

Emergência do atendimento aos alunos com mais capacidades em portugal**Emergence of the service to the students with more capacities in portugal**

Lúcia C. Miranda (Universidade da Madeira, lucia.miranda@staff.uma.pt) & Leandro S. Almeida (Universidade do Minho)

Emergência do atendimento aos alunos com mais capacidades em portugal**Resumo**

Tomando uma pesquisa documental e bibliográfica, este artigo identifica as etapas relevantes no atendimento aos alunos com necessidades educativas especiais, a partir de diplomas legais publicados nos períodos da Primeira República (1910-1926) e Estado Novo (1926-1974), estando atentos, sobretudo, às normas destinadas aos alunos com mais capacidades. A partir da legislação consultada, foi possível identificar duas linhas de atuação para os dois tipos de alunos. Assim, relativamente aos alunos com mérito e dificuldades económicas identificaram-se as bolsas de estudo e os prémios de mérito, e para os alunos com maiores dificuldades foi possível identificar uma preocupação com a identificação das suas dificuldades, tratamento e reeducação, com a criação de escolas especiais e com a formação específica dos professores. Identifica-se uma evolução das designações usadas relativamente aos alunos com maiores dificuldades, usando-se a expressão “mérito” numa ténue referência aos alunos com maiores capacidades.

Palavras-chave: *Alunos com altas capacidades; primeira república e estado novo; Portugal; Legislação educativa.*

Emergence of the service to the students with more capacities in portugal**Abstract**

Supported by a documentary and bibliographical research based on legal diplomas published in the periods of the First Republic (1910-1926) and Estado Novo (1926-1974), this article identifies the relevant stages in the support of students with special educational needs and gives special attention to measures for students with higher skills. From the legislation consulted, it was possible to identify two lines of action for both types of students. Thus, for the students with merit and economic difficulties, scholarships and merit prizes were the measures chosen and for students with more difficulties it was possible to recognize proposals aimed at identifying their difficulties, treatment and re-education, supported by the creation of special schools and the specific training of the teachers who taught them. It identifies an evolution of the designations used in relation to the students with greater difficulties, using the expression “merit” in a faint reference to the students with greater capacities.

Keywords: *Students with high abilities; first republic and new state; Portugal; Educational legislation.*

O século XX trouxe avanços na educação e na psicologia, incluindo a educação dos sobredotados. Neste âmbito, podem-se referir os estudos pioneiros realizados por Terman (1921-1925) e Leta Hilligworth (1926). Mas apesar dos avanços científicos, perduram numerosos mitos (Pérez, 2003; Tejera, del Rosal, & Naveiras, 2017) e divergências, dificultando a definição de políticas educativas dirigidas a estes alunos (Miranda, & Almeida, 2018; Miranda, Almeida, & Almeida, 2010). A propósito, Ziegler, Balestrini e Stoegler (2018) referem que tanto a pesquisa como a política educacional nos EUA e na Europa têm apresentado fortes resistências em lidar com as altas capacidades dos alunos, com base em suposições de que as crianças com elevado talento académico serão bem-sucedidas independentemente do ambiente educacional em que se encontrem. Ora, esta suposição está em desacordo com a investigação que destaca a necessidade de se estimularem e desafiarem todos os alunos no seu trabalho escolar (incluindo os mais dotados) e a importância do apoio educacional adequado ao desenvolvimento dos talentos e habilidades de cada um dos alunos (Dai, 2018).

Subsistem diversas definições e dificuldades no consenso a propósito da sobredotação (Miranda & Almeida, 2018; Sternberg & Kaufman, 2018; Wai & Worrell, 2017). Genericamente podemos encontrar duas formas de definir sobredotação, ambas com implicações para as práticas educativas. Por um lado, temos uma mais conservadora que considera apenas o critério da inteligência. Por outro, existe uma abordagem mais abrangente, inclusiva e multidimensional

que associa a sobredotação a habilidades em diferentes áreas, por exemplo música, artes visuais ou liderança social, entre outros domínios (Marland, 1972; Miranda, 2016; Sternberg & Kaufman, 2018). Por outro lado, existe hoje um maior consenso à volta de definições que incluem múltiplos critérios na definição da sobredotação, questionando-se agora como as mesmas dimensões convergem e se todas são igualmente importantes, ou, inclusive, se a criança tem que ser excelente em todas elas. Importa, ainda, mencionar os limites ou pontos de corte que vão diferenciar os indivíduos sobredotados daqueles com capacidades na média superior, entrando nesta diferenciação mais opções estatísticas do que critérios psicopedagógicos (Sternberg & Kaufman, 2018; Ziegler, Balestrini, & Stoeger, 2018).

