
**APOIOS EDUCATIVOS NUM QUADRO DE MUDANÇA DA
ESCOLA**
dos Conceitos à Prática

Maria Teresa Lopes Vieira
Escola Superior de Educação de Lisboa

91

1. Repensar uma noção, construir novas práticas

A noção de apoios educativos é complexa, dada a sua natureza multidimensional no âmbito da intervenção pedagógica e a sua ligação com domínios de saber e abordagens provenientes de diferentes áreas disciplinares no âmbito das Ciências da Educação (organização curricular, avaliação educacional, planificação do ensino, “counselling” educacional, organização escolar, etc). O termo apoio, consoante o contexto em que é aplicado, invoca diferentes repertórios e práticas de intervenção na escola, o que tem contribuído para o carácter emergente e operacional de que esta noção se tem revestido. Ela encontra-se de facto extremamente dependente do quadro organizacional de cada estabelecimento de ensino ou região, dos modelos de acção construídos pelos actores, e das necessidades e constrangimentos vividos no terreno.

A insuficiente reflexão de âmbito educacional sobre esta vertente da educação reforça a necessidade de uma revisão dos princípios que a têm sustentado em Portugal, enquadrados por uma nova filosofia que tende para a unificação e o alargamento progressivo de uma “Escola para Todos”: o princípio da INCLUSÃO. Os diplomas recentemente publicados em Portugal no âmbito da reforma educativa relativamente aos alunos com necessidades educativas especiais e, nomeadamente, à redefinição do papel a desempenhar pelos APOIOS EDUCATIVOS na escola, constituem outro vértice relevante da questão. Eles revestem-se de um grande impacto no processo de adaptação de todo o ensino ao fenómeno crescente da DIVERSIDADE, e na procura conjunta de novas formas institucionais facilitadoras de uma verdadeira renovação das práticas pedagógicas.

As mudanças a introduzir nesse campo não deverão assim permanecer mais desligadas de um conjunto de princípios e de modelos, que estão na sua origem, e que é urgente repensar e actualizar face a um novo cenário .

2. Correntes e práticas de apoio educativo assentes numa perspectiva clínica: duas tradições

A noção de apoio educativo baseia-se numa longa tradição escolar, resultante da convergência de duas linhas de intervenção voltadas para a organização de respostas de ajuda/compensação educativas que, embora nascidas em diferentes contextos históricos educacionais, orientaram a sua acção para a resolução da problemática da Diferença na Escola, recorrendo a modelos diversificados de apoio.

Contributos decisivos, vindos fundamentalmente dos países anglo-saxónicos, mesmo anteriores à Conferência Mundial sobre “Escola para Todos”(1991) e à Declaração de Salamanca (1994), e preconizando já uma filosofia de Escola Inclusiva, estiveram na base do alargamento e reformulação da noção de apoio educativo, expressa no actual quadro legal português. A redefinição e a clarificação da função dos Apoios Educativos nas escolas foi recentemente consolidada em Portugal com a publicação do despacho 105 /1997, e reafirmada num parecer emitido pelo Conselho Nacional de Educação sobre crianças e alunos com necessidades educativas especiais (Parecer n.º 3/99 de 17/2) .

A legislação tem constituído de facto uma peça fundamental nos processos de decisão nesta matéria, assumindo o papel de “instrumento de negociação” constante com as escolas, na implementação de medidas de integração escolar e de apoio aos grupos mais desfavorecidos. Urge porém reflectir sobre as raízes de um conjunto de princípios e de modelos, nem sempre explícitos na lei , que inspiraram as práticas pedagógicas desenvolvidas nos últimos vinte anos nas escolas portuguesas sob a designação genérica de Apoios. Deparamo-nos no entanto com uma escassez de dados de investigação e de avaliação, o que contribuiu para reforçar a fragmentação de um vasto leque de experiências neste domínio. Torna-se assim necessário “começar por alguma ponta”, numa tentativa de repensar e fundamentar um conjunto de práticas, sem dúvida muito válido, à luz de um quadro teórico mais consistente, e procurando identificar algumas componentes essenciais a preservar dos modelos ensaiados . Essa análise afigura-se-nos indispensável a uma compreensão da verdadeira natureza do salto qualitativo a empreender, mais que entendê-lo como um passo de rotura com o passado.

