado, uma área específica da educação.

Com base neste referencial teórico o estudo tenta desvelar a relação entre o público e o privado na área da educação especial, a partir da Fenapaes, no período entre 1974 a 2016 e como está instituição foi, ao longo do tempo se organizando para se manter na hegemonia na definição das políticas no governo brasileiro.

1. DESENVOLVIMENTO

No Brasil, historicamente o atendimento de pessoas com deficiência (PcD) na área da educação especial foi realizado em instituições privadas sem fins lucrativos de perspectiva filantrópica e assistencial, conforme os estudos de Jannuzzi (1985, 2006), Bueno (2004, 2011), Jannuzzi e Caiado (2013). Segundo Jannuzzi (1985), o atendimento às pessoas com deficiência mental/intelectual não existiu desde o início da organização escolar no Brasil, mas “a partir de quando a complexificação da sociedade exigiu” (JANNUZZI, 1985, p. 13). A educação desses sujeitos surgiu de forma tímida no Brasil, no final do século XVIII e começo do século XIX, em instituições ligadas à área da saúde. A deficiência trazia a marca das expectativas sociais, do desempenho conforme os modos de produção de uma sociedade com ideias liberais. (JANNUZZI, 1985).

Bueno (2004) corrobora enfatizando que as pessoas com deficiência mental/intelectual eram geralmente encaminhadas aos asilos porque não se fazia distinção entre elas e os loucos. O autor acentua que “grande parte dos deficientes mentais não era detectada, pois a realidade social não exigia níveis de atuação individual que tornasse necessária a sua determinação” (BUENO, 2004, p. 79), sendo direcionados para os asilos os casos mais graves. O internamento de vários tipos de “desajustados” nesses locais era uma espécie de “isolamento daqueles que interferiam e atrapalhavam o desenvolvimento da nova forma de organização social, baseada na homogeneização e na racionalidade” (BUENO, 2004, p. 80).

O atendimento às pessoas com deficiência foi sendo organizado por tipo de deficiência: inicialmente as deficiências sensoriais e depois a deficiência mental (JANNUZZI, 1985; BUENO, 2004).

Os anos de 1930 foram marcados pela expansão da educação popular, por políticas educacionais de estímulo ao ensino profissionalizante e de preparação de mão de obra para a industrialização brasileira (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007). Com isso, a organização educacional brasileira precisou passar por reformulações, um exemplo foi o estado de Minas Gerais, que para auxiliar na implantação de sua reforma, o governo mineiro convidou Helena Antipoff, em 1928, para trabalhar na formação de novos profissionais e na homogeneização das classes escolares.

Segundo Rafante e Lopes (2009), para Antipoff, “a escola não atendia às necessidades das crianças, [...]. Assim, a educadora direcionou sua atuação no sentido de criar instituições para receber essas crianças consideradas ‘excepcionais’ retirando-as do sistema de ensino oficial” (RAFANTE; LOPES, 2009, p. 229). Em 1932, Antipoff criou a Sociedade Pestalozzi, uma associação civil de caráter privado de princípios educativos para o atendimento dos sujeitos que não se adequavam ao sistema de ensino (RAFANTE; LOPES, 2009).

Embora, segundo Bueno (1993, p. 98), a história da educação especial no Brasil evidencie “sua crescente privatização, quer seja do ponto de vista do número de atendimentos oferecidos, quer pela influência que essas instituições têm exercido”. A privatização da educação especial, por meio das instituições privado-filantrópicas, se dirigiu aos estudantes da escola que pouco poderia contribuir para o desenvolvimento econômico, em razão das limitações inerentes e deveria ser objeto da benemerência e da ajuda aos desvalidos.

Dessa forma, em 1954 foi criada a primeira Apae no Rio de Janeiro, capital do Brasil, uma instituição privada de cunho filantrópico e assistencial, a partir da iniciativa de pais de pessoas com deficiência – sob a influência de representantes da Embaixada dos Estados Unidos que estavam no Brasil e de Helena Antipoff (JANNUZZI; CAIADO, 2013) – com a mesma condição econômica, social e cultural, além de profissionais da área da saúde (médicos), profissionais liberais e professores envolvidos com a área da educação especial (JANNUZZI; CAIADO, 2013; SILVA, 1995).

Nesse período, o Brasil estava em plena fase desenvolvimentista, de efervescência do projeto liberal dos anos de 1950. Um projeto de base industrial, de organização da produção, onde a racionalização buscava determinar um novo tipo de homem, um novo tipo de trabalhador e de produção. Para isso, a educação brasileira precisou adequar-se aos novos

encaminhamentos desenvolvimentistas, com ampliação de acesso à educação formal pública, especialmente pela profissionalização da mão de obra.

Segundo Silva (1995, p. 36), “a APAE surge no intervalo entre o populismo do governo de Getúlio Vargas e as promessas desenvolvimentistas de Juscelino Kubitschek, para ocupar o espaço vazio da educação especial como rede nacional”. A autora afirma que o discurso vigente na época era o de que a educação regular seria de fundamental importância para o processo de industrialização em curso, como estratégica para a formação de mão de obra para trabalhar nas fábricas nesse período. Neste panorama, a educação de pessoas com deficiência não estava em discussão.

Apesar das restritas iniciativas públicas, não podemos desconsiderar que, desde os anos de 1930, o poder público vinha se voltando, de forma gradativa e lenta, para o aluno “excepcional”, notadamente nas grandes metrópoles como São Paulo e Rio de Janeiro, sem contar a existência, na antiga capital do Brasil, de dois institutos públicos para a educação de surdos e cegos, criados ainda no período imperial: em 1854 foi fundado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos e, em 1856, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos.

Embora Jannuzzi e Caiado (2013) afirmem que a criação da Apae teve como finalidade o atendimento do excepcional, Silva (1995), assevera que a Apae-Rio foi criada para mobilizar o Estado e o meio social com vistas à incorporação dos “excepcionais” na sociedade, mas um ano depois da sua fundação, em 1955, a Apae se transformou em entidade de atendimento direto.

O modelo institucional estadunidense de educação especial que a Apae do Rio de Janeiro teve como referência (SILVA, 1995), é uma associação de pais e amigos de caráter nacional, denominada de National Association of Parents and Friends of Mentally Retarded Children-Narc³, criada em 1950, nos Estados Unidos. Esta instituição tinha como propósito influenciar nas definições das políticas na área e propor atendimentos específicos, especialmente nas áreas da saúde e educação, como também, divulgar a associação por meio de pesquisas e publicações periódicas. Entendemos que a Narc tinha como princípio as políticas de cunho liberal, própria dos encaminhamentos dos EUA, de privatização da educação e de apagamento das classes sociais.

A partir da criação da primeira Apae houve um processo de expansão das instituições por todo Brasil, fundadas pela iniciativa de pais, amigos da elite local, de classe média, e técnicos da área da saúde e da psicologia, visando ao atendimento de pessoas com algum tipo de deficiência. Denominada de “escola especial” passam a substituir o ensino formal, sendo subsidiadas pelo Estado e por pessoas da comunidade na qual a instituição estava inserida.

A partir da expansão das instituições das Apaes, em 1962 foi criada a Federação Nacional das Apaes (Fenapaes), a partir de uma reunião nacional das Apaes, com o intuito de

3 A National Association of Parents and Friends of Mentally Retarded Children – NARC foi fundada em 1950 e atualmente se chama National Association for Retarded Citizens (ARC). O caráter básico da organização está na sua capacidade para influenciar a política pública nos níveis estadual e federal. A ARC se expandiu e se diversificou de forma constante desde meados dos anos cinquenta, constituindo-se atualmente, na ótica de seus dirigentes, como a maior organização nacional baseada nas comunidades que defendem e atendem pessoas com deficiências intelectuais e de desenvolvimento e suas famílias. Seu foco principal reside nas estratégias de ação social, por meio das federações estaduais e locais para criar uma impressionante rede de agências de serviços humanos, garantindo que eles tenham os mais fortes defensores dos direitos civis promovendo e protegendo suas necessidades em todos os níveis (ARC, 2017).

coordenar e orientar o trabalho das instituições (SILVA, 1995). A reunião foi articulada pela Apae de São Paulo e pelo casal de embaixadores dos EUA, com participação de representantes das diretorias de 12 Apaes⁴.

Moraes (2011) indica que, pela quantidade de instituições das Apaes, a Fenapaes conquistou força e prestígio na área da educação especial, mantendo hegemonia nos atendimentos na área da educação especial e influenciando as políticas nacionais de forma intensa e ampla. Desse modo, as Apaes foram se estabelecendo como principal espaço de atendimento das pessoas com deficiência mental/intelectual e múltipla com a concessão do Estado.

A justificativa para a expansão das instituições e dos atendimentos na área da educação especial era que as instituições assumiam a papel que seria do Estado, passando a ter a certificação de instituições de utilidade pública⁵, certificada pelos governos federal, estaduais e municipais, prestando atendimento gratuito à população com deficiência e tendo acesso ao recurso público da área da educação, saúde e assistência social, isenções fiscais e convênios.

A Fenapaes, como órgão coordenador das instituições das Apaes de caráter filantrópico assistencial e passa a atuar nas esferas administrativa e política e na sociedade civil, “ser porta-voz da área na interlocução com os órgãos públicos, produzir conhecimento, realizar estudos e pesquisas, divulgar informações e publicações, [...]” (JANNUZZI; CAIADO, 2013, p. 13). Assim, a Fenapaes se coloca como uma instituição de articulação nacional no campo da educação especial, de gerenciamento da área e se constituiu como “porta-voz” desse movimento, consolidando-se como uma rede de atendimento na educação especial, vinculados aos encaminhamentos das políticas neoliberais de repasse dos serviços de execução das políticas sociais para o “terceiro setor”⁶.

1.1. A expansão das Apaes e a reorganização da Fenapaes na consolidação de uma rede nacional

A expansão das Apaes em todo Brasil, além de disseminar o atendimento na área da educação especial de caráter privado-filantrópico de pessoas com deficiência, especialmente as com diagnóstico de deficiência mental/intelectual e múltipla, foi essencial para a consolidação da Fenapaes como coordenadora e controladora do que veio a se constituir como “movimento apaeano”.

Desde a criação da primeira Apae em 1954, as Apaes foram sendo criadas em diferentes regiões do Brasil. Nos anos de 1960 e 1970, anos de ditadura civil-militar, houve expansão

4 Participaram da primeira reunião as Apaes de Caxias do Sul (RS), Curitiba (PR), Jundiaí (SP), Londrina (PR), Muriaé (MG), Natal (RN), Porto Alegre (RS), Recife (PE), Guanabara (RJ), São Leopoldo (RS), São Paulo (SP) e Volta Redonda (RJ).

5 O título de utilidade pública federal foi criado pela Lei nº 91/1935, a qual estabelecia que “as sociedades civis, as associações e as fundações constituídas no país com o fim exclusivo de servir desinteressadamente à coletividade podem ser declaradas de utilidade pública” (BRASIL, 1935). Essa lei foi revogada pela Lei nº 13.204/2015 (BRASIL, 2015). Desde então, o Ministério da Justiça não mais concedeu ou renovou títulos de utilidade pública federal.

6 Usamos, em todo o texto, a expressão “terceiro setor” entre aspas por entendermos que esse conceito se baseia em uma visão segmentadora da realidade social, com forte ligação com a reestruturação do capital pelo neoliberalismo, que desresponsabiliza o Estado das questões sociais. Consideramos esse conceito ideológico, “portador da função de encobrir e desarticular o real” (MONTAÑO, 2010, p. 18).

das instituições das Apaes, com a fundação de mais de 500 Apaes nesse período. Na década de 1980, o processo de expansão continuou, notadamente nos primeiros anos, com mais 600 Apaes fundadas em 1983.

Bueno (2011) confirma que ocorreu ampliação da rede privada de atendimento às pessoas com deficiência, especialmente nas décadas de 1960 e 1970, refletindo a importância cada vez maior que essas entidades assumiram na educação especial, passando de instituições locais para federações nacionais, como as Pestalozzis e Apaes, influenciando cada vez mais as políticas da educação especial e os encaminhamentos dos atendimentos a essa população.

Os anos de 1970 e 1980, foram marcados pela influência do movimento apaeano nos setores públicos estatais da educação especial (MORAES, 2011). Nessa época, as Apaes se consolidaram como instituições nas comunidades locais e estenderam seus serviços para o atendimento desta população, expandindo cada vez mais o número de instituições privado-filantrópicas.

Texto publicado na primeira edição da revista *Mensagem da Apae* analisada, em 1974, trouxe a convocação do presidente da Fenapaes, José Cândido Maés Borba⁷, para aumentar o número de filiadas a fim de “construir um movimento de maior pressão para a conquista de nossos ideais” (BORBA, 1974, p. 1). Na primeira revista de 1975 foi noticiado por Maés Borba, num evento, que “a Federação Nacional das Apaes, em nome de suas filiadas, hoje mais de 300 (trezentas) Associações espalhadas por todo o Brasil” (BORBA, 1975b, p. 28). Confirmando que em pouco mais de dez anos houve um aumento significativo de instituições das Apaes em todo Brasil, de 16 para 300.

De acordo com as matérias, especialmente na seção de pronunciamento dos Presidentes, o número de Apaes foi se multiplicando: em 1985 eram 650 Apaes, em 1993 eram 1.300 Apaes e, em 1999, 1.600 Apaes. Atualmente a Fenapaes possui 2.260 instituições filiadas, segundo o site da Fenapaes em todo Brasil (FENAPAES, 2025).

A expansão das Apaes se caracteriza pela divulgação de excelência das atividades desenvolvidas pelas instituições propagandeada nas edições da Revista Mensagem da Apae por meio de matérias sobre os atendimentos nas instituições, que tinham, como um dos principais objetivos, disseminar as experiências dos atendimentos nas áreas da saúde, da educação e da assistência social, nas diferentes faixas etárias.

Chama a atenção o fato de a revista propor-se a publicar matérias da área da educação especial, mas com a intenção de divulgar predominantemente o trabalho executado pelas Apaes. Na edição nº 7, na matéria que abordou sobre os serviços de educação especial do estado de São Paulo, justificou que as classes especiais das escolas de ensino regular de São Paulo não seriam mostradas pela falta de tempo em produzir a matéria.

A não apresentação dos dados sobre o atendimento da educação especial no ensino regular evidencia o papel de divulgação da revista em evidenciar “o quanto a educação do deficiente está a cargo das Apaes” (FENAPAES, 1982, p. 2). Conforme Bueno (1993), o

⁷ José Cândido Maés Borba era Coronel do Exército Brasileiro e foi presidente da Fenapaes de 1967 a 1977, ficando dez anos à frente da instituição, realizando a mudança da Fenapaes do Rio de Janeiro para Brasília com ajuda do exército brasileiro. Ver Lehmkuhl (2018).

crescimento das classes especiais no ensino regular se disseminava em todo país. No estado de São Paulo, houve um crescimento nas matrículas de alunos com deficiência mental nas escolas públicas estaduais, de 8.982 no ano de 1970, para 9.371, em 1980 e para 13.418, em 1987 (BUENO, 1993).

Nas edições em que a revista apresentou exemplos dos serviços públicos estatais, a intenção era mostrar que não funcionavam como o esperado. Em 1986, na edição nº 42, informou-se que “o atendimento aos deficientes físicos e mentais no Distrito Federal, fugindo à regra brasileira, é de responsabilidade do Estado” (FENAPAES, 1986c, p. 6). No mesmo ano (1986), na edição nº 43, foram expostos casos de atendimentos bem-sucedidos de parceria com o poder público estatal. Um era relacionado à Apae de Curitiba (PR) com ênfase ao transporte dos alunos da Apae fornecido pelo governo municipal e inserido no Sistema Integrado de Transporte Escolar-E ensino Especial (Sites) (FENAPAES, 1986b).

As matérias ressaltaram experiências de atendimento das Apaes, salientando a articulação com o poder público como de excelência, tanto na esfera municipal como na estadual. Essa articulação foi demonstrada tanto nas matérias em relação ao Distrito Federal como nas referentes ao Sul do país. Supomos que, baseados no entendimento de que havia uma comparação implícita entre o atendimento público estatal do Distrito Federal e o atendimento privado das Apaes em colaboração com a esfera público, os editores da revista optaram por destacar as experiências das instituições privadas. Reforçaram, dessa forma, a relação entre público e privado na educação especial, ou, como diz Fontes (2017), a interpenetração⁸ entre a sociedade civil e o Estado.

Nos anos 2000, a divulgação da Fenapaes passou a ser por diretrizes das áreas de atendimento, como na matéria da edição nº 88, que noticiou as atividades de arte como parte do “currículo escolar das APAEs” (FENAPAES, 2000, p. 5). Consolidando a publicação do documento da *Apae educadora: a escola que buscamos* (TIBOLA, 2001), que preconiza uma ação educacional das unidades das Apaes, unificando a organização do atendimento na área educacional de todas as instituições filiadas à Fenapaes como escolas especiais.

Com esses direcionamentos, e procurando seguir os pressupostos da política educacional vigente no país, especialmente as determinadas pela Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), a Fenapaes definiu um conjunto de ações e orientações voltadas à consolidação da educação escolar nas unidades apaeanas.

Segundo Meletti (2006), as instituições das Apaes se reorganizaram em prol de uma pedagogização institucional para atender os encaminhamentos das políticas e assim, ser reconhecida como instância da educação escolar, se estruturando como escola sem deixar de ser uma instituição de educação especial. Assim como, o documento da Apae Educadora apresenta o movimento apaeano como o responsável pela educação das pessoas com deficiência mental/intelectual e múltipla e como o único encarregado de suprir as lacunas sociais e educacionais dessa população com qualidade.

Isso indica que, mesmo com as proposições de encaminhamento dos alunos com deficiência para o ensino regular, de acordo com as políticas de educação especial nesse perí-

⁸ Fontes (2017) usa o termo “interpenetração” para demonstrar a relação entre público e privado, de acordo com o conceito de Estado Integral de Gramsci (1968).

odo, a Fenapaes propôs a permanência de atendimento educacional exclusivo nas instituições privadas filantrópicas para alunos com diagnóstico de deficiência mental/intelectual e múltipla. O movimento apaeano, ao lançar essa proposta de permanência do atendimento exclusivos nas instituições privadas, não considerou as orientações para inserção dos alunos na rede regular de ensino; ao contrário, apontou a unificação do atendimento das escolas especiais das Apaes como um grande sistema de ensino.

A Fenapaes, como rede de atendimento e detentora de um monopólio institucional configurou-se, na concepção gramsciana, como um partido. Segundo Gramsci (1968, p. 23), “o partido é constituído por uma *élite* de homens de cultura, que têm a função de dirigir do ponto de vista da cultura, da ideologia geral”, com dirigentes (diretoria executiva da Fenapaes), dirigidos (as unidades das Apaes), governantes e governados (GRAMSCI, 1968). O partido tem a importância de difundir as concepções de mundo, as ideias e proposições. Para isso, seleciona a massa militante e os intelectuais orgânicos para atuarem nos campos práticos e teóricos.

Ainda segundo Gramsci, (1968, p. 23), “um jornal (ou um grupo de jornais), uma revista (ou grupo de revistas), são também eles ‘partidos’, ‘frações de partidos’ ou ‘funções de um determinado partido’”. Nessa perspectiva, a revista *Mensagem da Apa* não se estabelece como um partido, mas instrumento de difusão de ideias, de concepções, de excelência, assim como a Universidade Corporativa da Rede Apa (Uniapae), são instrumentos do partido.

Nessa perspectiva, estamos entendendo, que na educação especial, a Fenapaes cumpre a função de partido quando divulga as suas propostas de manutenção de atendimento pela filantropia, suas concepções em relação as pessoas com deficiência e sobre a organização dos serviços na área. Quando associa a imagem das empresas a sua proposição como forma de irradiação de prestígio, ou quando elegem seus representantes para cargos eletivos para representar a instituição e não as pessoas com deficiência.

A ampliação das Apaes demonstra que as instituições se estabelecem como rede de serviços e a Fenapaes como detentora de um monopólio institucional. Para organizar e administrar esta rede e dar continuidade à expansão institucional e à divulgação da excelência, o papel dos presidentes da Fenapaes foi fundamental para dar a direção política e administrativa às unidades das Apaes.

A inclusão escolar das pessoas com deficiência mental/intelectual e múltipla não é a proposição da Fenapaes, ao contrário, reiterou o significado de “ajustamento social” indicado no primeiro estatuto e objetivo da Fenapaes, revestido de inclusão social.

Para a instituição o encaminhamento na perspectiva da inclusão social é realizado pelas instituições das Apaes. Tanto é que a entidade insistia em argumentar:

A escola especial é uma instituição escolar que, no Brasil, foi criada com a finalidade de prestar atendimento educacional especializado a alunos com deficiência e, ao mesmo tempo, oferecer terapias e atendimentos especializados da área da saúde. A maioria das escolas especiais, definidas como espaços para atendimento às crianças com deficiência, realiza, até então, estimulação precoce aos bebês com deficiência, educação infantil, alfabetização e oficinas pedagógicas de preparação para o trabalho; outro grande número delas oferece, ainda, o ensino fundamental; enquanto um pequeno número oferece, também, o ensino médio (FENAPAES, 2005, p. 39).

Com esse entendimento sobre a educação nas escolas especiais, a Fenapaes avaliou que cumpria a sua missão de inclusão social e validou socialmente a sua organização como sistema educacional paralelo ao sistema de ensino regular, um sistema segregado de atendimento.

Desta forma, a organização da Fenapaes foi gradativamente assumindo feições empresariais, profissionalizando a sua gestão administrativa e financeira a partir de mudanças nos estatutos e das formas de captação de recursos, a palavra “rede” passa a ser utilizada para indicar a modificação do movimento apaeano em busca de uma rede de atendimento do sistema apaeano. Evidenciando o reposicionamento da Federação para o “terceiro setor”, adequando-se aos encaminhamentos das políticas neoliberais desse período.

As reorganizações administrativas e financeiras da Fenapaes estiveram intimamente ligadas com o processo de reestruturação do capital e consequentemente do Estado, absorvendo as proposições do “terceiro setor” como prestador de serviço. Segundo Montañó (2010, p. 16), o “terceiro setor” significa o “afastamento do Estado das suas responsabilidades de resposta às sequelas da ‘questão social’, sendo, portanto, um conceito ideológico [...] portador da função de encobrir e desarticular o real”.

A “Rede Apae”, portanto, foi se constituindo como um conglomerado de instituições, como um grande monopólio na área da educação especial, definindo os encaminhamentos da área e das instituições filiadas — uma rede de atendimento que passou a ser denominada de “APAE BRASIL: Federação Nacional das Apaes” (FENAPAES, 2025).

Outro meio de divulgação dos ideais da Fenapaes foi a criação da Universidade Corporativa da Rede Apae (Uniapae), que teve como meta a ampliação do número de cursos para os profissionais da “Rede Apae”, como também a proposição de cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu* em convênio com universidades brasileiras públicas e privadas.

Como podemos perceber, a Fenapaes foi se reorganizando a partir de seus objetivos, missão, estatuto, profissionalização da gestão administrativa e diretoria executiva, universidade corporativa para se constituir como uma rede de instituições na área da educação especial voltada ao “terceiro setor” e à prestação de serviços na área da educação especial.

A Fenapaes, ao longo do tempo, além de se consolidar como instituição hegemônica na área da educação especial, de prestação de atendimento, divulga pelos seus meios de comunicação, periódicos, documentos e formação de profissionais, a perspectiva da manutenção da filantropia como princípio fundante da educação especial.

2.1. A filantropia como gênese da educação especial

Os estudos de Jannuzzi e Caiado (2013) e Lehmkuhl (2021) evidenciam que no campo da educação especial a filantropia tradicional, de forma individualizada se manteve com as instituições privadas-filantrópicas no atendimento de PcD. Com as alterações na legislação do estado brasileiro, seguindo os ideais do neoliberalismo, as instituições passam a utilizar de outras ferramentas para disseminação de seus ideais, de arrecadação das doações, estabelecer convênios com o poder público, editais, organização de captação de recursos de forma mais ampla e não mais local (Lehmkuhl, 2021).

A sociedade política possibilitou, ao longo do tempo, que a sociedade civil assumisse a atuação na área da educação especial, primeiro no governo de Juscelino Kubitschek (1957-1958) que regulamentou duas possibilidades de apoio do setor privado às instituições ligadas às políticas sociais: “dedutibilidade de doações a instituições sociais na tributação do imposto de renda e a isenção da contribuição à Previdência Social. Foram introduzidas com acesso delimitado aos que dispunham de certificado de fins filantrópicos” (Mestriner, 2001, p. 47).

Nas políticas da década de 1990, como no governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992) as instituições assistenciais ganham o estatuto de Organizações não Governamentais-ONGs, e favorece a liberalização do comércio e a privatização. Assim como, no governo de Fernando Henrique Cardoso – FHC (1995-2002) que aprovou a Reforma do Aparelho de Estado (BRASIL, 1995), de caráter gerencialista promovendo a privatização de instituições públicas, a terceirização com a transferência para o setor privado de serviços; e a publicização, como forma de “transferência para o setor público não-estatal dos serviços sociais e científicos que hoje o Estado presta” (ADRIÃO; BORGHI, 2008, p. 101).

O discurso utilizado para justificar a reforma de Estado de 1995 foi de que a Constituição Brasileira de 1988, denominada cidadã, causou um “engessamento” do aparelho de estado, e por isso, as mudanças nas políticas sociais (educação, saúde e assistência) seriam necessárias, passando a ser consideradas “serviços não exclusivos” do Estado e as instituições de utilidade pública não-estatal assumiriam os serviços.

De acordo com Mestriner (2001) há uma reorganização das características da filantropia, da tradicional para a nova filantropia com atuação direta dos empresários. Segundo a autora, um novo contexto social e legal, onde, os modelos implementados seguiriam reproduzindo a velha relação da filantropia, porém com uma nova roupagem. Desta forma, a filantropia empresarial ou de novo tipo assumem as ações nas políticas sociais e há uma ampliação do número de ONGs, organizações civis e fundações empresariais, inclusive as Apaes.

Com as modificações de sentido na sociedade moderna, especialmente vinculado à ajuda ao desvalido e à caridade cristã, atualmente, filantropia é entendida como antítese ao direito, à cidadania. Na sociedade capitalista, o direito ao acesso às condições básicas de cidadania foi sendo condicionado ao mercado, à produção, ou seja, a cidadania é adquirida, como bem de consumo (GARCIA, 1998).

O uso corrente do termo cidadania foi sendo banalizado pelas políticas liberais e, segundo Garcia (1998), seguiu a concepção burguesa, que traz consigo a ideia de igualdade, de que todos são iguais a partir do trabalho, uma igualdade formal. Entretanto, na concepção burguesa, a cidadania é recheada de exploração, expropriação e de desigualdade social; a força de trabalho é vendida pelos trabalhadores como sua única propriedade, como mercadoria da força de seu corpo (GARCIA, 1998).

O princípio de igualdade contradiz o sistema capitalista e, por isso, a “cidadania constituiu-se, de fato, como um dos ideais universais do liberalismo os quais, com o tempo, foram restringindo-se à classe burguesa” (GARCIA, 1998, p. 34). Portanto, a ideia de cidadania é algo constituída no processo histórico e social que reflete as relações em disputa entre diferentes grupos sociais e as necessidades ao longo dos períodos históricos, mas, para ter acesso a cidadania na sociedade capitalista, é preciso ter também acesso a bens materiais.

A cidadania plena, igual para todos é antagônica a uma sociedade capitalista organizada em divisão de classes, onde a concessão de direitos pelo Estado está ligada à produção de bens materiais e culturais de forma desigual (GARCIA, 1998).

Nesse antagonismo é que se constitui a filantropia em uma sociedade que produz diferenças sociais: em lados diferentes, a extrema pobreza de grande parte da população com vários problemas sociais, uma classe média que luta para manter um padrão de consumo e uma elite extremamente rica que exhibe seus privilégios. Essa diferenciação causa uma convulsão social que gera atitudes vinculadas à filantropia por parte da burguesia. (GARCIA, 1998). Atitudes de ajuda aos desvalidos como forma de “minimizar” as diferenças sociais e os conflitos de classe social.

A filantropia e a caridade vêm acompanhando a educação especial desde os seus primórdios, notadamente a partir do surgimento das instituições privadas assistenciais, que parecem estar internamente atreladas à filantropia, ao espírito caritativo e à benemerência.

Desta forma, a gênese da educação especial se estabeleceu inicialmente, em processo de internação dos considerados “anormais”, incluindo todos os “desajustados” sociais. A proposta era a de selecionar, separar e isolar todos aqueles que fugiam do padrão de normalidade idealizado pela sociedade burguesa e que interferiam e atrapalhavam o desenvolvimento social (BUENO, 2004), um período higienista da sociedade.

As Santas Casas de Misericórdia⁹ são exemplos de espaços de atendimento aos desvalidos. Essas instituições estão presentes no Brasil desde o seu descobrimento. Foram trazidas pelos portugueses, lugar de origem das santas casas¹⁰, organizadas por irmandades da Igreja Católica e mantidas por nobres e plebeus pertencentes à fé católica e de “boa reputação”, com os princípios da caridade e da filantropia. Escorsim (2008, p. 3), corrobora indicando que, as primeiras iniciativas no atendimento dos desvalidos partiam de instituições religiosas, sob o comando da “herança moral cristã. São consideradas as primeiras instituições de atendimento na área da saúde, de assistência à infância (casas especiais para crianças rejeitadas) e hospitais para atendimento a loucos — inclusive pessoas com deficiência que eram consideradas como doentes mentais —, em nome da misericórdia (UHLE, 1992).

Segundo Bueno (2004), o caráter assistencialista se reflete na história da educação especial no Brasil. Foi por meio de uma política do “favor” que foram criadas as instituições que serviam para acolher, dar “abrigo” e proteção a uma parcela da população que estava à margem da produção. Elas tinham “a função de auxílio aos desvalidos” (BUENO, 2004, p. 109).

No período imperial ocorreram as primeiras iniciativas estatais em relação ao atendimento de crianças com deficiências com a criação de dois institutos imperiais destinados à educação de crianças surdas e cegas, no início da segunda metade do século XIX, que permaneceram como únicas até o início do século XX, com a criação e disseminação de escolas especiais mantidas por instituições religiosas (BUENO, 1993).

9 Ver SILVA, Márcia Regina Barros da. Santa Casa de Misericórdia de São Paulo: saúde e assistência se tornam públicas (1875-1910). *Varia História*, Belo Horizonte, vol. 26, n. 44, p. 395-420, jul./dez. 2010.

10 Segundo Ivamoto (2003), a primeira santa casa criada no Brasil foi a de Santos, por iniciativa de Brás Cubas, em 1543, ou seja, apenas meio século após a criação da primeira santa casa em Portugal, criada pela rainha D. Leonor, em 1498.

No que se refere à institucionalização da assistência social organizada pelo Estado, ela ocorreu apenas no governo de Getúlio Vargas, em 1942, com a criação da Legião Brasileira de Assistência (LBA)¹¹, que tinha como missão “organizá-la e supervisioná-la em todo o País a qual, embora criada e mantida pelo poder público, reitera o caráter caritativo-filantropico, não só pela outorga da responsabilidade às primeiras-damas dos governos federal estadual e municipais” (ESCORSIM, 2008, p. 3), mas também pela incorporação dos serviços privados, tal como indica o artigo 1º do Decreto que a instituiu, no que tange ao seu objetivo:

[...] prestar, em todas as formas uteis, serviços de assistência social, diretamente ou em colaboração com instituições especializadas, fica reconhecida como órgão de cooperação com o Estado no tocante e tais serviços, e de consulta no que concerne ao funcionamento de associações congêneres (BRASIL, 1942).

Essa parece ter sido a forma “naturalizada” de atendimento de pessoas que, em princípio, não reuniam condições para inserir-se nos processos produtivos. Exemplo é a vinda de Helena Antipoff ao Brasil, por convite do governo de Minas Gerais para organizar o ensino escolar especialmente em relação ao baixo rendimento de um conjunto expressivo de alunos, mas que, constatando a dificuldade de incorporação da população considerada como excepcional, terminou por criar a Sociedade Pestalozzi de Belo Horizonte como entidade privada de assistência social que, desde o seu surgimento, recebeu subsídios estatais para o atendimento dessa população (RAFANTE, 2011).

Assim com a criação da primeira Apae com o objetivo de constituir mecanismo de pressão junto aos poderes públicos para criação de serviços de atendimento a seus filhos, mas que, em pouquíssimo tempo, dada a absoluta falta de resposta dos órgãos oficiais, transformou-se em entidade de atendimento direto dessa população (SILVA, 1995).

O sistema capitalista, pela sua organização societária, com dinâmicas, antagonismos e contradições, foi criando estratégias, por meio do Estado, para legitimar políticas dentro do “jogo” democrático, atendendo reivindicações imediatas para diminuir as tensões sociais. E uma das estratégias direcionada àqueles que pareciam não possuir condições para uma inserção social qualificada era a institucionalização,

instrumento dos setores dominantes da sociedade para conservar a ordem vigente, no sentido de detectar o diferente e isolá-lo, buscando esconder o fato de que é a estrutura da organização social que produz a diferença, sendo que os diferentes são aqueles indivíduos que não produzem e que, voluntária ou involuntariamente, são excluídos da sociedade (RAFANTE; LOPES, 2009, p. 229-230).

A propriedade privada dos meios de produção e a mercantilização como substrato da sociedade capitalista passaram a determinar o lugar social daqueles trabalhadores inseridos no processo produtivo dos quais se extrai a mais-valia e daqueles cuja força de trabalho não interessava imediatamente ao capital e que, portanto, cumpriam a função de exército industrial de reserva. “A estes relegados do processo produtivo, restavam apenas a caridade, a benemerência, e a filantropia, como resposta às suas indigências” (ESCORSIM, 2008, p.1).

11 A LBA foi criada pelo Decreto-lei nº 4.830, de 15 de outubro de 1942, no governo de Getúlio Vargas, para prestar serviços de assistência social, diretamente ou em colaboração com instituições especializadas. (BRASIL, 1942).

Segundo D'Antino (2013), as instituições privadas de caráter filantrópico-assistencial estão sustentadas em dois pilares: “o poder e a filantropia - entendidos como forças que se movem em direções à manutenção do *status quo* institucional” (D'ANTINO, 2013, p. 56). Para a autora, as instituições especializadas dessa natureza, como as Apaes, têm “características advindas do caráter paternalista e de benemerência, expresso na prática institucional, que privilegia os ‘cuidados’ e a ‘assistência’ à clientela” (D'ANTINO, 2013, p. 13) e não o ensino, a educação diretamente.

Princípios citados por D'Antino, como benemerência, paternalismo e assistencialismo, foram divulgados pelas instituições como necessários para a manutenção hegemônica na área. Com as pretensões de conquistar prestígio institucional, por meio da filantropia, da benemerência e da caridade, e de garantir a sustentação da Fenapaes como aparelho privado de hegemonia, a Fenapaes foi se reposicionando nos encaminhamentos das políticas sociais e no desenvolvimento econômico para a manutenção do *status quo*.

Os movimentos sociais de PcD passaram a se organizar de forma mais efetiva e a assumir protagonismo em relação as lutas sobre seus direitos. O protagonismo dos grupos de PcD começam a disputar espaço com as Apaes, que eram entendidas como instituições que tutelavam às PcD e não lutavam pelos direitos. Podemos exemplificar com a criação, em 1986, da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência (Corde), que estabeleceu normas gerais para assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais de PcD e sua efetiva integração social (BRASIL, 1989) e o Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp), ligado ao Ministério da Educação e Cultura. Com as mudanças ocorridas nessa década, impôs-se uma reorganização das instituições privadas-filantrópicas das Apaes.

Nesse sentido, o Estado impôs uma reorganização das instituições das Apaes na certificação de utilidade pública, perdem a hegemonia na área e passam dividir com outras instituições o papel de defensores pelos direitos de PcD. Com isso, as instituições das Apaes passam a profissionalizar a filantropia pelo “terceiro setor”.

A divulgação de uma nova filantropia, de reorganização institucional para a obtenção de uma marca forte, vinculada a uma gestão administrativa, passou a ser uma constante, como observamos nas edições da *Mensagem da Apae* de 2006, que evidencia mudanças estruturais na Fenapaes, e da reorganização administrativa, na busca de um planejamento estratégico de sustentabilidade para obter a autonomia e independência institucional.

A partir desse período, a Fenapaes foi se reposicionando como instituição do “terceiro setor”, em busca de uma sustentabilidade financeira e de autonomia nas suas ações, passando a configurar-se como uma rede de instituição privada na área da educação especial.

Os encaminhamentos do poder público nas áreas da educação, serviço social e saúde foram sendo redirecionados para o viés da filantropia, de terceirização dos serviços, de privatização, o Estado diminuiu a sua função pública, e amplia a sua função privada (MONTAÑO, 2008).

A transferência de recurso público estatal para essas instituições se caracterizou, ao longo do tempo, como forma de publicização, ou seja, que nada mais é do que uma forma

de “transferência para o setor público não-estatal dos serviços sociais e científicos que hoje o Estado presta” (ADRIÃO; BORGHI, 2008, p. 101).

Com os encaminhamentos das políticas neoliberais, o que se distinguiu foi a regulamentação dessas instituições pela nova filantropia, como “terceiro setor”, consolidando o papel das instituições privadas assistenciais que já assumiam esse papel.

O “terceiro setor” desenvolve um papel ideológico claramente funcional aos interesses do capital no processo de reestruturação neoliberal, no caso, promovendo a reversão dos direitos de cidadania por serviços e políticas sociais e assistenciais universais, não contratualistas e de qualidade, desenvolvidas pelo Estado e financiadas num sistema de solidariedade universal compulsória (MONTAÑO, 2010, p.19)

De acordo com a citação de Montañó, o projeto neoliberal de “terceiro setor” retira a responsabilidade do Estado pelos serviços e políticas sociais financiada pelo governo estatal e pela iniciativa privada e autorresponsabiliza os beneficiários e a ação filantrópica pela gestão da política social e, assim, a “resposta às necessidades sociais deixa de ser uma responsabilidade de todos [...] e um direito do cidadão, e passa agora, sob a égide neoliberal, a ser uma opção do voluntário que ajuda o próximo” (MONTAÑO, 2010, p. 22).

O voluntariado, segundo os fundamentos da nova filantropia do “terceiro setor”, reconfigurou-se, envolvendo não somente membros da elite e da classe média, pois passou a ser amplamente valorizado pelos organismos multilaterais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef).

E mais, o objetivo de desonerar o Estado e retirar a responsabilidade de intercessão na “questão social”, transferindo-a para o “terceiro setor”, não se originou por motivos de eficiência dos serviços no setor privado como anunciado pelo Estado e nem por razões financeiras. Para Montañó (2010), o motivo

é fundamentalmente político-ideológico: retirar e esvaziar a dimensão de direito universal do cidadão em relação a políticas sociais (estatais) de qualidade; criar uma cultura de autculpa pelas mazelas que afetam a população, e de auto-ajuda e ajuda mútua para o seu enfrentamento; desonerar o capital de tais responsabilidades, criando, por um lado, uma imagem de transferência de responsabilidades e, por outro, a partir da precarização e focalização (não-universalização) da ação social e do “terceiro setor”, uma nova e abundante demanda lucrativa para o setor empresarial (MONTAÑO, 2010, p. 23).

Segundo Peroni (2008), a sociedade civil é chamada a participar da execução das políticas e não da fiscalização, diminuindo a sua participação no controle social, nos conselhos e na fiscalização dos gastos públicos. A adesão da sociedade civil à execução das políticas sociais resulta em uma participação acrítica nos encaminhamentos das políticas econômicas neoliberais (PERONI, 2008).

Enfim, apesar de modificações nas formas pelas quais a filantropia foi se expressando nas ações das Apaes, inicialmente de forma mais tradicional com iniciativas individuais de apelo à fraternidade e à caridade cristã por meio de eventos de forma localizada, para depois, uma filantropia profissional, capitaneada pela Fenapaes, de forma mais organizada para assumir os serviços da educação especial, mas o essencial permaneceu: o Estado (sociedade política) permaneceu terceirizando os serviços de educação especial para as entidades priva-

do-filantrópico, se desresponsabilizando da educação de parcela da população considerada improdutiva para o capital, e estes ficando à mercê da caridade e da benemerência.

Para Fontes (2010), essa relação obscurece a relação entre público e privado, pois esconde a contraposição fundamental que se expressa na relação entre público (governo) e privado (empresa), servindo ainda para amenizar os conflitos sociais e sensibilizar a sociedade por meio da filantropia e a Fenapaes é uma expressão desses encaminhamentos.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A pesquisa evidenciou que os princípios de filantropia e da caridade constituíram e constituem uma vertente fundamental na educação especial no Brasil, desde o início do século XX, com a criação e proliferação de instituições privadas de caráter filantrópico e assistencial.

Ao longo do tempo, com as modificações na sociedade moderna, a filantropia é entendida como antítese ao direito, à cidadania (GARCIA, 1998). A cidadania plena, igual para todos é antagônica a uma sociedade capitalista organizada em divisão de classes, onde a concessão de direitos pelo Estado está ligada à produção de bens materiais e culturais de forma desigual (GARCIA, 1998).

A escolha da Apae como instituição dessa relação ambígua entre o poder público e as instituições privado-filantrópicas criadas para o atendimento de população deficiente se justifica pela sua atuação ao longo do tempo na área, evidenciando que a trajetória da Fenapaes confirma as formas pelas quais o sentido de filantropia foi se modificando, não para constituir uma “nova forma de solidariedade e de compromisso social”, mas, ao contrário, para garantir a manutenção do *status quo* em relação aos fundamentos ético-políticos que servem de base para o descompromisso do Estado com os destinos dessa população.

Gradativamente, as Apaes e a sua Federação Nacional foram assumindo a preponderância do atendimento privado-filantrópico, especialmente no que se refere aos sujeitos com deficiência mental/intelectual. Sua importância social e política foi se solidificando até se constituir na maior rede privada de educação especial do país, razão pela qual pode ser considerada como a expressão mais qualificada da relação entre o público e privado nesse campo da educação.

O que deve, neste momento final, ficar evidente é que, apesar de o discurso público oficial de inserção dos alunos com deficiência na escola pública — o que, até certo ponto, criou relativo campo de disputa —, a relação de complementariedade entre o serviço público e as instituições filantrópicas se fez sempre presente, na medida em que poder público, durante todo esse período, apoiou essas instituições e incorporou a filantropia como um princípio a ser valorizado.

A condição de classe social para as pessoas com deficiência é determinante, porque muitas vezes, a condição econômica que determina o processo de desenvolvimento do sujeito. Para alguns, o atendimento especializado nas áreas da educação, saúde e assistência são regulares e de qualidade, enquanto, para outros, dependem das benesses, da caridade e da filantropia.

Apesar das modificações nas formas pelas quais a filantropia foi se expressando nas ações das Apaes e na área da educação especial, o essencial permaneceu: o Estado permanece terceirizando os serviços de educação especial para as entidades privado-filantrópico, especialmente para os “desvalidos”, indicando um “espaço ideal” de atendimento as pessoas com diagnóstico de deficiência mental/intelectual e múltipla, qualidade institucional, divulgação realizada pela própria instituição, ao longo do tempo, como de excelência, cercada de sentimentos caritativos e de benemerência.

Com isso, o movimento das Apaes se ajustou aos encaminhamentos políticos expressados por uma política de privatizações e de publicizações que transferiu a execução de serviços sociais para organizações não-governamentais passando eles a serem prestados pelo “terceiro setor” (JANNUZZI; CAIADO, 2013).

Com a capilaridade institucional e política em quase todos os municípios brasileiros, com mais de 2.000 unidades das Apaes, com a divulgação dos seus serviços tanto pela Revista Mensagem das Apaes quanto pela Universidade (UNIAPAE), demonstra o papel de partido da Fenapaes, assim como, o papel dos seus Presidentes e técnicos como intelectuais orgânicos do movimento apaeano e um aparelho privado de hegemonia, de difusão de suas concepções de mundo, suas ideias e proposições na participação da sociedade política (governo). Uma participação decisiva na apropriação do aparelho do Estado para defender os seus interesses, como forma de manutenção e ampliação de privilégios. Uma relação de “interpenetração” (FONTES, 2017) tornando difícil distinguir o setor público do setor privado no Estado Integral.

Nesse contexto, de acordo com Gramsci, a Fenapaes se realiza dentro de um Estado Unitário e busca estabelecer ao longo ao longo do tempo uma hegemonia na área da educação especial e a proliferar os seus ideais como o único meio de atendimento as pessoas com deficiência e assim, cria um consenso na área. Para Gramsci (2014), hegemonia é a forma dirigente, de direção política, moral, cultural e ideológica, como também de dominação.

Em síntese, o movimento político das Apaes e o protagonismo crescente de sua Federação tem contribuído, não apenas para que a distinção entre os que têm direitos e os que necessitam de “ajuda” continue favorecendo a manutenção de organização política e social marcadamente injusta, desigual e antidemocrática, mas, o mais grave, atuando significativamente para sua ampliação. Dessa forma, a Fenapaes colabora para a manutenção da hegemonia da classe burguesa pelos princípios da filantropia e da caridade.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa; BORGHI, Raquel. Parcerias entre prefeituras e a esfera privada: estratégias privatizantes para a oferta da educação pública em São Paulo? In: ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera Maria Vidal (org.). Público e privado na educação: novos elementos para o debate. São Paulo: Xamã, 2008. p. 99- 110.

BRASIL. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília-DF, 1989.

_____. Lei n. 9.396, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 14 jan. 2026.

BRASIL. Decreto nº 4.830, de 15 de outubro de 1942. Estabelece contribuição especial para a Legião Brasileira de Assistência e dá outras providências. 1942. Disponível em: □ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4830.htm □ Acesso em: 14 jan. 2026.

BORBA, José Cândido Maés. Palavra do Presidente. Mensagem da Apae, n. 1 p. 1, 1974.

_____. Palavra do Presidente. Mensagem da Apae, ano 2, n. 2, p. 28, 1975.

BUENO, José Geraldo Silveira. Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: Educ, 1993.

_____. Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente. 2. ed. São Paulo: Educ, 2004.

_____. Educação especial brasileira: questões conceituais e de atualidade. São Paulo: Educ, 2011.

COUTINHO, Carlos Nelson. O leitor de Gramsci: escritos escolhidos 1916-1935. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

D'ANTINO, Maria Eloísa Fama. A máscara e o rosto da instituição especializada: marcas que o passado abriga e o presente esconde. São Paulo: Memnon, 2013.

ESCORSIM, Silvana Maria. A filantropia no Brasil: entre a caridade e a política de assistência social. Espaço Acadêmico, n. 86, jul. 2008. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/220366106/A-Filantropia-No-Brasil-entre-a-Caridade-e-a-Politica-de-Assistencia-Social>>. Acesso em: 13 jan. 2026.

FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES (FENAPAES). APAE BRASIL. Disponível em: <https://apaebrasil.org.br/> Acesso 09 mar. 2025.

FENAPAES. Mensagem da Apae. Brasília, ano 9, n. 27, jan./mar. 1982.

_____. _____. Brasília, ano 13, n. 41, 1986b.

_____. _____. Brasília, ano XIII, n. 42, jan./fev./mar. 1986c.

_____. _____. Brasília, ano [37?], n. 88, jan./mar. 2000.

FONTES, Virgínia. A sociedade civil no Brasil contemporâneo: lutas sociais e luta teórica na década de 1980. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley; LIMA, Júlio César França (org.). Fundamentos da educação escolar no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: Editora Fio-cruz, 2006.

_____. Hegemonismos e política: que democracia? In: MATTOS, Marcelo Badaró (org.). Estado e formas de dominação no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: Consequência, 2017. p. 207 -237.

_____. O Brasil e o capital-imperialismo: teoria e história. 3. ed. Rio de Janeiro: EPSJV/UFRJ, 2010.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Interações voltadas à cidadania e à filantropia na escolarização de sujeitos que apresentam sequelas motoras. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do cárcere. V. 2: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. 2. ed. Trad. de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

_____. Cadernos do cárcere. V. 3: Maquiavel: notas sobre o Estado e a política. 6. ed. Trad. de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

_____. Concepção dialética da história. 3. ed. Trad. de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

_____. Maquiavel: a política e o Estado moderno. Trad. Luiz Mário Gazzaneo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

JANNUZZI, Gilberta. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

_____. A luta pela educação do deficiente mental no Brasil. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1985.

_____. Algumas concepções de educação do deficiente. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 25, n. 3, p. 9-25, maio 2004.

_____; CAIADO, Katia Regina Moreno. APAE: 1954 a 2011: algumas reflexões. Campinas: Autores Associados, 2013.

LEHMKUHL, Márcia de Souza. A reconfiguração da federação nacional das Apaes (Fenapaes) no estabelecimento da relação entre público e privado nas políticas de Educação Especial. Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2018.

LEHMKUHL, Márcia de Souza. A filantropia como gênese da Educação Especial. *Revista Educação Especial*, v. 34, p. 1-15, 2021. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/journal/3131/313165836034/313165836034.pdf>> Acesso em: 12 jan. 2026.

MELETTI, Sílvia Márcia Ferreira. Educação escolar da pessoa com deficiência mental em instituições de educação especial: da política à instituição concreta. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

MESTRINER, Maria Luiza. O Estado entre a Filantropia e a Assistência Social. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MONTAÑO, Carlos. Novas configurações do público e do privado no contexto capitalista atual: o papel político-ideológico do “terceiro setor”. In: ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera (org.). Público e privado na educação: novos elementos para o debate. São Paulo: Xamã, 2008.

_____. Terceiro setor e questão social: crítica ao padrão emergente de interação social. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MORAES, Valdete Aparecida Veiga de. Publicização da educação especial no Paraná: Gestão Requião (2003-2010). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2011.

PERONI, Vera. A relação público/privado e a gestão da educação em tempos de redefinição do papel do Estado. In: ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera (org.). Público e privado na educação: novos elementos para o debate. São Paulo: Xamã, 2008.