Alguma subjetividade sempre estará presente nestas definições e avaliações, a preocupação é que ao nível dos apoios educativos estes alunos sejam abrangidos por critérios mais latos. De facto, conceitos mais abrangentes são desejáveis face à diversidade humana e aos impactos singulares dos contextos sociais e culturais no desenvolvimento humano. Práticas educativas mais abrangentes em termos de talentos e de número de crianças devem ser incentivadas, sendo que avaliação contínua dos apoios facultados e dos resultados alcançados permite fazer as necessárias adequações nas práticas.

Atualmente é possível encontrar na literatura diferentes propostas para explicar a sobredotação e o talento, sendo exemplos o modelo dos Três Anéis de Sobredotação de Renzulli (1978; 2016) e o Modelo Diferencial de Dotação e Talento de Gagné

(2005; 2015). A teoria de Renzulli (1978; 2016) propõe que a sobredotação requer a convergência de três traços: habilidade acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa. Referindo-se ao contexto escolar, sugere que é possível encontrar dois tipos de sobredotação: a sobredotação acadêmica e a sobredotação criativo-produtiva. Considera que as escolas devem criar oportunidades de interação educacionais entre os dois tipos de sobredotação, dando particular atenção às motivações dos alunos (Renzulli & D'Souza, 2012). A teoria de Gagné (2005, 2015) diferencia dotes (capacidades inatas ou naturais) e talentos (capacidades e competências adquiridas), destacando o processo de desenvolvimento através do qual os dotes se convertem em talentos. Neste processo de desenvolvimento ganham relevância os catalisadores intrapessoais (personalidade, motivação) e os catalisadores ambientais (pais, pares, professores, mentores) que permitem formas intencionais de lidar com oportunidades e atividades, fazer investimentos e proporcionar progresso ou especialização. Ao nível das capacidades menciona seis como mais relevantes: intelectual, criativo, social, perceptiva, motricidade e coordenação (Gagné, 2015).

Neste sentido, interessou-nos investigar como é que o atendimento aos alunos com mais capacidades foi sendo equacionado nos diplomas legais em Portugal. No caso concreto deste artigo, procuramos sistematizar a informação na legislação publicada no período da I República e do Estado Novo, ou seja, de 1910 até 1974, pelo Ministério da Educação Português. Para o efeito usou-se um procedimento descritivo a partir da pesquisa documental e bibliográfica, assente sobretudo nos Diários da República. De forma complementar, analisou-se a legislação destinada aos alunos

com necessidades educativas especiais para melhor compreender as diferenças nas opções governativas relativamente a estes dois grupos de alunos. Por último, procuramos estar atentos à evolução de designações tomando estes dois tipos de alunos que, por razões diversas, apresentam necessidades educativas especiais.

Alunos com necessidades educativas especiais entre 1910 e 1974: O lugar dos alunos com mais capacidades

Numa breve descrição de procedimentos, partimos da identificação dos documentos nas bases eletrónicas e respetivas páginas da Internet do “Diário da República Portuguesa”, “dre.tretas.org” desenvolvido por GitLab por Guerreiro e Lopes (2015), “debates.parlamento” do Parlamento Português e “estante virtual”, da Escola Superior de Tecnologia e Gestão do Instituto Politécnico do Porto. Foram usadas na pesquisa as seguintes palavras-chave: “precoce”, “precocidade”, “aptidão”, “alta(s) capacidade(s)”, “capacidades excepcionais de aprendizagem”, “talentos”, “sobredotação”, “mérito” e “dificuldades de aprendizagem”. Esta recolha desenvolveu-se em dois momentos. Após a leitura dos temas e sumários, procedeu-se à triagem dos documentos relevantes, os quais foram lidos integralmente e sistematizada a informação associada aos objetivos deste estudo. A apresentação da informação considera os dois períodos sociopolíticos da educação portuguesa.