Permanece como herança aquilo que designaremos por um “repertório” rico e multifacetado de práticas de apoio escolar inseridas em contextos diversificados. A falta de um banco de dados sobre experiências muito válidas desenvolvidas no terreno faz-se particularmente sentir nos graus de ensino mais adiantados, onde a amplitude e diversificação das tarefas do Apoio, encarado em sentido lato, torna ainda mais complexa a delimitação dessa função no sistema educativo. Este conjunto de obstáculos reforça a necessidade de um exame da questão na sua especificidade relativamente a esses níveis de ensino, sem no entanto perder de vista o papel decisivo que este problema assume nos primeiros anos de escolaridade.

A história do apoio escolar, alargada ao impacto das influências recebidas de várias correntes provenientes doutros países, está por fazer. Uma lógica imediatista de acção, imposta pela urgência dos processos de decisão nos mais variados domínios, imbuída de certas contradições, sobrepõe-se sempre entre nós a uma lógica reflexiva e avaliativa.

Em termos globais, destacam-se fundamentalmente na história da pedagogia duas grandes tradições que poderemos associar à noção genérica de Apoios Educativos, embora cada uma delas se reporte a um conjunto distinto de modelos e práticas:

- a) A corrente que designaremos genericamente por ensino de “remediação” (“remedial education”) de raiz anglo-saxónica, mas que apresenta estreitas afinidades com o modelo de “pedagogia curativa escolar” (criada em França nos anos 70 por iniciativa de Maurice Debesse, destinada a alunos que frequentavam escolas do ensino secundário).

Esse modelo surge de um modo geral no contexto da escola regular, ou por iniciativa de serviços de apoio psicopedagógico, assumindo uma função de compensação face às insuficiências do sistema geral de ensino, e orientando genericamente as suas práticas numa perspectiva de recuperação, reabilitação (“rattrapage”), reeducação, ensino suplementar, ou até mesmo de intervenção terapêutica, dirigidas a alunos com fracasso escolar e dificuldades no campo da aprendizagem.

Em Portugal é mais corrente identificar esse tipo de práticas com a designação francesa: pedagogia de apoio (“pédagogie de soutien”), por esta se encontrar mais próxima do nosso contexto cultural que a designação consagrada no Reino Unido de educação de remediação (“remedial education”).

Existem várias correntes e modelos pedagógicos, de maior ou menor grau de convergência, englobados nesta tradição e são inúmeras as classificações encontradas na literatura para os designar. Num estudo efectuado no Reino Unido por Gipps e Gross, (citados por DESSENT, 1987) foram inventariadas trinta e oito designações distintas para os vários serviços de apoio. De um modo geral estes englobam um “conjunto de medidas destinadas a ajudar as crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem, problemas de comportamento... de origem física ou mental com vista a melhorar o seu estado” (BLEY, 1974; p. 326).

- b) A segunda modalidade consiste na criação de serviços de apoio especializado em educação especial. Estes dirigem-se mais especificamente a grupos de alunos com problemas de ordem física e sensorial, a partir da sua integração em escolas do ensino regular por iniciativa do sector de ensino especial a partir dos anos 70, funcionando este como um serviço exterior à escola assegurado por especialistas. Tradicionalmente, os professores de educação especial

eram apenas responsáveis por modalidades de intervenção na escola destinadas prioritariamente a alunos com necessidades educativas mais específicas (ex. Braille, linguagem gestual, mobilidade, terapias, etc.).

Paralelamente à intervenção directa com vários grupos de alunos com necessidades educativas específicas, estes docentes assumiam um papel consultivo, de “apoio indirecto” aos professores do ensino regular, sugerindo-lhes as adaptações necessárias a introduzir no processo de ensino-aprendizagem no contexto da sala de aula (recursos, estratégias, meios de avaliação, etc.).