RAFANTE, Heulália Charalo. Helena Antipoff e o ensino na capital mineira: a Fazenda do Rosário e a educação pelo trabalho dos meninos “excepcionais” de 1940 a 1948. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

_____. Helena Antipoff, as sociedades Pestalozzi e a educação especial no Brasil. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

RAFANTE, Heulália Charalo. Política de educação especial no Brasil: a relação entre o estado, a sociedade civil e as agências internacionais na criação do Cenesp. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2015, Florianópolis. Anais eletrônicos... Caxambu: Anped, 2015. Disponível em: □ <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT15-3916.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2026.

_____; LOPES, Roseli esquerdo. Helena Antipoff e a educação dos “excepcionais”: uma análise do trabalho como princípio educativo. *Revista HISTEDBR On-line*, n. 33, p. 228-

252, mar. 2009. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/hist-dbr/article/view/8639565/7134>. Acesso em: 11 jan. 2026.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes; EVANGELISTA, Olinda. Política educacional. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

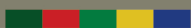
SILVA, Adriane Giugni da. O movimento apaeano no Brasil: um estudo documental (1954-1994). Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1995.

TIBOLA, Ivanilde Maria (coord.). Apae educadora: a escola que buscamos – proposta orientadora das ações educacionais. Brasília: Fenapaes, 2001.

UHLE, Águeda Bernadete Bittencourt. A filantropia e a educação. Educação e Sociedade, n. 42, p. 174-179, ago. 1992.

EIXO 3

Ideias e sujeitos em movimento



**I CONGRESSO INTERNACIONAL DE
PEDAGOGIA DOS DEFICIENTES E A
CIRCULAÇÃO DE IDEIAS SOBRE EDUCAÇÃO
ESPECIAL NO BRASIL E EM PORTUGAL**

Mônica C. M. Kassar
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
monica.kassar@ufms.br

Justino Magalhães
Universidade de Lisboa,
justinomagalhaes@ie.ulisboa.pt

RESUMO

Em 1939, ocorreu em Genebra, Suíça, um evento denominado I Congresso Internacional de Pedagogia dos Deficientes, em que participaram cerca de 300 pesquisadores, provenientes de 32 países, entre eles Brasil e Portugal. No evento, participantes apresentaram a situação da atenção à deficiência em seus países e/ou resultados de suas pesquisas. A considerar a importância deste evento científico, o objetivo deste capítulo é analisar as proposições defendidas no congresso sobre a educação das pessoas com deficiência e compará-las aos direcionamentos oficiais instituídos no Brasil e em Portugal, para o atendimento dos “anormais” no período. Para a realização da investigação foram analisados textos publicados nos anais do congresso, impressos em 1940, documentação oficial brasileira e portuguesa, além de artigos científicos de circulação em revistas sobre educação e infância nesses países. Para as análises, considerou-se o discurso em sua integridade concreta e viva, que se constitui no movimento contraditório da sociedade. Concluiu-se que, anteriormente à realização do evento, já existia forte circulação de ideias científicas no Brasil e em Portugal, coerentes às apresentadas em 1939, indicando interlocução contínua entre pesquisadores de diferentes países.

Palavras-chave: Infância anormal. Educação Especial. Infância Excepcional.

ABSTRACT

In 1939, an event called the Ist International Congress for the Education of Exceptional Children took place in Geneva, Switzerland, attended by around 300 researchers from 32 countries, including Brazil and Portugal. At the event, participants presented the situation regarding disability care in their countries and/or the results of their research. Considering the importance of this scientific event, the objective of this chapter is to analyze the proposals defended at the congress on the education of people with disabilities and compare them with the official guidelines established in Brazil and Portugal for the care of “abnormal” people during that period. To carry out the research, texts published in the congress proceedings, printed in 1940, official Brazilian and Portuguese documentation, as well as scientific articles circulating in magazines on education and childhood in these countries were analyzed. The analysis considered discourse in its concrete and living integrity, which constitutes the contradictory movement of society. It was concluded that, prior to the event, there was already a strong circulation of scientific ideas in Brazil and Portugal, consistent with those presented in 1939, indicating continuous dialogue between researchers from different countries.

Keywords: Abnormal childhood. Special education. Exceptional childhood

INTRODUÇÃO

A Educação Especial apresenta-se hoje como um campo de investigação e ação interdisciplinar, com relevo para a Área da Educação (BUENO; SOUZA, 2018; CASAGRANDE; MAINARDES, 2021). A sua formação funde-se ao desenvolvimento de outras áreas do conhecimento, nomeadamente com a psiquiatria e a psicologia (JANNUZZI, 1985; 2004; MOREU, 2009; SILVA, 2009). Desde início do século XX, a Educação Especial constituiu-se na interação com conhecimentos, médicos, psicológicos, jurídicos, pedagógicos. Em 1939, ocorreu em Genebra, Suíça, um evento denominado “I Congresso Internacional de Pedagogia dos Deficientes”, organizado pela “Associação para a Educação da Criança Deficiente”¹. O evento reuniu cerca de 300 pesquisadores, provenientes de 32 países, dentre eles o Brasil e Portugal, que enviaram representantes.

Na ocasião, os participantes apresentaram a situação da atenção à deficiência em seus respectivos países e/ou resultados de suas pesquisas, que foram publicados em 1940 em um relatório, com o título nos idiomas oficiais do evento, alemão, francês e inglês: *Bericht über den I. Internationalen Kongreß für Heilpädagogik / Rapport du Ier Congrès International pour la pédagogie de l'enfance déficiente / Report of the Ist International Congress for the Education of Exceptional Children*² (Hanselmann; Simon, 1940).

Este capítulo toma este evento científico como um momento relevante para constituição da Educação Especial como campo do conhecimento, e tem o objetivo de analisar as proposições ali defendidas sobre a educação das pessoas com deficiência e correlacioná-las aos direcionamentos oficiais instituídos no Brasil e em Portugal para o atendimento dos “anormais”³ naquele período.

Para a realização da investigação foram analisados textos publicados no relatório do congresso, legislação regulamentada no Brasil e em Portugal, bem como artigos científicos publicados em revistas dedicadas à educação e ao estudo da criança, na primeira metade do século XX. Para Portugal, foi dada atenção especial para *A Criança Portuguesa (Morfologia, Psicologia, Médico-Pedagogia)*.

Neste contexto, assume-se como “direcionamento oficial” normas legais e/ou orientações disseminadas por meios de comunicações de órgãos públicos brasileiros. De modo análogo, observam-se também o movimento de ideias e o quadro legislativo, em Portugal.

Para as análises, considerou-se o material encontrado como discurso em sua integridade concreta e viva, que se constitui no movimento contraditório da sociedade, em perspectiva desenvolvida por Bakhtin (1988; 1992). Por esta perspectiva, ideias são construídas na materialidade do movimento social e carregam elementos de sua historicidade e de suas contradições.

Para a abordagem da questão, cabe esclarecer alguns aspectos. Inicialmente buscou-se compreender possíveis disseminações do congresso a partir de ações posteriores ao evento

1 Tradução livre para Internationalen Gesellschaft für Heilpädagogik/ International Association for the Education of Exceptional Children/ Société Internationale pour la pédagogie de l'enfance déficiente (Hanselmann; Simon 1940).

2 Tradução em português pelo representante brasileiro: Relatório do I Congresso Internacional de Pedagogia dos Deficientes (Würth, n/d).

3 Neste capítulo utilizamos as nomenclaturas adotadas em suas perspectivas épocas e contextos.

do representante brasileiro Thiago Würth (1893-1979), ao retornar ao Brasil, e do professor português J.J. de Oliveira Guimarães (1877- 1960), ao retornar a Portugal. À época, Würth era fundador-presidente do Instituto Pestalozzi em Canoas (Brasil) e Oliveira Guimarães ocupara o cargo de director do Instituto de Orientação Profissional em Lisboa (Portugal), por morte de Faria de Vasconcelos. No entanto, verificou-se que este caminho não seria profícuo, devido ao acesso escasso à documentação de Würth e de Oliveira Guimarães, até o momento de nossas investigações. Decidiu-se, então, realizar análises de material produzido ou em circulação no Brasil e em Portugal, que demonstrasse clara identificação de conceitos e ideias também presentes no Congresso de 1939.

Desta forma, não se entendeu e nem se buscou a existência de uma influência direta entre o congresso e os acontecimentos nos dois países; assumiu-se que houve, naquele período, um compartilhamento de ideias e perspectivas teórico-metodológicas relativas à educação da “criança anormal” ou “criança excecional”, em sentido próximo, de certa forma, às análises desenvolvidas por Struck, Ferris e Revel (2011), que observam a interação e a circulação de ideias, pessoas, instituições, possibilitando uma influência mútua entre sociedades e culturas.

1. DEFICIÊNCIA E MÉDICO-PEDAGOGIA EM PORTUGAL E NO BRASIL, NAS PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XX

O estudo sobre a escolarização de pessoas com deficiências fortaleceu-se especialmente a partir o século XX, com base em experiências inovadoras realizadas nos séculos anteriores como as de Juan Pablo Bonet (1573-1633), Jacob Rodrigues Pereira (1715-1780), de Jean Marc Gaspard Itard (1774-1838), Édouard Séguin (1812-1880), Désiré-Magloire Bourneville (1840-1909), Theodor Heller (1869-1938) e Édouard Claparède (1873-1940). Estes estudos possibilitaram a proposição de processos educativos a uma população, cujas capacidades foram desacreditadas durante boa parte da história (Michelet; Woodill, 1993; Pessotti, 1994).

No início do século XX, a atenção à “infância anormal” foi reforçada com a elaboração dos primeiros testes de inteligência, como a Escala Métrica Binet-Simon, apresentada em 1905, que passou a ser traduzida, adaptada e adotada em diferentes países, para avaliação das capacidades dos alunos e sua posterior alocação nas salas de aula consideradas as mais adequadas. Outro elemento a ser ressaltado no período é a difusão da perspectiva higienista, com materiais de divulgação nos diferentes países, como os “Arquivos Brasileiros de Higiene Mental”, no Brasil, e “A Criança Portuguesa”, em Portugal, além da circulação de artigos científicos nas redes de ensino que argumentam sobre importância da separação dos estudantes por nível de capacidade e enalteciam as atividades do médico escolar. Nesses periódicos circulavam a literatura traduzida (PIZZOLI, 1914) e a produzida no Brasil (MAGALHÃES, N.D.; QUAGLIO, 1913; PINTO, 1928) e em Portugal (FONTES, 1942), imersa em uma perspectiva higienista de profilaxia social (KASSAR; MAGALHÃES, 2023).

O Congresso de 1939 foi um momento em que diferentes experiências realizadas em diversos países foram apresentadas e debatidas. Grande parte dos relatos foram fundamentados na perspectiva higienista de profilaxia social.

1.1. A atenção à deficiência em Portugal

Neste apontamento sobre ensino especial e noções sobre deficiência em Portugal, tomam-se em consideração, de modo abreviado, mutações na terminologia, a evolução das instituições, a contribuição dos especialistas. A temática da deficiência foi sendo estudada e tomada em atenção, desde as últimas décadas do século XIX, designadamente no plano médico, profilático, assistencial. Parte fundamental dessas iniciativas ficaram associados à Casa Pia e à Santa Casa da Misericórdia de Lisboa, bem como a instituições de carácter particular e associativo.

Na Casa Pia de Lisboa, foi fundado, em 1823, o Instituto de Surdos-Mudos e Cegos, dirigido pelo sueco Aron Borg. A educação de cegos e a educação de surdos haviam-se institucionalizado, ainda no decurso do século XIX, assegurando uma formação integral (intelectual, física, moral), que incluía a iniciação e o exercício profissionais. Uma das experiências mais notórias foi o Asilo de Cegos de Castelo de Vide. Este Asilo de Cegos foi fundado por um benemérito local, em 1863. Posteriormente, para além de Asilo-Internato, funcionou como escola-internato e, a partir de 6 de abril de 1894, sob orientação do Dr. José Cândido Branco Rodrigues, médico e tiflólogo que havia visitado institutos congêneres em França e noutros países, foi ampliado para escola (internato-oficina). Ali era ensinado o Braille e facultada escolarização elementar. Houve alunos que obtiveram aprovação no exame de admissão ao liceu. A escolarização decorria em consentâneo com a formação musical e a formação profissional, adquiridas e exercitadas em espaços e oficinas próprias – escola (internato-oficina). A cestaria era a principal produção deste internato-oficina, cuja qualidade foi reconhecida com a medalha de prata na Exposição Industrial do Porto, em 1897, a que se sucederam o Grande Diploma de Honra na Exposição da Imprensa em Lisboa, no ano de 1898, e a medalha de bronze na Exposição Universal de Paris, em 1900, e na de St. Louis, EUA, em 1904.

Branco Rodrigues, que foi fundador e diretor do periódico *O Jornal dos Cegos*, editado a partir de 1895, publicou diversos estudos e normativos, para além de *Método estenográfico - para uso dos cegos – Abreviaturas do Sistema Braille Aplicadas à Língua Portuguesa*, saído a público em 1899. Um dos seus lemas era “devemos aconselhar a criança cega a trabalhar, a dispensar o auxílio dos outros, e assim predispor-mo-la para uma vida útil e muitas vezes agradável” (apud Alves, 2024, p. 101). No estudo *O Asilo de Cegos de Castelo de Vide. A educação para a autonomia*, Maria do Céu Alves, assinala que este Asilo

[...] combinou o acolhimento e a institucionalização do internato com a formação, tendo-se tornado uma Escola-Oficina. O Ensino escolar estava na base da participação cívica e na progressão curricular; foi reconhecido e possibilitou a realização de exames ao liceu. O Ensino profissional da música e a formação profissional possibilitavam a participação social e cívica, bem como autonomia económica através de uma profissão. (ALVES, 2024, p. 81)

No início do século XX, havia em Portugal dois asilos de cegos, dois institutos de cegos, dois institutos de surdos. A educação e o ensino foram prioritários para a República Portuguesa, implantada em 5 de outubro de 1910. A lei de 27 de maio de 1911, Lei de Proteção da Infância (LPI), estruturou um quadro geral articulado com os princípios humanitários, jurídicos, médico-pedagógicos e psicológicos que corriam ao tempo: separar pobreza e delinquência; separar delinquência e deficiência; articular profilaxia e educação; fomentar a

utilidade como regra para a formação, a integração e a participação de todos os indivíduos. Estes princípios formaram uma base para a investigação científica e para a implementação de terapias e de estratégias pedagógicas de observação, medição, experimentação.

Seja relativamente a crianças delinquentes ou a crianças portadoras de condicionalismos vários, mas consideradas recuperáveis, vigorava o primado positivista de utilidade e sobrevivência por meios próprios. O princípio de utilidade aplicava-se aos indivíduos e à relação que estes estabeleciam com a sociedade. A utilidade assentava na prerrogativa de que cada um vale conforme sua educação e suas possibilidades. Também o princípio da utilidade era justificação para classificações, em função das limitações e das possibilidades educativas. A educação profissional foi uma linha fundamental de ação.

Ainda que de modo irregular, desde as primeiras décadas do século XX que o Ensino Especial ganhara propriedade e reconhecimento público em Portugal. Gradualmente, também o conceito de Educação Especial se tornou frequente, associado à noção transversal de Deficiência. Num texto-balanço de 1942, Victor Fontes lembrava que “os estudos médico-pedagógicos iniciados nas últimas décadas do século passado [século XIX], não têm encontrado, infelizmente, em Portugal o propício ambiente de que gozam na maioria das nações que desde então lhe prestam atenção crescente” (FONTES, 1942, p. 35). Houve, no entanto, iniciativas que, no plano científico e no movimento editorial, se revestiram da mesma qualidade que as das nações e centros mais desenvolvidos à época. Victor Fontes inventariou dezenas de estudos e publicações, dezoito das quais devidas ao Dr. Aurélio da Costa Ferreira, produzidas entre 1910 e 1922 (cf. FONTES, 1942, pp. 37-38). Prolongando-se pela década de 20, outros médicos, pedagogos e publicistas se debruçaram sobre Ensino Especial e Médico-Pedagogia. A Médico-Pedagogia era formalmente definida como “aplicação dos conhecimentos médicos ao tratamento do indivíduo com deficiência psíquica ou orgânica, tratamento em que entram, além de outros meios terapêuticos, e duma forma mais essencial, os pedagógicos” (FONTES, 1942, p. 36).

Em 1912, entrou a funcionar a Colônia de S. Bernardino, em Atouguia da Baleia, Peniche. Esta Colônia Agrícola pertencia à Casa Pia de Lisboa e estava sob a direção de António Aurélio da Costa Ferreira. Também sob a direção de Costa Ferreira, passou a funcionar o Instituto Médico-Pedagógico da Casa Pia de Lisboa, sediado num anexo na freguesia de Santa Isabel. Posteriormente, no Instituto médico-pedagógico Condessa de Rivas, destinado a crianças do gênero feminino, para além do serviço de consulta externa, tinha um “internato que funciona[va] como escola de reeducação com duas secções: uma para indigentes, outra para pensionistas, respetivamente com 40 e 13 lugares” (Fontes, 1942, p. 1). Esse Instituto, com consulta externa, passou a publicar um Boletim sobre assuntos de médico-pedagogia⁴.

A formação de professores e de técnicos que assegurassem modalidades de ensino especial e fomentassem uma pedagogia consentânea com os diferentes tipos de deficiência havia-se tornado inadiável. Em 1913, António Aurélio da Costa Ferreira, Provedor da Casa Pia, criou um “curso normal” para a especialização de professores de Surdos. No mesmo ano, o médico Prof. Dr. Sebastião da Costa Sacadura, especialista em Higiene Escolar, en-

⁴ Nesse Boletim, havia artigos de Costa Ferreira, Fernando Palyart Pinto Ferreira, Cruz Filipe, Ari dos Santos, Victor Fontes.

viou para os liceus de Lisboa inquiridos para colher elementos sobre defeitos de pronúncia. Pretendia saber, designadamente, em relação aos alunos gagos, qual a causa desse distúrbio, estado mental e informação sobre carácter. Em 1916, António Aurélio da Costa Ferreira criou um Instituto para acompanhar alunos da Casa Pia, que apresentassem perturbações mentais e de linguagem. Este instituto funcionava como escola para “defeituosos da fala e anormais suficientemente educáveis” (COSTA, 1981, p. 310).

Referiu Victor Fontes que “da Sociedade de Ciências Médicas, partiu em 1923 a iniciativa da criação de uma comissão para propor superiormente uma organização dos serviços de assistência aos anormais do nosso país” (FONTES 1942, p. 40). No Congresso Feminista e de Educação, promovido pelo Conselho Nacional das Mulheres Portuguesas, em 1924, foi apresentada a tese *A educação dos anormais*, por parte da professora Deolinda Lopes Vieira. Nesse mesmo ano de 1924, António Sérgio deixou registado no Relatório sobre a sua ação enquanto Ministro da Instrução Pública o seguinte depoimento: “Nomeei uma Comissão que me propusesse a melhor forma de se realizar entre nós a determinação e educação dos anormais de idade escolar, Comissão com cujo relatório concordei, e que decidi tornar permanente, para que se encarregasse de tal serviço” (SÉRGIO, 1924, p. 321).

Prosseguia António Sérgio, informando que a Comissão Pedagógica realizou algumas sessões e “determinou, já, o esquema da organização do ensino primário e secundário, e escolheu também os professores que hão de esquisar os novos programas, os quais deverão ser muito podados em relação aos atuais, e coordenados entre si”, para que constituam uma unidade de classe (APUD CARDIA, 1971, p. 321). No relatório de 1942, Victor Fontes informou que havia feito parte da Comissão nomeada pelo então Ministro António Sérgio, e que a proposta formulada pela Comissão não viera a ser aproveitada (FONTES, 1942, p. 40).

Entretanto, foi publicado o Decreto Orgânico e Regulamento Geral dos Serviços Jurisdicionais e Tutelares de Menores, com data de 15 de maio de 1925⁵. No Relatório deste Decreto, lia-se que deveriam ser respeitados os princípios de que importa tomar em atenção a infância no seu conjunto, e de que “a obra de protecção à infância interessa três actividades fundamentais do Estado: os serviços de assistência, os serviços de instrução e os serviços de justiça”. Nesse Decreto Orgânico foram respeitadas as noções de anomalia e patologia que haviam sido adotadas no 2.º Congresso de Protecção à Infância. Assim, no Relatório deste Decreto, assume-se que “cientificamente, o anormal é aquele indivíduo, cujo estado de inferioridade física, intelectual e moral tem como consequência uma inadaptação ao seu meio natural”. Numa base social, biológica, psicológica, foi também adotada a classificação estipulada no 2.º Congresso de Protecção à Infância:

- 1) os irregulares por causa social, crianças sem anomalias ou atingidas por anomalias ligeiras, não exigindo regime especial: abandonados, desprezados, maltratados, deprimidos pelo meio social, familiar escolar;
- 2) os irregulares por causa biológica ou física; débeis, doentes ou estropiados, mas normais pelos aspectos físico e moral;
- 3) os irregulares psíquicos e neuropsíquicos; entre os quais se devem diferenciar, sobretudo os anormais dos sentidos, dos movimentos, da inteligência e do carácter.

5 Decreto de 15 de maio de 1925. Diário do Governo nº 106, I Série de 15 de maio de 1925, pp. 509-535. <https://files.diariodarepublica.pt/1s/1925/05/10600/05090535.pdf>. Consulta em 19/01/2026.

Esta mesma classificação, que foi adotada para a organização dos serviços públicos destinados ao tratamento das crianças anormais, revelava-se adequada para um Ensino Especial que se aproximasse da educação integral e que introduzisse ao trabalho produtivo, bem como ao apoio do patronato. A uniformidade de classificações e terapias tendentes a uma médico-pedagogia saiu fortalecida com a promulgação, em 1929, do Decreto n.º 16:662, de 27 de março de 1929, pelo qual o Instituto Médico-Pedagógico de António Aurélio da Costa Ferreira foi desanexado da Casa Pia e integrado no Ministério da Instrução Pública, passando a constituir:

Centro Orientador e Coordenador de serviços, particularmente consagrado à selecção e distribuição das crianças física e mentalmente anormais pelas diferentes instituições apropriadas, orientando e fiscalizando a sua educação; Centros de Estudos e preparação de pessoal de docente e auxiliar dessas Instituições. (APUD COSTA, 1981, p. 310)

Cumpria também a função de escola destinada a “defeituosos da fala e anormais suficientemente saudáveis” (ibid.). Em 1930, decorreu no Instituto Médico-pedagógico da Casa Pia de Lisboa um curso de aperfeiçoamento para professores primários, em que intervieram os conferencistas Prof. Jaime Salazar de Sousa, Drs. Ari dos Santos, Pinto de Miranda, Palyart Pinto Ferreira e Victor Fontes. As lições vieram a ser publicadas pelo Instituto, na revista *A Criança Anormal*.

O Ensino de Preparação para o Magistério Primário dos ensinos infantil, elementar e especial, foi reorganizado pelo Decreto n.º 21.695 de 19 de Setembro de 1932⁶. Passou a haver dois cursos de habilitação para o magistério primário: um para o ensino infantil e outro para o ensino elementar (Art. 3.º). O curso de magistério elementar passava a ser ministrado em todas as escolas de magistério; o de magistério infantil, apenas nas escolas de magistério de Lisboa e Porto (Art. 3.º, § único). Também na escola de magistério primário de Lisboa seria ministrado “um curso especial, destinado à preparação de professores para o ensino de anormais, sob a designação de curso do magistério especial de anormais” (Art. 4.º). Diferentemente dos outros dois cursos que tinham três classes, este corresponderia a uma só classe, pelo que teria apenas a duração de um ano (Art. 5.º, § único).

Nos termos do Art. 6.º, § 2.º, o curso do magistério especial de anormais era constituído pelas seguintes disciplinas: “a) Médico-psicologia de anormais; b) Pedagogia de anormais”. Em qualquer destas disciplinas, haveria “aulas teóricas e respectiva prática” (Art. 6.º, § 6.º). A frequência do curso do magistério especial de anormais era formada por uma turma de seis alunos (Art. 12.º). Eram admitidos ao curso do magistério especial de anormais alunos de um e outro sexo, que cumprissem as seguintes condições: “a) Ter idade superior a vinte e dois anos; b) Possuir habilitação para o exercício do magistério elementar, com classificação não inferior a 16 valores” (Art. 23.º). Em caso de haver mais candidatos que vagas, era dada preferência aos mais bem classificados e, em igualdade destes, eram preferidos os mais novos (Art. 23.º, § único). O curso terminava com o Exame de Estado, uma vez cumprido o ano de frequência. A admissão dos alunos ao Exame de Estado “depend[ia] apenas de parecer favorável do director do Instituto em que se realiza a respectiva prática” (Art. 41.º).

6 Decreto de 19 de setembro de 1932 Diário do Governo n.º 229, I Série de 29 de setembro de 1932, pp. 1963-1970. <https://files.diariodarepublica.pt/gratuitos/1s/1932/09/22900.pdf> Consulta em 19/01/2026.

O funcionamento do curso de magistério especial de anormais forçou a reajustamentos entre a Escola de Magistério Primário de Lisboa e o Instituto da Casa Pia (Instituto António Aurélio da Costa Ferreira). Este Instituto manteve-se anexo à Escola de Magistério, para nele ser ministrado o curso (Art. 70.º). Para a regência da disciplina de Pedagogia de Anormais, haveria um professor contratado (Art. 71.º). A regência da disciplina de Médico-psicologia de anormais “compet[ia] ao orientador, com a respectiva especialização, dos serviços de orientação pedagógica e aperfeiçoamento do Ensino, dependentes da Direcção Geral do Ensino Primário” (Art. 71.º, § 1.º). O Instituto tinha regime de internato e as suas classes serviam de prática aos alunos-mestres do curso de magistério especial de anormais (Art. 72.º). A Casa Pia de Lisboa dispunha da prerrogativa de inscrever até 20 alunos anormais naquele internato (Art. 72.º, § único). Havia no Instituto professores e professoras do ensino primário, especializados para a “regência de classes de anormais” (Art. 77.º).

O Instituto António Aurélio da Costa Ferreira teve a maior relevância na consolidação de uma médico-pedagogia e na constituição de uma pedagogia integrativa, de base institucional-escolar, que levasse em atenção as dimensões sensorial, motora, afetiva, intelectual, a linguagem, a preparação e a orientação profissional. O professor primário com experiência e especializado correspondia ao perfil idealizado.

2. A ATENÇÃO À DEFICIÊNCIA NO BRASIL

No Brasil, é possível verificar a disseminação de abordagem semelhante às descritas em Portugal, ao menos, desde o início do século XX, identificada por Jannuzzi (1985; 2004) por perspectiva médico-pedagógica, sob o olhar predominantemente patológica, e psicopedagógica, especialmente com a adoção dos testes de inteligência e práticas alicerçadas na psicologia experimental, na educação dos “anormais”. Esta abordagem foi a adotada no Pavilhão-Escola Bourneville, criado em 1903, no Hospital Nacional de Alienados. À época, a criação deste espaço foi considerada um grande passo para a atenção às crianças “anormais” internadas, pois anteriormente populações infantis e adultas compartilhavam os mesmos ambientes. Silva e Venâncio (2015), a partir de análise de documentação dessa instituição, afirmam que o Pavilhão-Escola se constituiu como local de produção de um conhecimento especializado médico-psiquiátrico, que possibilitava vislumbrar possibilidades no desenvolvimento das crianças. As autoras registram, ainda, que médicos brasileiros há muito acompanhavam com entusiasmo as experiências de atendimento às crianças anormais, especialmente os trabalhos de Séguin, realizados no hospital Bicêtre em Paris.

Fora do espaço hospitalar, mas também com forte conotação médico-pedagógica e psicopedagógica, ocorreu, em 1925, a criação de uma escola para “crianças anormais”, anexa à Escola Normal Oficial do Estado em Recife (PE), por Ulisses Pernambucano (1892-1943), com a colaboração e a participação de Anita Paes Barreto (1907-2003), sua ex-aluna. Ulisses Pernambucano havia estudado medicina no Rio de Janeiro e fora acadêmico interno no Hospital Nacional de Alienados, onde funcionava o Pavilhão-Escola Bourneville. Ao retornar ao Recife, sua cidade, concorreu à vaga de concurso para assumir a cadeira de Psicologia e Pedagogia, na Escola Normal, com a monografia “Classificação das crianças anormais: a parada do desenvolvimento intelectual e suas formas; a instabilidade e a astenia mental”,

por volta de 1918 (MEDEIROS, 2004). A criação da escola para “crianças anormais” ocorreu sob sua direção naquela escola, entre 1923 e 1927.

Os trabalhos realizados em Recife seguiram um olhar meticuloso de Pernambucano e Barreto, dentro da perspectiva de construção do conhecimento científico, e foram publicados em diferentes periódicos, como o “Estudo Psicotécnico de alguns Testes de Aptidão” de Anitta Paes Barreto e Ulysses Pernambucano, em 1927 (MEDEIROS, 2004). Em 1931, Barreto coordenou a revisão pernambucana do Teste de Binet, Simon e Terman, cujos resultados foram publicados na Revista Neurobiologia, no Jornal de Medicina de Pernambuco e nos Arquivos da Assistência a Psicopatas de Pernambuco (MEDEIROS, 1990).

Uma década após a criação da escola em Recife (PE), passou a funcionar a Escola Pacheco e Silva, anexa ao Hospital de Juqueri, em 1929, no Estado de São Paulo. Para Monarcha (2010), essa escola foi pioneira no desenvolvimento da Educação Especial e afirma que é possível verificar mudanças de ações no atendimento prestado: inicialmente de uma abordagem médica para a inclusão de uma perspectiva psicológica e educacional, especialmente por influência dos educadores envolvidos no projeto: Norberto de Souza Pinto e Celso Guimarães da Fonseca.

A implantação dessa escola ocorreu no ano subsequente à publicação da obra de Norberto Souza Pinto, *Infância Retardatária: ensaios de ortofrenia* (PINTO, 1928), fruto de observações levadas a cabo na Escola de Adaptação Primária, criada por Pinto, em Campinas (SP), em 1917, e no mesmo ano da divulgação do trabalho de Osório Cesar denominado *A alfabetização das crianças anormais*, no periódico *Educação*, da Diretoria Geral da Instrução Pública e da Sociedade de Educação de São Paulo (MONARCHA, 2010).

Também nos primeiros anos do século XX, há registros de outras publicações de médicos brasileiros sobre a “infância anormal”, como a *Educação da Inteligência Anormal no Brasil*, de Clemente Quaglio (1872-1948), em 1910, e *Tratamento e educação das crianças anormais de inteligência*, de Basílio de Magalhães (1874-1957), de 1913, além de textos de estrangeiros, como os do italiano Ugo Pizzoli (1863-1934), traduzidos e em circulação em revistas de acesso aos professores. O próprio Pizzoli passa um período no Brasil, em 1914, para a implantação do laboratório de Pedagogia experimental da Escola Normal de São Paulo (CENTOFANTI, 2002).

Barbosa e Marinho-Araújo (2010) atribuem à psicologia escolar norte-americana e à francesa as duas principais fontes de influência por todo o mundo, especialmente a partir dos trabalhos nos laboratórios de Binet, na França.

Relativamente a registros na legislação do Brasil a respeito da educação da infância deficiente, durante a primeira metade do século XX cada estado brasileiro possuía normas específicas relativas à Educação de sua rede de ensino⁷. Como exemplos, para o propósito deste capítulo, tomam-se a Lei estadual 800, de 27 de setembro de 1920, que reorganiza o ensino primário do estado de Minas Gerais e o Decreto estadual n.º 5.884, de 21 de abril de 1933, que institui o código de educação do Estado de São Paulo. Em ambos os documentos está registrada a atenção à existência de alunos deficientes e as medidas previstas para alguns casos.

⁷ A primeira lei de âmbito geral da Educação brasileira foi aprovada apenas em 1961 – a Lei 4.024/61 que “Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional”.

Em Minas Gerais, a Lei 800/1920 determina:

Art. 42. É creado o serviço médico escolar compreendendo: [...] e) correção dos defeitos e anomalias encontradas nos alunos.

Art. 43 o serviço médico se estenderá a todos os estabelecimentos de ensino público ou particular [...]

Art. 46. Em cada escola haverá carteiras adaptáveis ao trabalho dos alunos defeituosos da visão, aos quaes serão fornecidos livros impressos em caracteres redondos, de corpo superior a 10.

§ único: Nos logares onde houver mais de vinte alunos nessas condições ou retardados mentaes serão organizadas para elles classes especiaes. (MINAS GERAIS, 1920)

Na legislação paulista, na década seguinte, há um detalhamento maior sobre esta questão, em diferentes seções:

SEÇÃO II

CAPITULO V

Da matrícula e da eliminação de alunos

[...] Art. 241 - Não serão matriculadas as crianças:

[...] c) - as que, por defeito grave fisico ou psíquico, não puderem receber educação nas escolas primarias comuns.

§ unico: - Os candidatos recusados pelos motivos acima serão encaminhados ás escolas especializadas. [...]

PARTE VII DA EDUCAÇÃO ESPECIALIZADA

TITULO ÚNICO

Dos tipos de escolas especializadas

[...] Art. 824 - Haverá os seguintes tipos de escolas especializadas:

- a) escolas para débeis fisicos;
- b) escolas para débeis mentais;
- c) escolas de segregação para doentes contagiosos;
- d) escolas anexas aos hospitais;
- e) colonias escolares;
- f) escolas para cegos;
- g) escolas para surdos-mudos;
- h) escolas ortofônicas;
- i) escolas de educação emendativa dos delinquentes.

§ 1º - Onde não fôr possível a instalação de escolas especializadas autônomas para a educação de débeis fisicos ou mentais, correção de vícios de pronuncia e para doentes contagiosos, serão organizados, nos grupos escolares, classes para estes fins especiais.

Art. 832 - Anexo a hospitais de crianças em idade escolar, poderão organizar-se escolas especiais, sempre que o permitir o numero de crianças incapazes de receber instrução em classes ou escolas comuns, em consequencia da larga hospitalização a que sejam obrigados.

§ único - Essas escolas funcionarão sob regime e com material e instalações ajustados á variedade e á natureza das deficiencias individuais.

Art. 833 - Para as crianças que o serviço de Higiene e Educação Sanitária Escolar indicar, serão organizadas colônias escolares, no campo, na montanha ou a beira-mar, onde os alunos permanecerão o tempo que convier à sua saúde. (SÃO PAULO, 1933)

Verifica-se, no início do século XX, a preocupação com a identificação da criança considerada anormal e a existência de classes e escolas especiais que pudessem recebê-los. Também é perceptível a presença da perspectiva médico-educacional e a força do movimento higienista.

3. I congresso de pedagogia dos deficientes e educação especial

Quatro continentes e 32 países foram representados no 1º Congresso Internacional de Educação para a Criança Excepcional por 350 participantes que estiveram em Genebra, 24 – 26 de julho, 1939, com o intento de fazer justiça à importância internacional de uma ciência jovem, mas que já é praticada há muitos séculos, a saber, a Pedagogia Terapêutica. (HANSELMANN; SIMON, 1940, p. 351)⁸

O trecho acima refere-se à tradução livre do texto em inglês do primeiro parágrafo dos “Resultados” do evento (Ergebnisse – Résultats – Results). Para entender o contexto da organização do Congresso de 1939, há a necessidade de buscar as origens de uma associação fundada em 1937 por Heinrich Hanselmann (1885-1960), apreciador dos trabalhos desenvolvidos por Theodor Heller (1869-1938): a Sociedade Internacional de Educação Terapêutica/Curativa⁹, denominada pelo representante brasileiro no evento, Thiago Würth, em seu relatório, como Sociedade Internacional para a Pedagogia da Infância Deficiente (Würth (n/d). Na abertura do evento, Hanselmann, presidente da Sociedade, e organizador do Congresso juntamente à Therese Simon (1911-2002), lembrou o falecimento de Heller e referiu-se a ele como o “pai da pedagogia terapêutica moderna” (HANSELMANN, 1940).

O trabalho de Heller pode ser identificado como uma das grandes contribuições para a formação do que se denomina contemporaneamente de Educação Especial. A abordagem adotada por Heller é representativa do movimento de entrelaçamento entre os saberes médicos e pedagógicos nas origens desse campo; inclusive o próprio Heller situou o novo campo entre a Educação e a Psiquiatria (ROSENBLUM, 1961; MOREU, 2009).

Heller, em 1904, publicou Esboço de uma Pedagogia terapêutica/curativa¹⁰, onde ofereceu as bases da Pedagogia Terapêutica/Curativa, inspirado, segundo análises de Moreu (2009), em uma obra de dois volumes de Jan-Daniel Georgens (1823-1886) e Heinrich Marianus Deinhardt (1821–1880), denominada “A educação curativa/terapêutica. Com especial atenção a idiotia e instituições para idiotas”¹¹. Moreu (2009) entende que o material de Georgens e Deinhardt marcou o início da pedagogia terapêutica/curativa alemã e consolidou o termo *Heilpädagogik*, que foi traduzido para diferentes países como Pedagogia Terapêutica, Pedagogia Curativa, Pedagogia Especial, Ortopedagogia, Educação da Criança Excepcional e Educação Especial (Rosenblum, 1961). A *Heilpädagogik* passou a ser divulgada

8 Na versão francesa, “Pedagogia Terapêutica” é tratada por “Pedagogia da Infância Deficiente” e para o alemão “Heilpädagogik”.

9 Tradução livre para Internationalen Gesellschaft für Heilpädagogik/ International Association for the Education of Exceptional Children/ Société Internationale pour la pédagogie de l'enfance déficiente.

10 Tradução livre para Grundriss der Heilpädagogik

11 Tradução livre para Die Heilpädagogik. Mit besonderer Berücksichtigung der Idiotie und der Idiotenanstalten.

e discutida na Alemanha, especialmente com a organização dos Congressos de *Heilpädagog*, a partir de 1922 (ROSENBLUM, 1961; MOREU, 2009).

Na Suíça, Hanselmann criou uma instituição em Zurique, em 1924, para formação de professores de Educação Especial, o “Seminário de Educação Especial”, que, segundo análises de Brändli e Fäh (2024), levou à consolidação da Educação Especial como disciplina acadêmica na Universidade de Zurique¹².

Estes são traços de um movimento de ideias circulantes em diferentes países que também se fizeram presentes no I Congresso Internacional de Pedagogia dos Deficientes. Neste contexto de trocas de ideias e perspectivas – na constituição desse novo campo de estudo – destaca-se a figura de Edouard Claparède, que foi o pesquisador convidado para a conferência de abertura do Congresso de 1939. Claparède, com a colaboração de Pierre Bovet (1878-1965), fundara o Instituto Jean Jacques Rousseau em 1912, que passou a ser referência de estudos sobre a infância e o desenvolvimento infantil. No momento do Congresso de 1939, Bovet dividia a direção do Instituto com Jean Piaget (1896-1980) (ACADEMIE SUISSE DES SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES, 2007), ambos presentes no evento.

Na ocasião, Claparède fez considerações sobre experiências pioneiras como as de Itard, Séguin e Bourneville, e ressaltou a relevância dos trabalhos desenvolvidos naquele momento, como os testes de Binet e o uso da eletroencefalografia, combinando neurologia, biologia e psicologia (Souza; Kassir, 2025). Pode-se dizer que o “tom” adotado pela conferência de abertura foi compartilhado por outros participantes do congresso, como Piaget que apresentou um trabalho ressaltando a importância da Psicologia Experimental para a identificação das “crianças deficientes” (PIAGET, 1940).

Pierre Bovet assumiu o discurso de encerramento do evento, expressando imensa tristeza e preocupação com a eminente eclosão da II Guerra. Com referência aos trabalhos do evento, ressaltou a importância das diversas contribuições apresentadas para o incremento da pedagogia de crianças com dificuldades de aprendizagem. Bovet enalteceu os pesquisadores que se dedicavam “às crianças mais desfavorecidas”; disse-se satisfeito por encontrar informações sobre instituições que preparam professores e, enaltecendo o trabalho do Instituto Jean-Jacques Rousseau, chamou a atenção para a necessidade de uma formação docente que ultrapassasse a dedicação à apenas uma categoria de deficiência. Em seu discurso, houve a defesa de uma formação de professores que abarcasse o conhecimento psicológico da criança, para que o docente pudesse trabalhar com crianças normais e anormais. Bovet (1940, p.291) afirmou:

Inicialmente, conhecíamos apenas escolas especializadas: para professores de surdos-mudos, para professores de cegos, e assim por diante; depois surgiram – e o Seminário dirigido pelo Professor Hanselmann é um exemplo ilustre – escolas onde se considerou vantajoso agrupar os candidatos a essas diversas vocações especiais, que há muito trabalhavam sem contato uns com os outros; finalmente, parece que o lugar cada vez mais importante que vários dos institutos representados conferem à ciência justifica o método adotado em 1912 pelo nosso presidente, o Professor Claparède, na criação de uma Escola de Ciências da Educação, que oferece a todas as pessoas que se preparam para a carreira docente uma introdução prática ao estudo da criança.

12 Desde 2000, funciona a Universidade Intercantonal de Educação Especial (HfH), que surgiu a partir do Seminário de Educação Especial (Brändli; Fäh, 2024).

O Congresso de 1939 encerrou-se levantando a preocupação com a formação de professores para atuação com crianças “anormais”, com grande predomínio das perspectivas médica (especialmente a psiquiatria) e psicológica (especialmente da psicologia experimental e da psicometria). Os anais trazem resultados e recomendações, elaborados por um Comitê Executivo, que realizou várias reuniões antes, durante e depois do evento. As resoluções e conclusões foram apresentadas e aprovadas pelos participantes do congresso e são basicamente essas¹³:

I. A importância da pedagogia para crianças com deficiência deve ser enfatizada e reiterada em todos os países. A detecção precoce e o tratamento médico e educacional de crianças com deficiência constituem um serviço para toda a nação, e os esforços empreendidos por um país para melhorar ou prevenir deficiências físicas ou mentais implicam, na mesma medida, uma melhoria na saúde geral e no bem-estar social. [...]

Esses esforços uniram estreitamente a pedagogia terapêutica como ciência e método prático ao trabalho de pesquisa médica, fato demonstrado no Congresso pelo grande número de pediatras e psiquiatras infantis participantes. [...]

Particularmente no que diz respeito às medidas eugênicas, a troca de experiências entre médicos e educadores possibilita uma fundamentação científica das leis relativas à prevenção da descendência com doenças hereditárias; pois a ciência da hereditariedade atualmente não dispõe de leis com validade final. Espera-se, ainda, contribuição da endocrinologia. [...] Cabe ainda à Pedagogia Terapêutica testar as sugestões provenientes tanto da hereditariedade quanto da endocrinologia e, do ponto de vista da experiência educacional, confirmá-las ou refutá-las. [...]

A Associação Internacional para a Educação de Crianças Excepcionais apela a essa mentalidade em todos os países: o 1.º congresso, com a determinação de todos os participantes, representou uma manifestação impressionante desse espírito benevolente e trouxe um reforço eficaz para o trabalho prático que seus membros devem realizar em todo o mundo. A realização de um 2.º congresso em 1941 foi decidida com entusiasmo.

II. Os objetivos da Associação Internacional para a Educação de Crianças Excepcionais são: Promover o estudo e a prática da Educação de pessoas deficientes em todos os países; Intercâmbio dos resultados mais recentes de pesquisas sobre a natureza, a causa e as medidas preventivas contra o retardo mental futuro, na medida em que sejam compatíveis com a dignidade humana; Avançar ou mesmo curar todas as crianças e jovens com deficiência; Colaborar com médicos e educadores para a consecução desses objetivos.

III. O Plano de Trabalho da Associação Internacional para a Educação de Crianças Excepcionais, conforme decidido pela Reunião de Delegados, resulta da necessidade de ampliar o estudo e a prática da Educação de pessoas deficientes em todos os países, de acordo com esses princípios; como está indicado no Artigo 1.º dos Estatutos. (HALSELMANN; SIMON, 1940, p. 352).

É possível inferir que, neste contexto, o processo educativo é entendido como um campo de estudos e experimentos, fortemente perpassado por práticas higienistas, sob uma perspectiva eugenista. Também é clara a preocupação com a internacionalização das ações e com a contínua interlocução para trocas de conhecimentos, elementos que provavelmente Würth e Oliveira Guimarães levaram ao Brasil e a Portugal respectivamente.

13 O texto a seguir é uma tradução livre da versão inglesa, cotejada com a francesa.

4. POSSÍVEIS DESDOBRAMENTOS DO CONGRESSO NO BRASIL

Ao retornar ao Brasil, Würth produziu uma brochura, com o objetivo de divulgar a realização do Congresso e a existência da Associação, e a denominou de “Na terra de Pestalozzi – 1.º Congresso Internacional de Pedagogia dos Deficientes em Genebra” (WÜRTH, s.d.). Trata-se de uma publicação artesanal, com 33 páginas, onde há uma “introdução” e a tradução ou resumo de 26 trabalhos apresentados. Segundo conta, o Congresso teve como principal finalidade a articulação da Sociedade Internacional para a Pedagogia dos Deficientes com representantes da Pedagogia Terapêutica e “dos Institutos de ‘Assistência ao Menor Excepcional’ para um estudo conjunto dos problemas e intercâmbio de observações”. Na introdução, há também a informação de que Hanselmann teria autorizado a tradução de seu “Compêndio de Pedagogia Terapêutica” para o português, com desistência dos direitos autorais (Würth, n.d.).

Até o momento, não foi possível dimensionar o alcance da divulgação desse material, especialmente pelo fato de que, ainda, não se conseguiu precisar ou localizar a existência da tradução do compêndio de Hanselmann para o português. Apenas é possível afirmar que o relato de Würth (n/d) chegou às mãos de Helena Antipoff (1892-1974), educadora russa, com formação no Instituto Jean-Jacques Rousseau e à frente do trabalho de Educação Especial desenvolvido em Minas Gerais, pois o exemplar para este estudo foi encontrado na biblioteca particular da educadora, em Ibirité, MG, no decorrer desta investigação. Supõe-se também que o relatório de Würth tenha sido enviado a Gustavo Capanema, Ministro da Educação do Brasil à época. Esta suposição sustenta-se em dois indícios: inicialmente pelo fato de que Würth foi indicado, por Capanema, como representante do Brasil no evento; posteriormente porque, na brochura de Würth, há a transcrição de uma pequena carta do organizador Congresso, professor Hanselmann, direcionada ao Ministro da Educação brasileiro, com o agradecimento pelo envio de Würth ao evento e enaltecendo os esforços de seu governo, “para melhorar a vida das crianças anormais” (HANSELMANN *APUD* WÜRTH, n/d, n/p). Ressalta-se que a brochura produzida por Würth, com trechos dos trabalhos dos participantes, é bastante artesanal, indicando uma impressão bastante reduzida.

Sabe-se, também, que após seu retorno ao Brasil, Würth foi acometido por um período depressivo, devido à eclosão da II Guerra, conforme relatado em uma carta de Würth endereçada à Helena Antipoff, datada de 20 de dezembro de 1943. Posteriormente a essa data, chega à Antipoff outra brochura de Würth, denominada “A organização da Assistência aos deficientes em vários países” (WÜRTH, 1944), também encontrada na biblioteca particular da educadora. Na Introdução, Würth referiu-se novamente ao Congresso de 1939, retomou as preocupações de Bovet em relação à eclosão da Guerra, e expressou a expectativa de Claparède de que os países do “além-mar” pudessem dar continuidade ao trabalho em desenvolvimento na Europa, especialmente no período do conflito. A introdução foi seguida pela tradução/adaptação/resumo dos trabalhos realizados em nove países (Bélgica, Suíça, Suécia, França, Noruega, Romênia, Itália, Iugoslávia, Países Baixos) e de um texto relativo ao Brasil de sua autoria¹⁴. Em seu relato, há o registro do movimento de expansão

14 Não é possível afirmar se se trata exatamente do texto apresentado por Würth no Congresso de 1939, pois nos anais consta o título Educação Especial na América do Sul (*Heilpädagogik in Südamerika*) e uma observação de que o material apresentado não chegou posteriormente para publicação. No Brasil, seu texto recebe o título de “A assistência aos Deficientes” e relata sua visão sobre a situação brasileira.

das escolas no Brasil, sob o governo de Getúlio Vargas na presidência do Brasil, e para alunos com deficiência refere-se às instituições existentes desde o Império, denominados na publicação de “Instituto Nacional para Cegos” e “Instituto Nacional para Surdos-Mudos”. Para os “deficientes do caráter e os deficientes mentais”, Würth (1944, p. 18) faz referência ao Instituto Pestalozzi de Canoas (RS), fundado por ele e que recebeu desde o início apoio do governo do Estado do Rio Grande do Sul, então com Getúlio Vargas no executivo estadual. Também informou que o estado de Minas Gerais havia solicitado os estatutos de sua instituição, indicando que a criação do Instituto Pestalozzi de Minas Gerais, o qual nomeia de “Instituto Pestalozzi II de Belo Horizonte”, teria sido inspirado em sua escola, como se pode depreender do trecho a seguir:

Anos depois o Estado de Minas Gerais solicitava os estatutos do Instituto Pestalozzi e, em breve, surgia, naquele Estado, outro Instituto com o mesmo nome e com finalidades idênticas [...] achou também amparo oficial o Instituto Pestalozzi II de Belo Horizonte, em Minas Gerais dirigido pela dinâmica e talentosa professora Dra. Helena Antipoff, ex-discípula do Dr. Claparède em Genebra.

Antipoff¹⁵ (1931) seguia as recomendações da época da formação de classes homogêneas, com alunos separados por capacidade cognitiva a partir da utilização de testes, como as mais convenientes para a proposição de práticas pedagógicas.