Período da I República (1910-1926)

Os primeiros momentos da governação republicana após a queda da monarquia são caracterizados por um ambiente político e

social de confronto e divergências de ideias quanto à forma de consolidar o novo regime. Relativamente à área da educação, durante os 13 anos de vigência do Ministério da Instrução Pública, existiram 40 ministros, sem contar com os que desempenharam o cargo interinamente (Rosas, 1994; Sebastião & Correia, 2007). As fracas condições económicas e sociais do país impossibilitaram um avanço maior na área da educação, já que a sociedade da altura estava largamente assente numa agricultura de subsistência (Teodoro, 2001). Para além do analfabetismo generalizado da população destaca-se, ainda, a incapacidade dos políticos para fazerem cumprir as leis da escolaridade obrigatória (Sebastião & Correia, 2007; Rosas, 1994). Mesmo assim, as ideias de grandes pedagogos como Dewey, Montessori ou Freinet, assim como os estudos de Alfred Binet (Teodoro, 2001), influenciaram o ideário presente na legislação publicada durante este período.

O Decreto n.º 9:223 do Ministério do Interior, Direcção Geral da Instrução Primária de 22 de Março de 1911, apresenta a organização do ensino não superior Português. Neste documento propunha-se o ensino gratuito e obrigatório entre os 7 e os 14 anos (ensino primário) e o ensino infantil e superior facultativo (Capítulo V). É de realçar o conceito de “obrigatoriedade do ensino”, ou seja, “apresentar as crianças à matrícula das escolas e velar porque elas as frequentem regularmente” (Artigo 39º), terminando essa obrigação “com o exame do grau elementar (...) ou com o fim da idade escolar, excepto nos casos de incapacidade provada, em que a criança é dispensada da frequência e do exame” (Artigo 37º). Referindo-se no ponto 2 do mesmo artigo, “são dispensadas de obligatoriedade escolar as crianças que a inspeção reconheça impossibilitadas por doença ou qualquer

defeito orgânico ou mental e as “que recebam o ensino doméstico e aquelas que residam a mais de 2 quilómetros de distância de qualquer escola oficial ou particular gratuita” (Artigo 37º). Refere-se, ainda, no artigo 46º que “Para tratamento e educação das crianças cegas, surdas-mudas, atrasadas mentais ou escolares (ARRIÉRÉES) serão criadas escolas especiais” (Artigo 46º).

Relacionado com o ensino infantil, no artigo 6º ponto único é possível identificar a palavra precocidade ao se afirmar “Este ensino será ministrado, quando possível, gradualmente, de harmonia com a idade das crianças diversidade do seu temperamento, robustez, precocidade ou atraso” (Artigo 6º único, Capítulo II). No contexto deste diploma, o significado desta palavra parece associar-se à imaturidade das crianças, portanto às suas dificuldades. Significado diferente assumirá mais tarde na Lei 5 de 1973 de 25 de julho,

“Promover, com a participação de serviços ou instituições adequadas, o diagnóstico de deficiências, inaptações ou precocidades da criança e o seu tratamento e orientação (Educação pré-escolar, Base V, f)

Na sequência da criação das Universidades de Lisboa e do Porto em março de 1911 (Decreto de 22 de Março de 1911) e das bases da nova constituição universitária (Decreto de 19 de Abril de 1911),

“(...) é mandando instituir em cada uma d’ellas e na de Coimbra um fundo universitario de Bolsas ou Pensões de Estudo destinada a subsidiar os estudantes pobres e de mérito durante a sua frequência nos estudos secundários e superiores quer no país

quer no estrangeiro” (Preâmbulo do Decreto de 22 de Março de 1911 do Ministério do Interior, Direção Geral da Instrução Secundária Superior e Especial).

São, assim, publicadas neste diploma as regras para atribuição das bolsas de acordo com a sua tipologia: “bolsas lyceas, universitárias e post-escolares ou de aperfeiçoamento” (cf. Artigo 7º). Realça-se, ainda, através deste excerto, a valorização do mérito dos estudantes mais desfavorecidos, em defesa do princípio da igualdade de direitos,

“Considerando que a frequência regular da Instrução Secundária e Superior demanda tal sacrifício de tempo e dinheiro, que a constitui em privilégio de ricos e remediados, tornando-a inacessível, de facto, a muitos estudiosos com mérito e aptidões, mas desprovidos de recursos; Considerando que um dos primeiros deveres do Estado democrático é assegurar a todos os cidadãos, sem distinção de fortuna, a possibilidade de se elevarem aos mais altos graus da cultura, quando d’isso sejam capazes (...) que permite a cada individuo produzir o seu maximo esforço e desenvolver, em toda a plenitude, a sua personalidade”;

De referir, também, o Decreto nº 46 de 25 de Fevereiro de 1911, que define a escala a ser usada na classificação do desempenho dos estudantes, ou seja, dos “trabalhos, das lições orais, dos exames e do mérito literário”

“1º Consideram-se distintos os alunos que obtiverem no exame pelo menos 16 valores.