3. Natureza e contexto específico de duas vertentes de intervenção

A convergência progressiva dessas duas tradições, (no quadro dos estabelecimentos do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e ensino secundário) ao longo de 20 anos de expansão e alargamento do sistema educativo português, não nos pode fazer esquecer a diferente natureza e origem dos quadros de actuação e modelos subjacentes a esses dois tipos de prática. Em termos práticos eles manifestaram sempre tendência, porém, a funcionarem em Portugal nestes graus de ensino como complemento um do outro; a integração do “deficiente” teve sem dúvida o mérito entre nós de chamar a atenção para a necessidade de uma intervenção progressivamente direccionada para o insucesso escolar, que beneficiasse uns e outros sem excepção.

A inspiração em modelos já experimentados noutros países, embora marcada por um grande desfasamento temporal no que respeita às modalidades criadas por iniciativa da escola regular, reforça a necessidade de trazer luz a esta questão e de ilustrar nas suas linhas gerais as experiências ensaiadas nesse domínio. Procuraremos descrever brevemente a origem dessas duas tradições.

3.1. A “educação de remediação”

Mais desenvolvida nos países anglo-saxónicos, esta corrente é associada por alguns autores a uma tradição de educação compensatória, englobando diferentes funções e modelos dentro da escola (NIZA, 1996). O fenómeno do prolongamento da escolaridade obrigatória, que eclode em muitos países da Europa por volta dos anos 50/60, nomeadamente no Reino Unido e em França, onde cedo se fazem sentir os efeitos de um fluxo crescente à escola de faixas de população até aí apenas com acesso a uma escolaridade reduzida e precária, está na origem da diversificação de medidas complementares ou alternativas de ensino.

A grande diversidade de programas adoptados nos países mais

industrializados visava fundamentalmente o combate ao insucesso escolar e o alargamento das oportunidades educativas para alunos considerados em situação de desvantagem sócio-cultural.

A excessiva normatividade dos programas do velho ensino liceal (designação genérica, anterior às grandes reformas de ensino operadas em vários países da Europa Central por volta dos anos 70), o peso de conteúdos excessivamente teóricos, aliados a um sistema de avaliação baseado em exames únicos e orientados por padrões de excelência, fazem parte integrante de uma "cultura do individualismo" (HARGREAVES, 1982) e de uma escola de elite de carácter selectivo.

O insucesso escolar massivo que se começa a manifestar nestes níveis de ensino, apesar das reformas ensaiadas em vários países (o movimento de renovação dos "Collèges" em França, sob o impulso de Legrand, o modelo das "Comprehensive Schools" no Reino Unido, etc.) tende a gerar uma lógica de selecção e de abandono escolar.

Paralelamente ao esforço de democratização da escola, a selecção mantém-se recorrendo à retirada da sala de aula, à constituição de grupos à parte ou turmas de nível de aprendizagem mais baixo ("streaming"). Kirby e Alaiz (1995) apresentam uma breve sistematização das linhas que marcaram essa tendência de "diferenciação do ensino em termos institucionais", de grande utilidade para uma caracterização das formas organizacionais utilizadas, algumas delas ainda aplicadas entre nós de forma mais ou menos explícita.

A necessidade de se encontrar resposta para um grupo crescente de alunos, sinalizados pelos serviços de psicologia escolar como casos de dificuldades de aprendizagem, problemas emocionais e de comportamento ou até mesmo debilidade ligeira, leva à criação de estruturas de compensação e de apoio, que embora usufruindo de um estatuto periférico (BINES, 1986) funcionam de um modo geral dentro dos próprios estabelecimentos de ensino regular (de nível equivalente aos nossos actuais 2.º e 3.º ciclos do ensino básico).

O ensino de remediação assenta basicamente numa concepção curativa de intervenção, de carácter suplementar ao currículo. Em França surge mesmo a corrente da Pedagogia Curativa Escolar, fundada por Maurice Debesse que constitui um exemplo ilustrativo dessa tradição no âmbito do antigo ensino liceal deste país. Ela é basicamente orientada para o "tratamento de crianças ou adolescentes inadaptados que, embora inteligentes, obtêm maus resultados escolares... e constitui um tratamento baseado em exercícios escolares... com o objectivo de os ajudar a retomar normalmente os seus estudos" (BLEY, 1976, p. 326).

3.1.1 "A educação de remediação" no contexto português

¹ Nível de ensino único correspondente em termos etários aos nossos actuais 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e ao ensino secundário conjuntamente. (7 anos).