Relativamente à educação geral brasileira, durante a primeira metade do século XX, o país viveu um período de organização como nação republicana, com um olhar direcionado à modernidade, no entanto a educação pública ainda obedecia a um conjunto de leis estaduais desarticuladas, situação esta criticada pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 (KASSAR; REBELO; JANNUZZI, 2019). Neste contexto, a implantação de classes especiais ampliou-se especialmente nas escolas estaduais, novas instituições privado-filantrópicas especializadas apareceram no país (a criação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais e a ampliação dos Institutos Pestalozzi são exemplos desse movimento) e o trabalho de Antipoff, inicialmente em Minas Gerais e posteriormente no Departamento Nacional da Criança dentro do Ministério da Educação e Saúde, passa a ser visto como modelo para a formação de educadores (KASSAR; REBELO; JANNUZZI, 2019). A perspectiva higienista estava em pauta, como foco da medicina preventiva que orientava o trabalho pedagógico, e que deveria direcionar a pessoa com deficiência para um ofício útil à sociedade (JANNUZZI, 1985; SOUZA; BOARINI, 2008).

5. MÉDICO-TERAPIA, PEDAGOGIA ESCOLAR E EDUCAÇÃO INTEGRAL NO PORTUGAL DE MEADOS DO SÉCULO XX

A forma de participação de José Joaquim de Oliveira Guimarães no Congresso de 1939 ainda não está esclarecida, tampouco possíveis disseminações de ideias e materiais em Portugal decorrentes do evento genebrino. A ausência de seu nome entre os apresentadores de trabalhos nos anais do Congresso indica que a participação de Oliveira Guimarães ocorreu como ouvinte.

¹⁵ Campos (2003) informa que Helena Antipoff colaborou com o trabalho de padronização dos testes de inteligência Binet-Simon

Em Portugal, J. J. de Oliveira Guimarães esteve à frente da equipe de editores de boletins de divulgação de conhecimento científico à época, como o Boletim Oficial do Ministério de Instrução Pública, até 1935, e do Boletim do Instituto de Orientação Profissional ‘Maria Luísa Barbosa de Carvalho’, após a direção de Faria de Vasconcelos (Manique da Silva, 2010). Bairrão (1968) e Abreu (2024) analisam um artigo de Silva Lima, publicado em 1949 (Lima, 1949), em que faz uma análise da psicologia em Portugal e a divide em três períodos. Abreu (2024) afirma que Lima, nesse artigo, reconheceu J. J. de Oliveira Guimarães como um dos investigadores mais influentes no que ele denominou de terceiro período (de 1941 a 1950).

Na década de 1930, a psicologia experimental fazia parte do processo educativo em diferentes instituições. O Instituto António Aurélio da Costa Ferreira dispunha de um laboratório de psicologia experimental para observações didáticas e investigações científicas (Decreto n.º 21.695 de 19 de setembro de 1932, Art. 73.º), que acolhia crianças de todo o país. Para além do Internato, mantinha “sob a direcção do professor de médico-psicologia, uma consulta externa para crianças anormais estranhas ao Instituto” (Art. 74.º).

Em 1942, através do Decreto n.º 32.607, de 30 de dezembro, foi anunciado um curso do magistério especial de anormais, a ser ministrado no Instituto António Aurélio da Costa Ferreira. Poderiam concorrer professores primários, indivíduos habilitados com cursos superiores, ou outros que o Ministro da Educação Nacional entendesse por conveniente. A frequência seria de 15 alunos, 6 dos quais deveriam ser professores primários (FONTES, 1942-1943, p. IV). Entre 1942 e 1945, foram atendidos no Instituto 1.938 crianças e/ou adolescentes. Desde o ano de 1945, pelo Decreto-Lei n.º 35.401 de 27 de Dezembro, o Instituto António Aurélio da Costa Ferreira passou a assegurar as funções de Dispensário de Higiene Mental Infantil, para todo o país. Em conformidade com o Artigo 1.º deste Decreto-lei:

O Instituto António Aurélio da Costa Ferreira é um estabelecimento integrado na acção educativa e pedagógica do Ministério da Educação Nacional, dependente da Secretaria Geral do Ministério e compete-lhe:

- a) Observar e classificar os menores afectados de doenças ou anomalias mentais e servir de dispensário de higiene mental infantil;
- b) Orientar tecnicamente todos os serviços de ensino, assistência, tratamento e reeducação de menores com anomalias mentais;
- c) Preparar o pessoal docente e técnico dos serviços a que se refere a alínea anterior;
- d) Promover estudos da sua especialidade nos campos médico-pedagógico e médico-social.

§ único O Instituto colabora com os serviços de assistência psiquiátrica, nos termos da Base XI da lei n.º 2.006 de 11 de abril de 1945.

Entre outras deliberações, este decreto estruturou as condições para a criação de classes especiais: “É autorizado o Ministério da Educação Nacional a criar, nas escolas oficiais de ensino primário, classes especiais de crianças anormais, que funcionarão sob orientação técnica do Instituto” (Art. 13.º). Deliberava também que seria criada “a Escola de Reeducação de Menores Anormais, destinada a ministrar a estes uma reeducação profissional simples e adequada às anomalias de que sofrem” (Art. 17.º). A entrada em funcionamento desta escola ficou dependente de o Ministério das Obras Públicas e Comunicações entregar ao Ministério da Educação Nacional as instalações necessárias.

Com a criação de classes especiais junto das escolas primárias, pelo Decreto-lei de 3 de agosto de 1946, cabia ao Instituto a orientação das mesmas e a formação de professores que as ministrassem. Estavam assim criadas as condições para a escolarização da educação especial, confiada a professores especializados e contando com protocolos interdisciplinares de observação, terapia e acompanhamento, psiquiátrico e pedagógico, sob orientação do Instituto António Aurélio da Costa Ferreira. A colaboração do Instituto com os Serviços de Psiquiatria havia sido regulada pela Lei n.º 2.006 de 11 de abril de 1945¹⁶, que continha a Reforma Psiquiátrica. Na Base X, estava referido que o “método de ocupação e trabalho” era o mais recomendado para os Asilos Psiquiátricos que funcionavam em regime fechado e visavam a recuperação médica e social dos assistidos. Na Base XI ficara especificado:

1. A observação e classificação das anomalias mentais em crianças e adolescentes incumbe, na zona sul, ao Instituto António Aurélio da Costa Ferreira, que continuará dependente do Ministério da Educação Nacional, e, nas zonas do norte e do centro, a secções especializadas dos respectivos dispensários centrais, que enviarão àquele Instituto os assistidos cuja observação em regime de internamento se repete necessária.

2. Do mesmo Instituto dependerá a orientação técnica das secções referidas no número anterior, bem como a dos estabelecimentos e classes escolares para a educação, tratamento e assistência de crianças e adolescentes anormais.

Entre 1942 e 1963, o Instituto Aurélio da Costa Ferreira publicou a *Revista Criança Portuguesa*, sob a direção de Victor Fontes. Em 1961, o Dispensário passou para a tutela do Instituto de Assistência Psiquiátrica e, em 1963, para a dependência da Direção Geral do Ensino Superior.

No âmbito da Higiene Mental infantil, cabe ainda referir o Relatório da 2ª Subsecção, “A recuperação da Criança Deficiente – Estabelecimentos de Índole Médico-Psicológicos”, no âmbito do I Congresso Nacional de Proteção à Infância, organizado pela Sociedade Portuguesa de Pediatria. Este Congresso decorreu em Lisboa, entre 26 e 29 de novembro de 1952. Os subscritores daquele Relatório, Prof. Barahona Fernandes e Dr. João dos Santos, salientaram a aproximação entre Psiquiatria e Médico-psicologia “no estudo dos comportamentos anímicos, inter-humanos e socio-culturais da actividade infantil” (Fernandes; Santos, 1957, p. 379). Eram também de opinião que, na convergência destas disciplinas e seus métodos reside “a quitescência” em prol da criança e da “recuperação da criança deficiente”, deixando os casos de atrasos mentais a cargo dos pedopsiquiatras do Instituto Costa Ferreira (id., p. 380).

Através de um estudo comparativo, Barahona Fernandes e João dos Santos advertiam que, por comparação com os Estados Unidos da América e do Canadá, Portugal deveria ter entre 18 e 24 clínicas de higiene mental infantil. De igual modo, por comparação com a Suíça, em Portugal 8 mil crianças deveriam ser seguidas anualmente nas clínicas médico-psicológicas. Estimavam que, numa população escolar, 5% das crianças necessitavam, em cada ano, de conselhos médico-psicológicos. Entre outros apontamentos disciplinares e interdisciplinares, advertiam que, em face das orientações da moderna medicina psicológica da criança, as prioridades, para Portugal, eram: compreensão adequada dos problemas; formação e ensino de pessoal técnico necessário; criação de instituições médico-psicológicas infantis (Fernandes; Santos, 1957, pp. 379-387).

¹⁶ Lei n.º 2.006 de 11 de abril de 1945, Diário do Governo n.º 77, I Série de 11 de abril de 1945, pp. 241-243. <https://files.diariodarepublica.pt/1s/1945/04/07700/02410243.pdf>. Consulta em 19/01/2026

Atendendo o universo mais amplo da Saúde Mental, acerca da Educação e Deficiência em Portugal, na primeira metade do século XX, torna-se possível sistematizar algumas observações genéricas. Houve variação semântica tendente à distinção e à não-implicação direta entre delinquência e deficiência; alterações sobre as classificações das anomalias de foro fisiológico e de foro mental; complexificação dos diagnósticos e das terapias no sentido de uma maior interdisciplinaridade. Comprova-se também o reconhecimento de modalidades de ensino especial e de uma médico-pedagogia que foi convergindo para uma terapêutica-pedagógica, informativa e de inserção ao mundo do trabalho. Desde a década de 30 do século XX, por orientação do Instituto António Aurélio da Costa Ferreira, foi sendo constituída uma pedagogia escolar de âmbito interdisciplinar. Emergiu uma educação especial, exigindo uma adequação institucional e valorizando a reeducação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em atenção o que foi apresentado na primeira parte do século XX, a criança com deficiência foi matéria de estudo, de convenção e regulamentação nos planos nacional, internacional e mundial, nomeadamente por parte de Associações internacionais disciplinares e transdisciplinares. Num texto denominado “Assistência à infância e adolescência inadaptadas” escrito em homenagem a Victor Fontes, Diretor do Instituto António Aurélio da Costa Ferreira e da revista *A Criança Portuguesa*, Tiago Würth apresentou uma súmula sobre a evolução dos estudos, dos conceitos, da circulação de ideias no plano internacional e das realizações levadas a efeito nos distintos países. Würth, reconhecendo muito embora as mutações operadas, desde há mais de um século e de que foi dando informação, concluía que ainda faltava “a compreensão, a mentalidade de uma assistência pedagógica especializada, em articulação com uma intensa e contínua cooperação de médicos psiquiatras” (WÜRTH, 1962/63, p. 311)¹⁷. Tais transformações foram acompanhadas de uma interdisciplinaridade e de uma interdependência entre os distintos organismos e os serviços ligados à assistência, à terapia e à educação de crianças e adolescentes com deficiência.

O primado da utilidade e da autonomização foi sendo tomado como desígnio e como progressão médico-pedagógica, escolar, profissional. Correlativamente, foi sendo afirmada a centralidade de uma educação integral, apoiada nas ciências médica, psicológica, pedagógica, antropológica. A centralização educativa na pedagogia vinha acompanhada de observação e de terapias baseadas em escalas e quadros interdisciplinares: psíquicos, médicos, terapêuticos. Foi um período de intenso movimento de médico-pedagogia e de médico-psicologia, a que vieram associar-se a psiquiatria e a progressiva incorporação da pedagogia e da didática, compondo uma educação especial de abrangência integral.

Olhar para o contexto relatado favorece ainda a outras considerações. Uma delas é que há indicativos de que, no período estudado, existiu uma circulação considerável da pesquisa científica realizada em diferentes países, inclusive no Brasil e em Portugal; mesmo a circulação de trabalhos de pesquisadores estrangeiros, traduzidos e disseminados entre pesquisadores e professores nesses países, não nos autoriza afirmar a existência de uma influência e/

¹⁷ Tiago Würth escreveu de Porto Alegre, na qualidade de Assistente Técnico do Serviço Social do Estado. Presidente vitalício do Instituto Pestalozzi. Membro do Conselho da U.M.O.S.E.A.- Paris (União Mundial dos Organismos de Salvaguarda da Infância e Adolescência).

ou apropriação unilateral, mas indica a ocorrência de um fluxo de ideias que possibilitaram a formação de propostas e projetos pedagógicos, como os apresentados aqui. Em todos os casos, há indicação de um trabalho criativo sobre as teorias e experiências que também ocorriam em outros países.

Especificamente com o foco no Congresso de 1939, cabe ressaltar a centralidade do Instituto Jean-Jacques Rousseau, fundado em 1912 por Claparède, na formação de pesquisadores. Azevedo (2023, p. 106) define o Instituto como um verdadeiro “hub” do Movimento Internacional da Escola Nova, “ponto de convergência de sujeitos e de ideias”. Como exemplo da presença do Instituto no Brasil, destaca-se Helena Antipoff, pesquisadora russa, aluna da primeira turma do Instituto e discípula de Claparède na Suíça, que marcou profundamente a Educação Especial brasileira, além da presença de brasileiros na primeira turma do Instituto (AZEVEDO, 2023). Azevedo e Medeiros Neta (2023, p. 22) chegam a afirmar que o Instituto visava construir uma “rede de educadores” nos diferentes países, para a disseminação do movimento da Escola Nova: “podemos situar a circulação das ideias da Escola Nova a partir de um movimento internacional no qual o Instituto ocupou um papel de centralidade”.

Sobre possíveis decorrências do “I Congresso Internacional de Pedagogia dos Deficientes” no Brasil e em Portugal, como já informado, até o momento não foi possível verificar a extensão da disseminação dos trabalhos apresentados em 1939, entre os educadores brasileiros e portugueses. Sabe-se apenas que a realização do 2º Congresso previsto para 1941 ocorreu apenas em 1949, em Amsterdam (2e CONGRÈS, 1949, p. 188), certamente devido à eclosão da II Guerra.

O ano de 1960 foi proclamado o Ano Mundial da Saúde Mental, problemática que, conforme recordava Victor Fontes, tinha vindo a tornar-se extensiva à medicina, à sociologia, à psicologia, à antropologia social, à pedagogia, à seleção e orientação profissionais, mobilizando médicos, psicólogos, juristas, psiquiatras, engenheiros, arquitetos, sacerdotes, pedagogos “e de uma forma geral, todos os que têm de cuidar do Factor Humano” (Fontes, 1960, p. 9). A criança, de onde vinha o homem, como advertia João dos Santos, tinha vindo a ocupar o centro desse movimento.

Estes são claros registros de circulação de estudos sobre a atenção à criança “anormal”, no Brasil e em Portugal, especialmente na primeira parte do século XX; um período com uma atenção à educação entremeada a conteúdos referentes de psicometria e de psicologia experimental (PFROMM NETTO, 2001; BARBOSA; MARINHO-ARAÚJO, 2010), que fundamentaram ações de laboratórios de psicologia ligados às escolas normais em diferentes localidades (Antunes, 1999). Também verifica-se, neste momento, que prática educativa e produção do conhecimento científico seguiram unidos, em perspectiva próxima à defendida por Hanselmann em 1939.

Nestes contextos, foi possível identificar o critério médico na definição da educação dos “alunos deficientes” e a indicação de locais especializados (classes ou escolas especiais) em Portugal e no Brasil, coerentemente ao que estava a ocorrer nos outros países, como registrado nos trabalhos apresentados no Congresso de 1939.

REFERÊNCIAS

2e CONGRÈS international pour la pédagogie de l'enfance déficiente. In: *Enfance*, tome 2, n.º 2, p. 188, 1949. https://www.persee.fr/doc/enfan_0013-7545_1949_num_2_2_1124.

ABREU, M. V. O contributo de Sílvia Lima para uma história da psicologia em Portugal. In *Memórias da Academia das Ciências de Lisboa. Classe de Letras, Tomo XLVII*. Lisboa: Academia das Ciências de Lisboa, 2024.

ACADEMIE SUISSE DES SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES. Institut Jean-Jacques Rousseau. Version du: 25.01.2007. Dictionnaire historique de la Suisse (DHS). Disponível em: <https://hls-dhs-dss.ch/fr/articles/010431/2007-01-25/>. Acesso em 10/01/2026.

ALVES, M. C. O Asilo de Cegos de Castelo de Vide. A educação para a autonomia. Lisboa: Edições Colibri, 2024.

ANTIPOFF, H. A homogeneização das classes escolares. *Revista do Ensino*, 6, 1931. Pp.27-55.

ANTUNES, M. A. M. A Psicologia no Brasil: leitura histórica sobre sua constituição São Paulo: PUC, 1999.

AZEVEDO, L. P. M. C. Travessias Brasil - Europa: o Instituto Jean Jacques Rousseau e as redes de intelectuais (1912-1934). Tese [Doutorado em Educação]. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação. Natal, RN, 2023.

AZEVEDO, L. P. M. C; MEDEIROS NETA, O. M. de. Instituto Jean Jacques Rousseau e o Brasil: vestígios de uma história conectada. *Educar em Revista*. Curitiba, v. 39, e86102, 2023. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-0411.86102>.

BAIRRÃO, J. O ensino da psicologia em Portugal: Situação e perspectivas. *Análise social*, p. 730-762, 1968. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/50327/2/85838.pdf>

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, M. M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: HUCITEC, 1988.

BARBOSA, R. M.; MARINHO-ARAÚJO, C. M.. Psicologia escolar no Brasil: considerações e reflexões históricas. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, v. 27, n. 3, p. 393-402, jul. 2010.

BRÄNDLI, S.; FÄH, B. (Über) 100 Jahre Heilpädagogik in Zürich. Vom Heilpädagogischen Seminar zur Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, v. 30, n. 01, pp. 45-52, 2024. Disponível em: <https://ojs.szh.ch/zeitschrift/article/view/1302>.

BOVET, P. allocution In HANSELMANN, H.; SIMON, T. Bericht über den I. Internationalen Kongreß für Heilpädagogik. Rapport du Ier Congrès International pour la pédagogie de l'enfance déficiente. Report of the Ist International Congress for the Education of Ex-

ceptional Children. Zurich: Verlag Ag. Gebr. Leemann & Co, 1940

BUENO, J. G. S.; SOUZA, S. B. de. A constituição do campo da Educação Especial expressa na Revista Brasileira de Educação Especial-RBEE (1992-2017). *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 24, p. 33-50, 2018.

CASAGRANDE, R. C.; MAINARDES, J. O campo acadêmico da Educação Especial no Brasil. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 27, p. e0132, 2021.

CENTOFANTI, Rogério. Ugo Pizzoli. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 71–88, 2013. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revispsi/article/view/7708>. Acesso em: 14 jan. 2026.

CESAR, O. A alfabetização das crianças anormais. Educação. Diretoria Geral da Instrução Pública e da Sociedade de Educação de São Paulo, v.9, 1929.

COSTA, A. M. B. da. Educação Especial. In Manuela Silva & M. Isabel Tamen (Coord.). *Sistema de Ensino em Portugal* (pp. 307-354). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1981.

FERNANDES, B.; SANTOS, J. dos. A recuperação da criança deficiente. Estabelecimentos de índole médico-psicológicos. In Sociedade Portuguesa de Pediatria (Org.). *I Congresso Nacional de Protecção à Infância* (pp. 379-397). Lisboa: Oficinas Gráficas da Casa Pia de Lisboa, 1957.

FONTES, V.; TAVARES, A. A Criança Portuguesa (Morfologia, Psicologia, Médico-Pedagogia). Lisboa, n.º 1, dezembro, Ano II, 1942-1943.

FONTES, V. Notícias do Instituto. A Criança Portuguesa (Morfologia, Psicologia, Médico-Pedagogia), Ano IV, 1944-1945, pp. III-VIII.

FONTES, V. O Ano Mundial de Saúde Mental. A Criança Portuguesa (Morfologia, Psicologia, Médico-Pedagogia), Ano XIX, 1960, pp. 7-18.

HANSELMANN, H. Eroffnung – Ouverture – Opening. In HANSELMANN, H.; SIMON, T. Bericht über den I. Internationalen Kongreß für Heilpädagogic. Rapport du Ier Congrès International pour la pédagogie de l'enfance déficiente. Report of the Ist International Congress for the Education of Exceptional Children. Zurich: Verlag Ag. Gebr. Leemann & Co, 1940

HANSELMANN, H.; SIMON, T. Bericht über den I. Internationalen Kongreß für Heilpädagogic. Rapport du Ier Congrès International pour la pédagogie de l'enfance déficiente. Report of the Ist International Congress for the Education of Exceptional Children. Zurich: Verlag Ag. Gebr. Leemann & Co, 1940.

JANNUZZI, G.S.M. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.

JANNUZZI, G.S.M. A luta pela educação do deficiente mental no Brasil. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

KASSAR, M. C. M.; REBELO, A. S.; JANNUZZI, G. S. M. Educação especial como política pública: um projeto do regime militar? *Education policy analysis archives*, v. 27, p. 61-61, 2019.

LIMA, S., *A psicologia em Portugal*, Biblos–Revista da Faculdade de Letras da Universidade de

Coimbra, Vol. XXV, pp. 277-285, 1949.

MANIQUE DA SILVA, C. *Publicações Periódicas do Ministério da Educação Repertório Analítico (1861–2009)*. Porto: Universidade do Porto. Faculdade de Letras. Biblioteca Digital, 2010.

MEDEIROS, J. A. A contribuição pioneira de Pernambuco à educação Especial no Brasil. *Travessia*, da FACHO, v. 6, n. 1, p. 141-150, 2004.

MEDEIROS, J. A. Testes psicológicos: rastreamento histórico da contribuição pernambucana. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, v. 42, n. 1, p. 127-141, 1990.

MICHELET, A. ; WOODILL, G. *Le handicap dit mental. Le fait social, le diagnostic, le traitement*. Neuchâtel – Paris: Delachaux et Niestlé, 1993.

MONARCHA, C. Escola “Pacheco e Silva” anexada ao Hospital de Juqueri (1929-1940). *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, v. 78, n. 1, p. 7-20, 2010.

MOREU, Á. La Pedagogía y la Medicina en los inicios de la Educación Especial ochocentista. Francia, Alemania y España. In M. R. Berrueto, & S. Conejero (Eds.), *El largo camino hacia una educación inclusiva. La educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación* (pp. 311-321). Pamplona: Universidad Pública de Navarra, 2009.

PESSOTTI, I. *Deficiência mental: da superstição à ciência*. São Paulo: T.A. Queiroz: Edusp, 1994.

PFROMM NETTO, S. (2001). As origens e o desenvolvimento da psicologia escolar. In S. M. Wechsler (Org.), *Psicologia escolar: pesquisa, formação e prática* (pp.21-38). Campinas: Alínea.

PIAGET, J. L'importance de la psychologie expérimentale pour la détermination des enfants déficients. In HANSELMANN, H.; SIMON, T. Bericht über den I. Internationalen Kongreß für Heilpädagogie. Rapport du Ier Congrès International pour la pédagogie de l'enfance déficiente. Report of the Ist International Congress for the Education of Exceptional Children. Zurich: Verlag Ag. Gebr. Leemann & Co, 1940

PINTO, N.S. *Infância Retardatária: ensaios de ortofrenia*, 1928.

ROSENBLUM, E. Le développement de la pédagogie curative. *Enfance*, 1961, tome 14, n°2, pp. 165-178. Disponível em: <https://doi.org/10.3406/enfan.1961.2260>

SÉRGIO, A. No Governo. In Sottomayor Cardia (Org., Pref. e Notas), *Seara Nova. Antologia. Pela Reforma da República (1) 1921-1926* (pp. 320-331). Lisboa: Seara Nova, 1971.

SILVA, R. P. da . Medicina, educação e psiquiatria para a infância: o Pavilhão-Escola Bourneville no início do século XX. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, v. 12, n. 1, p. 195-208, mar. 2009.

SILVA, R. P. da; VENANCIO, S. T. A. Fernandes Figueira: ciência e assistência médico-psiquiátrica para a infância no início do século XX. In SANGIARD, G. et al. *Filantropos da nação: sociedade, saúde e assistência no Brasil e em Portugal* (pp. 203-223). Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2015.

SOUZA, F. F.de.; KASSAR, M. DE C. M. Vigotski no contexto do surgimento da educação especial como campo de conhecimento. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 29, p. e285407, 2025.

SOUZA, M. L. de; BOARINI, M. L. A deficiência mental na concepção da Liga Brasileira de Higiene Mental. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, Mai-Ago. 2008, v.14, n.2, p.273-292.

STRUCK, B.; FERRIS, K.; REVEL, J. Introduction: Space and Scale. *Transnational History*, *The International History Review*, v. 33, n. 4, p. 573-584, 2011.

WÜRTH, T. Na terra de Pestalozzi. 1º Congresso Internacional de Pedagogia dos Deficientes em Genebra. Relatório do prof. Thiago Würth. Canoas, RS, s.d.

WÜRTH, T. A organização da assistência aos deficientes em vários países. Porto Alegre: Livraria do Globo, 1944.

WÜRTH, T. Assistência à Infância e Adolescência Inadaptadas. *A Criança Portuguesa* (Morfologia, Psicologia, Médico-Pedagogia), Ano XXI, 1962-1963, 303-328.

**INSTITUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DE
ANORMAIS E EXCEPCIONAIS NO BRASIL E
EM PORTUGAL NA PRIMEIRA METADE DO
SÉCULO XX: REGENERAR, FORMAR PARA O
TRABALHO E PARA A SOCIEDADE**

Wesley Silva
Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG)
wesley.silva@unifal-mg.edu.br

Helder Henriques
Instituto Politécnico de Castelo Branco
Universidade de Coimbra, Centro de Estudos Interdisciplinares (Ceis20)
helder.henriques@ipcb.pt

RESUMO

A virada do Século XIX ao XX nos permite verificar um esforço em comum do poder público, intelectuais da educação, profissionais de saúde, sociedade civil etc., no sentido de produzir meios de escolarização das massas populacionais, de forma a estender o acesso às instituições educativas a um público antes não alcançado. Tal iniciativa, longe de se constituir em democratização efetiva da educação, refletia esforços em promover certa noção de civilização e modernização da sociedade (Veiga: 2002), adequação às novas necessidades econômicas e produtivas, além estabelecer mecanismos de controle das massas empobrecidas e não proprietárias. Uma das formas de efetivar seu controle sobre essa parcela da população foi implementar instituições de escolarização específica, voltadas para o adestramento para o trabalho manual, sendo que parte dessas instituições foram criadas no ambiente rural. O objetivo desse texto é descrever e analisar a existência histórica de três dessas instituições: duas no Brasil e uma em Portugal. Defendemos, aprioristicamente, que essas instituições se destinam ao treinamento para o trabalho de indivíduos rotulados como excepcionais e ou anormais. O trabalho nessas instituições é adotado como instrumento pedagógico para a formação instrumental de trabalhadores, assim como um instrumento de formação moral e disciplinamento de indivíduos considerados disfuncionais. No decurso do texto destacamos figuras históricas na proposição e desenvolvimento desse trabalho educativo, tais como João Pinheiro e Helena Antipoff – no Brasil – e Antonio Aurelio Costa Ferreira e Vitor Fontes – em Portugal.

Palavras-chave: educação de anormais; educação de excepcionais; educação rural; educação para o trabalho.

ABSTRACT

The turn from the nineteenth to the twentieth century allows us to observe a shared effort among public authorities, educational intellectuals, health professionals, civil society, and others to produce mechanisms for the schooling of the masses, with the aim of extending access to educational institutions to a public previously unreached. Such an initiative, far from constituting an effective democratization of education, reflected efforts to promote a certain notion of civilization and societal modernization (Veiga, 2002), adaptation to new economic and productive needs, and the establishment of mechanisms for controlling impoverished and non-propertied masses. One of the ways to exert control over this segment of the population was the implementation of specific schooling institutions aimed at training for manual labor, some of which were created in rural environments.

The objective of this text is to describe and analyze the historical existence of three such institutions: two in Brazil and one in Portugal. We argue, a priori, that these institutions were intended for training for work of individuals labeled as exceptional and/or abnormal. In these institutions, work was adopted as a pedagogical instrument for the instrumental training of workers, as well as a tool for moral formation and the disciplining of individuals considered dysfunctional. Throughout the text, we highlight historical figures involved in the proposal and development of this educational work, such as João Pinheiro and Helena Antipoff—in Brazil—and António Aurélio da Costa Ferreira and Vítor Fontes—in Portugal.

Keywords: education of the abnormal; education of the exceptional; rural education; education for work.

INTRODUÇÃO

A virada do Século XIX ao XX nos permite verificar um esforço em comum do poder público, intelectuais da educação, profissionais de saúde, sociedade civil etc., no sentido de produzir meios de escolarização das massas populacionais, de forma a estender o acesso às instituições educativas a um público antes não alcançado. Tal iniciativa, longe de se constituir em democratização efetiva da educação, refletia esforços em promover certa noção de civilização e modernização da sociedade (VEIGA: 2002), adequação às novas necessidades econômicas e produtivas, além estabelecer mecanismos de controle das massas empobrecidas e não proprietárias. No caso do Brasil, há dois marcadores históricos importantes a se considerar: a abolição do trabalho escravizado, em 1888 – sobre o qual se organizou a produção da sociedade brasileira e assim prevaleceu por mais de três séculos - e a instituição da república por meio de um golpe militar tramado e apoiado por parte das oligarquias brasileiras. Esses eventos históricos transformam a relação da sociedade com a educação em geral e com a escolarização em particular. Toma-se a necessidade de educar como primordial para a organização da sociedade republicana e com o desejo de civilização e modernização. Além disso, elege-se a escola com instituição estratégica para se transformar a massa de pobres, antes súditos, em cidadãos republicanos, ainda que os mantendo em sua condição subalterna.

Igualmente em países da Europa, como em Portugal, colocava-se a preocupação com a eficiência do ensino escolar, já que se impõe o primado de uma sociedade letrada. Era necessário então que se reformulasse a escola, se renegasse os métodos da escola tradicional e se adotassem métodos e técnicas de melhor se ensinar (FERNANDES 1978; FERREIRA 2005, 2008; FERRIÈRE 2000).

Além da escolarização convencional, impõe-se outro desafio e necessidade: a escolarização de outro grupo de crianças e adolescentes denominado aqui e alhures por diferentes adjetivos: anormais, delinquentes, excepcionais, pervertidos, vadios, abandonados e, a partir de um determinado momento, menores. Essas crianças se tornam um “estorvo” para as autoridades porque destoam da infância idealizada. Elas desafiam a sociedade a criar formas de submetê-las a ações de normalização. Esse movimento de “institucionalização da normalidade” ocorre concomitantemente em diversas cidades da Europa no contexto da expansão industrial e, no Brasil, ainda que o país ainda seja predominantemente agrário, caminhando a passos lentos para a industrialização, experimenta a mesma transformação pedagógica. O Brasil constrói de forma incipiente um sistema escolar público, adere aos princípios da Escola Nova e enfrenta o problema da infância periférica, pobre, formada principalmente pela criança de origem escravizada (VEIGA & PEREIRA: 2025).

De acordo com Irene Rizzini (2008), as políticas educacionais do início do Século XX se constituíram em “um período fértil na idealização dos estabelecimentos destinados à recuperação dos menores”, sendo propostos múltiplos tipos de estabelecimentos para dar atendimento às crianças abandonadas, pobres, anormais, desvalidas, delinquentes etc. Um dos meios educativos seria curá-los de sua anormalidade/excepcionalidade pela via da educação para o trabalho. Nesse sentido, criam-se em diversos países do mundo instituições para a reclusão dessa população, enquanto são submetidos à moralização pelo trabalho. É uma ação que visa, retirá-los das ruas, afastá-los da criminalidade, torná-los úteis à socieda-

de por meio de sua inserção na vida produtiva, ao mesmo tempo em que se livraria o poder público do ônus de financiar a existência de sujeitos inúteis. Essas instituições, em alguns casos, são instituições rurais fundadas hora pelo poder público, hora por iniciativas privadas e da sociedade civil.

O objetivo desse trabalho é apresentar três iniciativas de instituições de educação rural de formação para o trabalho. Nesse sentido, buscou-se uma exposição de determinados aspectos históricos e socioeconômicos da criação dessas instituições, assim como relacioná-las a outras determinações políticas e educacionais do contexto. Leva-se em consideração, igualmente, características dos sujeitos diretamente responsáveis por sua fundação ou que tenham considerável responsabilidade e atuação em seu funcionamento. Duas delas se localizaram no Brasil: uma no início do Século XX, em 1906, pela ação do governador de Minas Gerais João Pinheiro: a Fundação João Pinheiro. A outra pelo trabalho da educadora e psicóloga russa Helena Antipoff, que chegou ao Brasil a convite do governo mineiro para participar dos esforços das reformas educacionais, em 1929: a Fazenda do Rosário. A terceira se desenvolveu em Portugal, mais precisamente na cidade de Lisboa. Em maio de 1911, a Casa Pia de Lisboa, que estava sob a gestão de Antonio Aurélio Costa Ferreira fundou a Colônia Agrícola de São Bernardino com o intuito de educar jovens masculinos considerados anormais, com problemas mentais, físicos e de comportamento irregular.

Para a realização desse trabalho foi realizada uma pesquisa bibliográfica que se iniciou com foco no trabalho desenvolvido por Helena Antipoff, em Minas Gerais, que culminou com a fundação da Fazenda do Rosário, em 1940. Sendo assim, pesquisamos por trabalhos que tratassem da descrição e análise da instituição, assim como foi lidos trechos publicados pela própria Helena Antipoff em que ela descreve a criação e funcionamento da Fazenda: Antipoff: 1992 Coletâneas; Rafante e Lopes: 2008, 2009, 2011, 2013. Borges & Barbosa: 2019; Borges: 2014, 2023 (org.); Campos: 1992, 2003, 2018).

O contato entre os dois autores do presente texto trouxe também para debate o funcionamento da Colônia de São Bernardino, entre os anos de 1912 e 1918, em Lisboa. Foram pesquisados artigos e fontes citadas por seus respectivos autores para uma caracterização do trabalho desenvolvido na Colônia: Fernandes: 1978; Sousa: 2002; .Castro: 2009; Abreu: 2010; Ribeiro: 2010 e 2023; Assis: 2020; Martins: 2023.

Da mesma forma, investigamos a existência da Fundação João Pinheiro em Belo Horizonte, em 1909, com a leitura de artigos e análise das fontes citadas por seus autores (FARIA FILHO: 1988, 1990, 1991, 1995; MACHADO & GONÇALVES: 2009; VER-SIEUX & GONÇALVES: 2013).

A partir desse levantamento bibliográfico inicial, demos a partida para a releitura das fontes citadas por esses autores e a busca de novas fontes na rede mundial de computadores e arquivos em instituições no Brasil e em Portugal, o que resultou no texto que se segue.

1. INSTITUTO JOÃO PINHEIRO E A OBRA DE EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO, DESTINADA A CRIANÇAS POBRES E ABANDONADAS EM BELO HORIZONTE - MINAS GERAIS (1909-1934)

Inaugurada em 1897, a cidade de Belo Horizonte, em Minas Gerais, foi planejada para abrigar 200.000 mil habitantes. Entretanto, superou essa população em pouco mais de 40 anos. Assim, observou-se uma variação populacional de 202,57% em 45 anos, entre 1900 e 1945. Segundo observam Michel-Marie Le Ven e Magda Neves (1996), *a cidade cresceu, não de dentro para fora, como tinha sido planejada, mas pela invasão do espaço urbano pelos trabalhadores que deixaram a periferia*” (LE VEN & NEVES: 1996, p.77). A escola passa, então, por reinvenções através de sucessivas reformas, ao longo das primeiras décadas do Século XX, para torná-la um novo lugar para, quem sabe assim, a classe dirigente lograr êxito em seus intentos de homogeneização e normalização dos desviantes.

Dentre os que a sociedade dirigente queria ver conformados e educados figuravam inúmeras crianças pobres, abandonadas e delinquentes, alvos preferenciais de medidas de normalização, preservação e reforma moral. A preocupação das autoridades e da sociedade organizada, conforme frisado por Moura (1999), vai desencadear uma série de iniciativas que incluem a fundação de instituições de abrigo, proteção e reforma para os menores encontrados em situações diversas e adversas pelas ruas em várias partes do país, incluindo Belo Horizonte. Para a autora,

(...) sob o olhar normalizador e normatizador que se institucionaliza com a República Velha, identifica-se uma clara resistência em aceitar e conviver com um tipo de infância e de adolescência que se distancia drasticamente de um imaginário que se presume consistente. Estado, médicos, juristas, classes trabalhadoras e imprensa em geral vêem com apreensão a criança e o adolescente que desfrutam da convivência das ruas. Esta postura que, em última instância, acena com a interdição do espaço público a crianças e adolescentes, é simultaneamente resultado e reforço de um sentimento de infância e da adolescência já profundamente arraigada. (p. 91)

Em função disso, algumas instituições começam a ser criadas no âmbito da cidade com o intuito de normalizar essa parcela da população. Em razão das transformações sociais, econômicas e pedagógicas do momento, fundem-se nessas ações aquilo que se considera como um avanço na proposição de ações educativas, inseridas em um contexto de transformações econômicas. Uma das instituições pioneiras nessa empreitada será o Instituto João Pinheiro, fundada pelo Decreto n. 2.416 de 9 de fevereiro de 1909, com a função de organizar *a assistência pública a meninos desvalidos e crea o Instituto João Pinheiro*.

O nome atribuído à instituição é homenagem ao político que Minas Gerais entre 1906 e 1908. O governo de João Pinheiro sucedeu o de Francisco Sales, (1902-1906). Entretanto, Pinheiro fez parte do governo de Sales e sua participação mais notória foi presidir o Congresso Agrícola, Comercial e Industrial, em 1903, durante o governo de Sales. A aliança política entre Sales e Pinheiro girava muito em torno do tratamento das questões econômicas do Estado. A realização do Congresso de 1903 surge como resposta às preocupações com as questões econômicas de Minas, tema de grande interesse das elites republicanas mineiras. No congresso, Pinheiro defendeu as bases do que acreditava ser a solução para a economia não apenas de Minas Gerais, mas de todo o país: agricultura forte e desenvolvida, com medidas protecionistas para produtos, à época, considerados básicos como café, algodão, fumo, carne e derivados do leite.

Uma vez à frente do governo de Minas, a partir de 1906, João Pinheiro empreendeu medidas práticas de educação voltada para o trabalhador do campo, considerada como estratégia primordial para modernizar a agricultura mineira e reorganizar o trabalho rural. Em defesa da implementação da capacitação dos trabalhadores agrícolas, Pinheiro se manifestou na primeira mensagem enviada por ele ao Congresso mineiro. Sob sua ótica essa medida daria

imediatos resultados e nela está a base da nossa regeneração econômica, assim para o produtor, como para o Estado, que da agricultura tira a sua principal fonte de receita. O trabalho agrícola, pela vastidão de seus recursos, pela extensa aplicação, pelo seu hábito generalizado em toda a massa do povo, pela facilidade de sua aprendizagem, constitui a forma mais simples e poderosa do trabalho nacional e por ela deve começar a reorganização econômica do Estado. (João Pinheiro, citado por BARBOSA: 1996, p. 207)

Para viabilizar a execução do seu plano João Pinheiro aprovou diversas leis. Destaque-se a primeira, a Lei de nº 438, de 24 de setembro de 1906, que autorizou a fundação de até seis colônias agrícolas, que deveriam ser instaladas nas proximidades de vias férreas e ou vias de navegação fluvial (art. 1º) (Minas Gerais: 1906). No parágrafo primeiro do mesmo artigo o governo destinou dotação orçamentária para proceder com desapropriações de terrenos que fossem julgadas convenientes e necessárias. Além das colônias agrícolas, o governo João Pinheiro, por intermédio da Lei 438 autorizou a criação de 6 fazendas Modelo. Efetivamente, das 6 fazendas autorizadas no parágrafo 2º, só 5 foram instaladas: Fazenda Modelo da Gameleira, em Belo Horizonte; Fazenda da Fábrica, no Serro; Fazenda do Retiro do Recreio, em Santa. Bárbara; Fazenda Diniz, em Itapeverica e Fazenda Bairro Alto, em Campanha.

Uma das formas de se viabilizar o ensino do trabalhador nessas fazendas-modelo seria através da demonstração prática de manejo e produção. Para isso, entre outras propostas, o artigo 5º da Lei 438 de 1906 determinou a contratação dos instrutores ambulantes. Outra das Leis promulgadas por Pinheiro foi a de nº 444, de 02 de outubro de 1906. Com ela ficou determinada como seria ministrado o ensino agrícola, além de determinar a aquisição da Fazenda da Gameleira, citada acima, situada em Belo Horizonte. Anos depois, essa fazenda foi incorporada ao que viria a ser o Instituto João Pinheiro.

Com o falecimento de João Pinheiro, em 1908, as medidas para o ensino agrícola não cessaram. O legado de Pinheiro nesse campo foi continuado por governantes e legisladores nos anos seguintes. Exemplo disso foi a promulgação do Decreto nº 3.356 de 11 de novembro de 1911, que aprovou o Regulamento Geral do Ensino Agrícola. Tal regulamento manteve o que já vinha sendo realizado desde 1907, pelo que foi instituído nas leis promulgadas por João Pinheiro, em 1906. O regulamento do ensino agrícola, por exemplo, veio para regulamentar essas leis. Na mensagem que o presidente do Estado Bueno Brandão enviou ao Congresso Mineiro, em 1912, atesta-se a manutenção das fazendas-modelo e o trabalho dos instrutores ambulantes. As Fazendas-modelo aparecem em funcionamento no relatório publicado na “Mensagem do presidente do Estado, Júlio Bueno Brandão ao Congresso Mineiro”, em 1912, no Jornal O Século, na Capital da República:

Fazendas-modelo:

E' de cinco o numero de fazendas-modelo que o Estado custeia e mantem: "Gamelleira", no municipio de Bello Horizonte; "Retiro do Recreio", no de Santa Barbara; "Fabrica". no do Serro; "Diniz" no de Itapeverica, e "Barro Alto", no da Campanha. Mantém o Estado, além disso, um campo de demonstração em Ayuruoca. Cultiva-se, principalmente, nesses esta-

be- lecimentos, cereaes, mandioca, batata, canna de assucar, amendoim, algodão, ferragens diversas etc. empregando-se machinas das mais aperfeiçoadas. No anno findo, a área lavrada e preparada nesses estabelecimentos elevou-se a 187 hect; (O SÉCULO (jornal): 1912, p.4).

Além disso, essa mensagem de 1912 nos informa sobre a existência de outras duas leis importantes para a história da educação agrícola proposta por João Pinheiro. A primeira delas é a Lei 454, de 6 de setembro de 1907, ainda sob João Pinheiro. Em seu artigo 9º a Lei determinou:

Art. 9º. É autorizado o governo:

1.º: Instituir o ensino prático de agricultura nas fazendas-modelo do Estado, podendo nellas manter até o número de 25 alumnos pelo prazo máximo de seis meses e mínimo de dois, para aprendizagem do manejo de machinas agrícolas. (JORNAL MINAS GERAIS: 1907, p.1)

A segunda legislação citada na mensagem de 1912 é o Decreto 3.356 de 11 de novembro de 1911. Esse decreto é posterior ao falecimento de João Pinheiro, já no âmbito da gestão de Julio Bueno Brandão como presidente do Estado de Minas Gerais. O Decreto instituiu o Regulamento do Ensino Agrícola no estado e, segundo Brandão, sua função seria aperfeiçoar o que fora instituído pela Lei 454, de 6 de setembro de 1907:

Com o intuito de melhor regular esse serviço foi expedido o dec. n. 3.356, de 11 de novembro de 1911, no qual se estabeleceu que o ensino agrícola fosse ministrado no Estado, sob forma elementar, aos menores, nos grupos escolares, escolas ruraes, aprendizados agrícolas e nos institutos mantidos ou subvencionados pelo Estado aos lavradores, por meio dos mestres de cultura ambulante e também nas fazendas-modelo subvencionadas e campos de demonstração, e aos moços que quizerem dedicar-se à vida agrícola, nos estabelecimentos particulares existentes ou que se fundarem no Estado, subvencionados para o ensino theórico-prático da agricultura ou no ensino médio. (O SÉCULO (jornal): 1912, p. 4).

O Instituto João Pinheiro (IJP), segundo observa Faria Filho (1991), seria uma iniciativa pioneira no Brasil com a proposta de amparar e educar menores pobres, abandonados moral ou materialmente. Além disto, além disso, a forma como foi idealizado, em seu formato e funcionamento, tinha por característica replicar o modelo da república. Os grandes pavilhões representavam as unidades federativas e, no interior de cada uma delas, as micro-unidades que representavam as unidades municipais. Relevância desse aspecto, à parte, implica destacar os objetivos e sua relação íntima com o contexto político-econômico pelo qual passa o estado de Minas gerais em particular, e sua relação e embate hegemônico, sobretudo com o estado de São Paulo. Como citado acima, políticos como Francisco Sales e João Pinheiro entendem as demandas econômicas de Minas Gerais e a forma como São Paulo vinha se despontando economicamente. Entendendo as potencialidades agrícolas de Minas Gerais, eles percebem que o investimento adequando para tirar o estado do marasmo seria investir no setor agrícola, através da formação da mão de obra qualificada para o setor. Nesse sentido, a fundação do IJP, mais do que simplesmente uma homenagem ao político que, desde 1902, tentou ressignificar o setor agrícola, era uma resposta aos anseios das elites agrárias de Minas Gerais. Além disso, a iniciativa, em concomitância com a qualificação da mão de obra adulta, perpetrada pelas colônias agrícolas e fazendas-modelo, deveria cumprir o papel de formar a mão de obra precoce de menores, recrutados entre os pobres, abandonados, delinquentes, moralmente e economicamente expostos. O Regulamento do instituto, publicado em 1910, determina que:

O fim do Instituto é apoderar-se do menor em risco de perversão ou já viciado e, transcorrido o período educacional, restituir à sociedade um homem sadio de corpo e alma, apto para constituir uma célula do organismo social, capaz de prover a própria subsistência e de impulsionar a vida econômica. (REGULAMENTO DO INSTITUTO JOÃO PINHEIRO – 1910: p 14.).

Projeta-se como instituição capaz de promover a regeneração da infância considerada perdida, viciada, inútil, anormal e torná-la útil à sociedade. A percepção de utilidade, descrita na citação, inclui torná-la capaz de constituir matrimônio, um núcleo familiar, além de se tornar capaz de contribuir para a excelência da vida econômica da sociedade. Há um moralismo na base desse discurso que mescla a ideia da necessidade de organizar a vida social a partir da constituição de famílias, de um lado e, de outro lado, a concepção de se ser economicamente útil e provedor de sua subsistência e da subsistência da família. O homem moralmente idealizado é trabalhador disciplinado e pai de família dedicado.

No rol das ações pedagógicas o trabalho era o elemento e estratégia mais importante. Era o trabalho, enquanto prática cotidiana, o responsável pela formação do operário eficiente, física, moral e ideologicamente forjado. Uma vez que a instituição se organizava nos moldes de uma república, a vivência cotidiana se pautava na hierarquia, nas responsabilidades e na divisão do trabalho entre os alunos. Dia a dia, as tarefas comuns eram divididas e levavam em conta a idade, o tempo de pertencimento à instituição, a demanda diária etc. De todo o trabalho necessário para, de um lado, fazer funcionar a instituição e, de outro lado, promover a formação dos alunos, havia primeiramente o trabalho manual ao qual os internos deveriam se submeter durante os primeiros dois anos depois de sua admissão. Era um treinamento inicial para sua introdução nas oficinas, diretriz que estava presente no regulamento aprovado em 1909:

O ensino de ofício só começará dois anos depois de internado o educando. Neste período introdutório, todo aluno receberá gradativamente o ensino manual (manual training), sem especialização de ofício. Principiando pelo dobramento, corte e recorte de papel, percorrerá depois e sucessivamente o aprendizado dos rudimentos dos ofícios mais comuns e mais úteis e do manejo das mais simples das respectivas ferramentas. (REGULAMENTO DO IJP: p. 14)

Todos os internos eram também responsáveis pela manutenção os pavilhões e suas subdivisões. Sob supervisão, eram eles que realizavam a escrituração das atividades, efetuavam a limpeza, a manutenção dos jardins etc.: *Aos menores ficará incumbido o asseio dos prédios e dependências; a eles caberão igualmente o serviço da copa, do auxílio na cozinha, de jardinagem, horticultura e pomicultura, de lavagem e conserto de roupas.* (REGULAMENTO: 1910, p. 30)

O trabalho agrícola era primeiramente aquele voltado para a produção de gêneros alimentícios, a criação de animais, plantio e colheita, tudo destinado à subsistência, ao mesmo tempo em que esse trabalho se constituía um segundo estágio antes do trabalho nas oficinas. Enquanto argumentávamos acerca do papel político de João Pinheiro na condução do Congresso Agrícola de 1903, expusemos que o governo de Minas estava preocupado com o entrave econômico em que o Estado se encontrava. E que ao final do congresso eles deliberaram pela necessidade de investimento naquele setor em que tradicionalmente o Estado se destacava: a produção agropastoril. Daí que, no instituto, a formação agrícola ocupasse atenção central e essa aprendizagem consta no regulamento como obrigatória e salutar:

A obrigatoriedade do ensino agrícola determinada pelas seguintes razões: pelo valor altamente educativo do trabalho na lavoura, o qual desperta o amor pela terra, obriga ao conhecimento da natureza e ao respeito pelas leis naturais, favorece o desenvolvimento físico e moral do educando, dando-lhe saúde e vida regular, paciente e tranquila, habituando-o ao lado sério e grave da vida pela lição diária de que só é digno de si e da sociedade, aquele que amassa com o suor do rosto o pão de que se alimenta; (REGULAMENTO: 1910, p.17)

O regulamento traduz também, as diretrizes retiradas ao fim do congresso, em 1903, que determinaram a rota do Estado para a exploração do setor primário da economia. A formação agrícola se afirmava como estratégica em função da (...) *preocupação que anima a administração pública de voltar as energias do povo mineiro para a vida agrária, fadado que está nosso Estado, pela posição geográfica e pela variedade do clima e do solo, a ser empório agrícola do Brasil* (Regulamento: 1910, p.18). Por isso a busca pela formação de mão de obra para o setor, ainda que o próprio Pinheiro fosse um industrial.