2º O diploma de premio só pode ser conferido aos alunos que tenham obtido a classificação de Muito bom, dos 18 aos 20 valores”.

Importa mencionar, ainda, que neste período histórico é possível identificar várias publicações nos Diários do Governo, de atribuição de bolsas ou pensões a alunos do ensino superior e dos liceus para realizarem os seus estudos ou especializações tanto no país como no estrangeiro. Os critérios de atribuição dessas pensões de estudo ou bolsas do estado são: o mérito académico, o bom comportamento e o baixo rendimento económico da família.

Em 1914 é criado, na Casa Pia, o Instituto Médico-Pedagógico com funções na “educação e cura de atardados, gagos e outros nervosos, e que muito valiosa tem sido a sua assistência em vários estabelecimentos de ensino dependentes do Ministério da Instrução Pública” (Decreto nº 16:662 de 27 de Março de 1929). Este instituto em 1929 vai ser desanexado e transferido para o Ministério da Instrução Pública, “não só como centro de educação, mas também como selector e orientador na instalação de escolas e classes de ortofrenia e ortofonia”. Nesta altura recebe o nome de Instituto António Aurélio da Costa Ferreira (Artigo 1º).

Período do Estado Novo (1926-1974)

O início deste período traduz-se no desmantelamento da escola republicana e das suas práticas educativas (Teodoro, 2001). Determina-se uma redução de dois anos da escolaridade obrigatória e a redução dos conteúdos programáticos, delimitando-os às aprendizagens de base e à valorização dos princípios morais, nacionalistas e religiosos (Campos, 2011). Em relação aos professores, reduz-se o seu nível de competências,

desvalorizando-se as suas bases profissionais e científicas, facilitando-se o acesso à profissão com a redução do grau de exigência nas escolas do Magistério. Este desinvestimento na educação permanece até ao final da II Guerra Mundial, altura e, que Portugal volta a fazer algum investimento na educação como estratégia de desenvolvimento económico e social da sociedade portuguesa.

No preâmbulo do Decreto 17:974, de 18 de Fevereiro de 1930 do Ministério da Instrução Pública, repete-se a necessidade de se criarem “classes de aperfeiçoamento para crianças anormais e classes de ortofonia junto das escolas de ensino primário elementar”, já que a “educação das crianças anormais é presentemente um dos problemas pedagógicos que mais preocupam as nações cultas” conforme se transcreve

(...) Portugal, ainda que muito tardiamente, é certo, em Maio de 1929, em plena Ditadura, instala também a sua primeira classe especial junto das escolas primárias ementas, se bem que a título provisório, e nesse primeiro ano estabeleceu já perto de 20 classes, o que ainda é pouco, na realidade, mas onde já recebem educação cêrca de 300 crianças” (...) As nossas escolas de ensino primário estão sobrecarregadas de crianças mentalmente anormais ou com graves defeitos de pronúncia, e que não recebem a devida educação porque os professores não possuem os indispensáveis conhecimentos especiais, ou se lhes não podem dedicar sem grave prejuízo dos normais a quem elas são um estôrvo” (...)

Nesta altura a seleção dos alunos era realizada por uma comissão onde além do Instituto António Aurélio da Costa Ferreira,

também estão representadas “uma das Escolas Normais Superiores e a Inspeção de Sanidade Escolar”. Por outro lado, em 1930, em Lisboa, é criado um quadro especial para 50 professores, 25 de cada um dos sexos, para lecionarem a alunos com deficiências de ordem física ou psíquica. Contudo, em 1933 apenas existem 6 vagas de efetivação dos docentes no quadro especial para o ensino de anormais (cf. Diário da sessão parlamentar nº 147 de 27 de Novembro de 1937).