O surgimento tardio em Portugal deste tipo de problemática, que emerge após a criação do antigo ciclo preparatório² no âmbito da reforma Veiga Simão (1973), está ligado a uma conjuntura desfavorável da educação nacional nesse período, a que não é alheio um sistema desadequado de formação de professores, a inexistência de Faculdades de Psicologia e Ciências da Educação, e a ausência de uma aplicação dos vários domínios científicos à realidade escolar.

Estes são alguns dos indicadores que poderemos genericamente associar a uma prática extremamente pobre, observada ainda hoje no sistema educativo português, de um pensamento pedagógico, orientado para a construção de modelos de apoio educativo concebidos em função dos vários graus de ensino, aliada a uma manifesta insuficiência de práticas de avaliação educacional, de cariz psicopedagógico, ou mesmo situadas no âmbito da psicologia escolar (mais de inspiração francesa), tradicionalmente associadas aos modelos mais generalizados dessa primeira fase.

Verifica-se assim uma iniciativa tardia de institucionalização de medidas de compensação educativa no sistema de ensino português e quando surgem, elas restringem-se na maioria dos casos a aulas suplementares (tipo explicação centrada nos conteúdos), asseguradas por professores das várias disciplinas, e a medidas dispersas de compensação educativa introduzidas pela legislação portuguesa só a partir de 1976, na sequência da implementação do ensino secundário unificado.

O despacho n.º 53/78 de 1 de Junho virá igualmente definir normas para a concessão de aulas suplementares a alunos deficientes que frequentavam o ensino secundário³, desencadeando-se a partir desse momento uma tendência de progressiva convergência entre medidas dirigidas ao insucesso escolar e a ajuda a grupos específicos de alunos. Não cabendo no âmbito deste artigo uma análise exaustiva de toda a legislação neste domínio, convém no entanto referir alguns diplomas mais relevantes, decorrentes da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (1986).

Um marco significativo é constituído pelo Desp. 19/SERE/88, que ressalta a diversidade de necessidades e o respeito pelos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos, encarados como fundamento para a organização de modalidades assentes na noção de compensação educativa.

O Despacho 178- A/ME 93, claramente mais inovador em termos

² A criação do ciclo preparatório (ao ensino liceal) em Portugal dá-se só nos anos 70, com a duração de dois anos e dando acesso ao ensino liceal. Só depois do 25 de Abril é que este será repartido em dois ciclos: o ensino unificado (com a duração de três anos) e o ensino complementar. Só com o prolongamento da escolaridade obrigatória até aos 16 anos no âmbito da recente Reforma do Sistema Educativo se cria verdadeiramente uma fronteira entre a educação básica e o ensino secundário sendo este herdeiro até certo ponto do ensino liceal.

³ As aulas suplementares eram asseguradas por professores das várias disciplinas sob proposta do professor de apoio (em educação especial) e designados pelos conselhos pedagógicos, devendo obedecer a um determinado perfil psico-pedagógico.

pedagógicos, introduz, por sua vez, o conceito de apoio pedagógico acrescido (APA), entendido como um conjunto amplo de “actividades de complemento curricular, bem como qualquer programa, medida e organização pedagógica que os órgãos da escola entendam útil para possibilitar o sucesso escolar”. São previstas doze modalidades e estratégias de apoio pedagógico para alunos com dificuldades, sem no entanto fazer referência ao regime especial, embora na prática os alunos com deficiência comprovada venham a ser também abrangidos. Algumas modalidades centram-se no desenvolvimento curricular (NIZA, 1996); as restantes apontam formas de organização do trabalho escolar e da actividade pedagógica em geral.

Na generalidade das escolas esse tipo de apoio continuou de facto a assumir a forma de aulas suplementares “funcionando segundo o mesmo tipo de pedagogia que as aulas curriculares: ensino frontal, colectivo, essencialmente expositivo, centrado no professor. Não se procedia a uma adequada identificação das necessidades e dificuldades dos alunos” (KIRBY, ALAIZ, 1995). Tal facto afectou sempre, na opinião destes autores, a eficácia dos resultados obtidos, a pouca qualidade do ponto de vista pedagógico, dando, nomeadamente, origem ao desinteresse da parte dos alunos e ao absentismo.