Como complemento do trabalho agrícola, o trabalho realizado nas oficinas tinha a função primária de capacitar os operários e torná-los artesãos. Por meio desse trabalho se produzia, por exemplo, caixotes para transporte da produção agrícola local e para a comercialização no mercado da cidade. A despeito do primado pela formação agrícola, o próprio regulamento do instituto previa a aprendizagem de ofícios mecânicos e artesanais. Por isso ao longo dos anos foram sendo instaladas oficinas de aprendizagem de ferraria, funilaria, carpintaria, sapataria, alfaiataria etc. Os critérios de acesso e aprendizagem nas oficinas dependiam, primeiramente do fator idade, já que os recém chegados tinham que permanecer por dois anos no trabalho manual. Além da idade era levado em conta o comportamento, a permissão da chefia e a vocação para o ofício. A justificativa para a aprendizagem oficial, além da aprendizagem agrícola, se encontra no próprio regulamento:

Conquanto o intuito capital da instituição seja preparar lavradores, é também facultada a aprendizagem de um ofício, na conformidade com a vocação manifestada pelo aluno e para a eventualidade do educando ser levado, pelas contingências da vida, a preferir a cidade à roça; campônio ou habitante da cidade, ele estará aparelhado para viver à custa do seu próprio trabalho. (REGULAMENTO: 1910, p. 17)

Ainda que abrindo o precedente para a formação de habilidades artesanais e oficinais, por entender a possibilidade do egresso de escolher a cidade em vez do campo, ou a necessidade de explorar outro meio de subsistência que não o trabalho agrícola, o instituto não facultava ao aluno uma convivência em longo período com o trabalho burocrático. O instituto concentrava seus esforços na tarefa para a qual foi criado: formar a mão de obra agrícola para prover o Estado do trabalhador necessário ao projeto burguês de consolidar Minas Gerais como celeiro do Brasil. Leon Renault, um dos responsáveis pela instalação do IJP e seu primeiro diretor, expunha assim os objetivos políticos e a importância da aprendizagem do trabalho agrícola:

Formar uma geração nova de operários que compreenda a razão de ser de todas as operações realizadas no terreno; que conheça e saiba manejar todos os instrumentos que a mecânica agrícola tem introduzido na prática rural; que saiba como devem ser tratados e alimentados os animais de trabalho e os destinados à reprodução; que seja capaz de utilizar inteligentemente todos os detritos que possam concorrer para a formação de adubos; que tenha a instrução elementar e profissional indispensável a qualquer homem, eis o fim que visa o instituto, e que será atingido. (RENAULT, 1910, p.470)

Em função da importância da consolidação desse projeto, ao público ao qual se destinava a educação do instituto deveria ser evitado o caminho da burocracia. O acesso e a vivência com trabalho burocrático interno ao instituto não deveria passar de rudimentos e, por isso mesmo, não fazia parte efetiva do aprendizado dos internos, conforme determinado pelo regulamento: *Também no serviço de escrituração dos pavilhões e da diretoria serão, escalamamente, aproveitados os educandos unicamente para que adquiram hábitos de ordem e exatidão, mas evitando-se que contraíam costumes burocráticos.* (REGULAMENTO: 1910, p. 30)

A escrituração é uma ferramenta dos processos de gerenciamento. Ela fazia parte da burocracia das instituições públicas e privadas e tinha por função fornecer dados brutos para o processo de gerenciamento. E, no caso do Instituto, o gerenciamento estava além das funções para as quais se destinariam os egressos. O gerenciamento em geral está a cargo de outra categoria de trabalhadores, para os quais o instituto não cumpria o papel de formação.

2. A COLÔNIA AGRÍCOLA DE SÃO BERNARDINO E EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS ANORMAIS EM PORTUGAL (1912-1918)

Um importante capítulo da história da assistência à criança abandonada, desvalida e delinquente, em Portugal, se dá com a criação da Casa Pia de Lisboa, em 03 de julho de 1780. Naquele ano, o Intendente Geral da Polícia Pina Manique resolve intervir no problema da criminalidade na cidade de Lisboa, por meio da criação de uma instituição para recolher homens e mulheres adultos, de maus costumes, que se tornassem numa ameaça para a segurança pública. De sua iniciativa nasce então a Casa Pia de Lisboa, primeiramente destinada a adultos delinquentes. Observe-se tratar de uma intervenção a partir da ótica policial. Entretanto, sua destinação aos poucos se transformou em instituição de benfeitoria para onde passaram a ser encaminhadas as crianças abandonadas encontradas a mendigar, os enjeitados e os depositados na roda dos expostos.

De acordo com os relatos de historiadores portugueses (MARTINS: 2023; RIBEIRO: 2011), partindo das ações iniciais da Casa Pia, a educação de anormais em Portugal registra algumas tentativas a partir de 1823 até 1890. Em 1823, o sueco Aron Borg toma a iniciativa de por em funcionamento o Instituto de Surdos-Mudos e Cegos. Essa instituição funcionou até 1834, ano em que foi incorporado na Casa Pia de Lisboa

Em 25 de Maio de 1911, a Casa Pia foi integrada à Provedoria de Assistência, passando a facultar o ensino agrícola, comercial e industrial. Dois anos após a proclamação da primeira república portuguesa inaugurou-se, no âmbito das atribuições da Casa Pia, a Colônia Agrícola de São Bernardino. A criação dessa instituição se deu por iniciativa de Antônio Aurélio da Costa Ferreira, que naquele momento respondia pela direção da Casa Pia de Lisboa, como também era responsável pela Direção Geral de Assistência Pública. O ermitério franciscano do Convento de São Bernardino, com toda a sua área agrícola, foram cedidos pela Comissão Jurisdicional dos Bens das Extintas Congregações Religiosas à Direcção-Geral de Assistência Pública. A ideia inicial era instalar ali um asilo (conforme D.G. n.º 253, 30/outubro/1911: Portugal, 1911). Costa Ferreira, entretanto, decidiu fazer da propriedade uma escola para jovens masculinos considerados anormais, com problemas mentais, físicos e de comportamento irregular, para que fossem submetidos a uma intervenção reeducativa

específica. Oficialmente, a Colônia Agrícola de São Bernardino foi criada em 5 de outubro de 1912 para tornar-se uma ‘Escola de Anormais’. Sua direção foi entregue ao professor-regente César da Silva (Ribeiro, 2011).

O sujeito ao qual se destinava essa instituição, segundo analisaria futuramente Vitor Fontes (1933, p. 28), seria aquele que padecia de *deficiência funcional (física ou psíquica), reage aos estímulos exteriores de uma maneira diversa daquela que em regra se nota na maioria das crianças*. Por essa razão, e em benefício deles e da sociedade, deveriam ser resgatados *à vida miserável da capital daqueles que, por suas condições, não poderiam aí alcançar uma situação desafogada* (SILVA, 1917, nº 48, p. 2).

A figura de Vitor Hugo Fontes se insere na história da Colônia Agrícola de forma determinante. Essa instituição não se estabelece somente como local para recolhimento de menores, sem que para isso houvesse critérios e fundamentos, à época, considerados científicos. A ideia de anormalidade é algo que se constituiu e o próprio Fontes entendia que o anormal seria *toda a criança que por deficiência funcional (física ou psíquica) reage aos estímulos exteriores de uma maneira diversa daquela que em regra se nota na maioria das crianças* (Fontes, 1933: 28). Em termos, ele concordava com Eugène Chazal que considerava anormal *toda a criança portadora de taras cerebrais, orgânicas e funcionais, susceptíveis de lhes produzir perturbações mais ou menos profundas no desenvolvimento das suas faculdades intelectuais e morais* (APUD FONSECA, 1930: 21). Por volta de 1915, a Colônia recebia menores de várias idades. Entretanto, a Colônia deveria cumprir o papel de educar aqueles que já estivessem em idade de adquirir uma formação profissional. Para isso, Costa Ferreira decidiu que uma nova instituição deveria existir.

Em 1913, António Aurélio da Costa Ferreira envia um ofício ao Diretor da Casa Pia de Lisboa no qual observa que, até os anos iniciais do Século XX, pouco ainda havia sido feito em benefício da educação dos anormais em Portugal. Para ele, A Casa Pia de Lisboa se constitui em marco histórico nas ações desse campo educacional. Em suas palavras, *nada havia sido feito no país sobre a educação e instrução dos anormais pedagógicos, anteriormente à data em que pela Direcção da Casa Pia foi estabelecida, com a feição de Colónia Agrícola, a primeira instituição destinada à educação de alguns menores naquelas condições*. (FERREIRA, 1913. APUD RIBEIRO, 2011, p.249).

Para Ernesto Martins (2023), esses menores iam para a Colônia devido às suas deficiências e incompetência moral e cognitiva, para que sob a influência do campo e da aprendizagem oficial se regenerassem, tornando-se ‘dóceis’ e úteis à sociedade, ganhando o seu sustento. (MARTINS, 2023, p. 286).

Para desenvolver o trabalho pedagógico e de regeneração desses anormais de menor idade, Aurélio da Costa-Ferreira entendeu ser necessário a existência de mais do que simplesmente um asilo. Ele entendia a necessidade de uma instituição educativa adequada àquele público que se considerava educável. Além disso, a instituição deveria formar e qualificar profissionais para atuar na área da educação especial, com conhecimentos de pedologia, pedotecnia, higiene escolar, trabalhos manuais, ginástica, etc. (PEREIRA & FERREIRA, 1999. Apud Martins: 2023). Foi dessa preocupação com a competência técnico-pedagógica dos profissionais docentes que levou de Costa Ferreira a criar, em 1915, o Instituto Médico Pedagógico da Casa Pia de Lisboa para crianças anormais em moldes asilares, com um corpo docente qualificado do qual faziam parte, Lucília Carminda Lopes de Santa Clara, Fernando

Palyart Pinto Ferreira, José Cruz Filipe e Joaquim Almada, além de Vítor Fontes, que essa época começou a exercer sua função como médico no Instituto (CASTRO: 2009). O público principal do Instituto eram os anormais que ainda não estavam em idade de aprender uma profissão, papel que era desempenhado pela Colônia Agrícola. O Instituto Médico Pedagógico seria uma instituição educativa . que precedida o envio dos menores para a Colônia Agrícola.

Antonio Aurélio da Costa Ferreira esteve à frente da Colônia São Bernardino até o ano de seu falecimento, em 1922. A partir daquele ano, Fernando Palyart Pinto Ferreira e Vitor Fontes assumiram a linha de frente da instituição, sendo que Pinto Ferreira se tornou o coordenador. Em maio de 1929, o Instituto foi desanexado da Casa Pia e transferido para o Ministério da Instrução Pública. Por meio do Decreto n.º 16662, de 27 de março de 1929 (p. 715) passou a se denominar Instituto de Antônio Aurélio da Costa Ferreira em homenagem ao principal expoente da médico-pedagogia portuguesa, que impulsionou as ações da educação de anormais no país. Naquele mesmo ano, por meio do Decreto n.º 16825, de 08 maio de 1929, foi aprovado o Regulamento Interno do Instituto. Outra medida importante foi a já citada iniciativa de capacitar o corpo docente para atuar na instituição. Pelo exposto no Regulamento, o Instituto passou a atuar como

centro orientador e coordenador de serviços, particularmente consagrado à seleção e distribuição das crianças física ou mentalmente anormais, pelas diferentes instituições apropriadas, orientando e fiscalizando a sua educação; ao mesmo tempo que funciona como centro de estudos e de preparação do pessoal docente e auxiliar dessas instituições. (PORTUGAL, Decreto n.º 16825, de 08 de maio de 1929, p. 1133).

3. HELENA ANTIPPOF E A EDUCAÇÃO DE EXCEPCIONAIS EM BELO HORIZONTE: A FAZENDA DO ROSÁRIO (1939-1974)

A educadora e psicóloga russa Helena Antipoff chegou ao Brasil em 1929. Sua passagem anterior por Genebra, na Suíça e o trabalho ali desenvolvido junto ao Instituto Jean-Jacques Rousseau lhe renderam enorme reputação nos campos da Psicologia e da educação especial (RAFANTE & LOPES: 2008). Francisco Campos estava à frente da reforma educacional em Minas Gerais e a convidou para vir ao Brasil, em 1927.

Na ocasião desse primeiro convite Antipoff declinou, mas indicou Leon Walther, também psicólogo do Instituto Jean-Jacques Rousseau que assumiu o trabalho no Brasil no ano seguinte, em 1928. A permanência de Walther durou até o início de 1929. A vinda de Antipoff ocorreu exatamente no momento do retorno de Walther à Europa. Ao chegar ao Brasil, em 1929, Antipoff assina um contrato de trabalho de 2 anos com o governo de Minas Gerais. Sua permanência, entretanto, duraria muito mais que isso e resultaria em um enorme trabalho educativo e de formação de professores, criação de instituições educativas e educação de crianças tidas como excepcionais. A partir de 1929, Helena Antipoff assumiu o cargo de professora de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento, criada em naquele ano, como parte da Reforma do Ensino de Minas Gerais por Francisco Campos (Decreto nº 8.987, de 22 de fevereiro de 1929). Nessa instituição, Antipoff organizou o Laboratório de Psicologia e realizou pesquisas junto aos alunos do ensino primário dos grupos escolares recém-fundados em Belo Horizonte (o primeiro deles havia sido fundado em 1906). Seu trabalho incluiu auxiliar

no processo de homogeneização das classes desses grupos escolares. Os dados advindos dessas atividades permitiram a Helena Antipoff realizar um diagnóstico do sistema de ensino mineiro, a partir do qual identificou três problemas principais: 1) a orientação profissional da criança não ocorria nas escolas; 2) ao saírem da escola primária a escola não possibilitava uma formação física, moral e intelectual completa às crianças; 3) a presença na escola de crianças em “perigo moral”, aquelas consideradas indisciplinadas, desequilibradas, que apresentavam perturbações de caráter e também as antissociais (ANTIPOFF, 1992c).

De posse do diagnóstico alcançado por suas análises, Antipoff empreendeu a criação de instituições voltadas para a solução dos problemas. Em 1932 ela criou a Sociedade Pestalozzi, associação civil que centralizou as ações direcionadas aos “excepcionais” em Belo Horizonte. A criação da Sociedade Pestalozzi viabilizou o Instituto Pestalozzi, criado em 1934. Nesse instituto a criança tinha a possibilidade de concluir o ensino primário, além de iniciar um ofício que lhe permitisse o exercício de atividade remunerada ao deixar a instituição. Isso deveria servir como solução para enfrentar o primeiro dos problemas: a formação para o trabalho no ensino primário. Todavia, segundo parecer da própria Antipoff, não eram todas as crianças que conseguiam concluir o ensino primário ou se profissionalizar. Em função de deficiências cognitivas ou limitações intelectuais, algumas permaneciam no estabelecimento até idade avançada, sem que se conseguissem alcançar, conforme diagnosticou Antipoff, *um ajustamento social para uma existência menos dependente da família e do Estado* (ANTIPOFF, 1992b, p. 274.). Para solucionar o problema dessas crianças, Antipoff, por meio da Sociedade Pestalozzi, adquiriu uma propriedade rural e instalou ali uma escola-granja que ficaria conhecida como Fazenda do Rosário, que começou a funcionar em janeiro de 1940 (RAFANTE & LOPES: 2008). A razão de Antipoff para a criação de uma instituição onde o trabalho fosse o fio condutor da ação educativa se explica pelo fato da educadora acreditar que, quando o indivíduo fracassa na educação pela escolarização, deve-se indicar a ele um outro caminho para tornar-se sociável e útil. A educação para o trabalho, em um tipo específico de instituição, seria um meio alternativo que a Higiene Mental¹ deveria indicar nos casos em que a escola convencional falhasse em sua função. Não havia possibilidade do indivíduo permanecer no mesmo meio educativo que os normais. São outros meios que a psiquiatria indicaria – meios menos complexos, com menores exigências, com responsabilidade diminuída para o indivíduo – e nela poderá viver, produzindo algo de útil, socialmente falando. As clínicas de condutas ou de trabalho dirigido – são estes novos ambientes que substituíram os manicômios humilhantes e prisões degradantes para os loucos ou delinquentes (ANTIPOFF, 1992a).

Essa modalidade de instituição educativa se fundamenta também no conceito Experimentação Natural, metodologia desenvolvida pelo psicólogo russo Alexandre Lazursky. Sabe-se que Helena Antipoff, além de ser natural da Rússia, atuou em sua terra natal em instituições para crianças órfãs, vítimas da Primeira Guerra e da Revolução Russa, em 1916.

1 Helena Antipoff, por meio da Sociedade Pestalozzi, a partir de todo trabalho que desenvolveu, difundiu conhecimentos acerca da Higiene Mental. Para ela, a Higiene Mental, como “filha legítima da psicologia”, seria o conhecimento da natureza humana e dos critérios de sua normalidade. Sendo assim, para o melhor ajustamento das crianças à vida social, a Psicologia deveria fornecer meios para a compreensão das formas de condutas que tendessem à harmonia interna e social. A Higiene Mental deveria recorrer à Educação para indicar aos indivíduos qual campo se desenvolveria melhor, sendo que aqueles que demonstrassem incapacidade de desempenhar seu papel individual, dentro de uma determinada coletividade, tendendo ao desequilíbrio, deveriam ser educados em instituições adequadas à sua anormalidade.

Os princípios da “Escola Sob Medida” (CLAPARÈDE, 1953), o método de “Experimentação Natural” (ANTIPOFF, 1992a), e os testes de inteligência, elaborados por Alfred Binet e Théodule Simon, fundamentaram sua prática pedagógica. O método de “Experimentação Natural” consistia em observar e escolher comportamentos nos indivíduos, a partir de atividades reais. A cada reação típica, o observador deveria atribuir uma significação caracterológica que, segundo a intensidade da manifestação, avaliava o grau de sua reação psicológica. Ao longo de seu trabalho em escolas convencionais da rede pública em Belo Horizonte, foram realizados testes baseados na Experimentação Natural. Entretanto, Antipoff entendeu que os resultados não eram satisfatórios e nem revelavam dados adequados por terem sido conduzidos em ambientes artificiais. Por esse motivo, ela defendeu que os comportamentos dos indivíduos deveriam ser observados em situações e ambientes reais, considerando a necessidade de conhecer o comportamento do indivíduo e *o estado biológico do seu organismo, suas tendências, suas capacidades físicas e psíquicas, assim como o mecanismo exato do seu funcionamento* (ANTIPOFF et al., 1958, p. 16). Nesse sentido, nas instituições de assistência aos menores, cujo objetivo era o reajustamento da conduta dos “excepcionais”, o melhor tipo institucional deveria ser um espaço em que as condutas fossem observadas em experiência de interação comunitária, coletiva e produtiva. É sobre os objetivos, as funções, e o trabalho pedagógico da Fazenda do Rosário que gostaríamos de dissertar nessa sessão do trabalho.

No início do seu trabalho, em 1940, a Fazenda do Rosário recebia crianças classificadas como “excepcionais sociais”. A partir de 1942 começaram a serem admitidos também os “excepcionais orgânicos”. Necessário se torna esclarecer a definição do conceito de “excepcional” no trabalho de Antipoff. No âmbito do trabalho de Helena Antipoff, o conceito de “excepcional” é usado para descrever e classificar crianças e adolescentes que se desviavam acentuadamente para cima ou para baixo da norma socialmente estabelecida para o seu grupo e que comportavam uma ou várias características de referências mentais, intelectuais, cognitivas, físicas ou sociais, ou quaisquer dessas, de tal forma a criar um problema essencial com referência à sua educação, desenvolvimento e ajustamento ao meio social (ANTIPOFF, 1992d, p. 271).

Tomando por base esse conceito primordial, criou-se as subcategorias: os “excepcionais sociais” e os “excepcionais orgânicos”. Os “excepcionais sociais” eram assim classificados em função de sua conduta social desviante ou do seu caráter inadequado, que se constituíssem em óbice à sua vida social. Entre eles estavam incluídos os meninos abandonados pela família ou pelos responsáveis e, obviamente, a pobreza era um componente determinante. Os “excepcionais orgânicos” eram assim classificados quando os parâmetros eram as características físicas ou mentais congênitas que, agindo como impedimento ou dificultador, impediam a aprendizagem ou o exercício da vida social.

Apesar de teoricamente distintos entre si, os dois tipos excepcionais eram submetidos à mesma abordagem pedagógica. Mesmo que o projeto pedagógico da instituição se referisse à instituição como “Escola Isolada D. Silvério” e que o “ensino” existisse nesse mesmo projeto, a principal proposta era a formação para o trabalho. Helena Antipoff destacava que a instituição deveria se voltar para a *formação de gerações melhor preparadas para a produção técnico-econômica, agrícola e artesanal* (ANTIPOFF: 1992e, p.1). Desde o início, ao chegarem à fazenda, os menores foram empenhados na limpeza do terreno e na recu-

peração das estruturas degradadas do imóvel. Apesar disso constatava-se que a maioria era incapaz de desempenhar todo um trabalho sozinho e a eles eram designadas tarefas parciais. Uns poucos tinham capacidade de operar com independência e necessitavam de supervisão constante.

As atividades propriamente escolares ficavam sempre em segundo plano e o trabalho, que começava desde as primeiras horas da manhã, ocupava o dia dos menores. Em outubro de 1940, definiu-se pela implementação de fichas de trabalho individual a fim de se controlar melhor a distribuição das tarefas e o controle do trabalho individual. Nas fichas eram registradas não somente as tarefas indicadas a cada um, mas principalmente dados que indicavam o empenho individual, rapidez na execução, iniciativa, responsabilidade, zelo pelo material, responsabilidade e até mesmo o humor durante a execução da tarefa. Essas fichas serviam também para critérios para a remuneração do trabalho dos internos. Essa prática já era observada no Instituto Pestalozzi. Lá, o programa de atividades educativas era composto por matérias escolares e exercícios de ortopedia mental, mas também do ensino de trabalhos manuais, ensino técnico-profissional das oficinas e o trabalho doméstico. À época, o Instituto Pestalozzi não contava com a suficiente mão de obra de serventes para limpeza da casa e outros serviços caseiros. Por isso a necessidade de usar a mão de obra dos internos (ANTIPOFF ET AL., 1958, p. 22). Considerando que a idade dos internos do Instituto variasse entre 10 e 18 anos, os serviços domésticos eram distribuídos de acordo com o grau de dificuldade. Por esse trabalho os menores eram, de início, remunerados de forma igualitária. Posteriormente, foram introduzidas fichas individuais do trabalho que detalhavam as tarefas desempenhadas. Os alunos recebiam notas de acordo com o seu desempenho e passaram a servir de critério para remuneração diferenciada. Esse modo de avaliação que foi igualmente adotado na Fazenda do Rosário. Aqui, a necessidade da mão de obra dos internos se justificava, inicialmente, pela inexistência de mão de obra contratada, para a maioria das atividades, exceto as pedagógicas e as mais especializadas, como a construção civil, entregue a adultos, muito embora os menores atuassem como serventes de pedreiro.

O trabalho na instituição não se referia somente ao ensino de ofícios aos alunos, mas se constituía em um meio de educá-los social e moralmente. Isso porque a preocupação que orientava o trabalho pedagógico era adaptá-los à vida adulta. O atendimento aos excepcionais e sua preparação para o ajustamento social não se referia especificamente a um serviço prestado a esses indivíduos, a não ser sob a ótica da caridade. De fato, era tomado como um serviço prestado à sociedade, de forma a livrá-la do peso de arcar com a existência de indivíduos incapazes de cuidar de si próprios, prover o próprio sustento e sobreviverem independentes do auxílio do Estado. Nesse sentido, a melhor forma seria manter instituições como a Fazenda do Rosário. Por esse motivo, a instituição substituiu os estudos e as brincadeiras próprias da infância, por atividades laborais, privando esses sujeitos da experiência infantil. Como “excepcionais”, eles deveriam ser ocupados com atividades produtivas, se comportarem precocemente como adultos trabalhadores e aprenderem meios de prover sua própria subsistência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As transformações educacionais pelas quais passam Brasil e Portugal, ao final do Século XIX e início do Século XX ecoam as transformações políticas, sociais e econômicas em ambos os países. O Brasil aboliu a exploração do trabalho escravizado em 1888 e se tornou uma república a partir do golpe militar apoiado pela aristocracia agrária. Portugal se tornará uma república em 1910. Estas transformações são culminância da modernidade que tem início por volta do Século XVIII e apresenta já sinais de esgotamento, sendo necessário renovações em todos os campos da cultura humana. Do ponto de vista educacional e pedagógico a escola tradicional já não é vista como suficiente para atender ao desígnio das exigências produtivas. O Capitalismo e a indústria, renovados, exigem um novo perfil de classe trabalhadora. No caso brasileiro, em específico, o perfil de trabalhador se transforma: da maciça mão de obra escravizada para a mão de obra do trabalhador livre. Junte-se a isso os ecos da industrialização que requererá mão de obra especializada para esse fim. Em situação semelhante, Portugal e Brasil buscam substituir a identidade do súdito pelo cidadão. Em ambos os casos, a educação será chamada a produzir essa identidade de cidadão: no caso dos afortunados, educação para a cidadania de fato, com poderes, iniciativas e competências para a participação efetiva nos rumos políticos dessas nações. No caso dos pobres, cidadania restrita, com competências para atuar como mão de obra remunerada, mas com baixa remuneração. Além disso, essa mesma educação deverá incutir na mentalidade da classe trabalhadora uma certa noção de disciplina, moral e ordem. Ocorre ainda frisar o contingente de pobres nos estratos mais baixos das classes trabalhadoras. No Brasil, essa massa é formada por uma maioria de descendentes de ex-escravizados, analfabetos, despossuídos das mínimas condições de vida, amontoados em favelas e cortiços. Urge uma ação do Estado no sentido de controlar essa massa, evitando a sua insurreição. Nada mais oportuno que uma educação que se renova pelos princípios da educação Nova, pelos pressupostos de uma psicologia nascente que os lega os ideais das turmas homogêneas e pelas demandas crescentes da reestruturação da produção capitalista, que servirá também como norte para se repensar a educação. Nesse sentido, eclode uma prática pedagógica voltada para a escola para o trabalho. Essa escola, conforme frisou Antipoff, não é uma escola preocupada com uma vivência acadêmica. Não se trata de ocupar o seu estudante com tarefas pedagógicas. Ou como ficou evidente nas práticas da Fundação João Pinheiro, Não se trata de escolarizar uma mão de obra especializada em rotinas burocráticas. Em suma, não se está falando de uma renovação da experiência pedagógica e escolar, mas de uma política de controle, disciplinarização, moralização e treinamento utilitário da população pobre. Qualificados como anormais ou excepcionais, esses desvios comportamentais coincidem com a condição socioeconômica e étnico-racial – no caso do Brasil. Ser pobre e/ou negro é o filtro que leva ao universo da anormalidade ou da excepcionalidade. Uma escola convencional calcada na perspectiva da “normalidade” das classes burguesas considerará qualquer criança/adolescente vindos das classes populares como vivendo no limiar da anormalidade, colocando a sociedade sob risco de vê-las transpor esses limites e se tornarem um problema. A cultura tradicionalmente difundida pela escola é uma cultura distante do mundo e da cultura das classes populares e trabalhadoras. Aqui e alhures, qualquer república que não se constitua por uma política ampla de inserção dos pobres, visto que fundadas no primado da propriedade privada, não se preocupará igualmente com um projeto de escola de emancipação

dessas populações. Outrossim, tratará de adequar uma política de escolarização desse contingente de forma a torná-las uteis e ordeiras no âmbito da estrutura produtiva. Enquanto a noção de criança normal se referencia nas crianças das classes médias e burguesas, a criança anormal é referenciada na criança pobre e trabalhadora, sobretudo na criança pobre negra, no caso do Brasil. Para esse contingente anormal, a escola e a educação mais adequadas é a escola que forme para a disciplina do trabalho, desde que útil à produção, assim como de adequação à ordem moral e social.

REFERÊNCIAS

ABREU, L. Limites e fronteiras das políticas assistenciais entre os séculos XVI e XVIII continuidades e alteridades. *VARIA HISTORIA*, Belo Horizonte, vol. 26, nº 44: p.347-371, jul/dez 2010.

ANTIPOFF, H. A experimentação natural: método psicológico de Lazursky. In: CDPH (Org.). *Coletânea de Obras Escritas de Helena Antipoff – Psicologia Experimental*, v. 1, Belo Horizonte: Imprensa Oficial de Minas. Publicado inicialmente em 1927, 1992a.

ANTIPOFF, H. A Fazenda do Rosário – sua experiência – sua Filosofia. In: CDPH (Org.). *Coletânea de Obras Escritas de Helena Antipoff – Educação Rural*, Vol. 4, Belo Horizonte: Imprensa Oficial de Minas, Publicado, inicialmente, em 1966, 1992b.

ANTIPOFF, H. A Fazenda do Rosário através dos registros. In: ANTIPOFF, H. ‘Histórico’ da Fazenda do Rosário, escrito por D. Helena em setembro de 1952. Fonte Datilografada. Centro de Documentação da Fundação Helena Antipoff. Ibirité, Minas Gerais. Publicado no Boletim da Sociedade Pestalozzi do Brasil, Rio de Janeiro, 1952.

ANTIPOFF, H. A formação física, intelectual e moral das crianças ao saírem da Escola Pública Primária de Belo Horizonte In: CDPH (Org.). *Coletânea de Obras Escritas de Helena Antipoff – Fundamentos da Educação*, v. 2, Belo Horizonte: Imprensa Oficial de Minas. Publicado, inicialmente, em 1932, 1992c.

ANTIPOFF, H. A função social da assistência às crianças excepcionais. In: CDPH (Org.). *Coletânea de Obras Escritas de Helena Antipoff – Educação do Excepcional*, v. 3, Belo Horizonte, Imprensa Oficial de Minas. Publicado, inicialmente, em 1946, 1992d.

ANTIPOFF, H. Educação Rural: CDPH (Org.). *Coletânea de Obras Escritas de Helena Antipoff – Educação Rural*, Vol. 4, Belo Horizonte: Imprensa Oficial de Minas, Publicado, inicialmente, em 1966, 1992e.

ANTIPOFF, H. O papel educativo e social das classes especiais. In: CDPH (Org.). *Coletânea de Obras Escritas de Helena Antipoff – Educação do Excepcional*, v. 3, Belo Horizonte, Imprensa Oficial de Minas. Publicado, inicialmente, em 1934, 1992f.

ANTIPOFF, H. Os Retardados Mentais. In: CDPH (Org.). *Coletânea de Obras Escritas de Helena Antipoff – Educação do Excepcional*, v. 3, Belo Horizonte, Imprensa Oficial de Minas. Publicado, inicialmente, em 1965, 1992g.

ANTIPOFF, H. Preparo da Criança para sua Futura Profissão. In: CDPH (Org.), *Coletânea de Obras Escritas de Helena Antipoff – Fundamentos da Educação*, v. 2. Belo Horizonte, Imprensa Oficial de Minas, Publicado inicialmente em 1932, 1992h.

ANTIPOFF, H. Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais: 1932 – 1962 – Notas por Helena Antipoff In: CDPH (Org.). *Coletânea de obras escritas de Helena Antipoff – Educação do Excepcional*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial de Minas, 1963 – 1992i. 3v.

ANTIPOFF, H.; BARBOSA, Y. Material para estudo da experimentação natural no trabalho – década de 1940: Escola Rural D. Silvério – Outubro de 1943 – Como método de

experimentação. In: CDPH (Org.) Coletânea de Obras Escritas de Helena Antipoff – Educação do Excepcional, v. 3. Belo Horizonte: Imprensa Oficial de Minas, Publicado, inicialmente, em 1943, 1992.

ANTIPOFF, H.; OTTONI, F.; DUARTE, C. Experimentação natural como método para estudo da personalidade e da educação do caráter. Revista Brasileira de Saúde Mental, v. IV. Rio de Janeiro: Oficina Gráfica da Universidade do Brasil, 1958.

ASSIS, Raquel Martins de; OLIVEIRA, Cristina Rodrigues de; LOURENÇO, Erika. A criança anormal e as propostas de educação escolar na imprensa mineira (1930-1940). Revista Brasileira de Educação v. 25 e250011 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/C9LXZdfnD6kqF3RsN7s8RWp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 29/07/25.

BARBOSA. Francisco de Assis (org.). João Pinheiro: documentário sobre sua vida. Publicações do Arquivo Público Mineiro, nº 1. Belo Horizonte, 1966.

BORGES, Adriana Araújo Pereira & BARBOSA, Esther Augusta Nunes. Helena. Antipoff e a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais: filantropia e ciência em prol dos anormais. História, Ciências, Saúde – Manguinhos, Rio de Janeiro, v.26, supl., dez. 2019, p.163-177.

BORGES, A. A. P. Entre tratar e educar os excepcionais: Helena Antipoff e a psicologia na Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais (1932-1942). 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

_____. A educação especial na obra de Helena Antipoff [Recurso eletrônico] / Adriana Araújo Pereira Borges (org.). -- Belo Horizonte : UFMG / FaE / LaPPEEI; CDPHA, 2023. 480 p. : il.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. Helena Antipoff: da orientação sócio-cultural em Psicologia a uma concepção democrática de Educação. Psicol. cienc. prof. 12 (1) • 1992, p. 04-13.

_____. Helena Antipoff : razão e sensibilidade na psicologia e na educação. Estudos Avançados 17 (49), 2003, p.209-232.

_____. O acervo Helena Antipoff como laboratório de pesquisa sobre a história das Ciências da Educação. Dossiê - Formação e(m) pesquisa na pós-graduação: práticas e desafios • Educação em Revista. 34 (71) • Sep-Oct 2018, p. 83-101. CASTRO, Cláudia Sofia Pinto Ribeiro de. Os outros: a Casa Pia de Lisboa como espaço de inclusão da diferença. 2009. Tese (Doutoramento em História) - Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto, 2009.

DULCI, Otavio Soares. João Pinheiro e as origens do desenvolvimento mineiro. In: GOMES, 2005.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John. Os Estabelecidos e os Outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

FARIA FILHO. Luciano Mendes de. Educação, trabalho e sociedade: um olhar na História. Educação em Revista. [online]. 1988, n.08, pp.26-31. ISSN 0102-4698. 1988.

_____. A República do Trabalho: a formação do trabalhador-cidadão em Minas Gerais no alvorecer do séc. XX. Belo Horizonte, Revista do Departamento de História. Cadernos do Departamento de Ciências Políticas, 10/8, p.79-92, FAFICH-UFMG, 1990.

_____. O Instituto João Pinheiro: uma escola nova popular? Trabalho apresentado na XIV REUNIÃO ANUAL DA ANPED, São Paulo, 1991. (mimeog.).

_____. Trabalho e educação: a experiência do Instituto João Pinheiro - 1909/1934. Educ. Rev. [online]. 1991, n.13, pp.37-46.

_____. Cultura escolar e trajetórias profissionais: experiência dos egressos do Instituto João Pinheiro/MG. Educação e Realidade:

FERNANDES, R. (1978). O pensamento pedagógico em Portugal. Lisboa, PT: Instituto da Cultura Portuguesa. Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Estado da Cultura, 1978 – 141p.

FERREIRA, António Gomes (2005). A difusão da escola e a afirmação da sociedade burguesa. Revista Brasileira de História da Educação, 5(1[9]).

FERRIÈRE, A. (2000). Préface de M. Adolphe Ferrière. In Faria de Vasconcelos. Obras completas (Tomo II, p.3-11). Lisboa, PT: Fundação Calouste Gulbenkian.

FONSECA, Joaquim Augusto Ferreira da, 1930 – Estudos Médico-Sociais sobre protecção a menores anormais e delinquentes. Lisboa: Tip. do Reformatório Central de Lisboa.

FONTES, V. Crianças anormais, Lisboa: Livraria Férrin, 1933.

FONTES, V. Notas sobre uma viagem ao Brasil. Monografias do Instituto de António Aurélio da Costa Ferreira, Lisboa: I.A.A.C.F., 1954.

FRANCISCO, Raquel Pereira. Pequenos desvalidos: a infância pobre, abandonada e operária de Juiz de Fora (1888-1930) / Raquel Pereira Francisco. – 2015. 343 f. : il. color.

FUSILLIER, A. Educação das crianças atrasadas e fracas de espíritos, débeis, etc... in SANSFIELD, A. J. Revista de Educação e Ensino, Leça da Palmeira, v. X, p.83-86, 1895. LE VEN, Michel Marie & Neves, Magda de Almeida. Belo Horizonte: trabalho e sindicato, cidade e cidadania. In: Dulci, Otavio Soares. Belo Horizonte: poder política e movimentos sociais. Coord. Magda Neves e Otavio Dulci. Belo Horizonte: C/ Arte, 1996, p. 77-106.

Le Ven, Michel Marie & Neves, Magda de Almeida. Belo Horizonte : trabalho e sindicato, cidade e cidadania. In: Dulci, Otavio Soares. Belo Horizonte: poder política e movimentos sociais. Coord. Magda Neves e Otavio Dulci. Belo Horizonte: C/ Arte, 1996, p. 77-106. (p.77)

MACHADO, Vinícius Azevedo; GONÇALVES, Irlén Antônio. Intelectual Político e Advogado: João Pinheiro da Silva e a Educação do Trabalhador do Campo. In: ANAIS DO V CONGRESSO DE PESQUISA E ENSINO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM MINAS GERAIS "(Re) Visitando as Minas e Desvelando as Gerais". 2009, Montes Claros. Anais [...] Unimontes, 2009.

MACHADO, Vinícius Azevedo. Produtor, político e bacharel: João Pinheiro da Silva e a educação do trabalhador do campo. 2010. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) - Centro Federal de Educação Tecnológica, Belo Horizonte, 2010.

MAGALHÃES, Justino Pereira. Contributo para a história das instituições educativas: entre a memória e o arquivo. Braga: Universidade do Minho, 1996.

MAGALHÃES, Justino Pereira. Tecendo nexos: história das instituições educativas. Bragança Paulista: Editora EDUSF, 2004.

MARTINS, Ernesto Candeias. Colônia Agrícola de S. Bernardino (1912-1918) em Portugal: escola de reeducação/regeneração de jovens ‘anormais’ ou com diversos problemas. Revista SCIAS. Direitos Humanos e Educação, Belo Horizonte/MG, v. 6, n. 1, p. 282-301, jan./jun. 2023. e-ISSN: 2596-1772.

MINAS GERAIS: Órgão Oficial dos poderes do Estado. Belo Horizonte: 07 setembro de 1906. Número 210: p.1.

_____. Órgão Oficial dos poderes do Estado. Belo Horizonte: 29 setembro de 1906, nº 228.

MOURA, Esmeralda Blanco Bolsonaro de. Meninos e meninas na rua: impasse e dissonância na construção da identidade da criança e do adolescente na República Velha. Dossiê: Infância e Adolescência. Rev. Bras. Hist. 19 (37), Set 1999. Acesso em 13/10/2025.

NUNES, M. A assistência às crianças anormais, in FONTES, V. (Dir.) A criança portuguesa: morfologia, psicologia, médico-pedagogia. Lisboa: Instituto de António Aurélio da Costa Ferreira, nº 1 e 2, 1946. PANORAMA: REVISTA PORTUGUESA DE ARTE E TURISMO. Lisboa, n. 24, 1945.

O SÉCULO (jornal). Mensagem do presidente do Estado, Júlio Bueno Brandão ao Congresso Mineiro em sua 2ª sessão ordinária da 6ª legislatura, no ano de 1912. Rio de Janeiro: sexta-feira, 12 de julho de 1912, p. 3-6.

PORTUGAL, Decreto-Lei nº 16662/29, de 27 de março. Desanexa da Casa Pia de Lisboa e transfere para o Ministério da Instrução Pública o Instituto Médico Pedagógico, que passa a denominar-se Instituto de António Aurélio da Costa Ferreira. Lisboa, 1929. Disponível em: <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto/16662-1929-354949>.

PORTUGAL, Decreto-Lei nº 16825/29, de 8 de maio. Aprova o regulamento interno do Instituto de António Aurélio da Costa Ferreira. Lisboa: Ministério da Instrução Pública, 1929. Disponível em: <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto/16825-1929-297066>. Regulamento do Instituto João Pinheiro. Rio de Janeiro: Imprensa Inglesa, 1910 (Arquivo Público Mineiro).

RAFANTE, Heulalia Charalo & LOPES, Roseli Esquerdo. Helena Antipoff e a Fazenda do Rosário: a educação pelo trabalho de meninos “excepcionais” na década de 1940. Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo, v. 19, n. 3, p. 144-152, set./dez. 2008. 144.

_____. Helena Antipoff, seus pressupostos teórico-metodológicos e suas ações

na educação dos “excepcionais” no Brasil. Memorandum: 2011, 20, 31-57. Belo Horizonte: UFMG; Ribeirão Preto: USP. ISSN 1676-1669.

_____. Helena Antipoff e a educação dos “excepcionais”: uma análise do trabalho como princípio educativo. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.33, p.228-252, mar. 2009 - ISSN: 1676-2584.

_____. Helena Antipoff e o desenvolvimento da educação especial no Brasil (1929-1961). Revista HISTEDBR On-line, Campinas, nº 53, p. 331-356, out. 2013 – ISSN: 1676-2584, p. 331-356.

RIBEIRO, Cláudia Pinto. Viver na diferença. A Casa Pia de Lisboa como espaço de inclusão. Revista da Faculdade de Letras - HISTÓRIA - Porto, III Série, vol. 11, - 2010, pp. 219-236.

RIBEIRO, Cláudia Pinto. A educação especial em Portugal (1930-1980) – protagonistas, projetos e perspectivas. In: Educação no Brasil e em Portugal em tempos de ditaduras. Faculdade de Letras da Universidade do Porto: 2023. Disponível em: <https://hdl.handle.net/10216/157005>. Acesso em 28/07/2025.

RIZZINI, Irene. O século perdido: Raízes Históricas das Políticas Públicas para a Infância no Brasil. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2008, p. 116.

SILVA, César da. Cinco de Outubro. O Agricultor, nº 48, p. 1 e 2, 5 outubro, 1917.

SOUSA, M^a Teresa Farto Faria de. Contributos para a história do Instituto António Aurélio da Costa Ferreira. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Lisboa, 2002

VEIGA, Cynthia Greive. A escolarização como projeto de civilização. A escolarização como projeto de civilização. Revista Brasileira de Educação. Set/Out/Nov/Dez 2002 Nº 21.

_____. Cynthia Greive. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 42, n. 4, p. 1239-1256, out./dez. 2017.

VEIGA, Cynthia Greive & PEREIRA, Fernanda D. de Abreu. A racialização da criminologia e da educação no trato da infância brasileira: contribuições para uma História Decolonial. Revista História da Educação (online), 2025, v. 29, e143020. Acesso em 13/10/2025.

VERSIEUX, Daniela Pereira & GONÇALVES, Irlen Antônio. A criação das fazendas-modelo em Minas Gerais: uma política pública para a educação profissional agrícola na Primeira República (1906-1914). Revista de História Regional 18(1): 125-151, 2013. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/rhr>> . Acesso em 19/11/202.

VIDAL, D. G. Educação transnacional no final do século XIX: Brasil, França e Portugal conectados por um museu escolar. History of Education, v. 46, n. 2, p. 228-241, 2017.

**DELFINA BENIGNA DA CUNHA E ÂNGELA
DO AMARAL RANGEL: DUAS ESCRITORAS
E ATIVISTAS CEGAS NO BRASIL (FINAIS DO
SÉCULO XVIII - SÉCULO XIX)**

Maria Romeiras Amado
Instituto de História Contemporânea,
Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa,
mramado@fcsb.unl.pt

RESUMO

Esta investigação que levámos a cabo teve a intenção de sistematizar e questionar os dados existentes e disponíveis sobre a vida e obra de Ângela do Amaral Rangel (1725-?) e de Delfina Benigna da Cunha (1791-1857) duas poetisas brasileiras, cegas. Baseada na sua produção literária, que consideraremos metodologicamente um conjunto de egodocumentos, a questão que colocamos é a da possibilidade de autonomia intelectual e de vivência própria destas duas autoras, numa época pré-braille. Não é só a questão de género que é aqui colocada em questão, mas a condição de deficiência visual, requerendo o apoio de amanuenses que possibilitassem a leitura e escrita mediante uma oralidade predominante e necessária para os seus trabalhos literários. Para além destas questões principais, alargamos ainda o âmbito de interrogação aos idiomas de escrita e possibilidade de comunicação transnacional dado que Ângela do Amaral Rangel publicou também em Espanhol. Da actividade literária – estudada a partir dos seus escritos publicados – às suas vidas públicas e posições políticas, analisaremos a produção e activismo das duas autoras e a sua relação com a sociedade, com os seus pares intelectuais e com o poder político vigente, num quadro do Brasil Colonial. Não coincidindo nas suas perspectivas de vida, cada uma apresenta na sua escrita um activismo próprio e há testemunhos das suas relações com a Corte e com determinados movimentos políticos, antecipando gestos de autonomia do feminino e da deficiência.

Palavras-chave: Cegueira. Poesia. Inclusão.

ABSTRACT

This investigation aims to systematize and question the existing and available data on the life and work of Ângela do Amaral Rangel (1725-?) and Delfina Benigna da Cunha (1791-1857), two blind Brazilian poets. Based on their literary production, which we will methodologically consider a set of egodocuments, the question we pose is that of the possibility of intellectual autonomy and independent experience for these two authors in a pre-braille era. It is not only the issue of gender that is raised here, but also the condition of visual impairment, requiring the support of scribes who would enable reading and writing through a predominant and necessary orality for their literary works. In addition to these issues, we also broaden the scope of the inquiry to the languages of writing and the possibility of transnational communication, given that Ângela do Amaral Rangel also published in Spanish. From their literary activity – studied through their published writings – to their public lives and political positions, we will analyze the production and activism and their relationship with society, with their intellectual peers, and with the prevailing political power, in the frame of colonial Brazil. While their perspectives on life did not coincide, each author presents a distinct activism in their writing, and there is evidence of their relationships with the Court and with certain political movements, anticipating gestures of autonomy both for women and for persons with disabilities.

Keywords: Blindness. Poetry. Inclusion.

INTRODUÇÃO

Nascidas no Brasil, no final do período colonial (1500-1818), respectivamente no Rio de Janeiro e em S. José do Norte (Rio Grande do Sul), Ângela do Amaral Rangel e Delfina Benigna da Cunha têm em comum o facto de terem sido duas escritoras cegas publicadas e reconhecidas, numa época em que o seu género e a sua deficiência visual não ajudariam à progressão da carreira que escolheram e a que se dedicaram, dadas as circunstâncias de época, culturais, sociais e políticas que tentaremos sintetizar de seguida.

Pretendemos, com este trabalho, questionar a possibilidade excepcional de uma carreira literária para duas mulheres cegas num ambiente e época social e culturalmente adversos ao seu destaque, com a dificuldade acrescida de nos encontrarmos num período histórico pré-braille, ou seja, sem a independência que aquele sistema de literacia em pontos viria a permitir após 1825, ano da sua criação em Paris por Louis Braille, cuja primeira impressão e descrição em relevo data de 1829.

Embora existissem diversos outros sistemas de escrita e leitura relevados, não temos notícia da utilização de nenhum em específico por estas duas escritoras. O apoio de familiares, professores ou amanuenses supria, à época, a lacuna de escrita e leitura a tinta, direta, que a ausência de visão anatómica requeria.

Com base em fontes secundárias mas também em fontes literárias primárias, que nos chegam pela mão das duas autoras sob que incide este estudo, procuraremos interrogar a potência que delas emanou, patente nos temas abordados e nas descrições e associações demonstradas que geraram a possibilidade da sua subsistência, autonomia e valorização literária, social e política.

Como introdução a este estudo, é necessário também indiciar que estas fontes sobre as mulheres cegas anteriores ao século XX são raras e de difícil interpretação. No seu recente estudo detalhado, Gildas Brégain fala-nos da dificuldade em obter testemunhos individuais de mulheres cegas, destacando cartas como fontes de grande relevo para a sua pesquisa sobre os seus desconhecidos movimentos feministas (JULIENNE, 2024). Já no século XX há notícia de revistas dedicadas a mulheres cegas, como *La Causette* e *Des Yeux pour toutes*. Mas dois séculos antes, onde situamos a nossa pesquisa, apenas podemos recorrer a ego-documentos das suas autoras analisadas, que felizmente deixaram publicadas produções poéticas com reflexões pessoais sobre o seu estado, a sua vida, as suas preocupações e as suas orientações políticas e sociais.

Entregamos assim a nossa pesquisa a três questões:

- Qual a importância destas escritoras serem mulheres, cegas e autoras publicadas nos séculos XVIII e XIX?
- Como se justifica a excepção das suas vidas no contexto ocidental de mulheres deficientes visuais na época em que viveram?
- Em que grau surge o seu activismo político como associado à sua emergência artística e literária no seio da corte e nos meios culturais e sociais da sua época?

Devemos esclarecer, desde já, que o termo “mulher cega” irá caracterizar, ao longo do nosso texto, pessoas do gênero feminino que são deficientes visuais, ou seja, que não dispõem de visão anatômica para a sua vida quotidiana, necessitando, à época mencionada, do apoio de outrem para tarefas específicas tais como o registo escrito das suas produções literárias.

Não é este termo utilizado em sentido capacitista ou apelando a sentimentos de admiração ou espanto pelo leitor, mas apenas e simplesmente como notificando uma característica de ausência do sentido da visão das duas pessoas de que tratamos neste escrito, sem qualquer juízo valorativo das mesmas que não a constatação histórica da sua autonomia e capacidade de produção literária em ambiente adverso. Acrescentamos que não existem muitos dados técnicos sobre a cegueira destas duas autoras, realçando que a cegueira é um espectro e pode ter diversas características.

Assumiremos sobretudo que a sua fisiologia não lhes permitia ler nem escrever a tinta e que o seu contacto com o mundo se fazia por descrições de outrem e pelos sentidos de que dispunham, nomeadamente o tato e a audição, como se percebe pelos seus escritos que seguidamente analisaremos.