A 11 de Abril de 1936 é publicada nova Lei de Bases da Instrução, a Lei nº 1:941 do Ministério da Instrução Pública, que relativamente à atribuição das bolsas de estudo refere:

“Serão concedidas bolsas de estudo pecuniárias a estudantes pobres de elevada capacidade moral e intelectual, rigorosamente comprovada, e serão instituídos prémios nacionais para os melhores estudantes, consistindo preferentemente em visitas aos monumentos históricos e viagens às colónias portuguesas” (Base VII)

Na base VIII aponta-se, que os “alunos são repartidos segundo as suas aptidões entre o ensino liceal e o ensino técnico profissional” e que o método de seleção destes alunos é uma prova de aptidão para a admissão a qualquer um dos graus de ensino. Por sua vez, na base X, relativa ao ensino primário, refere-se que “Serão instituídas bolsas de estudo para os alunos pobres muito bem dotados, moral e intelectualmente”. Neste período, aliás, é possível identificar vários normativos relativos à regulamentação da atribuição de prémios escolares, por patrocínio de um mecenas, sobretudo a partir da década de 30. Por exemplo, no Decreto-Lei nº 23:112 de 10 de outubro de 1933 refere-se “A doação

feita pelo Dr.(...) de dois prêmios escolares anuais aos alunos das escolas oficiais (...), que tenham o melhor aproveitamento e comportamento (...)

Durante a década de 40 o Instituto António Aurélio da Costa Ferreira passará por diversas reformulações (Decreto-Lei 31:801, de 26 de Dezembro de 1941; Decreto-Lei 32:607, de 30 de Dezembro de 1942, Decreto n.º 35:401, de 27 de Dezembro de 1945; Decreto n.º 35:801, de 13 de Agosto de 1946), mesmo continuando com as funções de: “seleccionar e classificar as crianças anormais, de preparar e orientar o pessoal docente e técnico que lhes possa assegurar tratamento e ensino convenientes e de promover estudos de investigação médico-pedagógica e de psiquiatria infantil”. Por sua vez, embora fora do âmbito da legislação do Ministério da Educação, o Decreto-Lei 35:108, de 7 de Novembro de 1945, do Ministério do Interior reorganiza os “serviços de assistência social com objetivos não apenas assistencialistas e curativos, mas de prevenção e melhoria das condições de vida da população”. Assim, na secção IV, artigo 127º, relativo às finalidades do Instituto de Assistência aos Menores nas suas alíneas a) e c) refere-se

“(...) a prestação de assistência aos menores nos casos de orfandade, abandono, incapacidade dos pais ou insuficiência económica familiar, no que respeita à sua formação moral, intelectual e profissional (...)

“Propor as regras a adotar na concessão de subsídios de educação a menores que tenham revelado aptidões ou faculdades excepcionais de inteligência e de trabalho (...)

Em 1955, o Ministro da Educação Engenheiro Leite Pinto apresenta o Projeto

Regional Mediterrâneo, sob a égide da OCDE (Lemos, 2014), projetando o sistema escolar português para responder com pessoal qualificado à economia. Em 1956 é alargada a escolaridade obrigatória para 4 anos para os homens (Decreto-lei nº 40:964 de 31 de Dezembro de 1956), e posteriormente para as mulheres em 1960 (Decreto-lei nº 42:994 de 28 de Maio de 1960). Em 1959 o governo propõe o Plano de Fomento Cultural com um investimento significativo na educação para responder ao atraso do País (Lemos, 2014).

Falando de formação dos professores, o Decreto-Lei 32:607 de 30 de Dezembro de 1942 especifica um curso que “constará de duas cadeiras anuais: psicologia dos anormais e pedagogia dos anormais”. Mais tarde, o Decreto-Lei nº 45:832 determina a reorganização do curso que passa a designar-se por curso de especialização de professores de crianças inadaptadas, apontando

“A experiência do curso de formação dos professores e outros agentes de ensino de anormais organizado pelo Decreto nº 32:607 de 30 de Dezembro de 1942, os progressos alcançados pelas ciências da educação e recuperação das crianças física ou psiquicamente diminuídas, o desenvolvimento atingido pela ortopedagogia ou pedagogia curativa, tudo aconselha à actualização da orgânica daquele curso” (Decreto nº 45:832 de 25 de Julho de 1964)

Esta especialização tem agora a duração de um ano e o plano curricular contempla “cadeiras de (i) Psicologia da Criança e do Adolescente Inadaptados; (ii) Técnica Psicológica; (iii) Psicologia da Criança e do Adolescente Inadaptados; (iv) Ortopedagogia; (v) Educação Sensorial e Rítmica; (vi) Metodologia e Didáctica do