Por outro lado, a grande dispersão de medidas bem patente neste domínio, insuficientemente apoiadas por um sistema de formação contínua dos professores que permitisse introduzir uma rutura com velhas fórmulas, contribuiu para dificultar o processo de renovação da cultura pedagógica dos professores - largamente presos ainda à ilusão de “turma ideal”. Um sistema de ensino supletivo, desligado da sala de aula, manteve-se deste modo na prática, em detrimento de uma experimentação de novas abordagens pedagógicas.

A recente legislação que fomenta a criação de turmas com currículos alternativos aos do ensino básico ou recorrente (Despacho n.º 22/SEEI/96) não vem melhorar este estado de coisas, correndo mesmo o risco de assumir uma função legitimadora e repetitiva de fórmulas já ensaiadas noutros países para resolver a problemática do insucesso escolar, com resultados manifestamente insatisfatórios.

A *décalage* que sofremos neste domínio explica logicamente o facto da não existência em Portugal de estruturas e profissionais de apoio educativo, cuidadosamente seleccionados dentro do corpo docente da escola, com um perfil mais definido e detentores de formação pedagógica orientada para aplicação de formas de individualização do ensino e estratégias facilitadoras da aprendizagem.

A “pedagogia de apoio” (pédagogie de soutien) destinada aos alunos com dificuldades de aprendizagem voltada para o aperfeiçoamento de aprendizagens básicas e de carácter didáctico faz parte efectivamente de uma tradição com grande desenvolvimento em países como a França, Bélgica, Suíça, etc. (GLASMAN, BRUCHON, COLLOGNES, GUYOT, 1991; MOSER, MOISONIER, FAUCHARD, 1992).

Outras linhas de grande desenvolvimento foram as correntes ligadas

à individualização do ensino e à diferenciação pedagógica, mais centradas na organização diferenciada do ensino e na flexibilização da gestão da sala de aula versus ensino tradicional (PERETTI, 1988).

Em Portugal só muito recentemente se começa a esboçar uma tendência, embora incipiente, de procura de modelos de apoio mais estruturados apoiados em metodologias próprias de avaliação e intervenção.

Surgem assim algumas obras voltadas para o desenvolvimento das técnicas de estudo, programas de estimulação cognitiva baseados em metodologias do "aprender a aprender" (SILVA, SÁ, 1993; ALMEIDA, MORAIS, 1994; FELIZARDO, 1994). Embora elas constituam ainda passos incipientes, em termos de divulgação e de aplicação nas escolas, são reveladoras de uma preocupação crescente pelo fornecimento aos professores de instrumentos e estratégias de intervenção a aplicar em contextos fora e/ou dentro da sala de aula, que fomentem a ajuda individualizada, ou em grupo, aos alunos em dificuldade (salas de estudo, tutorias, grupos de apoio, etc.).

3.1.2. A educação integrada

A outra vertente, igualmente dimensionada numa linha, que poderemos classificar de intervenção centrada no indivíduo, e nas suas dificuldades específicas de adaptação ao sistema escolar, constitui a prática de integração de alunos com deficiências físicas e sensoriais, educados outrora em escolas especiais, e que começam a ser progressivamente matriculados em estabelecimentos do ensino regular a partir dos anos 70. Este movimento, gerado na maior parte dos países por iniciativa do sector de Educação Especial, actua mais de fora para dentro, suscitando desde o início a necessidade de criação de serviços de apoio especializado colocados ao serviço da escola regular.

A consolidação da política de integração escolar assumida após o 25 de Abril, e subsequente legislação, vieram institucionalizar esse tipo de práticas definindo, embora com um carácter ainda não oficial, o âmbito de competências de equipas de ensino especial a desenvolver nas escolas por intermédio dos professores de apoio especializados nesse domínio (Despacho conjunto 36/SEAM/SERE, 1988). Este tipo de estruturas criadas no Ministério da Educação, ao abrigo de medidas de experiência pedagógica, tinham como particularidade virem a constituir recursos exteriores à escola, embora fora do controle administrativo e pedagógico dos estabelecimentos de ensino regular.