De ressaltar finalmente que a figura da mulher cega, no contexto oriental (CHIU, 2026), é diversa da que usaremos aqui, e proporciona uma outra abordagem social e cultural que no ocidente moderno. Por exemplo, no Japão dos séculos XVII e XVIII:

Shamisen players were mainly blind women (...). Numbers of young dancers and shamisen players have become a common sight in Edo since the Genroku period (1688-1704). (REIKO, 2011, 77)

Não iremos desenvolver este assunto ou essa perspectiva comparativa neste trabalho, apenas referenciando o facto para ser dele tomada consciência. A nossa definição é, pois, geográfica e historicamente referenciada. Falamos desta forma, e em suma, do trabalho literário e do reconhecimento social de duas minorias tradicionalmente não reconhecidas como de cidadania ativa no Ocidente Moderno: mulheres e cidadãs cegas.

E porém não era inédita a carreira artística e literária em mulheres cegas no século XVIII ocidental. Ponderemos alguns exemplos e a possibilidade que abriram a outras ocorrências de intervenção minoritária no campo das artes. Lembremo-nos de Maria-Theresia Von Paradis (1759-1824) (BRITO, 2022), compositora e música que mereceu elogios e homenagens do próprio Mozart, bem como da música francesa cega Mélanie de Salignac (1741-1763) mencionada por Diderot (DIDEROT, 1749). Já em 1803 nasceria Thérèse-Adèle Husson, escritora cega francesa cuja autobiografia se encontra no arquivo dos Quinze-Vingts e está publicada em edição crítica por Zina Weygand e Catherine Kudlick (WEYGAND, KUDLICK, 2004).

Havia, então, exceções. O que entendemos, como tal, por minoria, aplicada a este assunto em particular? Se consultarmos a Enciclopédia Britânica na entrada redigida pelo historiador americano Brian R. Miller (Miller, 2025) sobre *History of the Blind*, encontramos uma história dos cegos com referências maioritariamente masculinas. É uma história de homens. Se alguma memória ficou de mulheres cegas, ela surge com o Iluminismo. Por outro lado, alguns estudos que se encontram *online* sobre mulheres cegas reportam-se ao século

XIX e sobretudo ao início do XX, como é o caso notável do recente trabalho de Gildas Brégain: *Femmes Aveugles: Une Histoire à Écrire*, nos cadernos do CNRS – Centre National de Recherche Scientifique (JULIENNE, 2024).

Em bases de dados de mulheres escritoras mais recentes, encontramos já estes nossos dois casos de estudo em destaque. Falamos do projeto *Escritoras em Português*, que se encontra para consulta *online* referenciado na bibliografia abaixo. Angela do Amaral Rangel e Delfina Benigna da Cunha são as duas únicas mulheres cegas aí mencionadas. Foram os seus escritos, em forma de edição formal, que nos ficaram e que as fizeram famosas à sua época, persistindo essa memória até aos nossos dias. É indissociável, como iremos ver, a sua ligação à vida política do então Brasil Colonial, do seu sucesso e reconhecimento literário e histórico.

Vejamos, pois, como e porque nos chegaram consistentemente e em que circunstâncias, os trabalhos publicados e amplamente divulgados de Ângela do Amaral Rangel e de Delfina Benigna da Cunha, e também qual a influência política e formas de activismo que ambas abraçaram ao longo das suas vidas, mesmo com os escassos dados empíricos a que nos foi possível aceder para seu enquadramento e análise.

1.1 Literatura e activismo de minorias no Brasil colonial

Iniciaremos a nossa análise pelo contexto político e social em que ambas as autoras se integram. O Brasil Colonial foi, de finais do século XVIII a 1822, nas palavras do grande historiador Oliveira Marques, “a essência do Império Português”. A historiografia tradicional encarou o Brasil como uma possessão europeia, mas a nossa visão é a deste autor – entre outros como seja Charles Boxer e Virgínia Rau – ou seja, uma potência com características próprias, identidade própria, rica do ponto de vista económico, potenciadora de criatividade cultural, miscigenada de culturas várias que constituíram a sua população e a sua génese de independência.

Diz-nos Oliveira Marques que

Nos começos do século XVIII, alguns escritores começaram a exaltar as belezas naturais do território. Tornaram-se mais comuns as descrições do Brasil em seus vários aspectos, surgindo, quer em Portugal quer no estrangeiro, um interesse crescente pela colónia. Em 1769, Basílio da Gama publicou *Uruguay*, a primeira espécie de epopeia exaltando a nobreza dos índios brasileiros. Mas coube principalmente às academias literárias, fundadas durante o último quartel do século, estimular o desenvolvimento de uma autêntica literatura brasileira e ajudar a constituir uma cultura nacional na América portuguesa. (MARQUES, 1972, 406-407).

E, porém, é irrecusável o facto de estarmos perante uma cultura masculina. A sociedade colonial tinha uma inegável estrutura patriarcal. Nas palavras da especialista Edilene Ribeiro Batista:

Refletindo uma concepção cultural falocêntrica, o cânone brasileiro, até ao século XIX, privilegiou, majoritariamente, figuras masculinas como representantes significativas em nossa formação literária. Como o que se propaga é a presença da mulher, na Literatura Brasileira, só a partir das primeiras décadas do século XX, o falar feminino, nos séculos anteriores, ainda permanece silenciado. (BATISTA, 1)

Para nos situarmos na perspectiva geral que o assunto requer, evoquemos que no Brasil só surge a lei dedicada à instrução de mulheres nas escolas elementares em 1827 e, só nos anos 30 do século XIX, Nísia Floresta, do Rio Grande do Sul, surge como a primeira feminista brasileira, advogando mais educação para o gênero feminino. Estamos ainda a um universo de distância do empoderamento feminino em áreas como a artística e literária neste texto abordadas. E falamos apenas de mulheres brancas neste caso, tendo obviamente em consideração a muito mais difícil situação de igualdade a adquirir para as mulheres de origem nativa brasileira ou para as mulheres negras escravizadas provenientes do continente africano e suas descendentes.

Há que notar que, apesar deste contexto panorâmico que acabamos de delinear, o governo-geral – no Rio de Janeiro desde 1763 – e a própria corte portuguesa, apadrinharam diversos movimentos culturais e variadas personalidades de destaque nas ciências e na cultura, gesto que chegou a beneficiar excepcionalmente e apenas algumas mulheres brancas.

Assim aconteceu com as duas retratadas por este trabalho. As chamadas dissidências femininas da Modernidade aconteceram, como é patente na obra dirigida por Duby, 1991, em que o capítulo Dissidências do Volume dedicado Do Renascimento à Idade Moderna, lhes dedica bastante atenção:

Mas foi nos salões que a minoria desta minoria se tornou uma elite; e, sem essa elite, teria a massa das outras mulheres tomado consciência das suas carências e aprendido a formular as suas reivindicações? Onde, nesta sociedade feita pelos e para os homens, poderia vir a mudança, senão das próprias mulheres? (DUBY, 1991, 469)

É neste enquadramento de cultura de enriquecimento, miscigenação e exceções que se vai enquadrar a biografia de cada uma destas duas autoras e o seu percurso nas letras, assim como na política e na vida social da sua época, tendo em vista as questões colocadas. Seguidamente, ponderaremos de mais próximo a questão da cegueira, a questão do gênero e a proeminência das suas carreiras literárias.

Finalmente, terá a nossa atenção a vida social e a intervenção política destas duas escritoras e a relevância que esses gestos de vivência em círculos de grande influência teve nas suas carreiras de autonomia e destaque literário e social. Como veremos, a ligação de ambas as autoras a círculos literários e políticos ou mesmo, diretamente, à Corte, foi uma arma de resiliência para subsistir divulgando as suas produções literárias, amplamente endossadas a patronos e causas por elas escolhidas.

1.2. Ângela do Amaral Rangel

Ângela do Amaral Rangel era natural do Rio de Janeiro, tendo nascido no ano de 1725. Mesmo procurando exaustivamente nas fontes secundárias que abaixo se referenciam, nenhum elemento nos foi dado encontrar sobre a data da sua morte. Sabemos que terá vivido, portanto, e desenvolvido actividade literária, nos segundo e terceiro quartéis do século XVIII.

Os seus pais, António Marcos Vale e Custódia Rangel, são referidos como constituindo uma família de destaque no Rio de Janeiro, o que coincide com a sua educação e preparação literária, em Português e em Castelhana, apesar de ser, presumivelmente, cega desde o nascimento. Ficou conhecida e foi citada como “A Ceguinha”.

Com 27 anos, esteve presente na única sessão da Academia dos Selectos (sessão de 30 de Janeiro de 1752), sendo o seu único membro feminino. Escreveu e publicou em Português e em Castelhana na obra *Júbilos da América*, publicada em 1754.

O percurso de Ângela do Amaral Rangel é indissociável da sua devoção à memória dos trabalhos militares de Gomes Freire de Andrade (Juromenha, 1685 – Rio de Janeiro, 1763). Não confundir esta personagem histórica com o homónimo Gomes Freire de Andrade que viveu entre 1757 e 1817. A personagem António Gomes Freire de Andrade a que nos referimos foi governador do Rio de Janeiro e de Minas Gerais, tendo organizado campanhas contra os índios Guarani, em meados do século XVIII. A par desta sua controversa e ativa vida militar, dedicou-se também à cultura, criando a Academia dos Felizes e a Academia dos Selectos. Foi ainda o incentivador da criação de uma oficina tipográfica no Rio de Janeiro.

Os trabalhos de Ângela do Amaral Rangel, alguns dedicados à sua pessoa, foram por ele divulgados e estimados. Como exemplo, referenciamos os seguintes, de que se retira a evocação desta personalidade:

Já retumba o clarim, que a Fama encerra
Na vaga Região seu doce acento
De Gomes publicando o alto alento,
Por não caber no âmbito da terra.

E ainda:

Ilustre General, vossa Excelência
Foi por tantas Virtudes merecida,
Que, sendo já de todos conhecida,
Muito poucos lhe fazem competência.

Estes poemas de carácter elegíaco e conotados politicamente, foram a forma da poetisa se destacar, fazer parte de um círculo social e intelectual e ficar conhecida para a posteridade através da publicação dos seus trabalhos, obtendo a atenção e os favores de uma personalidade de destaque.

Além desta secção de produção literária mais dedicada ao que consideramos um investimento político e social, realçamos também duas características dos seus trabalhos: a utilização de figuras mitológicas, o que implica uma cultura clássica rara em mulheres do seu tempo, como no mencionado exemplo que aqui citamos:

De los Aquiles, y Hectores
Quitara la presunción,
Que les dio la fama en cuanto
A Gomes no conoció.

Seguindo-se, no mesmo poema:

Es tal su valiente brío,
Que a Marte diera terror,
Si se vieran en campaña,
Desazonados los dos
De Minerva el ejercicio
Vuestro ardimiento dejó;
A dos hacíais progresos
De tanta ponderación.

Resta mencionar o domínio da língua Castelhana, patente nos dois últimos exemplos, em que dinamizou alguma da sua produção poética. Mesmo que com o apoio de amanuenses ou familiares que lhe escrevessem e fixassem a escrita, Ângela do Amaral Rangel foi a produtora destes lirismos que se podem considerar de qualidade, e que sobretudo foram bastante reconhecidos no seu meio e publicados, algo raríssimo para uma mulher que se pretendia em vivência caseira e discreta, muito mais ainda no caso de uma mulher cega, tradicionalmente digna de mais piedade que de admiração por parte dos seus pares.

O que nos testemunham sobre a sua vida e características estes documentos literários, estes egodocumentos, é o único recurso que temos de ouvir a sua voz. A sua produção poética manifesta a sua vontade de se destacar e de se afirmar mesmo em ambiente patriarcal e hostil ao que hoje se considera uma diversidade sensorial. À época, a sua cegueira e o seu género foram ultrapassados por um consistente investimento intelectual que obteve grande sucesso e divulgação.

1.3. Delfina Benigna da Cunha

Delfina Benigna da Cunha (1791-1857), por sua vez, foi também uma poetisa brasileira de renome. A sua condição de mulher e de cidadã cega não foram obstáculos às suas publicações e ao seu conhecimento social na Corte. Como veremos de seguida, a sua postura política monárquica teve bastante influência nos seus escritos e mesmo na orientação da sua vida pessoal, marcando uma autonomia rara para mulher e para deficiente visual no Ocidente Moderno.

Era Delfina filha de Maria de Paula e Cunha e de Joaquim Francisco da Cunha de Sá e Menezes, oficial monárquico. Nasceu em 17 de junho de 1791 em S. José do Norte, Estância do Pontal. A informação de que dispomos é que cegou aos 20 meses com varíola, dado que é confirmado em poemas seus, como é o caso do seguinte soneto:

Vinte vezes a lua prateada
Inteira o rosto seu mostrado havia,
Quando um terrível mal, que então sofria,
Me tornou para sempre desgraçada.

De ver o céu e o sol sendo privada,
Cresceu a para comigo a mágoa ímpia;
Desde a infância a mortal melancolia
Se viu em meu semblante debuxada.

Sensível coração deu-me a natura,
E a fortuna, cruel sempre comigo,
Me negou toda a sorte de ventura;

Nem sequer um prazer breve consigo:
Só para terminar minha amargura
Me aguarda o triste, sepulcral jazigo.

As poesias autobiográficas – egodocumentos que auxiliam, como já referimos, o nosso estudo – seriam uma constante do seu trabalho, pelo que temos notícia da sua alfabetização aos doze anos através de um poema intitulado Colcheia escrita aos doze anos de idade (Silva, 1959):

A Natureza e Amor
Combatem minha razão
Até Júpiter, Senhor
De tudo quanto há criado,
Estreitamente é ligado
À Natureza e Amor

Se êste Deus, que é superior
Vive sujeito à paixão
Como há de o meu coração
Libertar-se deste Mal.
Se Amor com arma fatal
Combate a minha razão.

Seria pensionista pelos serviços do seu pai à Coroa a partir do falecimento daquele em 1826 e provavelmente recebeu uma educação esmerada, dada a influência e posses da sua família e proximidade à Corte.

Dedicou, assim, em reconhecimento e investimento pessoal, inúmeros poemas à Corte, às Senhoras da Corte e do Rio Grande e mesmo ao Imperador. Este último gesto motivou que recebesse grandes favores da Coroa. Há ainda que notar que o seu livro *Poesias Oferecidas às Senhoras Rio Grandenses* foi o primeiro a ser impresso no Rio Grande do Sul, o que a destaca como mulher autora em grande evidência.

Tomou algumas posições políticas durante a sua vida, sempre na via monárquica que constituía a sua posição. Assumiu-se contra a Revolução Farroupilha de 1835, um movimento separatista apoiado por Giuseppe Garibaldi (1807-1882) e dinamizado por Bento Gonçalves da Silva (1788-1847), que se tornou o primeiro presidente da República Rio-grandense.

Essa sua postura política, e esse consequente desconforto ideológico no seu Rio Grande do Sul natal, causou a sua mudança para o Rio de Janeiro de 1835 a 1845, onde se incluiu em círculos literários com facilidade.

Há testemunhos que mostram a humanidade da vida destas autoras. Não viviam em seclusão. No caso de Delfina, por exemplo, Costa Leite refere uma sua paixão platónica pelo Major Manuel Marques de Sousa (1804-1875), Conde de Porto Alegre, “que foi o responsável pela retomada da nossa capital das mãos dos farroupilhas, em 15 de junho de 1836, após fugir do navio-prisão, conhecido como Presiganga, ancorado no Guaíba.” E acrescenta o mesmo autor: “É bem provável que o amor sublimado, por Delfina Benigna da Cunha, tenha sido o motivo do desencanto presente em seus versos.” (LEITE, 2015)

Assim encontramos, na coleção da sua poesia, escritos de caráter pessoal e íntimo, como o acima referenciado e o que se segue:

O meu bem na despedida
Nem um só ai pode dar;
Apertou-me a mão no peito,
E depois pôs-se a chorar.

Além destes versos soltos, temos ainda referência das suas principais publicações:

- *Poesias oferecidas as Senhoras Rio-Grandenses por sua patricia*. Rio de Janeiro: Typographia Austral, 1838.
- *Poesias oferecidas às senhoras brasileiras* (1838)
- *Coleção de várias poesias (dedicada à imperatriz viúva)*. Rio de Janeiro: Tipografia Laemmert's, 1846.

Os temas que abordou nos seus inúmeros trabalhos foram sobretudo dedicados à Política (apoio da monarquia, apoio do imperador, apoio da corte, desprezo dos traidores desses ideais), à Cegueira (desgraça pessoal, só minimizada pelo apoio paternal do Imperador), conjuntos de quadras com glosa sobre o amor e a natureza, sonetos dedicados a membros da Corte por ocasião de aniversários, viagens e eventos e sonetos mais pessoais sobre a sua condição de cega, pela ocasião da morte da sua mãe, pedindo desculpa pela ousadia de escrever sendo cega.

Analisemos então a produção literária nestas várias orientações temáticas.

Nos antros infernais raivoso expira,
O monstro da feroz democracia,
Exulta triunfante a Monarquia,
Enquanto a torva fúria a cauda estira.

Oh, ínclito imperante, eis-me prostrada
A teus pés, abatida e respeitosa,
Beijando a divinal mão dadivosa,
Que a vida me tornou menos pesada.

Tanto no primeiro como no segundo poema podemos constatar a feroz defesa da Monarquia nos seus escritos, quer enquanto sistema, quer como estrutura paternal e generosa. Seguem-se produções mais incisivas, defensora dos valores pátrios que entendia serem os corretos e destorcendo o ideário republicano que os ameaçava:

Mote

A vil ambição do mundo
Presta auxílio à tirania.

Glosa

Triste Brasil, até quando
Haveis d'estar iludido,
Até quando submetido
À vil ambição do mando?
Os ímpios te vão cavando
Abismos de dia, em dia.
Co'a másc'ra d'hipocrisia
A seus fins buscam chegar;
E quem os quer escutar
Presta auxílio à tirania.

A sua riqueza de vocabulário, elegância na redação e harmonia de versos comprovam uma educação literária cuidada. Tal como se passou com Ângela do Amaral Rangel, também Delfina Benigna da Cunha não teve ao seu dispor um sistema autónomo de leitura e

escrita que viria anos mais tarde para aproximar os cidadãos cegos da cultura e da educação. Entre apoio familiar e de amanuenses – como era costume na época para cegos de famílias privilegiadas, como seria aliás a situação de António Feliciano de Castilho, nascido em 1800 – a sua preparação e a sua produção literária profícua necessitariam de um veículo para transpor as suas criações para a forma escrita ou impressa. As suas leituras e estudos dependeram do apoio de outrém. Mas nessa dependência do que chamaríamos hoje um assistente pessoal, dispôs de grande autonomia e imposição de vontade própria.

A consciência da sua cegueira e o reconhecimento a todas as ajudas requeridas ao longo da sua vida não apoucam o seu trabalho, aparecem nos seus poemas como uma inevitabilidade do destino com a qual soube lidar. Chama Edilene Batista a esta autora, como a Ângela Rangel e outras mulheres com reconhecidos trabalhos literários no Brasil da Era Moderna, *transgressoras e destemidas*. Num mundo de cultura masculina, o seu destaque foi de imensa importância e grande exemplo para a educação futura de gerações de mulheres, independentemente das suas características sensoriais.

1.4. O activismo político e a presença social como alavanca para a autonomia

Se as mulheres são parte fundamental à vida em sociedade em todas as épocas, e não apenas pelo seu papel participativo no crescimento demográfico, na era em que o nosso estudo se situa, encontramos ainda alguma diversidade de reações quanto à consideração da mulher em lugar de destaque. Por um lado, se no Brasil a educação, mesmo de mulheres brancas, não era muito bem vista, como já referenciamos, por outro lado, a cópia do salão intelectual europeu era parte da vida de corte e implicava o ser feminino num papel central (DUBY, 1991, 469).

Talvez esse exemplo levasse a uma permissividade de género que, em conjunto com o acordar que a obra de Diderot (1794) proporcionou quanto às capacidades intelectuais e artísticas das pessoas cegas, nomeadamente das mulheres cegas, admitisse a capacidade de autoria literária das duas mulheres de que falamos. Integradas em meios literários e na própria Corte Brasileira, autoras publicadas e conhecidas socialmente, Ângela do Amaral Rangel e Delfina Benigna da Cunha afirmaram-se perante um público admirador dos seus trabalhos.

Por outro lado, se a sua presença social era inegável, a defesa do regime, em ambas notório quer nos seus escritos quer nas suas ações (como seja a mudança de morada de Delfina por se recusar a viver em república). É desta leitura do mundo que ambas fazem que nasce uma aliança entre a possibilidade de sobreviver em harmonia com um estado coerente e que lhes permite subsistir. Não apenas com meios financeiros mas com aceitação da sua participação como pares num mundo eminentemente masculino.

O apoio do Imperador não é pouco importante mas o das Senhoras da Corte também o é, assim como o dos literatos que constituem a Academia dos Seletos com Ângela ou publicam as obras de Delfina, ao lado de obras escritas por homens.

As suas vozes fizeram-se ouvir na sociedade brasileira e de pertencentes a uma dupla minoria passaram a agentes de cultura atuantes e destacadas, ultrapassando o controlo patriarcal sobre a educação.

1.5. Harmonização da deficiência visual e de uma carreira literária no feminino

Desde o Iluminismo que a construção da cegueira e da relação entre visão, experiência e linguagem gerou debates epistemológicos em autores como Diderot e Locke (TILLEY, 2018). A relação entre linguagem e percepção poderia ou não condicionar conceitos e palavras a serem usados por um cego? Evidentemente que a tradição ocidental de escrita biográfica e autobiográfica por pessoas cegas, sobretudo homens, permitiu que os estudiosos se desligassem deste preconceito. O importantíssimo trabalho de Diderot, *Carta Sobre os Cegos para uso das Pessoas que Veem* (DIDEROT, 1794) foi um marco na percepção dos cidadãos cegos, permitindo aos seus leitores conhecer alguns dos seus casos de estudo, vivenciar a forma como cada uma das pessoas cegas que o autor descreve e estuda se aproxima de várias áreas do saber e constitui os seus próprios interesses e autonomia intelectual, marcando pelos seus percursos de vida pública a imagem de uma cegueira como característica e não como estigma.

No fundo, a geração de uma estrutura intelectual própria e pródiga no caso de um autor literário cego, por via dos exemplos que foram surgindo ao longo dos séculos XVIII e XIX, incluindo as duas autoras que destacamos neste escrito, permitiu assumir que a individualidade destes autores se compunha de pertinentes atos de escolha, mesmo que dependendo de alguma assistência externa. Este gesto intelectual, de que nos fala Nicholas Rose (1998, 158) tem sempre pressuposta uma subjetividade individual.

Destacamos, mais uma vez, o facto dessas duas autoras terem vivido e trabalhado antes do sistema de escrita aperfeiçoado e difundido por Louis Braille ser mundialmente difundido, o que as obrigou ao tal movimento relacional com intermediários para a informação a atingir e, por outro lado, a informação por elas gerada e que necessitava de ser fixada. Mas nem este factor foi impeditivo da sua produção literária e da sua vontade participativa no meio social e político do seu tempo.

Desse modo, o silêncio canónico das mulheres, e das mulheres cegas, na literatura, foi rompido por estas duas produtoras de conteúdos vários e ricos, qualquer uma delas autónoma e socialmente destacada no seu tempo e meio. Tanto Ângela Rangel como Delfina da Cunha ficaram até hoje como figuras que permitiram ajudar a reavaliar o papel da mulher na história do Brasil, segundo o estudo detalhado de Batista (2025).

Perpetuando o esforço de vida de Delfina, mas podendo as suas obras ser aplicadas também à condição semelhante de Ângela, a poetisa Stella Leonardos, no ano de 1994, imortalizaria aquela autora brasileira com a sua obra literária: *Romanceiro de Delfina. Delfina Benigna da Cunha*. A Ceguinha, de que retiramos a seguinte composição:

Na Corte

- De onde vem, minha senhora?
- De uma Vila Mui Heroica:
Vim de São José do Norte.

- Essa vila tão famosa
Por vencer Bento Gonçalves,
Lutar pelo Imperador?
- Com muito orgulho, senhor.

- E que faz, minha senhora,
Aqui no Rio, a Mui Leal
Capital do Império nosso?

- Inda que viva nas trevas,
Meu caro senhor, eu poeto.

- Minha lírica senhora:
Os homens vivem na guerra.
Só mesmo uma dama cega
Poderia fazer versos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No panorama global da presença social e reconhecimento das mulheres cegas no final do século XVIII e durante o século XIX, no Ocidente Moderno, é de reconhecer que não temos fontes suficientes para nos apropriarmos de informação adequada a uma análise em detalhe da sua existência e eventual autonomia.

Se nos restringirmos às suas produções e referências raros são os casos que nos surgem e as duas autoras de que falamos destacam-se precisamente por terem publicado, ou seja, a educação privilegiada e os apoios sociais de que foram alvo e que são retratados nos seus escritos com abundância deram frutos na prática e resultaram numa produção reconhecida a par da produção escrita masculina, lida em Academia, publicada e divulgada.

Ou seja, constatamos que, contra a sociedade patriarcal e apesar da dificuldade em obter educação formal por parte de mulheres, ainda mais com uma deficiência sensorial, estas duas poetisas conseguiram alcançar uma visualização social e mesmo política que lhes permitiu aceder a salões e produções literárias que foram referenciadas e comentadas abundantemente.

São, assim, a nosso ver, um interessantíssimo caso de estudo, tendo aproveitado com diligência o privilégio das suas famílias para usarem os recursos e contactos próprios para usufruir de uma educação muito acima do previsível. Localizando-se no tempo com alguma disparidade, ambas tomaram partido pela monarquia e ambas se envolveram em meios culturais e intelectuais de destaque à época. São, pois, uma exceção para a condição feminina e para a condição de deficientes visuais que as caracterizaria inevitavelmente na sua época e local de nascimento.

Tendo ainda em conta o que encontramos nos seus escritos – egodocumentos claríssimos quer em termos biográficos, quer em termos de referência à educação clássica e

mesmo às suas posturas políticas – sobressai o seu dinamismo pessoal e controlo da sua situação social, colocando cada texto em evidência o seu usufruto de apoio e o seu reconhecimento desse apoio pelas letras e pela vivência coerente.

Lamentamos não dispor de mais fontes primárias sobre a vida e trabalho destas duas autoras, realçando a semelhança dos seus percursos num mesmo país do Ocidente Moderno, em ebulição política e social. Como mencionámos acima, há casos de mulheres que se destacaram em produções literárias e artísticas na mesma época na Europa, mas estes dois casos surgem como de grande destaque político. Seria muito interessante encontrar mais casos de mulheres com publicações literárias nesta época para se traçar um estudo comparado que só podia beneficiar os estudos de história da deficiência e igualmente a área de estudos de género.

Finalmente, a questão que deixamos em aberto é inevitavelmente porque surgem estes dois casos no Brasil, não tendo comparação no continente europeu ou nas sociedades mais a oriente? São dois casos de diversidade e afirmação interessantíssimos e em estudos futuros será nossa intenção fazer um rastreio de mais publicações de época para verificar se existiram mais ocorrências semelhantes e em que circunstâncias.

REFERÊNCIAS

Ângela do Amaral Rangel (1725-?). Mulher 500 anos atrás dos panos. Disponível em: <http://www.mulher500.org.br/angela-do-amaral-rangel-1725/>. Acesso em: 2025-11-03.

Ângela do Amaral Rangel. Escritoras em Português. Disponível em: https://escritoras-em-portugues.com/pt_pt/xviii/angela-do-amaral-rangel/. Acesso em: 2025-11-25.

ARMITAGE, J. História do Brasil. Brasília: Senado Federal, 2011.

BATISTA, E. R. A Produção literária feminina nos séculos XVIII e XIX. Anais do XIV Seminário Nacional Mulher e Literatura / V Seminário Internacional Mulher e Literatura. Brasília, 2011.

BLAKE, A. V. S. Dicionário Bibliográfico Brasileiro, Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1883.

DE BRITO, E. Composer of the Month: Maria Theresia von Paradis (1759-1824). Women's Philharmonic Advocacy. 2022. Disponível em: <https://wophil.org/composer-of-the-month-maria-theresia-von-paradis-1759-1824/> Acesso em: 2025-12-16.

DUBY, G.; PERROT (org.), M. História das Mulheres no Ocidente, Lisboa: Círculo de Leitores, 1991.

CAVALCANTI, N. O. Rio de Janeiro setecentista: a vida e a construção da cidade da invasão Francesa até à chegada da Corte. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.

CHIU, T. Braille Eastwards. The making of blind education and tactile literacy in East Asia. Palgrave MacMillan, 2026.

COELHO, N. N. Dicionário Crítico de Escritoras Brasileiras: 1711-2001. Escrituras Editora, 2002.

CUNHA, D. B. da. Poesias offerecidas ás senhoras rio-grandenses. Por sua patricia D. Delfina Benigna da Cunha. Rio de Janeiro: Typographia Austral, 1838.

Delfina Benigna da Cunha (1791-1857). Mulher 500 anos atrás dos panos. Disponível em: <http://www.mulher500.org.br/delfina-benigna-da-cunha-1791-1857/>. Acesso em: 2025-11-03.

Delfina Benigna da Cunha. Escritoras em Português. Disponível em: https://escritoras-em-portugues.com/pt_pt/xviii/delfina-benigna-da-cunha/. Acesso em: 2025-11-27.

DIDEROT, D. Lettre sur les aveugles à l'usage de ceux qui voient. 1749. Disponível em: <https://gallica.bnf.fr/essentiels/diderot/lettre-sur-les-aveugles>. Acesso em: 2025-12-16.

JULIENNE, M. Femmes Aveugles. Une Histoire à Écrire. Paris: CNRS, 2024.

LEITE, C. R. C. Delfina Benigna Cunha: A Poetisa Cega. Recanto das Letras. 2015. Disponível em: <https://www.recantodasletras.com.br/artigos-de-literatura/5133172>. Acesso em: 2025-12-22.

LEONARDOS, S. Romanceiro de Delfina. Delfina Benigna da Cunha, a Ceguinha, Institu-

to Estadual do Livro, IGEL,1994.

LUNA, C. Manuela Saénz e Bárbara de Alencar: Duas Mulheres nas Independências Latino-Americanas. Anais do XIV Seminário Mulher e Literatura/V Seminário Internacional Mulher e Literatura. Disponível em: <https://silo.tips/download/anais-do-xiv-seminario-nacional-mulher-e-literatura-v-seminario-internacional-mu>. Acesso em: 2025-12-03.

MARQUES, A. H. de Oliveira. História de Portugal. Vol. II. Lisboa: Palas Editores, 1972.

MILLER, Brian R. "History of the Blind". Encyclopedia Britannica, 27 Jun. 2025, Disponível em: <https://www.britannica.com/science/history-of-the-blind>. Acesso em: 2025-12-16.

MUZART, Z. L. (org.), Escritoras brasileiras do século XIX, Florianópolis: Editora Mulheres, 1999

REIKO, Tanimura. Practical Frivolities: The Study of Shamisen among Girls of the Late Edo Townsman Class. Japan Review, No. 23 (2011), pp. 73-96.

ROSE, N. Inventing Ourselves. Psychology, Power and Personhood. Cambridge: Cambridge University Press. 1998.

SILVA, Domingos Carvalho. Vozes Femininas da Poesia Brasileira. São Paulo: Cons. Est. de Cultura, 1959.

TILLEY, H. Blindness and Writing. From Wordsworth to Gissing. Cambridge: Cambridge University Press, 2018.

VALE, M. Á. S. do. Júbilos da América, na gloriosa exaltação, e promoção do Ilustríssimo Senhor Gomes Freire de Andrade. Oficina do Doutor Manuel Alvares Sollano, 1754.

WEYGAND, Z., KUDLICK, C. Therèse-Adèle Husson. Une Jeune Aveugle dans la France du XIXe Siècle. Paris: Erès, 2004.

**CONEXÕES ENTRE O BRASIL E EUROPA
NA ELABORAÇÃO DE UMA PROPOSTA
CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO DE CEGOS
BRASILEIROS NO OITOCENTOS**

Gabriel Bertozzi de Oliveira e Sousa Leão
Instituto Benjamin Constant
gabriel.leao@ibc.gov.br



RESUMO

Este texto analisa a construção do currículo do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, fundado em 1854 no Rio de Janeiro, explorando as conexões estabelecidas entre o Brasil e a Europa no século XIX. O estudo investiga como a circulação transatlântica de materiais, livros, sujeitos e ideias pedagógicas, influenciou a formação dos estudantes cegos brasileiros. Sua proposta curricular estruturou-se em um tripé que buscava oferecer instrução intelectual, musical e profissional, com o objetivo de promover a independência dos seus alunos, torná-los úteis a sociedade e afastá-los da mendicância. O Brasil foi pioneiro ao oficializar o Sistema Braille como escrita de instrução, buscando por obras em relevo e materiais especializados de origem europeia para estruturar o seu currículo e contribuir com um projeto nacional que almejava “civilizar” a população, tendo como referência o norte global. Com o advento da República, o currículo do instituto foi reformulado sob influências positivistas. Uma Comissão Científica foi enviada à Europa para conhecer os principais estabelecimentos de educação para cegos do continente, estudar sua organização, métodos de ensino profissional, literário e científico, buscando referências e materiais para o instituto brasileiro, o que influenciou diretamente a execução de sua nova proposta curricular. A análise demonstra que, embora fundamentado em modelos estrangeiros, o currículo foi adaptado à realidade nacional e seguiu as orientações das reformas educativas da Corte. Estas trocas internacionais tiveram seu papel nos processos de autoidentificação e de construção de uma identidade coletiva entre os cegos no Brasil oitocentista.

Palavras-chave: História da Educação Especial, Imperial Instituto dos Meninos Cegos, Currículo.

ABSTRACT

This text analyzes the construction of the curriculum of the Imperial Institute for Blind Boys, founded in 1854 in Rio de Janeiro, exploring the connections established between Brazil and Europe in the 19th century. The study investigates how the transatlantic circulation of materials, books, subjects, and pedagogical ideas influenced the education of Brazilian blind students. Its curriculum was structured around a three-pronged approach that sought to offer intellectual, musical, and vocational instruction, aiming to promote the independence of its students, make them useful to society, and keep them away from begging. Brazil was a pioneer in officially adopting the Braille system as a written form of instruction, seeking out embossed works and specialized materials of European origin to structure its curriculum and contribute to a national project that aimed to "civilize" the population, using the global North as a reference. With the advent of the Republic, the institute's curriculum was reformulated under positivist influences. A Scientific Commission was sent to Europe to learn about the main educational establishments for the blind on the continent, to study their organization, professional, literary and scientific teaching methods, seeking references and materials for the Brazilian institute, which directly influenced the execution of its new curricular proposal. The analysis demonstrates that, although based on foreign models, the curriculum was adapted to the national reality and followed the guidelines of the educational reforms of the Court. These international exchanges played a role in the processes of self-identification and construction of a collective identity among the blind in nineteenth-century Brazil.

Keywords: History of Special Education, Imperial Institute for Blind Boys, Curriculum

INTRODUÇÃO

A primeira instituição de educação para pessoas com deficiência visual da América Latina foi inaugurada no Brasil em 17 de setembro de 1854. O denominado Imperial Instituto dos Meninos Cegos era um educandário pequeno localizado no Rio de Janeiro que tinha a finalidade de ministrar a instrução primária, educação moral e religiosa, ensino de música, alguns ramos de instrução secundária e ofício fabris a estudantes com deficiência visual. O Sistema Braille, método de escrita em relevo criado por Louis Braille e baseado em uma matriz de pontos, que já circulava no Instituto de Cegos de Paris, foi oficializado para uso na instrução dos alunos brasileiros¹ e vários materiais, métodos e obras didáticas foram trazidas da Europa para uso na instituição.

Nessa época, diversos outros espaços voltados para a educação dos cegos já haviam sido criados fora do Brasil e carregavam consigo um histórico de conquistas pedagógicas. Escolas fundadas em cidades como Paris, Liverpool, Edimburgo, Londres, Viena, Berlim, Praga, Amsterdã, Estocolmo, Dresden, São Petersburgo, Zurique, Copenhague, Nápoles, Barcelona, Lisboa, Boston, Nova York, Filadélfia, Bruxelas, Columbus, Milão e Lausanne. A existência de tantas instituições com a mesma finalidade mostrava que a educação dos cegos era uma realidade possível a ser alcançada, pois países de prestígio econômico, social e cultural daquele período as mantinham. Na ótica do Governo e da elite imperial, seguir essa tendência era uma alternativa para a equiparação da nação brasileira aos mesmos “níveis civilizacionais”.

Como desdobramento de uma política modernizadora inspirada em estabelecimentos existentes na Europa e adotada pelo Governo do Império, a estrutura organizacional e o currículo do Imperial Instituto dos Meninos Cegos foram inspirados no Instituto Nacional de Jovens Cegos de Paris, escola onde o brasileiro cego José Álvares de Azevedo² havia estudado antes de voltar ao continente americano e atuar em conjunto com o médico José Francisco Xavier Sigaud para fundar a referida instituição no Brasil.

Instalado em uma chácara no Morro da Saúde³, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos atendia meninos e meninas livres, entre 6 e 14 anos que possuíam deficiência visual comprovada. Contudo, seu número de alunos sempre fora reduzido⁴. Desde a sua fundação até o ano de 1896 matricularam-se na instituição apenas 201 estudantes, 137 homens e 64 mulheres que vinham de várias províncias ou fora do país (LEÃO, 2023). Apesar de conviverem no mesmo espaço institucional, a coeducação dos gêneros era proibida pelos seus documentos regulatórios⁵.

1 A adoção oficial do Sistema Braille no Brasil ocorreu no mesmo ano em que esse sistema foi oficializado pelo governo francês. O Brasil foi, portanto, o primeiro país das Américas a utilizar exclusivamente o Sistema Braille, uma vez que instituições com o mesmo fim dos Estados Unidos adotavam processos de escrita em relevo linear (como o Boston Line Type). Em Nova York, por exemplo, a primeira escola para cegos foi inaugurada em 1832, mas o Sistema Braille só foi introduzido em 1860 e oficializado em 1918 (La Torre, 2014).

2 Azevedo, contudo, faleceu 6 meses antes da inauguração oficial do Instituto.

3 Em 1866 houve transferência da instituição para uma casa na Praça da Aclamação (hoje, Praça da República).

4 Ao final de 1854 havia 12 alunos (10 meninos e 2 meninas); em 1865, eram 29 (20 meninos e 9 meninas); em 1875, eram 35 (23 meninos e 12 meninas); e, em 1883, eram 57 (42 meninos e 15 meninas) (Leão, 2023).

5 A documentação deixa dúvidas sobre a total separação dos gêneros em uma instituição tão pequena e se as meninas tinham acesso aos conteúdos do ensino secundário, o que não era realidade nas outras escolas do país. Segundo Zeni (2005), a separação de classes de estudo por gênero só foi possível nos primeiros três anos de curso, por darem a possibilidade de apenas um professor ou professora ensinar todos os conteúdos. Com a diversificação das matérias e dos docentes nos anos seguintes, isto se tornou inviável. Também verificado no aprofundamento dos estudos de música.

Durante o período Imperial, o instituto de cegos contou com três diretores: José Francisco Xavier Sigaud (1854-1856), Cláudio Luiz da Costa (1856-1869) e Benjamin Constant Botelho de Magalhães (1869-1889). A partir de 1889, assume Joaquim Mariano de Macedo Soares e de 1896 a 1902 o Bacharel João Brasil Silvado. O Instituto estava subordinado ao Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império e atendia alunos de diferentes províncias. Dois documentos norteavam sua organização e currículo: O Regulamento Provisório (Brasil, 1854c) trazia a finalidade da instituição com algumas disposições gerais sobre pessoal, alunos e currículo, enquanto o Regimento Interno (BRASIL, 1854a) expunha toda a sua organização, com as atividades dos alunos e seus respectivos horários. Seu curso deveria ser ministrado em 8 anos (podendo ser prorrogado por mais dois, caso houvesse necessidade) e o currículo estava baseado no tripé de uma instrução intelectual, musical e tecnológica.

Considerando a conexão que o Imperial Instituto dos Meninos Cegos estabeleceu, desde a sua fundação, com as propostas de educação para estudantes com deficiência visual de outras nações, este texto objetiva analisar a relação entre o Brasil e a Europa que se deu pela circulação transatlântica de materiais especializados, ideias pedagógicas, pessoas e livros escolares em braille, a fim de compreender o processo de construção do seu currículo e os desdobramentos gerados no cotidiano e na formação dos estudantes cegos brasileiros.

1. REFLEXÕES SOBRE O CURRÍCULO DO IMPERIAL INSTITUTO DOS MENINOS CEGOS

No século XIX, circulava no discurso de políticos brasileiros a proposta de “civilizar” a população. Apesar das ações para efetivar as leis destinadas ao ensino terem sido precárias, segundo Faria Filho (2020), no início do oitocentos havia, em várias províncias brasileiras, uma intensa discussão acerca da necessidade de escolarização da população, sobretudo para a formação das novas gerações das chamadas “camadas inferiores da sociedade”. As crianças provenientes dessas “classes inferiores” pertenciam a famílias consideradas incapazes de fornecer condições mínimas de vida e de educação. Portanto, ela deveria ser provida pelo Estado. Com o intuito de ser uma casa de educação e não um asilo ou hospício, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos se colocava nesse rol de escolas que pretendiam dar escolarização às “camadas inferiores da sociedade”, garantindo instrução gratuita por meio da intervenção estatal.

Dentro dessa lógica, o Instituto de Cegos organizou seu currículo e sua estrutura de funcionamento. Segundo Sacristán (2013), o currículo ordena e regula os conteúdos da aprendizagem e o ensino nas instituições escolares de forma a organizar aquilo com o que a escolarização deve se preocupar e o que deve ser aprendido. Ele faz parte de um processo que se apresenta de diferentes formas⁶, uma delas é por meio dos currículos prescritos por instituições e reformas governamentais. No caso do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, sua proposta curricular apresentada pelo Regulamento Provisório⁷ possuía os seguintes conteúdos:

⁶ Dentre elas: currículo prescrito, planejado para docentes e alunos, avaliado, organizado no contexto escolar e o que ocorre em meio às práticas pedagógicas (Sacristán, 1998)

⁷ Pelo regulamento, os estudantes eram classificados em relação ao ensino em duas classes. A primeira, composta por aqueles que frequentavam os três primeiros anos de curso, e a segunda, pelos que tivessem concluído com aproveitamento o referido triênio (Brasil, 1854a). Eles também eram classificados em relação à idade e em relação ao

Proposta curricular contida no Regulamento Provisório (1854)

Anos	Conteúdos programados
1º anno	leitura, escripta, calculo até fracções decimaes, musica, e artes mechanicas adaptadas á idade e força dos meninos. (Na leitura se comprehende o ensino de cathecismo.)
2º anno	
3º anno	
4º anno	Grammatica nacional; Lingua franceza; Continuação da arithmetica; Principios elementares de geographia; Musica e officios mechanicos.
5º anno	além das materias do quarto anno, o ensino de geometria plana e rectilinea, de historia e geographia antiga, media e moderna, e leitura explicada dos Evangelhos
6º anno	
7º anno	
8º anno	historia e geographia nacional, e ao aperfeiçoamento da musica e dos trabalhos mechanicos, para que maior aptidão tiverem mostrado os alumnos

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Brasil (1854c)

Segundo o regulamento, os alunos que se debruçassem ao aprendizado dos ofícios mecânicos poderiam aprender a geometria descritiva e os princípios gerais de mecânica. Ainda que houvesse uma sistematização curricular estabelecida, a regulamentação da instituição estabelecia que essa ordem e distribuição das matérias de ensino podiam ser alteradas pelo governo, em caso de proposição do próprio diretor (BRASIL, 1854c). Segundo o Regimento Interno (Brasil, 1854a), nos primeiros três anos eram dadas lições de primeiras letras e de instrução religiosa no período da manhã e, à tarde, aquelas voltadas para o ensino de música e ofícios fabris. Do quarto ano em diante, as lições poderiam ser dadas em dias alternados, de acordo com o entendimento do diretor.

Apesar de prescrita pelo seu Regulamento, a estrutura curricular da instituição foi sofrendo modificações e acréscimos. Os conteúdos de algumas disciplinas alargaram-se e complexificaram-se, ao mesmo tempo em que novas nasceram, como a Matemática e as Ciências Naturais, em 1861, e o Inglês, dado voluntariamente em 1870 pelo Dr. Antônio Carlos de Oliveira Guimarães (ALMEIDA, 2018; MAGALHÃES, 1871). Nos relatórios da gestão, elaborados entre 1873 e 1880, é possível identificar uma maior variedade na proposta curricular:

Proposta curricular dos relatórios de março de 1872 a abril de 1880

ANOS	CONTEÚDOS PROGRAMADOS
1º ANNO	Ler e escrever segundo o systema de Braille, escripta em caracteres ordinários com a machina de Foucauld; noções elementares de arithmetica (conhecimentos dos algarismos ordinários e em pontos, taboadas, numeração e as duas primeiras operações sobre os números inteiros); historia sagrada desde a creação do mundo até ao captiveiro de Babylonia.
2º ANNO	Repetição das matérias do primeiro; as quatro operações fundamentaes de arithmetica; historia sagrada até aos Macabeus; grammatica portugueza: primeiras noções.
3º ANNO	Repetição das matérias dos dous primeiros; arithmetica theorica e pratica das quatro operações sobre as fracções ordinárias e decimaes; noções do dogma catholico; grammatica: conjugação dos verbos regulares e irregulares.
4º ANNO	Repetição das matérias do terceiro; arithmetica theorica e pratica das operações sobre os números complexos e, das raízes quadradas e cubicas; religião: noções mais desenvolvidas do dogma; grammatica portugueza: definição das partes da oração e analyse gramatical: língua franceza: ler e escrever e princípios de grammatica.

seu estado: contribuintes e gratuitos (que representavam a maioria, de origem pobre).

5º ANNO	Repetição das matérias dos annos anteriores, dogma e doutrina do Evangelho; arithmetica: teoria das proporções e equidiferença e suas applicações às questões de regra de três. De companhia, juros e descontos, etc.; grammatica: analyse logica e gramatical; língua franceza: conjugação dos verbos regulares e irregulares e princípios de tradução de francez para o portuguez; geographia physica.
6º ANNO	Toda a historia sagrada: todo o dogma: doutrina do Evangelho; geographia physica e politica, o que se puder dar, e noções de cosmographia; arithmetica: theoria das progressões por diferenças e por quocientes, e dos logarithmos; toda a grammatica franceza; toda a grammatica portugueza; língua inglesa; leitura e escripta, e princípios de grammatica: álgebra: noções preliminares e quatro operações.
7º ANNO	Recordação das matérias do 6º anno, e mais: historia antiga, media, moderna e do Brazil: geographia physica e politica toda; cosmografia: tudo quanto lhe diz respeito; língua franceza: exercícios de tradução em prosa e verso do francez para o portuguez e vice versa; língua ingleza: toda grammatica, e tradução de prosa do inglez para o portuguez; álgebra: equações e problemas do 1º grau a uma e mais icognitas, methodos de eliminação, discussão desses methodos, diversas espécies de soluções e suas interpretações, theoria das quantidades negativas; geometria: a primeira parte até a theoria dos polygonos e do circulo; physica até hydrostatica inclusive, pelo compendio de Ganot; chimica: noções preliminares.
8º ANNO	Repetição das matérias do 7º e o resto do estado da álgebra, da geometria e da physica; nomenclatura chimica, preparações dos principaes corpos simples (metalloides), caracteres geraes das bases, ácidos, sães; historia natural.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Magalhães (1872; 1880a).

Para Goodson (2007), o currículo prescrito se baseia na crença de que é possível definir, de maneira imparcial, os principais aspectos do desenvolvimento da aprendizagem, de forma a ensinar variados conteúdos sistematicamente cujos objetivos foram definidos pelos órgãos de poder. Segundo o autor, as prescrições curriculares estabelecem certos parâmetros, mas, ao mesmo tempo, permitem que haja transgressões ocasionais, contando que o seu ordenamento não seja questionado. Possuindo uma lógica própria e intenções definidas, o currículo prescrito legitima a escolarização. Ele orienta a organização da matéria escolar e funciona como base para a padronização de recursos, avaliações e trajetórias profissionais. O currículo prescrito funciona como um testemunho, um roteiro oficial que revela e sustenta a estrutura institucional da escolarização, estando sempre sujeito a mudanças (GOODSON, 2010).

Alguns meses antes da fundação do instituto foi realizada a reforma educacional no Município da Corte feita pelo ministro Couto Ferraz (BRASIL, 1854b). Essa reforma regulamentou o ensino primário e secundário do Rio de Janeiro e teve grande influência sobre o currículo do Imperial Instituto. Segundo Gondra (2018), a reforma entendia a instrução como “estratégia civilizatória” e a escola como “máquina de civilizar”. Houve definição das idades escolares e as respectivas ações prescritas para cada uma delas, imposição de uma duração do tempo escolar, a escolha do *método simultâneo*⁸ como melhor forma de instruir e a determinação dos conteúdos que associava o ler, escrever e contar às práticas culturais católicas. Para o autor, a ideia por trás da reforma de Couto Ferraz era de que o ensino primário e profissional, representando a educação popular, daria garantias para a transformação social, civilizando e moralizando os costumes.

Benjamin Constant defendia que nenhum ramo da instrução era interdito aos cegos, e que pelos meios conhecidos à época, podia-se dar uma educação “muito variada e bastante desenvolvida” (MAGALHÃES, 1875). Em seguida, continua:

8 De acordo com Galvão e Batista (2009, p. 76): “o método simultâneo e a seriação nele implicada se caracterizariam pela classificação dos alunos em grupos com o mesmo grau de desenvolvimento; pela realização conjunta dos mesmos estudos, por meio dos mesmos livros e deveres; pela preleção a todos em lugar de um a cada vez; pela realização de atividades em todas as classes de uma escola”.