Ensino Especial; (vii) Educação e Reeducação da Linguagem (cf. Artigo 9º). A aprovação neste curso estava dependente de um exame escrito e de duas provas práticas: elaboração do plano da lição com a duração de uma hora e a “observação psicológica de uma criança”, com “elaboração de um relatório onde constem os elementos fornecidos pela observação, a interpretação e as prescrições de índole psicopedagógica”. Conforme se pode verificar, embora neste diploma se use a expressão “ensino de anormais” no artigo 1º, nos restantes artigos passa a usar-se a palavra “inadaptados”, traduzindo uma preocupação no uso de palavras com menor carga negativa.

Durante o período em apreço, são múltiplos os regulamentos publicados, relativos a prémios ou bolsas por patrocínio de mecenas. Por exemplo, a Portaria 23321 de 20 de Abril de 1968 regulamenta o Prémio e Bolsas de Estado Arquitecto Ricardo G. Spratley relativos a alunos na Escola Superior de Belas-Artes do Porto. Aqui se decide que “O Prémio, (...), será atribuído ao aluno que nesse ano escolar concluir o curso de Arquitectura com mais elevada classificação” (Artigo 2.º) e “Em caso de igualdade de classificação, o Prémio deverá ser atribuído ao aluno que tiver alcançado mais elevada classificação nas disciplinas de Urbanismo” (§ único). Outro exemplo diz respeito à atribuição do prémio escolar “como estímulo aos alunos do ensino primário oficial da cidade de Chaves “Joaquim José Delgado”, publicado na Portaria nº 24078 de 15 de Maio de 1969. Neste caso, “O rendimento do referido fundo será anualmente distribuído em partes iguais por dois alunos (...), escolhidos entre os mais pobres, das escolas masculinas n.º 1 e n.º 3 (um de cada) da referida cidade de Chaves, que nesse ano tenham concluído com aprovação o exame do ciclo elementar (4.ª classe) do ensino primário e mais se

tenham distinguido na prestação das provas desse exame” (Artigo 1.º, ponto 1). Mais tarde, o Decreto-lei nº 178/71 de 30 de Abril cria o Instituto de Acção Social Escolar que “possibilitará os estudos, para além da escolaridade obrigatória, a quem tenha capacidade intelectual para os prosseguir, bem como proporcionar aos estudantes em geral condições propícias para tirarem dos estudos o máximo rendimento” (cf. Artigo 1º), através de um conjunto de auxílios económicos aos alunos carecidos de recursos e, abrange, entre outras, as modalidades: (a) Bolsas de estudo; (b) Subsídios; (c) Empréstimos; (d) Isenção ou redução de propinas (c.f. Artigo 2).

Já no final do período governativo em análise neste artigo, a Lei 5/1973, de 25 Julho, vai indicar as bases para uma nova reforma do Sistema Educativo, que se pretende para todos sem excepção, inclusive para as crianças inadaptadas, deficientes e precoces:

“f) Promover, com a participação de serviços ou instituições adequadas, o diagnóstico de deficiências, inaptações ou precocidades da criança e o seu tratamento e orientação” (Base V: Educação pré-escolar).

“e) Proporcionar às crianças deficientes e inadaptadas, bem como às precoces, condições adequadas ao seu desenvolvimento educativo” (Base VI: Ensino Básico).

Considerações finais

A educação é um direito fundamental de todas as pessoas. Neste contexto, cada país desenvolve, de acordo com os seus ideais políticos e recursos económicos, a política de educação que considera mais adequada às necessidades dos seus cidadãos.

A defesa do princípio universal da escola para todos, onde todos têm a oportunidade de aprender deve ser complementada pelo princípio da equidade e inclusão (Camilo, 2014; Dai, 2018). Por essa razão, exige-se que a Escola assuma uma visão alargada dos princípios educativos, onde estejam contempladas as diferentes necessidades educativas de qualquer aluno (UNESCO, 1994). Por esta razão, a resposta educativa à diversidade das necessidades dos alunos, a partir dos seus perfis diferenciados, obrigará a escola a diversificar os seus objetivos, conteúdos e estratégias de intervenção, para acolher e respeitar a todos, mais ainda se o objetivo é possibilitar a todos uma educação que atenda às características, potencialidades e necessidades.