O apoio assegurado pelo professor de educação especial, no âmbito dos programas de integração escolar a nível do ensino do 2.º e 3.º ciclos e ensino secundário, privilegiava a aprendizagem e o treino em áreas específicas de intervenção onde o aluno deficiente manifestava à partida necessidade de um apoio mais dirigido às necessidades decorrentes do seu tipo de problema. Este não incidia pois tanto nos conteúdos dos programas, que

eram da inteira responsabilidade do respectivo professor da turma.

O professor de educação especial era fundamentalmente visto nesta primeira fase como um “especialista em deficiência” e um elemento de consulta para a resolução dos problemas decorrentes de certas adaptações do processo de ensino (conteúdos, estratégias e provas de avaliação) às necessidades e limitações destes alunos. A categoria do problema/deficiência do aluno em termos médicos e a sua respectiva comprovação estavam na base da organização dos programas de apoio e da gestão dos recursos humanos especializados, distribuídos pelas várias escolas onde esses alunos estavam matriculados.

3.2. Dois modelos de intervenção centrados no indivíduo e na noção de necessidade

Embora surgidas em diferentes contextos e com uma *décalage* no tempo, relativamente aos países em que o processo de democratização do ensino se fez sentir ainda nos finais dos anos 50, estas duas correntes de apoio educativo apresentam algumas características comuns, em termos de concepção de intervenção na escola, norteadas por uma filosofia educativa de respeito pela DIFERENÇA e preocupação com a AJUDA INDIVIDUAL ao aluno: “um modelo centrado na definição”, recorrendo à terminologia de Dessent (1987), informado por uma “cultura de suplemento”, em oposição a um modelo centrado na melhoria e diferenciação do currículo que só mais tarde se virá a esboçar.

As diversas componentes que integram a corrente de remediação/compensação, apesar do seu desfazamento em relação à realidade portuguesa, não excluem uma larga aplicabilidade dos seus modelos à educação integrada (nomeadamente no campo da avaliação e da programação). O que as caracteriza fundamentalmente em termos conceptuais?

3.2.1. A noção de remediação e de compensação educativa

A noção de ensino de remediação (“remedial teaching”), e os modelos de intervenção tradicionalmente associados a ela, estendem-se a todos os graus de ensino. Os seus traços característicos aplicam-se igualmente à educação especial, constituindo, sempre num caso ou noutro, o PROBLEMA manifestado pelo aluno e as características individuais que o diferenciam da norma, a base de toda a intervenção específica. O ponto de partida dominante deste modelo é a centração no indivíduo, deixando muitas vezes de lado as questões ligadas ao disfuncionamento do currículo e da escola, e do meio educativo em geral (BELL, BEST, 1986).

A expansão desta corrente no Reino Unido teve o mérito de assumir o carácter de uma declaração de guerra contra a iliteracia, uma vasta “operação de limpeza” constituindo a última oportunidade de recuperação,

colocada à disposição da camada da população escolar que não conseguia atingir o nível de rendimento escolar "exigido pelo sistema" (POPE, 1977).

A conotação clínica deste modelo assenta basicamente numa ideologia de patologia (BINES, 1992) em que o problema da criança é associado a uma doença que é necessário tratar. Os conceitos de "tratamento", "terapia", "admissão", "etiologia", "clínico", "diagnóstico", frequentemente utilizados na vasta literatura ligada a esta corrente (revista por BELL, BEST, 1986), constituem o quadro referencial de base de toda a intervenção concebida como tratamento do "problema" do aluno.

Cabia ao professor de apoio ("remedial teacher") e ao psicólogo educacional a função básica de diagnóstico do índice de maturidade do aluno, como base prévia de todo o processo de recuperação, bem como a prescrição de *skills* básicos a desenvolver, ou até mesmo a elaboração de um novo programa de ensino, o recurso a estratégias individualizadas, etc. Enquanto forma de atendimento a alunos com dificuldades de aprendizagem, ela é classificada por alguns autores como uma espécie de modalidade da educação especial, embora implementada no contexto da escola regular, e destinada na maioria dos casos a alunos que nunca frequentaram escolas especiais ou até mesmo classes especiais.