Raro é o ramo de conhecimentos humanos que o cego não póde seguir com vantagem. Os engenhosos meios, inventados e usados proveitosamente em muitos paizes onde a instrucção e educação dos cegos mereceram uma séria atenção, têm de tal modo ampliado o campo de sua instrucção, que pouco ou quase nada de importante resta por fazer nesse ponto. (MAGALHÃES, 1875, p. 5)

O ensino intelectual do instituto tentava acompanhar a tendência geral de educação do país (LEÃO; SOFIATO, 2019). A reforma da Corte parece ter, desse modo, influenciado o seu currículo. Além dos conteúdos curriculares específicos da educação de cegos, como aqueles relacionados ao aprendizado do Sistema Braille e a alguns métodos de ensino, o instituto apresentava uma forte preocupação com o currículo de ensino musical e com as oficinas de ordem técnico-profissional. Segundo o discurso de seus gestores, estas áreas contribuiriam para a independência profissional dos estudantes cegos, de forma a se tornarem cidadãos “úteis” à sociedade, sem onerar o Estado com políticas asilares ou se submetessem a uma situação de mendicância.

De maneira geral, a instituição possuía um curso com maior tempo de duração, se comparado com o das escolas elementares, que durava entre três e cinco anos. A instrução primária do instituto era visivelmente mais densa e variada se comparada àquela dada pelas escolas de primeiro e segundo grau. Os ramos da instrução secundária oferecidos pela instituição (tais como Língua Francesa, Inglesa, Física, Química, e conteúdos aprofundados de Geografia, História e Geometria), assim como indicado pelo seu Regulamento Provisório, não chegavam, no entanto, a se igualar ao currículo ministrado pelo Colégio Pedro II (referência à época de ensino secundário). É interessante destacar que, durante sua administração, Benjamin Constant fez pedido para implantar a cadeira de ginástica ao ensino dos cegos, mas esse foi negado. Também era excluído qualquer ensino ligado ao desenho devido às características do alunado (ZENI, 2005).

Seguindo os padrões da Corte, o relatório de março de 1871 apresentava a divisão do currículo do Imperial Instituto dos Meninos Cegos em instrução primária e secundária. As matérias da instrução primária eram aquelas contidas nos três primeiros anos de curso e a da secundária nos demais anos (MAGALHÃES, 1871). O Instituto de Cegos, desse modo, acabava por possuir um currículo que ia muito além do aprendizado das primeiras letras ou das quatro operações matemáticas básicas.

No século XIX, a escola era um ambiente de socialização que reproduzia aspectos culturais da sociedade e conhecimentos previamente definidos para serem compartilhados entre os alunos. Essas informações, ao serem apropriadas pelo estudante, tinham a possibilidade de promover interferências sobre as concepções acerca do mundo a sua volta, do grupo ao qual fazia parte e do seu próprio eu. É preciso considerar ainda que, assim como afirma Goodson (2007), os currículos são mecanismos de identificação e diferenciação social, havendo, portanto, relações entre os conteúdos estudados e os padrões de organização e controle social impostos pela sociedade brasileira do século XIX e suas autoridades.

Além do ensino musical e intelectual, durante o Império o instituto de cegos também oferecia a educação profissional ou industrial, por meio dos trabalhos manuais de agulha, franja, crochê e missanga para as meninas; pelas oficinas tipográfica em braille, fundada em 1857, de encadernação, em 1861, e, mais tarde, a de afinação de pianos para meninos.

Essa era uma tendência internacional, uma vez que o ensino profissional era ministrado em praticamente todas as instituições para cegos existentes, com o intuito de que, pelo menos, eles conseguissem cobrir as suas próprias necessidades de sobrevivência ao finalizarem os estudos.

Benjamin Constant, em relatório de 2 de abril de 1870, compara o currículo do Imperial Instituto dos Meninos Cegos com o de outras instituições estrangeiras. Segundo o Diretor, fora do Brasil, havia escolas para cegos que davam maior importância ao ensino intelectual, entre elas, instituições da Alemanha, Bélgica e algumas dos Estados Unidos. Havia também aquelas que, pelo contrário, se ocupavam prioritariamente com o ensino profissional, como ocorria em quase todos os estabelecimentos da Inglaterra e alguns dos Estados Unidos. O Imperial Instituto dos Meninos Cegos tinha, de acordo com Benjamin Constant, um ensino intelectual inferior às primeiras e um ensino profissional muito abaixo das segundas (MAGALHÃES, 1870a).

Havia, entretanto, aqueles institutos que se debruçavam não só em dar o ensino intelectual como também o profissional, como o Instituto de Cegos de Paris. Tanto a escola francesa como a brasileira possuíam um curso de oito anos de duração com certas semelhanças. Comparando as instituições, o Diretor aponta as matérias de ensino comuns à ambos:

Ensino intellectual - Leitura e escripta pelo systema de Braille, e escripta pelo systema de Foucault; lingua vernacula; arithmetica, historia sagrada e doutrina christã: hitoria antiga, média e moderna; geographia physica, poltica e astronomica; noções de physica e chimica, e de historia natural.

Ensino musical - Theoria da musica, comprehendendo solfejos, regras de harmonia e de contraponto ensino prático, comprehendendo o de piano, e harmonio, e o de todos os instrumentos de sópro, que formão uma banda de musica.

Ensino profissional - Arte typographica, de encadernação e afinação de pianos. A industria das alumnas é a mesma em ambos, consistindo nos diversos trabalhos de agulha. (MAGALHÃES, 1870a, p. 565)

Entre as diferenças citadas pelo Diretor estão: no instituto francês só se ensinava a língua vernácula, já no brasileiro, além do português, se ensinava também o francês; o estudo da aritmética na escola francesa era reduzido, tendo suas operações indicadas apenas verbalmente, já na brasileira era estudada e demonstrada pela prática toda a aritmética (segundo Benjamin Constant, o mesmo ocorria com todos os outros ramos da instrução secundária); no instituto da França, estudava-se lógica, noções de direito público e privado e de economia política, o que não acontecia no Brasil; o instituto francês detinha um ensino profissional robusto, com várias oficinas, tais como de cordoeiros, torneiros, empalhadores, etc.; o brasileiro possuía apenas duas (tipográfica e de encadernação), devido, inclusive, ao número reduzido de alunos, que não podia exceder a 30, enquanto que em Paris eram atendidos um número de 400 a 500 alunos; quanto ao ensino da música vocal e instrumental, era completo em Paris, o que, no Rio de Janeiro, faltavam aulas de canto e orquestra própria (pela inexistência de instrumentos de corda) (MAGALHÃES, 1870a).

Além disso, segundo Azevedo (GUADET, 1851), o Instituto de Cegos de Paris avaliava, nos seus quatro primeiros anos de estudo, a inclinação profissional e as aptidões dos seus alunos, colocando-os, após esse período, no estudo de algum ramo específico profissional de acordo com seu gosto ou habilidade, o que não foi feito no contexto brasileiro.

No que se refere ao Método Intuitivo⁹, em 1871, Benjamin Constant já relatava sobre o “ensino das cousas” praticado em instituições para cegos estrangeiras. Segundo o Diretor, nos Estados Unidos essas práticas compreendiam o uso de coleções de materiais compostas por objetos simples de uso doméstico até máquinas mais complicadas empregadas na indústria, abrangendo, também, noções práticas sobre diversos seres vivos. Essas atividades permitiam que os cegos conseguissem ter noções que lhes pareciam ser interditas (MAGALHÃES, 1871).

O systema, empregado nos Estados-Unidos e na Allemanha, de construir modelos em diversas escalas crescentes ou decrescentes, para dar ao cego noções sobre os objectos que, por muito pequenos ou por muito grandes, não podem ser tacteados, tem sido fértil em bons resultados. Convenientemente ampliado tem permitido, por exemplo, que os cegos tenham ideias muito seguras sobre a geografia astronômica. Concebem com facilidade as distancias que separam os diversos corpos celestes. Especialmente dos que compõem o nosso systema planetário, as formas, as grandezas, os movimentos, as orbitas dos planetas, a velocidade e leis de seus movimentos, finalmente todo o mecanismo de nosso systema solar. E, assim como estes, podem ter muitos outros conhecimentos que o simples tacto não poderia dar. (MAGALHÃES, 1871, p. 27)

Ao final do relatório de 1871, Benjamin Constant revela que o Instituto não possuía nenhum desses materiais e mostra interesse em adquiri-los, caso tivesse anuência do Governo. O método intuitivo e as lições de cousas só foram incorporados na estrutura curricular da instituição em 1890, com a implantação de seu novo regulamento. O Imperial Instituto dos Meninos Cegos possuía uma série de especificidades, como o ensino do braille, as metodologias de alfabetização e cálculo matemático, os materiais diferenciados, o foco no currículo musical e a proposta de profissionalização. Seu currículo não se distanciava daquele praticado nas escolas para videntes da Corte, mas recebia fortes influências das propostas de ensino especializado vindas do estrangeiro.

2. CONEXÕES ENTRE O CURRÍCULO E OS LIVROS ESCOLARES EM RELEVO

As influências sobre o currículo da instituição não vinham apenas das reformas, métodos e práticas de ensino que circulavam no período, mas também dos manuais, compêndios e obras escolares utilizadas. Os livros eram verdadeiros currículos prescritos, objetos permeados de discursos do poder, muitas vezes autoritários, que difundiam hábitos, valores e a ordem social, servindo como um caminho a ser trilhado de acordo com as intenções neles contidas. A biblioteca do instituto contava com livros em tinta, escritos no alfabeto romano, e livros em braille importados ou produzidos na própria instituição. A produção interna se deu pela atividade da oficina tipográfica a partir de 1857, mas, pela morosidade de sua produção, número reduzido de alunos operários e pela precariedade dos equipamentos, a prática de realizar a cópia manuscrita dos livros pelos alunos e ditados pelos docentes em sala foi uma constante. Ainda assim, a necessidade de importação de títulos em braille para uso das disciplinas não desapareceu no oitocentos.

⁹ Segundo Valdemarin (2014), o Método Intuitivo surgiu na Europa no século XIX, inspirado em Pestalozzi e Fröebel e influenciado pelo empirismo, como resposta às práticas escolares repetitivas e baseadas na memorização. No Brasil, foi introduzido a partir da década de 1880, propondo a renovação do ensino por meio de novas metodologias, materiais e atividades práticas, visando melhorar a aprendizagem dos alunos.

Entre as obras utilizadas na instituição, encontravam-se tanto *livros das disciplinas como livros de leitura*¹⁰. Trabalhos específicos das instituições para cegos, como os livros de História de Guadet e o método para música de Coltat e Fournier, utilizados no instituto de Paris. Ou mesmo o compêndio do Cônego Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro para História Sagrada e o método de Raphael Coelho Machado para ensino de órgão harmônico, ambos docentes do instituto brasileiro. Contudo, a maioria das obras que compunha a biblioteca eram livros nacionais e internacionais de grande circulação e sucesso educacional da época. Tratava-se de títulos que refletiam, portanto, a cultura escolar do período, presentes mesmo em uma instituição de educação especializada.

Entre os livros de sucesso nacional, é possível citar: o *Expositor Portuguez*, famosa obra de alfabetização vinda de Portugal e muito utilizada no século XIX; o *Compendio da Grammatica da Lingua Nacional*, do professor público, político, gramático e filólogo Antonio Alvares Pereira Coruja, outro sucesso editorial originalmente publicado em Porto Alegre no ano de 1835 e que foi reeditado mais de dez vezes até o fim do século XIX (DIAS, 2019); e a História do Brasil do médico e jornalista português Solano Constancio, livro que se apoiava na conhecida obra de Southey¹¹, com conteúdos que iam desde o Descobrimento do Brasil à Abdicação de D. Pedro I (LEÃO, 2023).

Das obras de sucesso internacional, é possível citar: *O Compêndio de Bezout*, que era utilizado principalmente nas escolas militares portuguesas, mas também teve forte circulação na França, apesar das várias críticas que recebeu no século XIX (PARANAGUÁ, 1846); o *Tratado Elementar de Física* de Adolphe Ganot, obra que, segundo Langlois (2006), foi traduzida para vários idiomas e utilizada para ensinar física em diversas partes do mundo, contando com 200 mil exemplares impressos de sua 18ª edição; e o *Catecismo de Montpellier*, livro de François Aimé Pouget, impresso pela primeira vez em 1702 na diocese de Montpellier, França, usado em Portugal e no Brasil desde o período colonial, que alcançou longevidade nas escolas brasileiras, na catequese da Igreja e nos espaços familiares até a segunda metade do século XIX (ANJOS, 2016, p. 4). Sobre o Catecismo, Tambara (2002, p. 40) afirma:

Rivalizando com o catecismo de Fleury o "Catecismo da Diocese de Montpellier", pelo bispo Charency traduzido para o português ainda no século XVIII, foi o instrumento de doutrinação religiosa que com maior intensidade foi utilizada em sala de aula. Dificilmente encontra-se uma escola no Brasil, no Século XIX, que não tenha, em algum momento, se utilizado deste compêndio no processo de ensino aprendizagem.

Obras como os catecismos revelavam a preocupação das escolas e do mercado editorial em transformar as instituições escolares em instrumentos eficazes de transformação social e, principalmente, de manutenção de um dado *status quo* (TAMBARA, 2002). Os livros escolares refletiam um currículo influenciado por propostas de moralizar e civilizar os hábitos

10 O livro da disciplina era organizado por nível de idade e seus conteúdos buscavam acompanhar as fases de aprendizagem dos estudantes, tornando-se cada vez mais complexos. O livro de leitura era uma literatura voltada para a infância, difícil de ser caracterizado, pois não havia separação nítida entre gêneros para entretenimento e para aquisição de conhecimentos. (Arroyo, 1968 apud Bittencourt, 2008).

11 As primeiras obras historiográficas do IHGB e didáticas de História do Brasil, utilizadas nas instituições escolares brasileiras, tinham referências do historiador Robert Southey. Utilizando uma vasta literatura sobre o Brasil dos séculos XVI e XVII (como os trabalhos de cronistas e historiadores e memorialistas portugueses e brasileiros, bem como os registros dos viajantes, pesquisadores, exploradores e naturalistas europeus) e contando também com documentos inéditos de Portugal, Southey escreveu, no início do século XIX, *A History of Brazil*, obra em três volumes considerada a primeira História Geral do país (Vechia, 2008).

e costumes da população com o intuito de alcançar o progresso e construir uma identidade nacional coletiva, um sentimento de pertencimento ao país recentemente independente. Uma vez que, no Brasil do século XIX, o Estado estava fortemente vinculado à Igreja, algumas obras também expressavam uma forte educação moral e religiosa, cuja intenção era a de inculcar conhecimentos, valores, símbolos, tradições, ideias, costumes e práticas cristãs nos alunos, a exemplo dos catecismos, livros de História Sagrada e Doutrina dos Evangelhos. Somente no final do século, afloram as críticas sobre o uso de textos religiosos, havendo uma mudança de livros com conteúdo moral-religioso para obras com conteúdo moral-cívico (BITTENCOURT, 2008).

Por fim, são destacadas ainda duas obras populares na França: *A Gramática Francesa* de Noël e Chapsal, sucesso editorial que contou com mais de 50 edições publicadas, e o *Compêndio de História* da Academia de Paris que era seguido por aqueles que pretendiam o Bacharelado em Letras no referido país (COSTA, 1861).

Muitos dos títulos citados eram obras populares que circulavam nas demais escolas brasileiras, e algumas delas tinham sucesso editorial internacional. Trazendo os discursos de poder e as ideologias difundidas pelas autoridades. Esses discursos eram recebidos tanto por alunos cegos quanto por videntes, e estavam repletos de aspectos da cultura dominante do período, bem como da reprodução dos seus estigmas e das intenções de seus currículos/prescrições.

De acordo com Bittencourt (2008), durante o século XIX o manual didático foi tema de discussão entre parlamentares e autoridades que decidiram sobre a criação e organização do sistema educacional brasileiro. Inicialmente, prevaleceram projetos que insistiram sobre a necessidade de construir livros seguindo modelos estrangeiros, principalmente os franceses e alemães, com foco em adaptações dessas obras. A partir da segunda metade do século XIX, cresceram propostas de “nacionalização” da literatura escolar, em decorrência de mudanças sociais alavancadas pela maior urbanização, imigração, o fim do trabalho escravo, as modernizações tecnológicas no meio comunicacional e o maior distanciamento da Igreja no campo da educação. Essas obras sofriam constantes alterações de acordo com os programas oficiais e o desenvolvimento das ciências de referência. Segundo a autora, o livro didático se tornou um texto impresso de grande circulação, com tiragens elevadas e atingindo populações de todo o país. Circulava a ideia sobre o poder das obras didáticas em uniformizar a educação escolar no território nacional, ou, pelo menos, seus conteúdos disciplinares. Considerando a precária formação dos professores, os livros eram, em grande parte, os principais instrumentos para aquisição do saber escolar a ser transmitido.

Para Fulas (2021, p. 58), quando se analisam os livros publicados para o público cego fora do Brasil, “percebe-se que no Reino Unido havia a prevalência de textos religiosos, enquanto nos Estados Unidos avançava a impressão de conteúdos curriculares”. A autora confirma o quanto o interesse pessoal dos diretores e professores das instituições para cegos influenciava nos conteúdos curriculares e, como resultado, na escolha das obras didáticas. Tentavam, muitas vezes, equiparar ou até superar o currículo das escolas para videntes. O mesmo pode ser percebido no caso brasileiro que não só tinha um currículo com forte apelo musical, característica defendida por seus diretores, como também uma maior variedade e complexidade dos conteúdos disciplinares da instrução intelectual, se comparadas a muitas das escolas em atividade no país.

Fossem ações dos próprios gestores ou aspectos de uma tradição de ensino para cegos, é possível dizer que, a partir dos títulos selecionados para uso na Instituição, havia a apropriação dos elementos de uma cultura escolar mais ampla, dos currículos nacionais e das prescrições didáticas. Contudo, também ocorria a elaboração de uma cultura escolar própria, especializada nos métodos de ensino para cegos e nas questões relativas à percepção do sujeito, presente no forte currículo e circulação de obras da área de música e, também, na constante atividade das oficinas de produção de livros em relevo. Os aspectos de ambos os currículos, “comum” e “especial”, se mesclavam no imperial instituto com o intuito de promover práticas pedagógicas que respaldassem a educação dos cegos, dentro do contexto sociocultural brasileiro.

2.1 A circulação transatlântica de livros em braille no século XIX

Os primeiros livros que formaram a biblioteca do Imperial Instituto dos Meninos Cegos eram do próprio José Álvares de Azevedo. Materiais que foram doados pelo seu pai em abril de 1854, após o falecimento do filho. Entre eles estavam 64 volumes de diferentes obras escritas em relevo (letra romana e pontos) e 62 volumes da História da Instituição dos Cegos de Paris traduzido por Azevedo (AZEVEDO, 1854, fl. 20). Esse fato marcou o início da aquisição de obras impressas em pontos na França, prática que perdurou na segunda metade do oitocentos.

Durante o século XIX as trocas transatlânticas ganharam força, ocorrendo o que Abreu e Mollier (2018) chamam de um grande salto para a constituição de um mercado integrado de bens, trabalho e capital. Segundo os autores, esse cenário foi impulsionado pela melhoria nas comunicações, serviços postais e expansão dos transportes, como o marítimo e o ferroviário, que, aliado ao trânsito de escritores, intelectuais e profissionais ligados ao livro e ao impresso, à formação de públicos leitores, de campos e de gêneros literários e às inovações tecnológicas na área da produção e edição de impressos, permitiram uma maior circulação de livros entre diferentes países e continentes. Em um contexto de inovação tecnológica e crescimento demográfico, os livros didáticos ganharam certo destaque mercadológico. As obras escolares em relevo para cegos, embora não fossem fortes motores do comércio internacional, segundo Fulas (2021), encontraram espaço, a partir do século XVIII, nas rotas de circulação devido aos interesses de professores, filantropos e das próprias pessoas com deficiência alfabetizadas. A movimentação destes materiais estava intimamente ligada às conexões realizadas pelos institutos para cegos recém-fundados, criando um solo fértil para a disseminação de ideias educativas.

No oitocentos, a França se firmou como um centro cultural, que exportava literatura e diversas obras escolares, influenciando também a circulação de livros em relevo e disseminando o Sistema Braille no Brasil e em outras partes do mundo¹². O relacionamento com o Instituto de Cegos de Paris começou no início década de 1850, durante a dinâmica de

12 O Brasil e, mais especificamente, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, teve seu papel para que a França ocupasse essa centralidade dentro da cultura do escrito em relevo. Fulas (2021), fazendo referência ao trabalho de Henri (1952), informam que, sendo o primeiro país a adotar o Sistema Braille fora da França, o Brasil auxiliou no desenvolvimento da tipografia do instituto francês. Seus materiais para a impressão eram bastante rudimentares, até ocorrer a encomenda de um método em língua portuguesa “pedido por D. Pedro II”,

criação da instituição brasileira. Entre as obras listadas, indispensáveis para a fundação do Instituto, estavam: *Expositor Portuguez de Midosi, a Grammatica Portugueza de Coruja, o Catechismo de Montpellier, os Elementos de Arithimetica e os Elementos de Musica de Francisco Man da Silva* (AZEVEDO; SIGAUD, 1853, fl. 12). Livros que refletiam o perfil curricular da instituição e a ênfase sobre os conteúdos a serem aplicados nos seus primeiros anos de funcionamento: alfabetização, leitura e escrita da língua portuguesa, ensino moral e religioso, matemática básica e a música.

No processo de importação, eram enviadas as versões das obras em tinta diretamente do Rio de Janeiro, para serem impressas em braille em Paris, procedimento que se repetiu ao longo do século. Inicialmente, as compras eram intermediadas pela casa comercial de D. Pamillae & Baduleau Levillain, que facilitava e agilizava as trocas interinstitucionais¹³. No processo de impressão, cada livro em tinta gerava de dois a três volumes em braille e, além disso, tanto a especialidade do trabalho quanto o papel “mais encorpado” elevavam o custo da produção. Pode-se dizer que a escolha dos livros a serem usados no Imperial Instituto era, portanto, balizada de acordo com o tamanho e formato de seus originais em tinta. A materialidade das obras criava obstáculos para que certos títulos fossem selecionados para o ensino dos estudantes cegos.

A primeira remessa de livros importada da França chegou em outubro de 1854, porém incompleta. O restante chegou somente em 1856. O processo de importação dessas obras sofria uma série de dificuldades, o que gerava atraso na entrega. A instituição parisiense precisava elaborar livros para sua demanda interna e havia iniciado uma produção, ainda que incipiente, destinada à exportação, possivelmente tendo o Brasil como um dos seus primeiros e principais compradores. Exportar livros em braille era uma atividade recente, além disso, o processo de elaboração de textos em pontos demandava mais tempo do que aquele feito em tinta, principalmente quando os operários das oficinas eram pessoas cegas. Esses dados revelam que o braille tinha certo valor mercadológico na França, já que o país começara a exportar o material (mesmo que em diminuta quantidade). Tal fato não foi compartilhado pelo Brasil, cujo Instituto, após o início das atividades de sua oficina tipográfica e de encadernação, produzia apenas para consumo interno de seus próprios alunos. Situação que só mudaria após o advento da República.

Sobre a escassez de obras, Claudio Luiz da Costa, segundo diretor do instituto, alerta sobre a carência de novos livros em braille, entre os impressos em língua portuguesa, que já tinham sido “lidos e relidos” pelos estudantes. Em uma lista de 8 de abril de 1857 (COSTA, 1857), é possível verificar as obras que, até então, compunham a biblioteca do Instituto e foram importadas de Paris. Ao todo são 234 volumes, seis cadernos de música e dois maços de mapas comprados por Sigaud, além de 60 volumes adquiridos por Claudio Luiz¹⁴.

13 Para a compra de qualquer objeto no instituto de Paris, era necessária uma autorização especial do Ministro d'Estrangeiros do Governo Francês, mas a casa comercial conseguia importar materiais sem essa autorização.

14 Entre os títulos estão: 88 exemplares de *Expositor Portugues* (traduzido e impresso em pontos em Paris); 16 volumes da *Historia do Brasil de Solano Constancio* (em português copiada em Paris); um volume do *Methodo de lectura em francês* (impresso em pontos e trazido pelo aluno Scipião Meroli); 75 Exemplares do compendio da *Grammatica de Coruja* (impresso em pontos em Paris); 47 Exemplares do *Cathecismo de Montpellieu resumido* (traduzido em português e impresso em pontos em Paris); 50 exemplares de *Principios elementares de musica*; dois do *Methodo de solfejo*; dois da *Gramatica francesa de Noel e Chapsal*; e dois do *Methodo de leitura em frances* (Costa, 1857). O documento também informa uma listagem de 11 livros e 11 folhetos, impressos em tinta, comprados por Claudio Luiz para serem lidos aos alunos do Instituto com a finalidade de instrução e recreio.

Nas décadas de 1850 e 1860 houve intensa importação de obras vindas, principalmente, da França. Entre elas, pode-se citar: métodos de leitura, gramáticas francesas (como a de Noël e Chapsal), método de solfejo, “Princípios de Música”, métodos de ensino de música de Hippolyte Coltat e Remy Fournier, aritméticas de Dufour e 84 peças de música (LEÃO, 2023)¹⁵. Em 1869 são solicitadas outras obras, em francês: *Office du matin e du soir*; *La Grammaire de Noël et Chapsal*; *Vocabulaire de Boniface*; *Fables Choies de La Fontaine*; *Florian*; *Geographie de France de Cortambert*; *Cosmographie de Delille*; *Elements de Geometrie de Coltat*; *Cours d'Harmonie de Roussel*; *Methode de vór á piston de Meifred*; *Etudes pour le piano de Cramer*; *Etudes pour le piano reunis lessons de Bertini*; *Morceaux pour l'orgue*, *Office a notea (ris parisien)*, *office en faux, bourdon, matin et soir de Gauthier*; e *Geometrie de Legendre* (COSTA, 1869).

Percebe-se que na gestão de Claudio Luiz houve maior presença de livros de autores franceses nas práticas curriculares da instituição. Isso demonstra a forte influência da cultura francesa no currículo do instituto, fator que não só tentava criar uma aproximação ao instituto parisiense, como também economizava e agilizava o processo de importação, ao adquirir manuais que já eram impressos e utilizados em Paris, sem a necessidade de traduzir ou imprimir novos. Bastos (2008) afirma que um dos motivos da influência francesa estar presente no cotidiano brasileiro tinha relação com a adoção dos manuais escolares utilizados no país entre as décadas de 1850 e 1890. A adoção de manuais escolares franceses em diversas nações fazia parte não apenas de um projeto de expansão do mercado editorial e livreiro, como também de uma lógica de “universalização de uma cultura escolar identificada com a modernidade” (BASTOS, 2008, p. 52).

A partir da década de 1870, a documentação sobre estas transações torna-se escassa, possivelmente devido ao aumento da produção interna da oficina tipográfica brasileira e da atividade manuscrita dos alunos, ou devido à reutilização de obras antigas¹⁶.

No final do século, o diretor Benjamin Constant denunciou a negligência do Governo Imperial, que ignorava pedidos de verba para materiais básicos há mais de uma década, resultando em carências graves de papel e livros para as aulas (MAGALHÃES, 1888a). Como resposta a essa falta de investimento, os docentes e discentes recorriam, frequentemente, à elaboração de apostilas manuscritas em relevo, garantindo a continuidade do ensino, apesar da precariedade material e do tempo gasto nas cópias. Ainda assim, a influência dos manuais franceses permaneceu como base estruturante da educação para cegos no Brasil durante todo o período monárquico.

15 Uma relação de livros de 1861 revela os compêndios importados utilizados em cada disciplina: compêndio de M. Noël et M. Chapsal para Língua Francesa (47ª edição, 1856); compêndio do Abbade Gaultier e o de A. Ch. Meissas e Michelot para Geografia Física (29ª edição, 1854); compêndios de J. Guadet para História Antiga e Média (1860); método de H. Coltat e Remy Fournier para os Elementos de Música (1856); método de Solfejo e Exercícios de Cantoria de J. Roussel (1854) para Música Vocal; *Traité theorique e pratique de l'accompagnement du plain-chant* de M.M. Luiz Nedermeier para Música Religiosa (1859); método de Fréd Kalkbrenner para Música Instrumental (piano) (5ª edição, 1858); *Cours elementaire d'Harmonie* de J. Roussel para Contraponto (1860) (Costa, 1861).

16 Em março de 1873, é feito um pedido de materiais para compra na Europa e nos Estados Unidos. Nele são listadas algumas obras para o estudo de música e havia “a relação dos livros impressos no systema de Braille para uso dos cegos, do ano de 1868 até esta data, tanto em sciencias e letras, como em musica e outras artes” (Magalhães, 1873b). Não foram encontrados, contudo, registros de compra ou da chegada desses materiais nos portos brasileiros, possivelmente não chegaram, uma vez que pedidos semelhantes se mantêm na década de 1880. Na década de 1880 também houve aquisição de poucas obras estrangeiras. Um relatório de 1880 previa a compra da *Cosmographia* de Delille e de um Dicionário frances em pontos. (Magalhães, 1880b) e em 1882 é solicitada a obra *Artes de afinação de piannos* de Montal. Em dezembro de 1887 e abril de 1888, são informados novos objetos: “10 Leituras para o adolescente de G. Bruno”, “20 Exemplares da cosmographia de Dellile” e “20 Exemplares da geographia universal, adoptada no Instituto de Cegos de Paris” (Magalhães, 1887; 1888b).

2.2 A circulação de obras nacionais em braille no exterior

Os livros em braille e outros materiais para a educação dos cegos, produzidos no Brasil, também circulavam fora do território nacional. Um exemplo foi a sua presença nas exposições universais e pedagógicas internacionais. As publicações nacionais referentes às Exposições Universais, tais como as de 1867 (Paris), 1873 (Vienna) e 1876 (Philadelphia), mencionam o Imperial Instituto dos Meninos Cegos e seus materiais de ensino especializados (BRASIL, 1867; 1873; 1875). Segundo Almeida, já na segunda Exposição Universal ocorrida em Paris, houve a presença de materiais especiais que compunham o ensino dos cegos em diversas instituições especializadas. Livros em braille produzidos no Brasil estiveram presentes na exposição de Córdova com trabalhos de alunos (MAGALHÃES, 1870b) e trabalhos das oficinas tipográfica e de encadernação receberam prêmios na exposição internacional feita em Paris, destacando a qualidade dos materiais produzidos pelos alunos brasileiros (MAGALHÃES, 1872).

A partir da Exposição Universal de Londres de 1866, foi frequente a mostra de materiais para a educação, como livros, periódicos, mobiliário, material pedagógico, fotografias, além de tabelas e gráficos com dados educacionais. Cada vez mais o campo educacional era visto como uma necessidade para se alcançar a civilidade e a modernidade. Na exposição de Londres, o Brasil destacou os institutos para cegos e “surdos-mudos” (Almeida, 2018).

O Império brasileiro foi convidado a participar do 5º Congresso Universal de Professores Cegos, que ocorreu em Amsterdam e também participou da Exposição Internacional de Hygiene e Educação de Londres em 1884 (BRASIL, 1885). Nesta última, foram apresentados manuais do Instituto dos Meninos Cegos, materiais e fotografias educacionais. Várias instituições e associações para pessoas cegas de países da Europa e dos Estados Unidos expuseram seus melhores métodos de ensino e as descobertas mais recentes da área. Em relatório sobre o evento, foi informado que “a remessa da escola dos cegos do Rio de Janeiro foi plenamente apreciada, como provou a opinião da comissão dos jurys, sobre a qual lhe foi decretado o diploma de honra” (BRASIL, 1885, p. 32). Entre os materiais, havia livros manuscritos, impressos e/ou encadernados nas oficinas do Instituto¹⁷ e trabalhos dos alunos feitos nas aulas por meninos e meninas¹⁸.

A partir da década de 1860, o Brasil passou a participar de Exposições Universais e Educacionais que, possivelmente, permitiam trocas de conhecimentos relativos à educação dos cegos. Contudo, Benjamin Constant expressou, em 1873, a precária relação entre o Imperial Instituto dos Meninos Cegos e os institutos de outros países. Apesar de considerar que esse intercâmbio interinstitucional seria útil, o diretor informava que não foi possível estabelecer uma correspondência regular com tais espaços presentes na Europa e nos Estados Unidos, diferente do que acontecia entre essas instituições e fazendo o Instituto viver

17 Livros como: Estudos para piano por Cramer (encadernado), Historia Chronologica do Instituto (impresso e encadernado), Solfejo pratico de Russet (encadernado), Grammatica franceza (impressa e encadernada), Historia Moderna (manuscrito e encadernado), Expositor Portuguez (impresso e encadernado), Recueil des castigues (encadernado) e Physica (manuscrito e encadernado) (Brasil, 1885).

18 Entre os trabalhos, as fontes citam: Valsas, Música, Cantata, Signaes de musica, Alphabeticos no Systema Braille, Sentença Moral, Analyse logica e gramatical (em francês), Palavra de Socrates e Fabula de Lafontaine (traduzido em verso), Versão de portuguez para francez, Resolução de equações do 1º grau de uma incognita, Tabella dos signaes convencionaes usados nas aulas de mathematicas, Theoria elementar das permutações, agrupamentos e combinações, Modelos de estylos, estudo sobre a língua inglesa e tradução de um trecho e Goso da China (Brasil, 1885).

“completamente isolado de todos os estabelecimentos semelhantes dos outros países; e este isolamento priva-o das imensas vantagens que eles tiram da espécie de convivência em que estão” (MAGALHÃES, 1873a, p. 6).

De acordo com Benjamin Constant, os demais institutos para cegos possuíam uma contínua correspondência e dispunham de jornais que tratavam de interesses comuns, em que eram apresentados, estudados e discutidos os métodos de ensino, as descobertas e os melhoramentos relacionados ao ensino dos cegos. As experiências compartilhadas poderiam desenvolver o ensino para os jovens cegos e o diretor acreditava que o instituto brasileiro deveria seguir esta tendência (MAGALHÃES, 1873a). As trocas com outras instituições só foram se intensificar na década de 1890, a partir da realização da viagem para a Europa promovida por uma Comissão Científica composta por dois professores cegos do, agora chamado, Instituto Nacional dos Cegos.

3. TRANSFORMAÇÕES CURRICULARES NO FINAL DO SÉCULO XIX

Após a derrubada da monarquia no Brasil, Benjamin Constant se torna, em abril de 1890, *Ministro e Secretário de Estado dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos*. No cargo, procurou ampliar e aprimorar o instituto de cegos brasileiro, reorganizando seu currículo, edifício, estrutura interna, pessoal e atendimento ao alunado¹⁹. No rol de reformas promovidas pelo Governo Republicano, em maio de 1890 foi instituído o novo regulamento para o instituto, proposta em consonância com a reforma educacional do Distrito Federal, que ocorreria meses mais tarde e que tinha como princípios a liberdade e laicidade do ensino (BRASIL, 1890b). Benjamin Constant se inspirava nas ideias positivistas e pretendia romper com uma tradição de ensino humanista.

O novo regulamento (BRASIL, 1890a) manteve a presença de meninos e meninas, e ampliou o número de alunos. A instituição apresentava a finalidade de ministrar a educação física, moral e cívica, com o estabelecimento de dois cursos: um de instrução literária e um de instrução prático-profissional. Agora, o curso literário ofertava a instrução primária e secundária completa. O primário duraria três anos e o secundário, cinco, contabilizando um total de oito anos. Reflexo do positivismo, as cadeiras de religião desaparecem e surgiram a “ginástica apropriada aos cegos de ambos os sexos” e as “lições de cousas” (área própria do Ensino Intuitivo, em voga na época) como disciplinas a serem estudadas. O ensino de música vocal e instrumental, foi ampliado e tornou-se obrigatório para todos os alunos e alunas. Por fim, houve ainda a criação de uma classe de Aspirantes ao Magistério, que seria formada por estudantes que tivessem se distinguido ao longo dos cursos e se preparavam para a docência (muitas vezes exercida na própria instituição).

¹⁹ . Em 20 de novembro de 1889, o instituto passa a se chamar apenas Instituto dos Meninos Cegos, perdendo o “Imperial”, reflexo do fim daquele regime, em maio de 1890 se torna Instituto Nacional dos Cegos e, em janeiro de 1891, Instituto Benjamin Constant, sua atual denominação, em homenagem ao seu terceiro diretor, falecido no mesmo mês (Leão, 2023). Em 1891 a instituição foi transferida para um novo edifício, ainda inacabado, na Praia da Saudade, bairro da Urca, onde se localiza atualmente.

Matérias do Regulamento do Instituto Nacional de Cegos (1890)

Cursos	Matérias
Primário	- conhecimento do alfabeto, sinais de pontuação e dos algarismos, no systema de pontos (methodo de Luiz Braille); conhecimento dos algarismos ordinarios em typos maiores; ler e escrever no systema de pontos e em caracteres ordinarios; - arithmetica pratica até fracções decimaes e systema metrico; - noções elementares da grammatica portugueza; - lições de cousas limitadas ao conhecimento dos objectos mais triviaes do uso domestico; e noções de historia natural.
Secundário	- linguas portugueza e franceza; noções de historia geral e especialmente da do Brazil; geographia physica e politica; arithmetica theorica e pratica com todo o desenvolvimento; algebra até equações do 2º gráo; geometria elementar plana e no espaço; noções de trigonometria; noções de cosmographia e de mecanica pratica, applicada ás machinas, aparelhos, e instrumentos usados nas diversas sciencias, artes, officios e industrias de que possam utilizar-se os cegos; sciencias physicas; historia natural; instrucção moral e civica e elementos de pedagogia.
Musica	1º Notações musicas, leitura e escripta da musica no systema de pontos; Theorias elementares e solfejo; Execução no piano, organ e harmonium; Execução nos instrumentos de sopro, corda e percussão.
Pratico-profissional	- estudo completo de musica vocal e instrumental, inclusive o estudo de organ e harmonium; arte typographica no systema de pontos e no systema ordinario; arte de encadernação; todos os trabalhos de agulha que actualmente se ensinam ás alumnas; gymnastica apropriada aos cegos de ambos os sexos.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Brasil (1890a)

A fim de colher informações, adquirir materiais e subsidiar a ampliação do ensino, uma Comissão Científica, encabeçada por dois professores cegos do instituto, João Pinheiro de Carvalho e Augusto José Ribeiro, viajou para a Europa em agosto de 1890 para visitar os principais estabelecimentos de educação para cegos, estudar sua organização, métodos de ensino profissional, literário e científico, buscando referências e materiais para o instituto brasileiro. A viagem, que durou oito meses, também visava criar uma correspondência entre o instituto brasileiro e importantes estabelecimentos de educação de cegos da Europa, “de modo a estabelecer relações e comunicações reciprocas com o fim de por o Instituto Nacional a par de todos os melhoramentos e progressos que se forem operando na educação dos Cegos.” (SOARES, 1890, s/n). Os professores retornaram em maio de 1891. Durante o trabalho, João Pinheiro era encarregado das questões ligadas ao ensino prático e profissional, enquanto Augusto José foi incumbido do curso literário.

De acordo com o relatório da Comissão Científica (CARVALHO; RIBEIRO, 1891), os professores João Pinheiro de Carvalho e Augusto José Ribeiro fizeram várias articulações com outros espaços para educação dos cegos e alguns dos diretores de institutos que os auxiliaram, entre eles: Martin em Edimburgo (Escóssia), Maldenhassen em Copenhague (Dinamarca), Meker em Dürren (“Prússia Romana”), Kunz em Ilzach (Alsácia Lorena), Meyr em Amsterdam (Holanda) e Campbell em Londres (Reino Unido)²⁰. Além disso, houve intensas trocas com o Sr. Emille Martin, Diretor do Instituto Nacional dos Cegos de Paris e o Sr. Guilbeau, professor cego do referido instituto e fundador do Museu Valentim Haüy, espaço onde eram guardados vários aparelhos criados para uso dos cegos. Também fizeram contato com De La Sizeranme, “o cego mais conhecido de toda a Europa, é o homem a quem mais devem em França seus companheiros de infortúnio” (CARVALHO; RIBEIRO, 1891, p. 1), autor de livros, como “Os Cegos

²⁰ Os diretores Meker do Instituto de Durem e Campbell do Real Collegio Normal também eram cegos.

Uteis”, e diretor de três periódicos sobre o tema: *O Luiz Braille, a Revista Braille* (ambos em braille) e o *Valentim Haiiy* (em tinta). Segundo o relatório, os membros das instituições aplaudiram a ação do governo brasileiro de enviar a Comissão à Europa, ação de grande alcance pela presença dos professores cegos, um “golpe vibrado contra os preconceitos que tudo dificultam aos Cegos e tornam-lhes as vezes impossível a realização das mais legítimas aspirações” (CARVALHO; RIBEIRO, 1891, p. 2).

Houve a aquisição de muitos materiais e livros para o Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Obras de diversas áreas do conhecimento, mapas cartográficos da Europa, Asia, África, Oceania, América do Norte e do Sul, diferentes recursos pedagógicos especializados, cerca de 80 exemplares de literatura, muitos métodos de música e mais de 300 peças musicais (E. DELOGE, 1891). Também era prevista a aquisição de “collecções de objectos para o ensino intuitivo”, método que estava em voga e que dava grande credibilidade a um ensino mais racionalizado e ativo, executado por meio do uso de materiais concretos.

O novo Regulamento do instituto previa a criação do maior número possível de oficinas para que os jovens cegos se tornassem aptos a exercer ofícios variados e pudessem viver de seu trabalho fora dos muros da instituição. Na década de 1890, houve mudança do edifício, o ensino profissional ampliou-se com o maior número de estudantes e pelas aquisições de materiais feitas pela Comissão (LEÃO, 2023). Foram estruturadas as oficinas de escovas, vassouras e espanadores, de empalhação de móveis e cartonagem, e as atividades das oficinas tipográfica e de encadernação, que já funcionavam há mais de 30 anos também se desenvolveram.

O relatório elaborado pela Comissão Científica deu algumas informações sobre o ensino praticado nas instituições para cegos da Europa. Segundo os professores, o curso musical do instituto de Paris só competia com o de Londres e em várias instituições para cegos da Europa a música era considerada a melhor forma de as pessoas com cegueira de alcançar a subsistência. Essa opinião havia prevalecido no Congresso Internacional para o melhoramento da Sorte dos Cegos ocorrido em Paris no ano de 1889. Nos institutos europeus se ministrava o método intuitivo de Froebel (realizando pequenos trabalhos), seguindo para uma educação superior em que “todo o instituto de primeira categoria, divide-se em tres secções 1ª sciencias e lettras; 2ª musica, 3ª officios diversos”²¹. Mas os docentes afirmam que essa divisão já acontecia no instituto brasileiro e que nenhum estabelecimento se equiparava ao seu curso científico e literário (CARVALHO; RIBEIRO, 1891).

No que se refere ao ensino técnico, os professores da comissão afirmaram que a Alemanha apresentava um ótimo ensino profissional, a Inglaterra possuía muitas escolas e asilos também profissionalizantes e, em Paris, além das oficinas do Instituto de cegos, havia a “Escola Profissional dos Cegos” (CARVALHO; RIBEIRO, 1891). Os professores da comissão acreditavam que, para organizar as novas oficinas do instituto brasileiro, seria preciso escolher ofícios lucrativos que os cegos conseguissem praticar, a fim de lhes dar meios para subsistência.

21 No referido relatório é exposto que no Reino Unido os alunos cegos conseguiam ingressar em cursos superiores.

Durante a viagem, os docentes conheceram as inovações tecnológicas para impressão em braille, como o recto-verso interlinear, o recto-verso interponto e o uso da stereotypia²². Apesar da introdução desse novo mecanismo de impressão, foram aconselhados a adquirir material para a composição da tipografia brasileira por meio de um prelo a vapor fácil de ser manuseado pelos alunos (CARVALHO; RIBEIRO, 1891). A Comissão relatou que a oficina tipográfica brasileira, fundada “em pé de ensaio”, tinha-se mantido praticamente a mesma, “durante mais de vinte anos não teve o mínimo desenvolvimento, pezada e primitiva, alheia aos grandes progressos realizados na Inglaterra, na Alemanha, na Italia e nos ela não satisfazia as necessidades da própria instituição”.

Para Fulas (2021, p. 284), “a oficina tipográfica, embora estivesse inserida no rol de atividades manuais, estava muito mais vinculada aos aspectos pedagógicos dos institutos do que a uma formação profissional”. Segundo a autora, o trabalho de composição estava intimamente ligado aos processos de alfabetização, leitura, escrita e aprendizagem dos conteúdos escolares, já que eram os alunos quem realizavam os trabalhos. A oficina era, portanto, um espaço de produção, trabalho e formação, não apenas manual ou técnico, mas uma atividade de elaboração intelectual.

Após retorno ao Brasil, João Pinheiro de Carvalho ficou responsável pela montagem das oficinas no instituto. A proposta era montar oito oficinas: tipográfica, encadernação, cartonagem, redes, torneiro, empalhação e fabrico de cadeiras, marceneiro e reparo de pianos, escovas e vassouras²³ (SOARES, 1891a). A instalação dos aparelhos e máquinas aconteceu aos poucos, devido à falta de acomodações precisas no novo prédio (que ainda estava em obras) e pela demora na chegada de alguns materiais comprados na Europa (SOARES, 1891b, p. 28).

É interessante ressaltar o protagonismo de João Pinheiro de Carvalho nesse novo momento pelo qual a instituição passava, não somente por participar da Comissão Científica, ao lado de Augusto Ribeiro, mas por coordenar o processo de montagem das novas oficinas e o aprimoramento daquelas já existentes no Instituto. As atividades dos dois professores cegos na Europa e a atuação de João Pinheiro à frente dos ofícios mecânicos refletiam a autonomia, competência e habilidade conquistadas pelos cegos que estudavam e trabalhavam na instituição.

Em 1896 João Brasil Silvado assume a gestão do instituto, pondo em prática uma dinâmica em que o estudante, após um período inicial de aprendizagem em várias oficinas, fixava-se naquela para a qual tivesse maior gosto e aptidão. Outra mudança foi proposta e executada por ele em 1900, quando iniciou algumas alunas nas artes tipográficas e de encadernação, atividade que, até então, só eram exercidas por meninos (Leão, 2023). No final do

22 No fim do século XIX, a Associação de Cegos Ingleses, de Londres, promoveu melhoramentos na impressão em braille por meio da aplicação do “recto-verso interlinear” à tipografia. Esses melhoramentos foram aperfeiçoados pelos operários das oficinas em Paris, “dirigidos por um cego activo e hábil”, com a introdução do “recto-verso interponto”. Segundo Carvalho e Ribeiro (1891: 7): “Para o consequimento do recto-verso interlinear e do interpontos tem-se mecanicamente de fazer uso da stereotypia.” As máquinas de “stereotypia”, ou estereotipia, permitiam a produção de pontos em matrizes de metal para que, posteriormente, fossem reproduzidas nas duas faces do papel (frente e verso). O processo “interlinear” usava os espaços sem relevo, entre as linhas da frente da folha para impor o braille no seu verso. Já o processo “interponto” fazia o mesmo, mas utilizando os espaços sem relevo das celas braille (Carvalho; Ribeiro, 1891).

23 Até o fim do século XIX, das novas oficinas, passaram a funcionar, a partir de 1895, apenas a de fabrico de escovas e vassouras, a de cartonagem e a de empalhação e fabrico de cadeiras. Em 1900, o diretor João Brasil Silvado inicia o trabalho com fabrico de colchões e almofadas (Leão, 2023).

século XIX, houve maior organização dos espaços e aumento dos operários que trabalhavam nas oficinas. Como resultado, o número de obras impressas e encadernadas, por ano, elevou-se significativamente.

Vários aspectos da cultura escolar institucional sofreram interferência estrangeira, principalmente europeia, tal como seu currículo, obras didáticas utilizadas e práticas pedagógicas estabelecidas. A relação entre o Brasil e a Europa, principalmente a França, bem como a relação do instituto brasileiro de cegos com outras instituições especializadas e que detinham determinados materiais específicos para o ensino de pessoas com deficiência visual, foi duradoura no século XIX. Com o tempo, essas conexões diminuíram, uma vez a instituição brasileira passou a se tornar cada vez mais autossuficiente e independente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises realizadas ao longo deste estudo revelam que a fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, não foi um evento isolado, mas o desdobramento de uma complexa rede de conexões entre o Brasil e a Europa. O currículo da instituição foi marcado por uma política modernizadora governamental que buscava equiparar a nação brasileira aos “níveis civilizacionais” das metrópoles europeias. Contudo, é importante analisar de maneira crítica a ideia de que países como a França serviam apenas como modelos universais a serem copiados por sociedades rotuladas como “atrasadas”. É preciso refletir sobre a dinâmica de forças que atuavam sobre esse cenário e as influências que as instituições europeias e suas práticas culturais tinham sobre as propostas e as mentalidades da elite brasileira.

Ainda que o currículo do instituto do Rio de Janeiro tenha sofrido interferência direta do contexto internacional, aspecto visível quando se trata da adoção, sem questionamentos, do Sistema Braille, na inspiração que a estrutura organizacional do instituto parisiense teve sobre a instituição brasileira e nos diversos livros de autores europeus que lá circularam, suas bases curriculares também foram estabelecidas sob a influência do contexto sociocultural e econômico do Brasil. A proposta pedagógica não se limitou a replicar o estrangeiro, mas considerou também características da realidade nacional na aplicação dos seus métodos de ensino, na consonância com as propostas curriculares destinadas aos videntes e no tipo de instrução profissional e artística a ser oferecida. As obras escolares permitiram a prática, expansão e diversificação do currículo institucional e, com a chegada da República, as ações da Comissão Científica possibilitaram a execução de uma nova proposta curricular, ampliada mais complexa e que beneficiaria os seus estudantes rumo a uma maior autonomia. Apesar do estigma social sobre os cegos, seu rótulo como incapazes ou inferiores à um padrão de normalidade, a proposta curricular do Imperial Instituto buscava oferecer uma instrução que garantisse a sua utilidade social e a independência dos alunos egressos.