Do ponto de vista histórico, até 1975, Portugal viveu um período de instabilidade sociopolítica, com a instauração de uma ditadura militar de 1926 a 1933, a que lhe sucedeu uma outra ditadura constitucional (1933-1974) (Rosas, 1994). O investimento na educação foi sempre muito escasso e o apoio às crianças com deficiência física e mental foi igualmente incipiente, cabendo ao Instituto António Aurélio da Costa Ferreira algum papel na identificação e no tratamento das crianças com mais dificuldades, na formação dos professores, na investigação e coordenação da instalação de escolas e classes especiais (Decreto-nº 16:662 de 27 de Março de 1929).

Com o fim da II Grande Guerra aumentaram as preocupações com o desenvolvimento económico e a modernização do país (Lemos, 2014). Em 1947, e ao longo das duas décadas seguintes, é aprovada a reforma do ensino técnico e iniciada a construção de novos edifícios escolares (Rosas, 1994). Contudo, em 4 de fevereiro de 1961 tem início nova guerra, a

Guerra Colonial Portuguesa, que durou até 1974, com custos elevados para a sociedade portuguesa (Ferraz, 2019). Sem professores qualificados e escolas especializadas, o governo atribui subsídios a estabelecimentos particulares que atendam as crianças com deficiência.

As crianças com mais dificuldades de aprendizagem durante, a primeira república, são chamadas “anormais”, “arriérés” ou “atrasadas mentais”, passando nos finais da década de 40 a designar-se “inadaptados” e, depois, “deficientes”. Ao mesmo tempo, as crianças com altas capacidades e sobredotação não aparecem na legislação. O talento natural destes alunos é entendido como suficiente para o seu sucesso na escola (Pérez, 2003; Tejeira, del Rosal, & Naveiras, 2017). Um sistema de bolsas por parte do estado ou de mecenas surge em apoio aos alunos mais capazes sem recursos familiares. Estas bolsas apresentam como critério de atribuição o mérito académico, o bom comportamento e o baixo rendimento económico da família. Relacionado aos alunos com maiores capacidades temos a palavra “mérito” ou a expressão “aptidões ou faculdades excepcionais de inteligência e trabalho” (cf. Decreto-Lei 35: 108, de 7 de Novembro de 1945, Ministério do Interior). Importa por último referir que a Lei 5/1973, de 25 Julho, prévia à Revolução dos Cravos de 1974, indicia alguma preocupação com todas as crianças sem exceção, ou seja, as crianças inadaptadas, deficientes e precoces. Emerge, então, as crianças precoces no sentido das habilidades superiores, referenciadas anteriormente mas sem grande explicitação.

De referir ainda que, atendendo à tipologia deste estudo e ao período temporal estudado, poderá ter ocorrido a omissão involuntária de alguns diplomas. Mesmo assim, fica patente a falta de legislação ou de

medidas de política educativa em Portugal, no período entre 1910 e 1974, na área da sobredotação. A situação apenas se alterou nas últimas décadas, mesmo assim de forma

incipiente, quando Portugal passou a integrar a Comunidade Europeia e a acompanhar as suas orientações educativas.