Ao longo do tempo, o instituto recebeu críticas sobre o seu forte caráter asilar, reflexo das percepções caritativas e filantrópicas da sociedade. Sua fundação e manutenção estavam imersas em discursos cristãos e de proteção aos “infelizes”, o que, somado à discriminação e a pouca receptividade da sociedade brasileira sobre a capacidade dos cegos, muitas vezes, resultava em uma permanência prolongada dos seus estudantes. Contudo, foi a existência

dessas instituições especializadas ao redor do mundo que permitiu o início da quebra do preconceito e do estigma. Ao reconhecer as pessoas com deficiência como sujeitos passíveis de instrução, capazes de trabalhar e ter vida autônoma, estas escolas auxiliavam no deslocamento dessas pessoas da esfera da incapacidade para a situação de cidadãos potencialmente úteis.

O currículo e as práticas escolares quotidianas no Imperial Instituto dos Meninos Cegos atingiam os hábitos, os saberes, a comunicação, o dia a dia e a própria construção da identidade de sua comunidade escolar. A instituição funcionava como um ambiente de socialização onde a apropriação de conhecimentos interferia diretamente na percepção que o estudante tinha de si mesmo e do grupo ao qual pertencia. Nesse cenário, um currículo intelectual robusto e a ênfase na educação musical podem ser interpretados como uma estratégia da gestão para defender a ideia de que a instituição tinha como finalidade a educação e não era apenas um asilo. Ao oferecer ramos de instrução secundária e profissional, os diretores e professores procuravam afastar o estigma de mendicidade e dar provas da educabilidade e competência dos jovens cegos, o que poderia ajudar no combate à discriminação e no descrédito da opinião pública sobre a capacidade dos alunos.

Por fim, o espaço institucional e seu currículo foram meios importantes para a autoidentificação das pessoas com deficiência visual e para a construção de uma identidade coletiva. Ao reunir indivíduos que partilhavam a mesma condição sensorial, um mesmo sistema de comunicação escrita e as mesmas experiências escolares num ambiente durante anos, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos estimulou uma consciência de pertença entre sua comunidade. Este sentimento de identidade coletiva seria o embrião para futuras lutas e para a criação de agremiações e associações de ajuda mútua, onde os estudantes, professores e ex-alunos poderiam se compreender para além de um grupo com características e experiências discriminatórias em comum. Nasce a possibilidade de construir uma noção de que faziam parte de um segmento social que compartilhava formas de comunicação e interação com o mundo, uma história em comum, costumes, valores, percalços e aspirações legítimas. Assim, as conexões transatlânticas do oitocentos não apenas transportaram métodos de ensino, mas semearam as bases para o agenciamento do cego como sujeito histórico e político no Brasil.

REFERÊNCIAS

ABREU, M.; MOLLIER, J.. Nota introdutória: circulação transatlântica dos impressos – a globalização da cultura no século XIX. In: GRANJA, Lúcia; LUCA, Tânia R. (orgs.). Suportes e mediadores: a circulação transatlântica dos impressos (1789–1914). Campinas/SP: Ed. Unicamp, 2018. p. 9-13.

ALMEIDA, Aline M.. “Ver” pelo mundo do toque e “Ouvir” pelo silêncio da palavra: a educação de crianças cegas e surdas no Brasil (1854 – 1937). 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

ANJOS, Juarez J. T. dos. O Catecismo de Montpellier e a educação da criança no Brasil Imperial. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 46, n. 162, p. 1028-1048, out./dez. 2016.

AZEVEDO, J. A.; SIGAUD, J. F. X.. Carta para compra de livros em Paris de 08 de dezembro de 1853. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1853. Manuscrito. Carta. Cód.: AN IE5 2 de 1853, fls. 12-13.

AZEVEDO, M. A.. Carta de doação dos Livros e mais objectos do finado Jose Alvares d’Azevedo de 05 de maio de 1854. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1854. Lista. Manuscrito. Cód. AN IE5 2 de 1854, fls. 19-20.

BASTOS, Maria Helena Camara. Manuais escolares franceses no Imperial Colégio de Pedro II (1856-1892). Revista História da Educação, Pelotas, v. 12, n. 26, p. 39-58, set./dez. 2008.

BITTENCOURT, C. M. F.. Livro didático e saber escolar (1810-1910). Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BRASIL. Aviso de 18 de dezembro de 1854. In: BRASIL. Coleção de Leis do Império do Brasil – 1854. v. 1, pt. III. Rio de Janeiro: Typographia Nacional. 1854a. p. 270-288.

BRASIL. Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854. 1854b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/>. Acesso em: 21 jan. 2026.

BRASIL. Decreto nº 1.428 de 12 de setembro de 1854. 1854c. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/>. Acesso em: 21 jan. 2026.

BRASIL. Decreto nº 408, de 17 de maio de 1890. 1890a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/>. Acesso em: 21 jan. 2026.

BRASIL. Decreto nº 981, de 08 de novembro de 1890. 1890b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/>. Acesso em: 21 jan. 2026.

BRASIL. O Imperio do Brazil na Exposição Universal de 1867 em Paris. Rio de Janeiro: Typographia Universal de Laemmert. 1867.

BRASIL. O Imperio do Brazil na Exposição Universal de 1873 em Vienna d’Austria. Rio de Janeiro: Typographia Nacional. 1873a.

BRASIL. O Imperio do Brazil na Exposição Universal de 1876 em Philadelphia. Rio de Janeiro: Typ. Nacional. 1875.

BRASIL. MINISTÉRIO DO IMPÉRIO. Relatório do anno de 1884 apresentado a assembleia geral legislativa na 1ª sessão da 19ª legislatura. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1885. Disponível em: <http://ddsnext.crl.edu/titles/100>. Acesso em: 21 jan. 2026.

CARVALHO, João Pinheiro de (a rogo); RIBEIRO, Augusto José (a rogo). Relatório da Comissão Sicentifica de 26 de agosto de 1891. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1891. Relatório. Manuscrito. Cód.: AN IE5 64 de 1891, fl. s/n.

COSTA, Claudio Luiz da. Lista de livros da biblioteca de 08 de abril de 1857. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1857. Lista. Manuscrito. Cód.: AN IE5 2 de 1857, fls. 83-86.

COSTA, Claudio Luiz da. Ofício de 15 de março de 1861. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1861. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 4 de 1861, fl. 306-309.

COSTA, Claudio Luiz da. Relação dos materiais encomendados de Paris de fevereiro de 1869. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1869. Relação. Manuscrito. Cód.: AN IE5 7 de 1869, fl. s/n.

DIAS, Juciele P. O ensino da língua nacional no século XIX e a constituição da gramatização brasileira: a produção de Antonio Alvares Pereira Coruja. Gragoatá, Niterói, v.24, n. 48, p. 75-94, jan./abr. 2019.

E. DELOGE. Faturas das mercadorias compradas em 17 de janeiro, 23 de março e 15 de abril de 1891. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1891a. Nota fiscal. Manuscrito. Cód.: AN IE5 64 de 1891, fl. s/n.

FARIA FILHO, L. M.. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G.. 500 anos de educação no Brasil. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p. 135-150.

GALVÃO, Ana Maria de O.; BATISTA, Antônio A. G.. Livros de leitura: uma morfologia. In: GALVÃO, Ana Maria de O.; BATISTA, Antônio A. G.. Livros escolares de leitura no Brasil: elementos para uma história. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2009. p. 75-104.

GONDRA, José G.. A emergência da escola. São Paulo: Cortez, 2018.

GOODSON, Ivor F. Currículo, narrativa e o futuro social. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, v. 12 n. 35, p. 241-252, mai./ago. 2007.

GOODSON, Ivor F. Currículo: Teoria e História. 9 ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GUADET, J.. O Instituto dos Meninos Cegos de Paris: sua historia e seu methodo de ensino. (1ª ed. De 1849) Traduzido por José Álvares de Azevedo. Rio de Janeiro: Typographia de F. de Paula Brito. 1851.

FULAS, Tatiana A.. A produção e a circulação transnacional de livros em relevo para a educação de cegos (séculos XVIII-XIX). 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

LA TORRE, Diana G.. O livro além do braile: aspectos relativos à edição e produção. 2014. Dissertação (Mestrado em Comunicação) -Escola de Comunicação e Artes, Universidade

de São Paulo, São Paulo, 2014.

LANGLOIS, Françoise K. Un siècle de physique à travers un manuel à succès: le traité de physique de Ganot. Dossiers de la Société Française de Chimie, Lyon, LIRDHIST/ Université Claude Bernard Lyon. 2006. Disponível em: <http://www.ampere.cnrs.fr>. Acesso em: 21 jan. 2026.

LEÃO, Gabriel Bertozzi O. S.. Educar-se em pontos salientes: produção e circulação do livro em braille no Imperial Instituto dos Meninos Cegos. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023.

LEÃO, Gabriel B. O. S.; SOFIATO, Cássia G.. A educação de cegos no Brasil oitocentista: revisitando a história. Revista Brasileira de Educação Especial. Bauru, v. 25, n. 2, p. 283-300, abr./jun. 2019.

MAGALHÃES, Benjamin Constant B. de. Imperial Instituto dos Meninos Cegos: Relatório do Director de 02 de abril de 1870: BRASIL. MINISTÉRIO DO IMPÉRIO. Relatório do anno de 1869 apresentado à assemblea geral na 2ª sessão da 14ª legislatura. Anexo F. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1870a. Disponível em: <http://ddsnext.crl.edu/titles/100>. Acesso em: 21 jan. 2026.

MAGALHÃES, Benjamin Constant B. de. Pedido de 24 de agosto de 1870 para compra de materiais para que os alunos possam produzir trabalhos e expô-los em Cordova. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1870b. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 8 de 1870, fl. 50.

MAGALHÃES, Benjamin Constant B. de. Imperial Instituto dos Meninos Cegos: Relatório do Director apresentado em 22 de março de 1871. In: BRASIL. MINISTÉRIO DO IMPÉRIO. Relatório do anno de 1870 apresentado à assemblea geral na 3ª sessão da 14ª legislatura. Anexo E. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1871. Disponível em: <http://ddsnext.crl.edu/titles/100>. Acesso em: 21 jan. 2026.

MAGALHÃES, Benjamin Constant B. de. Instituto dos Meninos Cegos: Relatório do Director de 23 de março de 1872. In: BRASIL. MINISTERIO DO IMPERIO. Relatório do anno de 1871 apresentado a assemblea geral na 4ª sessão da 14ª legislatura. Anexo C. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1872. Disponível em: <http://ddsnext.crl.edu/titles/100>. Acesso em: 21 jan. 2026.

MAGALHÃES, Benjamin Constant B. de. Instituto dos Meninos Cegos: Relatório do Director apresentado em 31 de março de 1873. In: BRASIL. MINISTERIO DO IMPERIO. Relatório do anno de 1872 apresentado a assebleia geral na 2ª sessão da 15ª legislatura. Anexo C. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1873a. Disponível: <http://ddsnext.crl.edu/titles/100>. Acesso em: 21 jan. 2026.

MAGALHÃES, Benjamin Constant B. de. Ofício ao Conselheiro João Alfredo Correa de Oliveira, Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império de 28 de abril de 1873. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1873b. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 9 de 1873, fl. 25

MAGALHÃES, Benjamin Constant B. de. Relatório do director apresentado em 19 de abril de 1875. In: BRASIL. MINISTERIO DO IMPERIO. Relatorio do anno de 1874 apresentado a assebleia geral na 4ª sessão da 15ª legislatura. Anexo C. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1875. Disponível em: <http://ddsnext.crl.edu/titles/100>. Acesso em: 21 jan. 2026.

MAGALHÃES, Benjamin Constant B. de. Relatório do director do Imperial Instituto dos Meninos Cegos apresentado em 14 de abril de 1880. In: BRASIL. MINISTERIO DO IMPERIO. Relatorio do anno de 1879 apresentado a assebleia geral na 3ª sessão da 17ª legislatura. Anexo C. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1880a. Disponível: <http://ddsnext.crl.edu/titles/100>. Acesso em: 21 jan. 2026.

MAGALHÃES, Benjamin Constant B. de. Relatório de despesas para atender às necessidades do Instituto de 31 de agosto de 1880. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1880b. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 47 de 1880, fl. s/n.

MAGALHÃES, Benjamin Constant B. de. Solicitação de importação de materiais de 31 de dezembro de 1887. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1887. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 54 de 1887, fl. s/n.

MAGALHÃES, Benjamin Constant B. de. Cópia de ofícios e respostas sobre o destino de verbas e urgências orçamentárias de 21 de abril de 1888. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1888a. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 54 de 1888, fl. s/n.

MAGALHÃES, Benjamin Constant B. de. Relatório de 31 de março de 1888. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1888b. Horário. Manuscrito. Cód.: AN IE5 55 de 1888, fl. s/n.

PARANAGUÁ, Marquez de. Elementos de Geometria. 5 ed. Rio de Janeiro: Typographia Universal de Laemmert, 1846.

SACRISTÁN, J. G. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática. In: SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. Compreender e transformar o currículo. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 123-141.

SACRISTÁN, J. G. (Org.). Saberes e incertezas sobre o currículo. Porto Alegre: Penso, 2013.

SOARES, Joaquim M. M.. Ofício contendo instrucções para a comissão scientifica de 20 de agosto de 1890. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1890. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 64 de 1890, fl. s/n.

SOARES, Joaquim M. M.. Orçamento de 31 de outubro de 1891. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1891a. Orçamento. Manuscrito. Cód.: AN IE5 64 de 1891, n. 12.

SOARES, Joaquim M. M.. Relatório de 15 de maio de 1891. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1891b. Relatório. Manuscrito. Cód.: AN IE5 64 de 1891, p. 1-39.

TAMBARA, Elomar. Trajetórias e natureza do livro didático nas escolas de ensino primário no século XIX no Brasil. História da Educação, Pelotas, n. 11, p. 25-52, abr. 2002.

VALDEMARIN, Vera Teresa. O Método Intuitivo: os Sentidos como Janelas e Portas que se abrem para um Mundo Interpretado. In: SAVIANI, Dermeval et al.. O Legado educacio-

nal do século XIX. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2014. p. 81-125.

VECHIA, A. Os livros didáticos de história do Brasil na escola secundária brasileira no século XIX, sob a égide das ideias europeias. *Revista Educação em Questão*. v.31, n17, Natal. jan./abr. 2008. p. 104-128

ZENI, Maurício. Os cegos no Rio de Janeiro do segundo reinado e começo da república. 2005. Tese (Doutorado em História) - Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

O LUGAR DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE BRASIL E PORTUGAL

Kazumi Munakata

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)

kazumi@pucsp.br

Tatiana de Andrade Fulas

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)

tatiana.fulas@gmail.com

RESUMO

A Educação Especial é um campo de pesquisa que traz, em si, a adjetivação que a delimita e, ao mesmo tempo, a segrega. Por ser “especial”, é compreendida como uma área à parte da Educação, uma vez que estuda um grupo minoritário – pessoas com deficiência –, historicamente aliado do convívio social e isolado em instituições especializadas. Nessa perspectiva, a educação dos “anormais” seria diferenciada, ou inferior, àquela ofertada aos estudantes “normais”. No entanto, estudos têm demonstrado que os institutos especializados ofereciam a mesma formação das escolas comuns, acrescida de disciplinas e atividades voltadas para cada deficiência, como, por exemplo, o ensino de música e a oficina de tipografia para cegos. Há fontes que relatam, inclusive, uma escolarização de mais alto nível dentro dos institutos, em comparação ao desempenho dos alunos das escolas comuns. Como incorporar esses achados à História da Educação Especial? A partir da análise da historiografia clássica da Educação Especial e dos anais do Congresso Brasileiro de História da Educação (CBHE) e do Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação (COLUBHE), este capítulo apresenta uma análise crítica sobre o cenário das pesquisas no Brasil e em Portugal ao longo de 25 anos, ao mesmo tempo em que propõe uma interrogação básica: o que significa fazer História da Educação Especial?

Palavras-chave: história da educação; história da educação especial; produção científica.

ABSTRACT

Special Education is a field of research that carries within itself the very adjective that both defines and segregates it. Because it is deemed “special,” it is understood as an area separate from Education, since it studies a minority group—persons with disabilities—historically excluded from social life and isolated in specialized institutions. From this perspective, the education of the “abnormal” would be considered different from, or inferior to, that offered to “normal” students. However, studies have shown that specialized institutes offered the same education as regular schools, supplemented with subjects and activities tailored to each type of disability, such as music instruction and typography workshops for blind students. Some sources even report a higher level of schooling within these institutes compared to the performance of students in regular schools. How can these findings be incorporated into the History of Special Education? Based on an analysis of the classical historiography of Special Education and of the proceedings of the Brazilian Congress of History of Education (CBHE) and the Luso-Brazilian Congress of History of Education (COLUBHE), this chapter presents a critical analysis of the research landscape in Brazil and Portugal over a 25 years, while also posing a fundamental question: what does it mean to write the History of Special Education?

Keywords: history of education; history of special education; scientific production.

INTRODUÇÃO

A Educação Especial é um campo de pesquisa que traz, em si, a adjetivação que a delimita e, ao mesmo tempo, a segrega. Por ser “especial”, é compreendida como uma área à parte da História da Educação, uma vez que estuda a formação de um grupo minoritário – pessoas com deficiência – historicamente isolado em instituições especializadas ou em classes especiais nas escolas comuns.

Soma-se a isso a influência – ou podemos dizer domínio – da ciência médica nas ideias pedagógicas sobre esse alunado, tendo as teorias eugenista e da degeneração fomentado as práticas higienistas na educação brasileira. Se até o século XIX eram os médicos que assumiam a direção da educação dos “anormais”, sobretudo nos institutos para crianças cegas e surdas, no século XX houve a ascensão dos psicólogos e psiquiatras nos cuidados da “criança-problema”¹.

Os primeiros registros de uma História da Educação Especial brasileira foram realizados entre os anos 1970 e 2000, por pesquisadores cujas trajetórias e contribuições são, até hoje, bastante significativas para compreender o processo de escolarização das pessoas com deficiência, desde as iniciativas inaugurais no Brasil Império. Na fronteira entre os estudos da História da Psicologia e das Ciências Sociais, a História da Educação Especial apresentava uma visão panorâmica, suficiente para uma análise do tempo presente e das políticas públicas que efervesciam naquele período.

Desde os anos 2000, uma nova geração de pesquisadores tem trabalhado na construção de uma “nova história” da Educação Especial, procurando ampliar os temas, os enfoques, diversificando as fontes e as interpretações. Estudos têm demonstrado que os institutos especializados ofereciam a mesma formação das escolas comuns, acrescida de disciplinas e atividades voltadas para cada deficiência, como, por exemplo, o ensino de música e de tipografia para cegos como integrantes da formação intelectual dos alunos. Há pesquisas que relatam, inclusive, uma escolarização de mais alto nível dentro dos institutos, em comparação ao desempenho dos alunos das escolas regulares, e o uso do método intuitivo (ou lição de coisas) antes de sua popularização na educação das crianças “normais” (FULAS, 2021). Considerando esses recentes achados, seria possível inferir que, em algum momento da história, a educação das pessoas com deficiência teve mais qualidade que a educação das pessoas sem deficiência? Estudos comparativos, baseados em fontes primárias, poderiam oferecer novos olhares sobre a Educação Especial e ajudar a romper estereótipos profundamente arraigados acerca desses sujeitos.

A carência de pesquisas bem fundamentadas sobre a História da Educação Especial tem implicado na perpetuação de uma narrativa equivocada e anacrônica sobre o lugar ocupado pelas pessoas com deficiência na historiografia da educação. Uma hipótese para esse fenômeno é o enfoque predominantemente sociológico das pesquisas, que, na tentativa de

1 O conceito de anormalidade foi se reconfigurando na literatura médica e pedagógica ao longo do tempo. Idiotas, loucos, delinquentes, desajustados, fracos, apáticos e defeituosos compunham o grupo alijado das escolas comuns, diagnosticados por médicos e professores. Sobre a construção histórica desses termos entre os anos 1930 e 1960, ver Lima (2006) e Verzolla e Ecar (2022). Sem recair no anacronismo, é interessante perceber que, ainda hoje, são os professores que realizam o “primeiro diagnóstico” dos estudantes com dificuldades ou distúrbios de aprendizagem – e que não necessariamente têm alguma deficiência –, conhecidos no meio escolar como “alunos laudados”. Sobre o fenômeno da medicalização na educação atual, ver Christofari, Freitas e Baptista (2015) e Rodrigues (2024).

uma análise histórica, não mobiliza as ferramentas historiográficas de modo adequado para uma interpretação crítica. Por outro lado, os historiadores da educação demonstram pouco interesse na área da Educação Especial, com poucos estudos focados na história das instituições. Ou seja, há um impasse que tem gerado certa estagnação nas pesquisas históricas sobre a escolarização das pessoas com deficiência.

Observar tal impasse nos remete às discussões que deram origem à Nova História e às fronteiras disciplinares que surgiram com a criação das ciências sociais. Como bem definiu Fernand Braudel,

Ei-las [as ciências humanas], à porfia, engajadas em chicanas a propósito das fronteiras que as separam ou deixam de separar, ou ainda sobre as que separam mal das ciências vizinhas. Pois cada uma delas sonha, na verdade, em ficar bem instalada em seu próprio campo ou em voltar a ele... (BRAUDEL, 2011, p. 87).

Em vez de fronteiras, poderíamos chamar de trincheiras, uma vez que a academia cria zonas de batalhas entre os campos do conhecimento, relegando as ciências humanas, especialmente a área da Educação, a uma importância menor. Os pesquisadores dessa pequena comunidade, reunidos em grupos temáticos, acabam por construir novas barreiras, qualificando seus subgrupos em estabelecidos e *outsiders*. Ainda na reflexão de Braudel, é necessário que haja entre os grupos o compartilhamento de técnicas e conhecimentos, para que “cada um dos participantes não permaneça enfiado em seu trabalho particular, cego e surdo – como acontecia antes – àquilo que dizem, escrevem ou pensam ou outros!” (BRAUDEL, 2011, p. 88).

Para identificar o lugar da Educação Especial na História da Educação e apurar um panorama da área, diversos balanços de produção foram realizados para responder às perguntas: o que se tem produzido sobre a História da Educação Especial no Brasil? Quais objetos e referenciais teórico-metodológicos têm sido mobilizados? Entre as fontes investigadas nesses mapeamentos estão o Congresso Brasileiro de História da Educação – CBHE, o Congresso Brasileiro de Educação Especial – CBEE, o Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana – CIHELA, artigos publicados em periódicos, além de teses e dissertações.

Os achados desses balanços nos ajudam a levantar um diagnóstico do estado atual do campo e de como ele tem progredido nos últimos 25 anos. Para nossa discussão, optamos por atualizar os dados de anos recentes de alguns desses balanços com o objetivo de identificar mudanças significativas. Com o propósito de estender o nosso olhar para além das fronteiras nacionais, optamos por incluir em nossa análise o Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação – COLUBHE. Nossa intenção não é fazer deste texto mais um balanço tendencial sobre o tema. Queremos avançar no debate, tensionando alguns pontos para reflexão sobre o passado, o presente e os futuros possíveis das pesquisas em História da Educação Especial.

1. UMA RADIOGRAFIA DA PRODUÇÃO BRASILEIRA

Um dos primeiros balanços que avaliam a produção das pesquisas em Educação Especial foi realizado por Manzini (2003). O autor analisa os artigos publicados na *Revista Brasileira de Educação Especial* – RBEE² de 1992 a 2002, isto é, a primeira década de existência do periódico que se tornou referência dos pesquisadores da área. Foram 95 artigos analisados, categorizados em vinte temas, com o propósito de identificar quais assuntos vinham mobilizando os estudos do campo. Desses, houve apenas um único artigo sob o tema “História da Educação Especial”, publicado na edição do ano 2000. Manzini não elabora comentários sobre o raro artigo, cujo título “A primeira escola especial para crianças anormais no Distrito Federal: Pavilhão Bourneville (1903-1920)” é resultado da dissertação de mestrado da autora, fundamentada na teoria foucaultiana (MÜLLER, 2000).

Santos e Mendes (2016) dão continuidade à análise da *Revista Brasileira de Educação Especial* nos anos de 2005 a 2015, mas com recorte específico sobre a História da Educação Especial. As autoras identificaram seis artigos de cunho histórico, contudo, dois deles tratam da Educação Especial na Colômbia e um traz enfoque sociológico (trajetória de vida), resultando em apenas três artigos ao longo dos dez anos investigados. Neste mesmo estudo, Santos e Mendes (2016) analisaram as dissertações e teses da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD³. Embora as autoras não explicitem o período investigado, subentende-se que não houve recorte temporal, pois identificaram pesquisas históricas de 1997 a 2015, totalizando apenas seis trabalhos em vinte anos.

Ainda com o olhar sobre os pesquisadores da Educação Especial, Bezerra (2020) estudou os anais do Congresso Brasileiro de Educação Especial – CBEE de 2016 e 2018⁴. O período de análise foi determinado pela inserção do eixo temático “História da Educação Especial” pela comissão organizadora do evento em 2016. Foram quarenta trabalhos compilados, em que a autora analisa as fontes mobilizadas, o período histórico das pesquisas e as abordagens teóricas utilizadas. Sua constatação é de que as pesquisas apresentam muitas fragilidades devido à pouca familiaridade de seus autores com a historiografia:

É imprescindível, portanto, a relevância de se incorporar novas fontes, temporalidades, temáticas e referenciais teórico-epistemológicos na condução dessas investigações, buscando-se o diálogo com outras áreas pertinentes, em particular a História e a História da Educação. Do contrário, corre-se o risco de se produzirem apenas trabalhos com temáticas ou meras revisões históricas, sem inovações ao campo ou com pouco impacto para o avanço da própria inteligibilidade da História da Educação Especial, em seus múltiplos tempos, espaços, saberes, práticas e sujeitos (BEZERRA, 2020, p. 23).

Borges e Siems (2020) expandiram a pesquisa dos anais do CBEE para a década de 2008 a 2018. As autoras avaliaram os trabalhos de pesquisadores brasileiros, e seus achados

2 A Revista Brasileira de Educação Especial – RBEE foi criada em 1992. No ano seguinte, fundou-se a Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial – ABPEE, entidade responsável pelo periódico.

3 A Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict) é considerada o maior agregador de teses e dissertações do Brasil, com 165 instituições vinculadas.

4 O Congresso Brasileiro de Educação Especial – CBEE é um evento bianual organizado em conjunto pela Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE) e pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). A primeira edição ocorreu em 2003.

reafirmam os resultados de Bezerra (2020). No primeiro recorte analisado, que compreende o período de 2008 a 2014, houve uma média de 9 trabalhos/ano, representando 0,93% do total de estudos apresentados. Nas sétima e oitava edições do congresso, de 2016 e 2018, a média passou para 19 trabalhos/ano, elevando o percentual médio para 2,21%. Se percentualmente podemos afirmar que dobrou o número de participações, o impacto da criação do novo eixo temático não foi muito significativo em números reais.

Complementando o balanço das autoras, analisamos os anais do CBEE de 2021 e 2023 (Tabela 1)⁵. Em 2021, o título do eixo mudou para “História da Educação Especial, Organizações, Movimentos Sociais e Acessibilidade”. Dos 11 trabalhos aprovados neste eixo, encontram-se revisão bibliográfica (4); estudo de caso (1); pesquisa bibliográfica e documental (4); história oral (2). Na categoria pesquisa bibliográfica e documental são tidos como objeto de pesquisa manuais escolares, biografias, produções técnicas e registros escolares. Em história oral, um realiza entrevista com alunos e professores, e o outro se identifica como pesquisa teórica, sendo o único que mobiliza (ou pretende mobilizar, pois trata-se de uma tese em andamento) referencial teórico-metodológico da área da história.

Na edição do CBEE de 2023, houve um pequeno crescimento nos números. Foram 18 trabalhos aprovados, entre eles: revisão bibliográfica (5); estudo de caso (3); pesquisa bibliográfica e documental (7); história oral (2); ensaio teórico (1). Dos nove trabalhos com enfoque histórico, apenas dois apresentam referencial do campo da história. Em termos percentuais, observa-se pouca evolução ao longo dos 20 anos do congresso.

Corroborando os balanços citados até aqui, propomos dois pontos para reflexão: 1) a ausência de fundamentação teórica como padrão dos trabalhos de graduandos e pós-graduandos – não só da área da Educação Especial, como também da História da Educação; 2) a falta de clareza sobre o que, de fato, caracteriza uma pesquisa histórica⁶.

Cabe-nos perguntar se o problema estaria na formação dos pesquisadores da área da Educação Especial – reforçando, assim, o estigma de “fracasso” escolar –, ou se é uma questão estrutural da comunidade acadêmica, que trata as pessoas com deficiência como o “outro”, não integrante do campo da educação em geral⁷. Estigmatizado e condicionado ao distanciamento do corpo normalizado – separado pelo “defeito” físico e sensorial –, esse indivíduo teve sua história ocultada dos registros oficiais. Isso se revela nas diversas áreas da pesquisa histórica, sobretudo na história do livro e na história da educação, que compõem o nosso quintal de atuação. Para amenizar a segregação, “dir-lhe-ão que junto a ‘seus iguais’ se sentirá melhor e assim aprenderá que aquilo que considerava o universo de seus iguais

5 Vide a lista de trabalhos na seção Anexos.

6 Outro ponto de reflexão é a descrição do Eixo História da Educação Especial, Organizações, Movimentos Sociais e Acessibilidade do CBEE, que pode levar à dubiedade sobre o enquadramento das categorias “estudos de caso” e “revisão bibliográfica”: “O Eixo 02 compreende estudos sobre as organizações e movimentos sociais, assim como pesquisas que contribuam com o complexo registro sobre a construção histórica da própria área de conhecimento da Educação Especial, podendo abarcar perspectivas sociológicas, antropológicas, etnográficas, culturais, filosóficas, educacionais e político-econômicas”. Disponível em: <https://cbec2021.faiufscar.com/pagina/5883-eixo-02#/>. Acesso em: 27 out. 2025.

7 No vídeo da ABPEE, em que os sócios-fundadores relatam a história da criação da associação, fica clara a questão do isolamento da área da Educação Especial. Segundo o depoimento da Profa. Dra. Enicéia Gonçalves Mendes, não foi sem controvérsia que a discussão ocorreu naquele 3 de agosto de 1993, pois “havia um grupo que achava que isso [a fundação de uma entidade científica] aumentaria o fosso histórico entre Educação Especial e educação geral”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LdzI9q4cdQ&t=1s>. Acesso em: 8 dez. 2025.

estava errado e que o mundo que é realmente o seu é bem menor” (GOFFMAN, 2015, p. 43). Logo, o “mundo” da História da Educação Especial permanece asilado, excluído da História da Educação “oficial”.

Borges e Siems (2020, p. 19) afirmam que a tendência dos pesquisadores que trabalham com Educação Especial é propor uma solução para os problemas de pesquisa, de modo que “a história acaba ocupando um lugar marginal, como se a realização da pesquisa histórica não tivesse uma finalidade.” E ainda direcionam suas reflexões para outro ponto: o fato de a História da Educação Especial não se encaixar na “lógica disciplinar”:

Outro aspecto importante remete ao que já tinha sido apontado por Ruchat (2003): a História da Educação Especial é “indisciplinada”, pois não se inscreve dentro de uma lógica disciplinar. Assim, é possível levantar a história de uma instituição, mas, muitas vezes, as instituições e as práticas nela desenvolvidas estão imbricadas. O mesmo em relação às políticas de Educação Especial. É possível analisar as políticas, mas essas políticas de Educação Especial podem se relacionar com as instituições ou as práticas, fazendo com que o pesquisador acabe por estabelecer as relações históricas entre as modalidades possíveis (BORGES e SIEMS, 2020, p. 15-16).

Tabela 1 – Trabalhos apresentados no CBEE

Edição	Ano	Total de trabalhos	Eixos temáticos	Trabalhos com viés histórico	%
III	2008	971	23	9	0,92%
IV	2010	1177	24	7	0,59%
V	2012	900	24	11	1,21%
VI	2014	885	26	9	1,01%
VII	2016	913	28	22	2,40%
VIII	2018	791	28	16	2,02%
IX	2021	438	20	11	2,51%
X	2023	797	20	18	2,26%

Fonte: Elaborado a partir de Borges e Siems (2020, p. 9), com dados adicionados de 2021 e 2023.

Desse ponto de vista, as autoras afirmam que a Educação Especial é um campo interdisciplinar de pesquisa, não podendo ser considerada constitutiva da História da Educação. “Ela faz fronteira, principalmente com a História da Educação, mas também com a História da Psicologia e outras disciplinas” (BORGES e SIEMS, 2020, p. 18).

É importante ressaltar que as fronteiras disciplinares são constructos arbitrários; a epistemologia como definição de campos científicos é uma ilusão, que não resiste à investigação histórica. De tal modo, que, como afirma Le Goff, é preciso

[...] tirar a história dos caminhos rotineiros e, em primeiro lugar, tirá-la de seu confinamento entre barreiras estritamente disciplinares. Era isso que Lucien Febvre queria dizer em 1932, ao falar em ‘demolir as velhas divisões obsoletas, os entulhos babilônicos de preconceitos, de rotinas, erros de concepção e compreensão’ (LE GOFF, 2011, p. 135).

Com base nessa característica fronteiriça da História da Educação Especial, Cardoso e Martínez (2022) realizaram um balanço dos artigos científicos publicados entre 2015 e 2020, para identificar quem tem produzido a História da Educação Especial no Brasil. As autoras apuraram 82 trabalhos, publicados em sua grande maioria (66,2%) em revistas gerais de Educação, de Ensino Interdisciplinar e Multidisciplinar, sendo incipiente a publicação em revistas especializadas em História da Educação. As pesquisadoras concluem que

ainda há pouca apropriação “dos referenciais teóricos-metodológicos e do rigor científico peculiares de uma pesquisa histórica”, e que “a pesquisa em História da Educação Especial brasileira ainda é emergente e sem prestígio, embora seja um terreno promissor, no qual a comunidade científica ainda não se debruçou” (CARDOSO e MARTÍNEZ, 2022, p. 35).

O principal evento científico dos historiadores da educação do país foi alvo de Bezerra e Furtado (2017). As autoras elegeram o Congresso Brasileiro de História de Educação – CBHE para analisar os trabalhos sobre a História da Educação Especial quanto ao tema, tipos de fontes, recorte temporal e referenciais teórico-metodológicos. Investigou-se desde a primeira edição do congresso, em 2000, até o ano de 2015. A constatação da produção exígua ao longo dos 15 anos do CBHE foi avaliada como um sintoma do hibridismo ou interseção que marca o campo da História da Educação e da Educação Especial, criando um hiato nas pesquisas.

Pela tradição de suas formações e pelos interesses legitimados em seus respectivos campos, esses profissionais possuem agendas de pesquisa e referenciais teórico-metodológicos diferentes e traçam rotas em direções diversas, o que acaba cerceando o encontro entre a História, a História da Educação, o fazer historiográfico e a Educação Especial (BEZERRA e FURTADO, 2017, p. 6).

Para atualizar os dados levantados pelas autoras, apuramos os números do CBHE de 2017 a 2024 (Tabela 2)⁸. É possível observar um crescimento na quantidade de trabalhos a partir de 2015, paralelo ao aumento no total de estudos apresentados no evento. A guinada no número de pesquisas no ano de 2015 é atribuído, segundo Bezerra e Furtado (2017), à comunicação coordenada sobre história e memória das instituições brasileiras de Educação Especial, inédita no evento. A comunicação foi proposta pela própria autora do artigo em questão, Giovani Ferreira Bezerra, junto a outros pesquisadores. Este é um dado importante pois traz à mostra o grupo de pesquisadores da Educação Especial que começa a ampliar os estudos no campo histórico e a penetrar no evento científico dos historiadores profissionais – como Bezerra, Rafante, Siems e Torres –, assim como vemos surgir novos historiadores que passam a olhar para a Educação Especial como um campo profícuo – como Almeida, Batista, Cardoso e Fulas. Esse movimento se mantém de 2015 a 2019, e volta a decair em 2022 e 2024.

Dentre os temas propostos nos 44 trabalhos que compreendem o período de 2017 e 2024 temos: história das instituições (12); políticas públicas (11); ideias pedagógicas (8); intelectuais (4); estudo de caso (3); balanço tendencial (2); formação docente (2); história do livro (2). Em percentuais, apesar do crescimento, a produção ainda se mantém tímida. Em 24 anos de CBHE, os 78 trabalhos sobre História da Educação Especial representam apenas 1,01% do montante apresentado no principal evento de História da Educação do Brasil.

8 Vide a lista de trabalhos na seção Anexos.

Tabela 2 – Trabalhos apresentados no CBHE

Edição	Ano	Total de trabalhos	Total de trabalhos sobre História da Educação Especial	%
I	2000	172	2	1,16%
II	2002	377	3	0,80%
III	2004	418	1	0,24%
IV	2006	457	2	0,44%
V	2008	783	1	0,13%
VI	2011	876	6	0,68%
VII	2013	698	3	0,43%
VIII	2015	886	16	1,81%
XIX	2017	800	13	1,63%
X	2019	807	14	1,73%
XI	2022	584	10	1,71%
XII	2024	836	8	0,96%

Fonte: Elaborado a partir de Bezerra e Furtado (2017), com dados adicionados de 2017 a 2024.

Para observar o cenário em eventos científicos internacionais, Borges e Siems (2020) incluíram em seu escopo os anais do Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana – CIHEL, contudo, mantiveram o enfoque em trabalhos do contexto brasileiro. Entre 2014 e 2018, as autoras identificaram 13 trabalhos, com predominância de pesquisa documental e bibliográfica, levantando a hipótese do baixo número de produções em razão da dificuldade dos pesquisadores de participarem de eventos fora do Brasil. Para trazer dados recentes, investigamos os anais do CIHEL de 2021⁹ (Tabela 2), que, embora sediado em Lisboa, ocorreu no formato on-line. Dos 473 trabalhos inscritos, houve apenas três pesquisas de cunho histórico sobre a educação de surdos no Brasil, sendo um deles de entrevista e os outros dois de pesquisa documental e bibliográfica.

Tabela 3 – Trabalhos apresentados no CIHEL

Edição	Ano	Local	Total de trabalhos	Trabalhos com viés histórico	%
XI	2014	Toluca (México)	778	4	0,51%
XII	2016	Medelín (Colômbia)	349	2	0,57%
XIII	2018	Montevideu (Uruguai)	443	7	1,58%
XIV	2021	Lisboa (Portugal) online	473	3	0,63%

Fonte: Elaborado a partir de Borges e Siems (2020, p. 14), com dados adicionados de 2021.

Outro dado que os números do CIHEL de 2021 oferecem dizem respeito aos pesquisadores estrangeiros. Apenas dois trabalhos foram apresentados – um de Portugal e outro da Colômbia –, sendo ambos sobre deficiência visual. Para ampliar nossa análise sobre os dados apresentados até aqui, nos debruçamos sobre os trabalhos apresentados no Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação – COLUBHE.

⁹ O caderno de resumos e livro de atas das edições de 2023, realizado no Paraguai, e de 2025, realizado no Chile, não foram encontrados.

2. A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ÂMBITO DO COLUBHE

O Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação (COLUBHE) foi criado em 1996 por iniciativa do GT 02 – História da Educação, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), associado à Secção de História da Educação da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. A iniciativa seria também apoiada pela Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE) a partir de 1999. Desde o primeiro evento, ocorrido em 1996, em Lisboa, o COLUBHE tem se reunido bianualmente, alternando Portugal e Brasil como país-sede. Entre a 11ª edição (2016) e 12ª edição (2021), houve hiato de cinco anos, sendo que a última aconteceu em formato remoto em virtude da pandemia de covid-19. Suspenso nos anos posteriores, o COLUBHE foi retomado em 2026, na edição de número 13, em Faro, em Portugal.

O fato de o COLUBHE não fazer parte de nenhum organograma institucional, sem abrigo em nenhuma entidade ou associação, acarreta grande problema para quem pretende debruçar-se sobre os trabalhos apresentados no evento, na medida em que não há local fixo que salvguarde a sua documentação, dispersa em várias localidades e arquivos pessoais. Por isso, não foi possível reunir todos os anais e cadernos de resumos do COLUBHE, o que impõe necessariamente o caráter lacunar da presente análise. Serão então considerados apenas os textos localizados nas publicações (anais e resumos) referentes aos congressos de número 1, 2, 4, 5, 6, 7, 9 e 12, referentes aos anos de 1996, 1998, 2002, 2004, 2006, 2008, 2012, e 2020, respectivamente. Convém lembrar que os textos coletados não têm características homogêneas: alguns são resumos; outros, trabalhos completos. Nesse universo, encontram-se 28 trabalhos que incidem diretamente sobre a Educação Especial, na maioria, como era de se esperar, de autores radicados no Brasil (28), enquanto os de Portugal só comparecem com 4.

Tabela 4 – Trabalhos apresentados no COLUBHE

Edição	Ano	Trabalhos sobre Educação Especial	Procedência: Brasil	Procedência: Portugal
I	1996	0	0	0
II	1998	0*	0	0
IV	2002	1	0	1
V	2004	4	4	0
VI	2006	4	4	0
VII	2008	5	4	1
IX	2012	7	5	2
XII	2020	7	7	0
Total		28	24	4

Fonte: Elaborado pelos autores.

*Segundo Gonçalves (2011), teria sido apresentado no II COLUBHE um trabalho sobre Educação Especial, mas não o encontramos em nossa análise.

O que, no entanto, deve-se entender por “trabalhos que incidem diretamente sobre a Educação Especial”? Nas várias edições do COLUBHE, não há eixo temático dedicado à História da Educação Especial ou mesmo à Educação Especial, ficando os textos distribuídos mais ou menos aleatoriamente por diferentes eixos temáticos – por sinal, essa é a situação de quase todos os textos. Nas publicações, não é sempre que os textos e seus resumos

venham acompanhados de palavras-chave, nas quais é raro encontrar o termo “Educação Especial”. Os títulos dos trabalhos também não colaboram. Resta, então, a alternativa de rastrear nos próprios textos os indícios do tema.

Desde já, descartamos menções *en passant* da Educação Especial, por exemplo, “Londrina conta com: 74 unidades escolares da rede estadual, oferecendo educação infantil (três unidades), ensino fundamental e médio, profissionalizante, educação de jovens e adultos, educação especial, além de uma universidade estadual” (ABBUD e IVASHITA, 2012, p. 1692), trecho presente num trabalho sobre instituições educativas escolares em Londrina (Paraná), Brasil. Uma outra instituição, a Casa de Meninas de Nova Trento (Santa Catarina), Brasil, tinha entre seus quadros duas freiras que apresentavam deficiência física, além de admitir alunas deficientes (CUSTÓDIO, 2012, p. 1413-1424). O texto apenas constata a presença, na instituição de acolhimento, de pessoas com deficiência física; nada mais.

Por sinal, muitos trabalhos sobre a Educação Especial propriamente dita têm como foco as instituições educativas que conferem cuidados às pessoas com deficiência. Botura e Manzoli (2006, p. 155) mapeiam as instituições desse tipo que se instalaram em Ribeirão Preto (Brasil), cidade “pioneira na criação de uma escola para cegos no interior de São Paulo”. Outro exemplo é a pesquisa sobre a Fundação Dorina Nowill para Cegos (SILVA, 2021a, p. 913), cujo autor declara explicitamente que a sua pesquisa está “circunscrita aos domínios da História dos Intelectuais e das Instituições”.

Dois trabalhos abordam o Instituto Pestalozzi, de Curitiba e de Niterói, ambos no Brasil (SILVA, 2012, p. 4783; e NASCIMENTO e SANTIAGO, 2021, p. 544). O de Curitiba contava com uma “unidade comum”, “de educação supletiva” e de “educação emendativa”. Esta “visava ao atendimento de três públicos distintos: classes para anormais sensoriais (surdos-mudos e cegos), classes para anormais de inteligência e classes para anormais de caráter.” No caso de Niterói, havia atendimento à “criança excepcional”, isto é, aquela que

apresentasse distúrbios biológicos, físicos ou mentais, ou, ainda, dificuldade de aprendizagem ou comportamental (...). A partir dos anos de 1970, a definição apresentou termos mais técnicos, como, atraso ou distúrbio no desenvolvimento neuropsicomotor, deficiência motora, deficiência mental treinável, deficiência mental educável, dificuldade de aprendizagem e distúrbios de comportamento (NASCIMENTO e SANTIAGO, 2021, p. 544-545).

As propostas pedagógicas para formação de professores de deficientes auditivos, formuladas por três instituições de referência – do Brasil (Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES) e de Portugal (Instituto Jacob Rodrigues Pereira e Instituto António Aurélio da Costa Ferreira) –, foram estudadas por Freitas (2021, p. 547). Assumindo explicitamente a alocação no campo da História das Instituições Escolares, este trabalho adota procedimentos da história comparada e da história oral, com a realização de entrevistas. O INES também foi objeto de análise de Rocha (2008, p. 245) e de Souza (2008b, p. 481).

Há um caso ímpar de um professor cego que se dedicou à educação dos cegos em Portugal: o professor José Cândido Branco Rodrigues, fundador do Jornal dos Cegos, da Associação Promotora do Ensino dos Cegos e de instituições pioneiras como o Instituto dos Cegos (Lisboa), o Instituto S. Miguel (Porto) etc. (ALVES, 2012, p. 1763). Castro e Castellanos (2012, p. 7189) também abordam um educador português cego, António

Feliciano Castilho, cujo método obteve ampla divulgação no Brasil. O médico sanitarista Tobias Ribeiro Leite, diretor do Instituto Nacional dos Surdos, em Rio de Janeiro (Brasil), é apresentado por Souza (2006, p. 216).

No início do século XX, a Casa Pia de Lisboa (Portugal) e seus anexos – a Colônia Agrícola de S. Bernardino e o Instituto Médico-Pedagógico – acolhiam “população recrutada nas fileiras da miséria” (RIBEIRO, 2012, p. 2843). Mas havia também “os outros”, os “anormais”, com “deficiência psíquica ou física”. Ali desenvolveram-se os princípios e as práticas da Médico-Pedagogia, cujo propósito era “destruir a diferença”.

O Asylo dos Inválidos da Pátria, no Rio de Janeiro, instituição para acolher militares invalidados, além de viúvas e órfãos de militares mortos ou impossibilitados do serviço em combate, foi analisado por Cunha (2006, p. 362). Nestes dois últimos casos, o objeto da pesquisa se situa na zona fronteira entre a instituição de Educação Especial e a instituição que assiste os “desvalidos” – com clientela formada por pessoas marcadas por exclusão, seja por questões sociais e econômicas ou por situações patológicas e mesmo criminais e morais.

Alguns trabalhos apresentados no COLUBHE podem ser alocados na rubrica de “Políticas Públicas”. Trata-se de uma abordagem já clássica na História da Educação, que busca reconstituir a série de leis, medidas e ações governamentais regulamentando um tópico específico, no caso a Educação Especial. Nessa perspectiva, encontram-se textos como o de Matias (2002, p. 77) sobre a evolução legislativa em Portugal regulamentando as Instituições de Educação Especial voltadas aos jovens deficientes mentais. Silva e Wenceslau (2004, p. 91) também descrevem a trajetória da legislação sobre Educação Especial, supostamente no Brasil (o texto, apresentado como resumo, não permite determinar a localidade a que o estudo se refere), desde a época em que essa modalidade educacional era considerada “apêndice da educação dos ‘normais’”, até a sua redefinição como parte dos “direitos da escolarização ‘comum’”. A pesquisa enfocando as políticas sobre formação profissional de surdos (KLEIN, 2004, p. 154) aborda dois momentos dessa ação governamental: momento da sua emergência, no final do século XIX e início do XX, e da “instalação de uma nova mentalidade” sobre o tema, no final do século XX e início do XXI.

Mapear as políticas de atendimento de alunos surdos no Rio Grande do Sul (Brasil) é o objetivo do trabalho de Thoma e Bandeira (2012, p. 4867). As autoras também se preocupam em verificar, mediante entrevistas, a execução prática das prescrições. Galvão e Silva (2021, p. 639) discutem questões metodológicas implicadas na construção de uma história das políticas educacionais para os estudantes com deficiências no ensino superior no Brasil. Carvalho (2008, p. 351) propõe uma periodização da história da educação de surdos em Portugal, com base na evolução das práticas de ensino adotadas em cada momento.

Discussões metodológicas referentes ao estudo das políticas públicas para crianças com deficiência em Mato Grosso (Brasil) são apresentadas por Silva (2021b, p. 694.), que também aborda as propostas oficiais sobre a escolarização dos deficientes, associando-as às questões curriculares (SILVA, 2008, p. 269).

Outro grupo de pesquisas apresentadas no COLUBHE tematiza as teorias, concepções, formulações e propostas referentes à Educação Especial. Não raramente essa vertente de análise se mescla com a de políticas públicas, na medida em que estas são, de modo geral,

materializações das ideias filosóficas e doutrinárias. Esse é o caso da “polêmica inclusão X integração”, que tem marcado muitas das propostas de Educação Especial (SOUZA, 2008a, p. 335). Uma pesquisa realizada no Brasil examina a relação entre a Revolução Francesa e a educação de surdos, que passou de privilégio da aristocracia para atingir camadas mais amplas (DORZIAT e LIMA, 2004, p. 12). As formulações da Igreja a respeito da educação de surdos constituem tema de investigação, desenvolvida no Brasil, de Reily (2004, p. 146), que afirma que os membros do clero foram pioneiros na educação dos surdos, enquanto os médicos cuidavam preferencialmente da educação das pessoas com deficiência mental.

Vilela (2006, p. 258) discute a construção do conceito de “deficiência mental”, tomando especificamente como fonte os artigos da Revista Educação, de São Paulo (Brasil). Um trabalho que incorpora os procedimentos e os conceitos da abordagem transnacional é o de Blanco (2012, p. 3605), que trata das diretrizes sobre a Educação Especial pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (Brasil). A autora mostra a transição do modelo francês de tratamento da deficiência mental, baseado na Escola Nova, para o padrão neobehaviorista, de matriz estadunidense. Há também trabalhos que se concentram na formulação de propostas de intervenção. Almeida e Ramos (2012, p. 3563), embora proponham “uma abordagem histórica e epistemológica”, não lançam mão de nenhum procedimento historiográfico e prescrevem o princípio de “colaboração” e a adoção de “pesquisa-ação, em uma perspectiva epistemológica, nos modos de conceber/fazer o atendimento educacional especializado, no que se refere a prática do professor de educação especial”. Em todo caso, não há nenhuma indicação do local em que tal proposta seria implementado, restando apenas discussão teórica acerca da pesquisa-ação. Do mesmo modo, Vêras (2021, p. 278) propõe que a “felicidade” (segundo acepção de Aristóteles) “contribui com o currículo de cursos profissionalizantes, para debate e reflexão”. Seu texto descreve estudos realizados com estudantes surdos, buscando a construção e ressignificação da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, embora não forneça informações sobre o local da pesquisa e do universo de sujeitos envolvidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como se observou, boa parte dos trabalhos do COLUBHE aqui recenseados apresentam, de modo geral, indefinição quanto à natureza e ao objeto da sua investigação, distribuindo-se entre rubricas temáticas as mais variadas: instituições escolares, teorias e concepções sobre a educação especial, formação docente, estudo de caso, políticas públicas etc. Muitos desses trabalhos não se preocupam em explicitar que abordam a questão da Educação Especial em seus títulos ou nas palavras-chave. Alguns trabalhos mencionam surdos ou cegos em seus títulos, mas não se alocam na categoria “Educação Especial”. É como se houvesse nesses trabalhos uma inconsciência a respeito do tema a que estão vinculados.

Mesmo quando se pretendeu agrupar trabalhos em torno de um eixo temático explicitamente intitulado “História da Educação Especial”, como no Congresso Brasileiro de Educação Especial – CBEE, a dispersão temática permanece.

Na realidade, essa situação tem sua origem num equívoco epistemológico, de que é

expressão a existência de um Grupo de Trabalho denominado “História da Educação”, na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), como se essa expressão apontasse para um tema. Ora, História da Educação (e também a História da Educação Especial) não constituem tema, mas um conjunto de protocolos de pesquisa (metodologia, *outillages* conceituais, procedimentos, análise de dados etc.) que constituem um campo – mas jamais um tema e objeto de investigação. É a mesma ilusão epistemológica que acomete aqueles que acreditam que História (com H maiúsculo) seja uma coisa, cuja materialidade pode ser objeto de investigação. Como sustenta Veyne (2008), não existe a História, mas apenas “história de...”. Essa incompreensão talvez esteja associada à alegada inépcia dos historiadores da educação (especial) em relação aos procedimentos teóricos e historiográficos. Uma história de currículo pode muito bem estar presente no eixo temático “Currículo” como no de “História da Educação”. Do mesmo modo, não existe “História da Educação Especial” em geral, mas histórias (de instituições, intelectuais, políticas, pensamentos etc.) que compõem o campo da Educação Especial. Nesse sentido, não há nenhum problema que a História da Educação Especial seja “indisciplinada”, como apontaram Borges e Siems, 2020).

O que se pode também constatar é que os vários temas da História da Educação Especial, abordados nos balanços e trabalhos aqui comentados, repõem os temas clássicos da historiografia da educação: instituições, políticas, pensamentos, intelectuais..., revelando pouco avanço em 25 anos. Talvez fosse salutar introduzir novos problemas, novas abordagens, novos objetos nessa história, acompanhando as renovações que ocorreram e ocorrem na historiografia propriamente dita e na historiografia da educação. Três temas podem ser ressaltados: as questões da cultura, das práticas e da materialidade da cultura material. Trata-se, então, de abordar a formação cultural que se constitui com as práticas educativas na educação especial, as próprias práticas implicadas nas didáticas e as pedagogias da Educação Especial e, por fim, a materialidade dos objetos e artefatos que mediatizam essas práticas – por exemplo, os livros em relevo, a língua de sinais, os mapas e réplicas táteis, os recursos multissensoriais, a comunicação alternativa, entre outros instrumentos de tecnologia assistiva.

REFERÊNCIAS

- ABBUD, Maria Luiza Macedo; IVASHITA, Simone Buriolli. Fontes para pesquisa da história das instituições educativas escolares de Londrina (1936-2000). In: MOGARRO, Maria João; CUNHA, Maria Teresa Santos (orgs.). IX Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. Rituais, espaços & patrimónios escolares. Livro de Atas. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2012, p. 1687.
- ALMEIDA, Mariangela; RAMOS, Ines Oliveira. A contribuição da pesquisa-ação para a formação e a prática do professor de Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar: uma abordagem histórica e epistemológica. In: MOGARRO, Maria João; CUNHA, Maria Teresa Santos (orgs.). IX Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. Rituais, espaços & patrimónios escolares. Livro de Atas. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2012, p. 3563.
- ALVES, Maria do Céu Garcia dos Reis Loureiro. José Cândido Branco Rodrigues e o ensino de cegos: um programa de educação inclusiva na transição de Oitocentos em Portugal. In: MOGARRO, Maria João; CUNHA, Maria Teresa Santos (orgs.). IX Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. Rituais, espaços & patrimónios escolares. Livro de Atas. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2012, p. 1763.
- BEZERRA, Giovani Ferreira. A produção científica sobre a História da Educação Especial no Congresso Brasileiro de Educação Especial (2016-2018) - Proposições para um balanço historiográfico. *Perspectivas em Diálogo*. v. 7 n. 15. 2020. Disponível em: <https://trilhasdahistoria.ufms.br/index.php/persdia/article/view/9887>. Acesso em: 20 out. 2025.
- BEZERRA, Giovani Ferreira; FURTADO, Alessandra Cristina. A Produção sobre História da Educação Especial nos Congressos Brasileiros de História da Educação (CBHEs): um lugar em construção. *Educação em revista*. Belo Horizonte, v. 33, 156559, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698156559>. Acesso em: 20 out. 2025.
- BLANCO, Leila. Práticas que viajam: Substituição do modelo francês pelo modelo americano. In: MOGARRO, Maria João; CUNHA, Maria Teresa Santos (orgs.). IX Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. Rituais, espaços & patrimónios escolares. Livro de Atas. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2012, p. 3605.
- BORGES, Adriana Araújo Pereira; SIEMS, Maria Edith Romano. Fontes do conhecimento histórico em Educação e Educação Especial: entre a tradição e a renovação. *Revista Educação Especial*, [S. l.], v. 33, p. e61/ 1-26, 2020. DOI: 10.5902/1984686X53212. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/53212>. Acesso em: 22 out. 2025.
- BOTURA, Geralda Catarina Bressiani; MANZONI, Luci Partor A História da Educação Especial na cidade de Ribeirão Preto: um resgate da memória. In: VI CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. Percursos e desafios da pesquisa e do ensino de História da Educação. Programação e resumos. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2006, p. 155.
- BRAUDEL, Fernand. História e ciências sociais: a longa duração. In: NOVAIS, Fernando A.; SILVA, Rogerio F. da (orgs.). *Nova História em perspectiva (volume1)*. São Paulo: Co-

sac Naify, 2011, p. 86-121.

CARDOSO, Fernanda Luísa de Miranda; MARTÍNEZ, Silvia Alicia. História e historiografia da Educação Especial brasileira: um balanço da produção em artigos científicos. *Revista História da Educação* (Online), 2022, v. 26. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2236-3459/113783>. Acesso em: 22 out. 2025.

CARVALHO, Paulo Alexandre Castelhão Vaz de. Breve história da educação de surdos em Portugal In: VII CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. Cultura escolar, migrações e cidadania. Livro de resumos. Porto: Universidade do Porto, 2008, p.351.

CASTRO, Cesar Augusto; Castellanos, Samuel Luis Velazquez. O cego que abriu os olhos de muitos videntes no Brasil: o método português de Antonio de Castilho. In: MOGARRO, Maria João; CUNHA, Maria Teresa Santos (orgs.). IX Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. Rituais, espaços & patrimônios escolares. Livro de Atas. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2012, p. 7189.

CHRISTOFARI, Ana Carolina; FREITAS, Claudia Rodrigues de; BAPTISTA, Claudio Roberto. Medicalização dos Modos de Ser e de Aprender. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n. 4, p. 1079-1102, out./dez. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623642057>. Acesso em: 19 nov. 2025.

CUNHA, Beatriz Rietmann da Costa e. “Quem dá aos pobres empresta a Deus”: Apontamentos para uma história do Asylo dos Inválidos da Pátria. In: VI CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. Percursos e desafios da pesquisa e do ensino de História da Educação. Programação e resumos. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2006, p. 362.

CUSTÓDIO, Maria Aparecida Corrêa. Aprendizizes do passado: Casas de Meninas de Vígo-lo e Nova Trento, Santa Catarina. In: MOGARRO, Maria João; CUNHA, Maria Teresa Santos (orgs.). IX Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. Rituais, espaços & patrimônios escolares. Livro de Atas. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2012, p. 1413.

DORZIAT Ana; LIMA, Niédja Maria Ferreira de. O debate pedagógico na Revolução Francesa e a repercussão na educação dos surdos. In: V CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. Igreja, Estado, Sociedade Civil: instâncias promotoras de ensino. Livro de resumos. Évora: Universidade de Évora, 2004, p. 12.

FREITAS, Geise de Moura. Os cursos de formação/especialização de professores no ensino do deficiente auditivo, no Brasil e em Portugal (1950-1980). In: SÁ, Elizabeth Figueiredo de; SILVA, Marijâne Silveira; CASTRO, Thalita Pavani (orgs.). COLUBHE 2020. XII Congresso Luis-Brasileiro de História da Educação. Anais de Resumos. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso, 2021, p. 547.

FULAS, Tatiana de Andrade. A produção e a circulação transnacional de livros em relevo para a educação de cegos (séculos XVIII-XIX). Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

GALVÃO, Paulo Eduardo Silva; SILVA, Celeida Maria Costa de Souza e. As políticas educacionais para o ensino superior e os estudantes com deficiências. In: SÁ, Elizabeth Figueiredo de; SILVA, Marijâne Silveira; CASTRO, Thalita Pavani (orgs.). COLUBHE 2020. XII Congresso Luis-Brasileiro de História da Educação. Anais de Resumos. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso, 2021.

GOFFMAN, Erving. Estigma. 4ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 2015.

GONÇALVES, Mauro Castilho. História das instituições escolares: um balanço a partir dos Congressos Luso-brasileiros de História da Educação. Anais do VI Congresso Brasileiro de História da Educação, 2011. Disponível em <<http://sbhe.org.br/anais-sbhe/>>. Acesso em: 20 out. 2025.

KLEIN, Madalena. Processos de normalização na formação profissional de surdos. In: V CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. Igreja, Estado, Sociedade Civil: instâncias promotoras de ensino. Livro de resumos. Évora: Universidade de Évora, 2004, p. 154.

LE GOFF, Jacques. A história nova. In: NOVAIS, Fernando A.; SILVA, Rogerio F. da (orgs.). Nova História em perspectiva (volume 1). São Paulo: Cosac Naify, 2011, p. 128-176.

MANZINI, Eduardo José. Análise de artigos da Revista Brasileira de Educação Especial (1992-2002). Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 09, n. 01, p. 13-24, jun. 2003. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382003000100004&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 22 out. 2025.

MATIAS, Ana. A escolarização dos deficientes mentais – uma abordagem histórica da perspectiva curricular na aprendizagem da leitura e da escrita. In: IV CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. Resumos. São Leopoldo: UNISINOS, 2002, p. 77.

MÜLLER, Tânia Mara Pedroso. A primeira escola especial para crianças anormais no Distrito Federal: o Pavilhão Bourneville (1903-1920). Rev. Bras. Educ. Espec. 2000, vol. 6, n.1, pp.79-97. Disponível em: <https://abpee.net/revista-6.php>. Acesso em 2 dez. 2025.

NASCIMENTO, Cindi Eveli do; SANTIAGO, Natielly de Almeida. O conceito de criança excepcional e a educação dos excepcionais na Sociedade Pestalozzi do Rio de Janeiro pelas revistas Criança Excepcional. In: SÁ, Elizabeth Figueiredo de; SILVA, Marijâne Silveira; CASTRO, Thalita Pavani (orgs.). COLUBHE 2020. XII Congresso Luis-Brasileiro de História da Educação. Anais de Resumos. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso, 2021, p. 544.

REILY, Lucia O papel da Igreja nos primórdios da educação dos surdos. In: V CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. Igreja, Estado, Sociedade Civil: instâncias promotoras de ensino. Livro de resumos. Évora: Universidade de Évora, 2004, p. 146.

RIBEIRO, Cláudia Pinto. Os outros... a Casa Pia de Lisboa como espaço de inclusão da diferença. In: MOGARRO, Maria João; CUNHA, Maria Teresa Santos (orgs.). IX Congresso

Luso-Brasileiro de História da Educação. Rituais, espaços & patrimônios escolares. Livro de Atas. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2012, p. 2841.

ROCHA, Solange Maria da. Memória e apagamento sobre as narrativas de história da educação de surdos: um olhar para o Instituto Nacional de Educação de Surdos no período de 1951/1961 In: VII CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. Cultura escolar, migrações e cidadania. Livro de resumos. Porto: Universidade do Porto, 2008, p. 245.

RODRIGUES, Andréa Aparecida. O fenômeno da medicalização para controle disciplinar na educação e os direitos humanos. Revista Eixo, Brasília, v. 13, n. 3, p. 64-69, 2024. DOI: 10.19123/REixo.v13n3.7. Disponível em: <https://revistaeixo.ifb.edu.br/index.php/revistaeixo/article/view/169>. Acesso em: 19 nov. 2025.

SANTOS, Keisyani da Silva; MENDES, Enicéia Gonçalves. Da história oficial da Educação Especial no Brasil à busca por novas histórias e a diversificação das fontes. Anais do X Seminário Nacional do HISTEDBR. Campinas, Unicamp, 2016. Disponível em: [ttps://histedbrantigo.fe.unicamp.br/acer_histedbr/acehisted_sem.htm](https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/acer_histedbr/acehisted_sem.htm). Acesso em: 15 dez. 2018.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Propostas oficiais para a escolarização dos deficientes no Brasil (1979 e 1998): Faces de uma história curricular. In: VII CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. Cultura escolar, migrações e cidadania. Livro de resumos. Porto: Universidade do Porto, 2008, p. 269..

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares; WENCESLAU, Maurinice Evaristo. Uma análise histórico-jurídica das legislações educacionais brasileiras: uma aproximação com a educação especial. In: V CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. Igreja, Estado, Sociedade Civil: instâncias promotoras de ensino. Livro de resumos. Évora: Universidade de Évora, 2004, p. 91

SILVA, Jammerson Yuri da. A atuação de Dorina de Gouvêa Nowill e sua fundação na educação inclusiva para os cegos no Brasil. In: SÁ, Elizabeth Figueiredo de; SILVA, Marijâne Silveira; CASTRO, Thalita Pavani (orgs.). COLUBHE 2020. XII Congresso Luis-Brasileiro de História da Educação. Anais de Resumos. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso, 2021a.

SILVA, Roberto Costa. Políticas públicas para crianças com deficiência a partir de 1927 a 1946. In: SÁ, Elizabeth Figueiredo de; SILVA, Marijâne Silveira; CASTRO, Thalita Pavani (orgs.). COLUBHE 2020. XII Congresso Luis-Brasileiro de História da Educação. Anais de Resumos. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso, 2021b.

SILVA, Rossano. A formação cultural e artística no Instituto Pestalozzi: uma experiência educativa. In: MOGARRO, Maria João; CUNHA, Maria Teresa Santos (orgs.). IX Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. Rituais, espaços & patrimônios escolares. Livro de Atas. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2012, p. 4783.

SOUZA, Dionéia Paula Bodevan de. Educação inclusiva: o período 1985-1996. In: VII CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. Cultura escolar, migrações e cidadania. Livro de resumos. Porto: Universidade do Porto, 2008a, p. 335.

SOUZA, Verônica dos Reis Mariano. A educação dos surdos no século XIX. In: VII CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. Cultura escolar, migrações e cidadania. Livro de resumos. Porto: Universidade do Porto, 2008b, p. 481.

SOUZA, Verônica dos Reis Mariano. Tobias Leite e a educação dos surdos no século XIX. In: VI CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. Percursos e desafios da pesquisa e do ensino de História da Educação. Programação e resumos. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2006, p. 217.

THOMA, Adriana da Silva; BANDEIRA, Larisa da Veiga Vieira. Língua de sinais e educação de surdos: políticas de inclusão e espaços para a diferença na escola. In: MOGARRO, Maria João; CUNHA, Maria Teresa Santos (orgs.). IX Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. Rituais, espaços & patrimônios escolares. Livro de Atas. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2012, p. 4867.

VÉRAS, Sonia Carvalho Leme Moura. A felicidade no contexto de sala de aula, evidenciada por depoimentos de alunos deficientes. In: SÁ, Elizabeth Figueiredo de; SILVA, Marijâne Silveira; CASTRO, Thalita Pavani (orgs.). COLUBHE 2020. XII Congresso Luis-Brasileiro de História da Educação. Anais de Resumos. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso, 2021, p. 278.

VERZOLLA, B. L. P.; ECAR, A. L. Os conceitos de “normal” e “anormal” em publicações científicas e educacionais da década de 1930. Revista Educação Especial, [S. l.], v. 35, p. e32/1–18, 2022. DOI: 10.5902/1984686X69253. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/69253>. Acesso em: 19 nov. 2025.

VEYNE, Paul. Como se escreve a história? Brasília: UnB, 2008, 4ª. ed.

VILELA, Maria Aparecida Augusto Satto. O deficiente mental nos artigos da Revista Educação (1927-1946). In: VI CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. Percursos e desafios da pesquisa e do ensino de História da Educação. Programação e resumos. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2006, p. 258.

ANEXOS

IX CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (CBEE) 2021	
Título	Autor
1.A criança anormal nos manuais de psicologia recomendados às Escolas Normais (1917-1961)	Cristina Rodrigues de Oliveira Lima; Raquel Martins de Assis; Adriana Araújo Pereira Borges
2.A visão de Hull e a cegueira da educação inclusiva	Antônio Ferreira de Melo Júnior
3.Contribuição da rede mineira das APAES para a educação inclusiva: análise das produções técnicas	Bruna Caroline Morato Israel; Adriana Araújo Pereira Borges
4.Educação especial: da exclusão à inclusão em discussões nas escolas públicas do Distrito Federal	Cláudia Costa da Rocha Cerqueira Ramos
5.Educação Especial no Brasil: aspectos históricos do atendimento especializado e da inclusão escolar	Caroline Carvalho da Costa Lima Landim; Andressa Santos Rebelo
6.Helena Antipoff: contribuições ao campo da educação especial	Gabriella Agnes Silva; Vitor Henrique de Paula Dutra; Sirleine Brandão de Souza
7.História da educação especial no município de Marilândia-ES (1980-1999)	Emilio Gabriel

8.História dos direitos da pessoa com deficiência no Brasil: construção do paradigma jurídico da inclusão	Cristiane da Costa Carvalho; Hevelym Silva de Oliveira; Washington Cesar Shoití Nozu
9.O percurso histórico da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: avanços e retrocessos na educação especial	Talissa Lopes Ferreira; Milena Lucania de Freitas; Ligiane de Castro Lopes; Elisa Azucena Rodríguez Pérez
10.Patologização e o modelo biomédico: suplício, punição e disciplinamento	Ana Carolina Christofari
11.Pressupostos da história oral como base metodológica/epistemológica de uma pesquisa de tese	Leila Lopes de Avila; Joaquim Humberto Coelho de Oliveira
X CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (CBEE) 2023¹⁰	
1.Para além do silêncio: trajetória histórico social da Educação Especial e inclusiva	Santos, I. D. S.; Alencar, M. Q.; Santos, T. C.
2.Transformações sociais e educação inclusiva: a jornada da pessoa com deficiência rumo à inclusão	Granetto, L.; Tureck, L. Z.
3.Revisitando a Educação Especial: o papel transformador dos marcos normativos	Marques, R. G.; Villa, M.; Rodrigues, C.
4.Organização da educação inclusiva para educandos com transtorno do espectro autista em Alenquer – Pará	Vieira, S. D. C. A.
5.O conceito de deficiência na modernidade: encontros em interdito	Piccolo, G.
6.O método Ewing e a educação de surdos no Brasil	Seixas, C. P.
7.O estado da arte sobre interseccionalidade no público-alvo da Educação Especial	Moreira, J. D. R.; Cabral, R. C. S.; Loureiro, C.; Damasceno, A. R.
8.O dia e a noite na percepção de uma pessoa cega	Marcelo Luiz Bezerra da Silva; Eder Pires de Camargo
9.Invisibilidade estrutural dos estudantes com deficiência com base nos estudos de decolonialidade	Schaefer, K. B.
10.Histórico do curso livre de Libras em Belém: narrativas sinalizadas da difusão da língua de sinais	Santos, H. S. D.; Oliveira, I. A.
11.Histórico da educação inclusiva de pessoas com deficiência Intelectual	Ferreira, C. H.
12.Educação Especial na rede municipal de Araraquara e políticas públicas: alguns marcos históricos	Medeiros, N. D.; Manzoli, L. P.; Bellotti, A.
13.Educação Especial em tempos de covid-19	Amorim, M. S. D.
14.Contribuições do Sistema Montessori de Educação para um espaço inclusivo e acessível para crianças com deficiência	Moura, C. M. R.; Santos, G.; Rosa, K. N. D. S.
15.A preservação da memória da literatura sobre a Educação Especial (1913/1991)	Ramos; D. A.; Bueno, J. G. S.
16. A marca da epistemologia surda na defesa da educação de surdos	Lopes, L. B.; Pontin, B. R.
17.A importância da Língua Brasileira De Sinais na educação de surdos: história de vida	Rocha, L. C.
18.“Batalha dos tipos” e “guerra dos pontos”: alfabetos e códigos para leitura tátil (séculos XVIII-XIX)	Fulas, T. D. A.
XIV CONGRESSO IBEROAMERICANO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (CIHELA) 2021¹¹	
1.Cultura e o surdo na escola inclusiva: Aceitação na escola, ou direito a educação de qualidade?	Silvana Elisa de Moraes Schubert, Allana Moraes Schubert, Luiz André Brito Coelho
2.A peça “O Abade de L'Épée” no Rio de Janeiro Oitocentista: germe de criação de uma escola para meninos surdos no Brasil	Cássia Geciauskas Sofiato, Lucia Helena Reily
3.Limites e possibilidades da educação bilíngue para surdos no contexto das políticas de inclusão (1990–2017): implicações à formação de professores	Silvana Elisa de Moraes Schubert

10 Constam 26 trabalhos aprovados, sendo 8 na categoria pôster. Para nossa análise, consideramos apenas as 18 comunicações.

11 Não encontramos os Anais da edição do CIHELA de 2023.

IX CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (CBHE) 2017	
1.A história da hegemonia do paradigma da inclusão na Educação Especial	Denise Barreto da Silva
2.Um educandário para cegos no interior fluminense: o silenciamento do papel da mulher campista na História da Educação Especial	Fernanda Luísa de Miranda Cardoso
3.A Escola de Audiocomunicação de Roraima: história de uma instituição educacional especializada da Educação Especial na Amazônia brasileira – 1995 - 2005	Maria Edith Romano Siems
4.A institucionalização dos serviços públicos de Educação Especial em Roraima - 1970 a 2001	Maria Edith Romano Siems
5.Memórias de Maria Helena de Noronha: uma incursão pelos meandros da educação de surdos no Estado da Guanabara	Leila de Macedo Varela Blanco
6.O Instituto dos Surdos-Mudos e o Centro de Reabilitação Ninota Garcia, por entre espaços e tempos: a atuação dos médicos sergipanos e intelectuais Tobias Leite e Antônio Garcia.	Patricia de Sousa Nunes Silva, Josefa Eliana Souza, Ane Rose de Jesus Santos Maciel
7.Mulheres educadoras no Cariri cearense: narrativas sobre trabalho com portadores de deficiências.	Tania Maria Rodrigues Lopes, Charliton José dos Santos Machado
8.Uma experiência de inclusão: Universidade Federal de Tocantins, 2004 – 2015.	Daniela Patricia Ado Maldonado; Sulaynne Fonseca Martins
9.A presença do método intuitivo para educar diferentes anormais sensoriais	Aline Martins de Almeida
10.De alunos a professores: a força do programa institucional no Instituto Benjamin Constant	Cristiane Vales Maciel; Wânia Cristina dos Reis José Ballassiano
11.A institucionalização da deficiência sensorial no Brasil	Aline Martins de Almeida
12.Instituto Benjamin Constant: “monumento meu”	Cristiane Vales Maciel
13.A educação do surdo no Brasil e seus desafios para a pesquisa	Ana Lícia Santos Braga; Irlen Antônio Gonçalves
X CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (CBHE) 2019	
1.Trajatória Escolar de uma Estudante com Baixa Visão: Impacto das Políticas Públicas em Educação Especial na construção de Percuro Escolar na Educação Básica	Maria Edith Romano Siems-Marcondes
2.Formação de Profissionais para a Educação Especial no Brasil: a Experiência da Sociedade Pestalozzi do Estado do Rio de Janeiro - SPRJ (1965-1986)	Giusévilly de Souza Mello; Messias Holanda Dieb
3.Incluindo a Educação Especial na Configuração da Profissão Docente Brasileira	Leila De Macedo Varela Blanco
4.O Lugar da História da Educação Especial nos Congressos Brasileiros de História da Educação e de Educação Especial (2016-2017)	Fernanda Luísa De Miranda Cardoso; Silvia Alicia Martínez
5.Alfabetizar pelas Escrituras: Educação e Evangelização de Cegos no Século XIX	Tatiana de Andrade Fulas
6.Processo de Escolarização dos Surdos no Piauí: do período de 1970 a 1996	Fátima Letícia da Silva Gomes
7.Os Novos Papéis do Mundo Infantil: Entre a Normalidade e a Anormalidade	Aline Martins de Almeida
8.Do Reglete à Universidade Federal do Tocantins – a Trajetória de uma deficiente visual da Educação Básica ao Ensino Superior no Município de Arraias – TO	Jonathas Alencar Marques
9.Institucionalização da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) - Paraíso do Tocantins-TO	Leidiane Ribeiro Pinto Lopes, Jocyleia Santos
10.O Conceito de Criança Excepcional Nos Relatórios da Sociedade Pestalozzi do Estado do Rio de Janeiro – SPRJ (1965-1985)	Cindi Eveli do Nascimento; Heulalia Charalo Rafante

11. Blandina Alves Torres e a Educação dos Excepcionais na Fundação Pestalozzi do Pará (1953-1975)	Cibele Braga Ferreira Nascimento
12. A Educação dos Excepcionais na Sociedade Pestalozzi do Estado do Rio de Janeiro (1965-1986)	Natielly de Almeida Santiago; Heulalia Charalo Rafante
13. Mensagem da APAE (1963-1973): Um Impresso Periódico como Fonte e Objeto para a Historiografia da Educação de “Excepcionais” no Brasil	Giovani Ferreira Bezerra
14. A História do Autismo nos Trabalhos Acadêmicos: Constituindo uma Historiografia Pertinente	Walna Patricia de Andrade, Joelza De Oliveira Santos
XI CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (CBHE) 2022	
1. O conceito de criança excepcional e a educação dos excepcionais na Sociedade Pestalozzi do Estado do Rio de Janeiro pelas Revistas Criança Excepcional (1969-1978)	Cíndi Eveli Nascimento, Natielly de Almeida Santiago, Heulalia Rafante
2. As Sociedades Pestalozzi e a relação entre a sociedade civil e o estado na criação de políticas públicas na área da Educação Especial no Brasil (1973-1996)	Clélia Maria Maier, Heulalia Rafante, Giusévilly de Souza Mello
3. A Fundação para o Livro do Cego do Brasil: circulação de livros e ideias entre conexões nacionais e transnacionais (décadas de 1950 a 1970)	Fernanda Luísa de Miranda Cardoso, Silvia Alicia Martínez
4. História da Educação Especial: entre o documento de recomendações do ensino especial da Conferência Internacional de Instrução Pública (1936) e a Política Nacional de Perspectiva Inclusiva (2008)	Francisca Geny Lustosa
5. Consolidação da pós-graduação em Educação Especial no Brasil: a formação de professores no Mestrado em Educação do George Peabody College For Teachers (1976-1978)	Getsemane de Freitas Batista
6. A Campanha Nacional de Educação e reabilitação de deficientes mentais: um modelo de política para a educação dos excepcionais (1960-1973)	Getsemane de Freitas Batista, Fernanda Luísa de Miranda Cardoso
7. Mensagem da Apae (1963-1973): educar os pais para educarem o excepcional	Giovani Ferreira Bezerra
8. Educação, filantropia e religião: a Bíblia como material didático na alfabetização de cegos	Tatiana de Andrade Fulas
9. O conceito de criança excepcional e a educação dos excepcionais na Sociedade Pestalozzi do Estado do Rio de Janeiro pelas Revistas Criança Excepcional (1969-1978)	Cíndi Eveli Nascimento, Natielly de Almeida Santiago, Heulalia Rafante
10. A presença da teoria fröebeliana para educar crianças cegas e surdas no Brasil	Aline de Almeida
XII CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (CBHE) 2024	
1. Asilo ou escola? A circulação de ideias na configuração dos primeiros institutos para cegos (séc. XVIII-XIX)	Tatiana de Andrade Fulas
2. José Alvares de Azevedo e os institutos na circulação de ideias sobre a educação de cegos no Brasil no século XIX	Jammerson Yuri da Silva; Arthur Cássio de Oliveira Vieira
3. Escolarização dos surdos: práticas assistenciais, comunicacionais ou educacionais?	Juliana Ferreira de Melo; Aline Martins de Almeida
4. Os “saquaremas”, a corte e os surdos: uma revisão bibliográfica da política para a “Educação Especial” no Brasil Império (século XIX)	Weliton Kuster
5. A história da Educação Especial em Sergipe e a missão cubana	Cândida Luisa Pinto Cruz
6. As contribuições do boletim da Sociedade Pestalozzi para a História da Educação Especial no Brasil (1948-1955)	Heulália Rafante; Edgar Braga Neto
7. Educação Especial brasileira nas normativas do Conselho Federal de Educação - década de 1970	Getsemane de Freitas Batista
8. O contexto histórico da Educação Especial no Pará na década de 1950	Daniele Cristina Salgado Garcia; Genylton Odilon Rego da Rocha

IV CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO* (COLUBHE) 2002	
1.A escolarização dos deficientes mentais – uma abordagem histórica da perspectiva curricular na aprendizagem da leitura e da escrita	Ana Matias (Portugal)
* Nas edições de 1996 e 1998 não foram apresentados trabalhos com enfoque na Educação Especial.	
V CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (COLUBHE) 2004	
1.O debate pedagógico na Revolução Francesa e a repercussão na educação dos surdos	Ana Dorziat; Niédja Maria Ferreira de Lima (Brasil)
2.Uma análise histórico-jurídica das legislações educacionais brasileiras: uma aproximação com a educação especial	Fabiany de Cássia Tavares Silva; Maurinice Evaristo Wenceslau (Brasil)
3.O papel da Igreja nos primórdios da educação dos surdos	Lucia Reily (Brasil)
4.Processos de normalização na formação profissional de surdos	Madalena Klein (Brasil)
VI CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (COLUBHE) 2006	
1.A História da educação especial na cidade de Ribeirão Preto: um resgate da memória	Geralda Catarina Bressiani Botura; Luci Partor Manzoni (Brasil)
2.Tobias Leite e a educação dos surdos no século XIX	Verônica dos Reis Mariano Souza (Brasil)
3.O deficiente mental nos artigos da Revista Educação (1927-1946)	Maria Aparecida Augusto Satto Vilela (Brasil)
4.“Quem dá aos pobres empresta a Deus”: Apontamentos para uma história do Asylo dos Inválidos da Pátria	Beatriz Rietmann da Costa e Cunha (Brasil)
VII CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (COLUBHE) 2008	
1.Memória e apagamento sobre as narrativas de história da educação de surdos: um olhar para o Instituto Nacional de Educação de Surdos no período de 1951/1961	Solange Maria da Rocha (Brasil)
2.Propostas oficiais para a escolarização dos deficientes no Brasil (1979 e 1998): Faces de uma história curricular	Fabiany de Cássia Tavares Silva (Brasil)
3.Educação inclusiva: o período 1985-1996	Dionéia Paula Bodevan de Souza (Brasil)
4.Breve história da educação de surdos em Portugal	Paulo Alexandre Castelhão Vaz de Carvalho (Portugal)
5.A educação dos surdos no século XIX	Verônica dos Reis Mariano Souza (Brasil)
IX CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (COLUBHE) 2012	
1.José Cândido Branco Rodrigues e o ensino de cegos: um programa de educação inclusiva na transição de Oitocentos em Portugal	Maria do Céu Garcia dos Reis Loureiro Alves (Portugal)
2.Os outros...: A Casa Pia de Lisboa como espaço de inclusão da diferença	Cláudia Pinto Ribeiro (Portugal)
3.A contribuição da pesquisa-ação para a formação e a prática do professor de Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar: uma abordagem histórica e epistemológica	Mariangela Almeida; Ines Oliveira Ramos (Brasil)
4.Práticas que viajam: Substituição do modelo francês pelo modelo americano	Leila Blanco (Brasil)
5.A formação cultural e artística no Instituto Pestalozzi: uma experiência educativa	Rossano Silva (Brasil)
6.Língua de sinais e educação de surdos: políticas de inclusão e espaços para a diferença na escola	Adriana da Silva Thoma; Larisa da Veiga Vieira Bandeira (Brasil)
7.O cego que abriu os olhos de muitos videntes no Brasil: o método português de Antonio de Castilho	Cesar Augusto Castro; Samuel Luis Velazquez Castellanos (Brasil)
XII CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (COLUBHE) 2020	
1.História da Educação Especial: Desafios e vulnerabilidade das fontes	Fernanda Luísa de Miranda Cardoso; Getsemame de Freitas Batista (Brasil)
2.A felicidade no contexto de sala de aula, evidenciada por depoimentos de alunos deficientes	Sonia Carvalho Leme Moura Vêras (Brasil)
3.O conceito de criança excepcional e a educação dos excepcionais na Sociedade Pestalozzi do Rio de Janeiro pelas revistas Criança Excepcional	Cindi Eveli do Nascimento; Natielly de Almeida Santiago (Brasil)

4.Os cursos de formação/especialização de professores no ensino do deficiente auditivo, no Brasil e em Portugal (1950-1980)	Geise de Moura Freitas (Brasil)
5.As políticas educacionais para o ensino superior e os estudantes com deficiências	Paulo Eduardo Silva Galvão; Celeida Maria Costa de Souza e Silva (Brasil)
6.Políticas públicas para crianças com deficiência a partir de 1927 a 1946	Roberto Costa Silva (Brasil)
7.A atuação de Dorina de Gouvêa Nowill e sua fundação na educação inclusiva para os cegos no Brasil	Jammerson Yuri da Silva (Brasil)

AUTORES

Helder Henriques

Doutor em Ciências da Educação, na especialidade de História da Educação, pela Universidade de Coimbra. Realizou dois pós-doutoramentos em Ciências da Educação nas Universidades de Coimbra e Universidade de Salamanca. Acrescenta à sua formação académica um Diploma de Estudos Especializados em Sociologia na Universidade da Beira Interior e uma Pós-graduação em Gestão e Valorização do Património Histórico e Cultural – Ramo Património Artístico e História da Arte na Universidade de Évora. Atualmente exerce funções na categoria de Professor Adjunto na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco. É coordenador do Mestrado em Intervenção Social Escolar. É investigador integrado no Grupo de Políticas e Organizações Educativas e Dinâmicas Educativas do Centro de Estudos Interdisciplinares – CEIS20 – da Universidade de Coimbra.

Aline Martins de Almeida

Professora e Coordenadora do Curso de Pedagogia na Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM) e professora no Mestrado Profissional em Práticas Docentes da Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES). Pesquisadora com experiência na área de Educação, com foco em formação docente e educação especial na perspectiva inclusiva. É Doutora e Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) e possui especializações em Educação Especial Inclusiva, Língua Brasileira de Sinais (Libras) e Educação para as Relações Étnico-Raciais.

Cassia Sofiato

Docente da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), do Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação. Realizou estágio Pós-doutoral na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, da Universidade do Porto, Portugal. Atuou como professora visitante na Universidade do Porto, em Portugal, pelo Edital Print-Capes (2020 e 2021). É doutora e Mestre em Artes pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e graduada em Pedagogia: Formação de professores para a área de Educação Especial pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Desenvolve pesquisas com os seguintes temas: estudos da deficiência, educação de surdos, história da educação de surdos e Educação Especial, Arte e Educação Especial, escolarização de pessoas com deficiência e língua brasileira de sinais (Libras).

Cláudia Pinto Ribeiro

Cláudia Pinto Ribeiro é Professora Associada da Faculdade de Letras da Universidade do Porto e investigadora integrada do CITCEM – Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória, onde coordena o grupo de investigação Educação e Desafios Societais. Doutorada em História, tem desenvolvido investigação centrada na história da

educação especial. É autora de diversos livros, capítulos e artigos publicados em revistas nacionais e internacionais, destacando-se *Os Outros – A Casa Pia de Lisboa* como espaço de inclusão da diferença e estudos sobre a Colônia Agrícola de São Bernardino e o Instituto Médico-Pedagógico de Santa Isabel.

Cristina Rodrigues de Oliveira Lima

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação: Inclusão e Conhecimento Social da Universidade Federal de Minas Gerais (2023); especialista em Educação Inclusiva, Acessibilidade e Tecnologia Assistiva pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas, 2019). Pedagoga pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG, 2017). Atua profissionalmente como docente e coordenadora pedagógica na rede municipal de Contagem, Minas Gerais – Brasil.

Ernesto Candeias Martins

Licenciado em Filosofia pela Universidade Católica Portuguesa, licenciado em Pedagogia/Ciências da Educação pela Universidade Pontifícia de Salamanca (Universidade de Lisboa), Mestre em Educação pela Universidade Católica (Faculdade de Ciências Humanas) e doutor em Ciências da educação pela Universitat de Illes Balears (Facultat d'Educació) de Palma de Mallorca (Espanha). Foi docente na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco entre 1987 e 2025. Coordenou cursos de licenciatura e mestrados. É membro de várias associações, sociedades e entidades nacionais e internacionais de âmbito pedagógico/educativo. Foi várias vezes bolseiro pela FCT/ FCG e participou em vários projetos de investigação institucionais. As suas linhas de investigação inserem-se na história da educação, história da educação social, teoria e filosofia da educação, pedagogia social e formação de professores.

Gabriel Bertozzi de Oliveira e Sousa Leão

Professor do Departamento de Educação do Instituto Benjamin Constant (IBC). Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Universidade Federal do ABC (UFABC), bacharel e licenciado em História pela UFMG. Coordena a Sala de Acompanhamento Pedagógico (SAAP) do IBC e é líder do Grupo de Pesquisa História da Deficiência Visual no Brasil: Perspectivas. Concentra seus estudos e pesquisas na área da História da Educação Especial, História do Livro e do Sistema Braille, e em temas relacionados ao atendimento pedagógico de pessoas com deficiência visual.

José António Martin Moreno Afonso

Licenciado em História e Mestre em Ciências da Educação – Educação, Desenvolvimento e Mudança Social pela Universidade do Porto e Doutor em História da Educação pela Universidade do Minho. Professor Auxiliar do Instituto de Educação e Investigador do Centro de Investigação em Educação (CIEEd), da Universidade do Minho. Foi Diretor adjunto do Departamento de Teoria da Educação, Educação Artística e Física; foi coordenador do Mestrado em Educação de Adultos e Intervenção Comunitária e membro das Comissões Diretivas do Mestrado em Ensino de História no 3º ciclo do Ensino básico e no Ensino secundário e da Licenciatura em Educação. É autor de livros, capítulos de livros e artigos em revistas científicas em Portugal, Espanha, França, Itália e Brasil. A investigação que desenvolve centra-se no âmbito da História da Educação, nos domínios dos movimentos sociais, dos dispositivos institucionais, das práticas discursivas e dos processos de secularização e laicização, na sociedade portuguesa, em finais de Oitocentos e nas primeiras décadas de Novecentos, com um particular interesse nas dinâmicas educativas e de socialização em comunidades protestantes, em Portugal, na transição para o século XX, e na análise da sociedade portuguesa contemporânea em torno das problemáticas da exclusão social, do insucesso e abandono escolar, e dos projetos de desenvolvimento comunitário.

Justino Pereira de Magalhães

Historiador da Educação, Professor Catedrático Jubilado do Instituto da Educação da Universidade de Lisboa (Portugal). Domínios de investigação: a) História da Educação e da Escolarização, História das Instituições Educativas, Epistemologia e Teoria da Educação; b) História do Local e do Município Pedagógico; c) História da Cultura Escrita, da Alfabetização e do Livro Escolar.

Kazumi Munakata

Doutor em História e Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), tendo realizado estágios de pesquisa na Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) e no Centro Internacional de la Cultura Escolar (CEINCE), na Espanha; na Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), na Argentina; e no Departamento de Investigaciones Educativas do Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (DIE-CINVESTAV) do Instituto Politécnico Nacional, no México. É bacharel em Filosofia, pela Universidade de São Paulo (USP), e mestre em História Social, pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Coordena o Grupo de Pesquisa “A educação dos sentidos e o ensino das Ciências”, do CNPq; e o projeto “A educação dos sentidos na escola contemporânea brasileira (séculos XIX-XX): projetos, práticas, materialidades”, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade (PPG-EHPS), da PUC-SP, além de participar do Centro de Investigación MANES (Manuales Escolares), sediado na UNED, Espanha. Sua área de interesse abrange temas referentes ao livro didático, ao currículo, à história das disciplinas escolares e ao ensino das ciências.

Marcia de Souza Lehmkuhlms

Pedagoga na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), no Centro de Ciências Humanas e de Educação (FAED), atuando no Núcleo de Apoio Pedagógico e Estudantil (NUAPE). Doutora em Educação: História, Política, Sociedade, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP (2018). Estágio pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC. Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC (2011). Especialização em Alfabetização pela Universidade do Estado de Santa Catarina- UDESC (2001) e graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Catarina- UFSC (1993). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO) e do Grupo de Educação Especial (GEEP) da UFSC. Membro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), associada ao Grupo de Trabalho de Educação Especial. Membro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE).

Maria de Fátima Pio Cassimiro

Graduação em Psicologia, (1980), Mestrado em Psicologia social “Representações das Instituições especializada sobre a profissionalização dos portadores de deficiência mental”, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas/Universidade Federal de Minas Gerais (1996). Tese em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, Faculdade de Educação/Universidade Federal de Minas Gerais “Formação de professores para a Educação especial: a experiência de Helena Antipoff e seus colaboradores na Fazenda do rosário na década de 1960, 2018. Especialização em psicomotricidade relacional. Experiência em educação, pesquisa, psicologia clínica. Docência em psicologia da aprendizagem, psicologia e atendimento a necessidades especiais, psicopatologia infanto juvenil, psicopedagogia e psicomotricidade. Experiência clínica nas seguintes áreas: socialização de pessoas com deficiência mental; atendimento clínico e diagnóstico de pessoas com baixo rendimento escolar bem como atendimento clínico em psicomotricidade relacional. Domina os seguintes temas: prevenção primária, aprendizagem, deficiência mental, profissionalização de pessoas com deficiência, universo sócio-político; psicologia educacional, estágio supervisionado e inclusão de pessoas com deficiência. Professora substituta da Faculdade de Educação/UFMG, 2024-2026.

Maria Helena Ferreira de Pedro Mesquita

Doutora em Teoria e História da Educação – Educação Especial pela Faculdade de Educação da Universidade de Salamanca. Mestre em Educação Especial pela Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa. Coordenadora do Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor da Escola Superior de Educação de Castelo Branco. Membro Integrado do Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais (CICS.NOVA) da Universidade Nova de Lisboa. Fundadora e Coordenadora do Gabinete de Apoio aos Estudantes com Necessidades Educativas Especiais do IPCB, até 2019 e membro da Comissão Consultiva do Grupo de Trabalho para as Necessidades Especiais na Ciência, Tecnologia e

Ensino Superior, criado pela Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior e Direção-Geral do Ensino Superior, no âmbito da Inclusão para o Conhecimento entre 2016-2018. É ainda Responsável do IPCB, pela Coordenação do Centro Interuniversitário de Pesquisa “International Research Center for Inclusion and Teacher Training – IRCIT, numa colaboração conjunta entre Università Europea di Roma (Itália) e o IPCB e membro colaborador do Grupo de Optimización del Entrenamiento y Rendimiento Deportivo da Facultad de Ciencias del Deporte da Universidad de Extremadura. Colabora ainda com o Centro de Estudos de Educação Especial da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa. Participa em projetos nacionais e internacionais no âmbito da formação de professores em Educação Especial e Inclusiva. É presença assídua na presidência/arguição de dissertações de mestrado e doutoramento em diversas universidades e publica com regularidade sobre este campo do conhecimento em revistas nacionais e internacionais com revisão por pares.

Maria Romeiras Amado

PhD in History of Education from the University of Lisbon. She is an integrated researcher at the Institute for Contemporary History of the Universidade Nova de Lisboa and Lab HD Collaborator and Researcher at Digital Humanities Lab at the Institute of Contemporary History. She is a member of the Scientific Council of CPTEI – Centro Português de Tiflogia, Equidade e Inclusão and also the chair member of the Portuguese Committee for Learning and Use of Braille as Immaterial Portuguese Heritage. Her main research interests are Disability History, namely Blindness History, subject of many of her projects, publications, presentation in congresses and also social activism in particular as to accessibility rights on digital platforms and quality free cultural access for all.

Mônica de Carvalho Magalhães Kassar

Professora Titular da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (Brasil). Pesquisadora Sênior Voluntária no Programa de Pós-graduação da mesma universidade, no Campus do Pantanal. Domínios de investigação: a) História da Educação Especial; b) Políticas públicas de educação especial; c) Práticas educacionais para pessoas com Deficiência Intelectual.

Nuno Ferreira

Professor Adjunto na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa, no domínio das Ciências Sociais, onde leciona, desde 1999, unidades curriculares ligadas à História de Portugal, Didática do Estudo do Meio, Conhecimento do Mundo em Educação de Infância e Metodologias de Ensino da História e Geografia. A sua atividade pedagógica abrange cursos de licenciatura em Educação Básica e Animação Sociocultural, bem como mestrados em Educação Pré-Escolar e de Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico (Matemática/Ciências e Português/História e Geografia de Portugal). É Doutor em História

(2014), Mestre em História dos Descobrimentos e da Expansão (2009) e Licenciado em História (1997) pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. O seu percurso académico foi distinguido com o Prémio Almirante Sarmiento Rodrigues (2015), atribuído pela Academia de Marinha.

Paulo Vaz de Carvalho

Doutorado em Linguística das Línguas Gestuais na área da Lexicografia pelo Instituto de Ciências da Saúde da Universidade Católica Portuguesa (2015) e Pós-doutorado na mesma área. Concluiu em 2006 o Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização: Educação, Comunicação e Linguagem na Universidade Nova de Lisboa. Licenciou-se em História na Universidade Lusíada em 1998. Especializou-se em Educação e Ensino de crianças e jovens surdos na Universidade Moderna em 2006. Desde criança contacta com surdos visto ser filho de uma antiga professora do Instituto Jacob Rodrigues Pereira. Dedicar-se à investigação na área da História da Educação de Surdos e na área da Lexicografia das Línguas Gestuais.

Raquel Martins de Assis

Possui graduação em Psicologia pela Universidade de São Paulo (1993), Mestrado em Psicologia pela Universidade de São Paulo (1998), Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2004) e Pós-Doutorado pelo Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2013) e pelo Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo (IEA-USP) (2023). Atualmente é Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais e do Programa de Pós-Graduação em Educação: conhecimento e inclusão social. Coordenadora do Projeto de Extensão “Ler, escrever e inventar: laboratório de apoio à alfabetização e aos problemas escolares” (FaE/UFMG). Coordenadora e pesquisadora do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA/UFMG). Pertence ao Grupo de pesquisa Tempo, memória e pertencimento do Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo (IEA/USP). Membro da Sociedade Brasileira de História da Psicologia. Integra a Rede de Promoção da Interculturalidade na Internacionalização da Educação - REPIE, em parceria com Universidades do Brasil e da Argentina. Desenvolve estudos e pesquisas em História da Psicologia da Educação e Psicanálise e Educação e atividades de extensão em Educação.

Tatiana de Andrade Fulas

Doutora em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), com estágio doutorado sanduíche na University of Birmingham (UK) (PDSE-Capes). Mestre em Educação pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, da PUC-SP, é bacharel em Administração pelo Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas – FMU e licenciada em Letras pelo Centro Universitário Sant’Anna. Possui especialização em Literatura pela PUC-SP e

em Psicopedagogia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Membro dos Grupos de Pesquisa “Processos de escolarização, desigualdades sociais e diversidade” e “A educação dos sentidos na escola contemporânea brasileira (séculos XIX-XX): projetos, práticas, materialidades”. Atua como editora de livros paradidáticos infantis, juvenis e obras de formação de professores. Docente em cursos de pós-graduação, na área da educação tem realizado pesquisas sobre os seguintes temas: história da educação, história do livro, educação especial, políticas públicas educacionais, deficiência auditiva, deficiência visual, livro acessível.

Wesley Silva

Graduado pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFGM – 1993-1997). É Mestre em História da Educação pela mesma instituição (1999-2001). Cursou Doutorado em História e Historiografia da Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP – 2003-2007). Cumpriu Estágio de Doutorado (Doutorado Sanduíche) na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (Jul/Dez- 2005). Atuou como Técnico em Assuntos Educacionais na Universidade Federal de Itajubá na área de Educação à Distância (2010-2011). É professor do Ensino Superior atuando em cursos de Licenciatura e Pedagogia desde 2001. Desde 2011 é Professor na Universidade Federal de Alfenas, Departamento de Ciências Humanas, Instituto de Ciências Humanas e Letras (UNIFAL-MG/DCH/ICHL), Sul do Estado de Minas Gerais – Brasil.



**Politécnico
Castelo Branco**
Polytechnic University



CENTRO DE _____
ESTUDOS INTERDISCIPLINARES
CEIS20 | Universidade de Coimbra



UNITAU
Universidade de Taubaté

ISBN: 978-85-9561-226-6

CD



9 788595 612266