Referências bibliográficas

- Camilo, A. C. (2014). *Multiculturalismo e educação. Da diversidade crítica/crítica*. Santo Triso: WHITeBOOKS.
- Dai, D. Y. (2018). A History of Giftedness: Paradigms and Paradoxes In Steven I. Pfeifer (Ed.), *Handbook of Giftedness in Children Psychoeducational Theory, Research, and Best Practices* Springer Cham, <https://doi.org/10.1007/978-3-319-77004-8>.
- Ferraz, R. (2019). A grande Guerra colonial: quanto custaram aos cofres portugueses?. *GEE Papers do Gabinete de Estratégia e Estudos, Ministério da Economia*, 22. Acedido a partir de <https://EconPapers.repec.org/RePEc:mde:wpaper:0122>
- Gagné, F. (2015). De los genes al talent: la perspectiva DMGTTCMTD. *Revista de Educación*, 368, 12-39.
- Gagné, F. (2004). Transforming Gifts into Talents: The DMGT as a Developmental Theory. *High Ability Studies*, 15, 119-147.
- Hollingworth, L. S. (1926). *Gifted children: Their nature and nurture*. New York: Macmillan.
- Lemos, V. (2014). *A OCDE e a mudança de paradigma nas políticas públicas de educação em Portugal: O Projeto Regional do Mediterrâneo e a reforma Veiga Simão*. Lisboa: Instituto Universitário de Lisboa. ISSN 1647-0893.
- Marland, S. P. (1972). *Education of the Gifted and Talented: Report to the Congress of the United States by the US Commisionner of Education*. Washington, D.C.: US Government Printing Office.
- Miranda, L. C., & Almeida, L. S. (2018). Sobredotação em Portugal: Legislação Investigação e Intervenção. In L. Almeida & A. Rocha (Coods.), *Sobredotação: Uma responsabilidade coletiva!* (pp. 257-287). Porto: CERPSI.
- Miranda, L., Almeida, L. S., & Almeida, A. (2010). O aluno sobredotado na escola Portuguesa. Que apoios Educativos? *Sonhar, V*, 1, 67-82.
- Miranda, L. R. C. (2016). *Programa de enriquecimento Odisseia: Desenvolvimento dos Talentos na Escola*. Novas Edições Académicas. ISBN-13:978-3-330-73691-7.
- Pérez, S. G. B. (2003). O culto aos mitos sobre as altas habilidades/ Superdotação?: *Psicologia Argumento*, 29, 513-531.
- Renzulli, J. (2016). The three-ring conception of giftedness. In S. M. Reis (Ed.), *Refletion on gifted education* (pp.55-86). Waco, Tx: Prufrock Press.
- Renzulli, J. S. (1976). The Enrichment Triad Model: A Guide for Developing Defensible Programs for the Gifted and Talented. *Gifted Child Quarterly*, 20, 303-326.
- Renzulli, J. S., & D'Souza, S. (2012). Intelligences outside the normal curve:

- Co-cognitive factors that contribute to the creation of social capital and leadership skills in young people. In Albert Ziegler, Christian Fischer, Heidrun Stoeger, & Marold Reutlinger (Eds.), *Gifted education as a lifelong challenge: Essays in honour of Franz J. Mönks* (pp.171-192). Berlin: Lit Verlag.
- Rosas, F. (1994). Da Ditadura Militar ao Estado Novo: a 'longa marcha' de Salazar, In José Mattoso (Dir.), *História de Portugal, O Estado Novo (1926 – 1974)* (pp. 150-241, vol. 7). Lisboa: Editorial Estampa.
- Sebastião, J., & Correia, S.V. (2007). A democratização do ensino em Portugal. In J. M. Viegas, H. Carreiras, & A. Malamud (Orgs.), *Instituições e Política: Portugal no Contexto Europeu* (pp.107-135, vol. I). Lisboa: CIES-ISCTE, CELTA.
- Sternberg, R. J., & Kaufman, S. B. (2018). Theories and Conceptions of Giftedness. In Steven I. Pfeifer (Ed.), *Handbook of Giftedness in Children Psychoeducational Theory, Research, and Best* (pp.29-48). Practices Springer Cham, <https://doi.org/10.1007/978-3-319-77004-8>.
- Tejeira, J. P, del Rosal, A. B., & Naveiras, E. R. (2017). Conocimientos y mitos sobre altas capacidades. *Talincrea: Revista Talento, Inteligencia y Creatividad*, 4(1), 40-51.
- Teodoro, A. (2001). *A construção política da educação. Estado, mudança social e políticas educativas no Portugal contemporâneo*. Porto: Edições Afrontamento.
- Terman, L. M. (1925). *Genetic studies of genius: Mental and physical traits of a thousand gifted children* (Vol. 1). Stanford, CA: Stanford University Press.
- UNESCO (1994). Declaração de Salamanca. Conferência da UNESCO. Salamanca: UNESCO.
- Wai, J., & Worrell, F. C. (2017). *Fully developing the potential of academically advanced students: Helping them will help society*. Washington, DC: American Enterprise Institute. Retrieved from <https://www.aei.org/publication/fully-developing-the-potential-of-academically-advanced-students-helping-them-will-help-society/>.Google Scholar.
- Ziegler, A., Balestrini, D. P., & Stoeger, H. (2018). An International View on Gifted Education: Incorporating the Macro-Systemic Perspective. In Steven I. Pfeifer (Ed.), *Handbook of Giftedness in Children Psychoeducational: Theory, Research, and Best* (pp.15-28). Practices Springer Cham, <https://doi.org/10.1007/978-3-319-77004-8>.