Apesar desta modalidade ter a sua origem no quadro das medidas adoptadas pelo sistema de ensino regular, ela ocupou no entanto na maior parte dos casos um estatuto periférico e uma situação de isolamento e de desarticulação com o currículo e com o funcionamento global da escola. Essa limitação é particularmente visível a nível do ensino secundário (BINES, 1986; DAVIES, 1989), sendo embora condicionada, na sua forma e conteúdo, pela diversidade dos contextos educativos, critérios de selecção e classificação dos alunos, entre outros.

A centração nos conteúdos disciplinares, nos cuidados pastorais ("pastoral care")⁴, no treino de *skills* básicos de aprendizagem – desligados de uma visão unificadora e integrada de currículo – contribui, segundo este autor, para o fracasso do modelo e o estatuto de menoridade desse tipo de medidas.

Os processos de referimento, diagnóstico e tratamento do "problema", manifestado pelo aluno em termos de aprendizagem, constituem a base prévia das medidas específicas de intervenção a adoptar. Num ensino de remediação fazem parte integrante das funções do professor especialista (não excluindo no entanto a participação de outros técnicos) as seguintes tarefas:

- (1) Referimento/despiste - ("referral" /screening") identificação e selecção dos alunos em situação de risco, ou apresentando problemas que requerem um ensino de remediação. Os instrumentos mais

⁴ Linha de intervenção nas escolas inglesas orientada para o apoio individual ou a nível de pequenos grupos, em termos do que poderíamos designar hoje por "formação pessoal e social".

comuns aplicados nesta fase são geralmente inventários de comportamentos (“checklists”) ou testes não referenciados para detectar “os sinais de alarme”⁵.

(2) Diagnóstico / avaliação - das dificuldades de aprendizagem dos alunos, identificando causas, verificando as suas capacidades básicas, áreas fracas, prognóstico do tratamento, etc. (através de testes padronizados e/ou exames médicos e psicológicos, etc.).

A aplicação sistemática de testes standardizados, tão cara ao modelo médico-psicológico tradicional (não sendo no entanto da responsabilidade do professor a sua aplicação) foi progressivamente substituída a partir dos anos 70 por um modelo de tipo comportamental, mais centrado nos “sintomas” e no nível global de desenvolvimento e aprendizagem do aluno, recorrendo mais a instrumentos de tipo informal.

Os conceitos de índice de maturidade e “grau de prontidão” (“readiness level”), inspirados no diagnóstico diferencial, impuseram-se longamente como critérios mais válidos e mais ajustados relativamente às medidas de ajuda compensatória (“remedial help”) ou de carácter mais específico a fornecer ao aluno, no plano do ensino ou no treino de *skills* de aprendizagem.

O modelo “diagnóstico-prescritivo”, introduzido no campo das dificuldades de aprendizagem por especialistas americanos na década de 60, contém já a preocupação de aliar à avaliação de capacidades da criança o respectivo treino, recorrendo à prescrição de uma série de exercícios concebidos para melhorar as áreas fracas do aluno previamente diagnosticadas pelo professor. A literatura voltada para o ensino do 1.º ciclo é no entanto mais vasta e rica neste domínio do que para os níveis mais avançados.

Surgem entretanto alternativas mais ligadas à noção de “pedagogia para o sucesso” e “pedagogia para a mestria”, como por exemplo, o modelo de análise de tarefas baseado na pedagogia por objectivos ou os modelos de ensino de precisão (“precision teaching”) que apontam para uma maior proximidade relativamente aos objectivos do currículo geral.

(3) Processo de decisão /encaminhamento

A classificação, compilação e organização dos elementos relevantes dão geralmente origem à elaboração de um dossier (“record file”) com o perfil do aluno que constitui a base fundamental do processo de decisão relativamente à adopção de medidas especiais e à respectiva modalidade de atendimento a escolher: colocação da criança num grupo de remediação (“remedial group”), ou numa classe especial (em termos

⁵ Termo muito corrente na literatura para designar listagens de comportamentos do aluno em sala de aula, reveladores de sintomas de qualquer problema, quer a nível de aprendizagem quer mesmo a nível de problemas de ordem física e sensorial, tendo como função principal ajudar a alertar e a orientar a observação do professor em situação de classe regular.

de maior ou menor proximidade do meio educativo comum). Só mais tarde essas medidas começam a ser encaradas como um complemento das actividades da classe/turma em que o aluno permanece inserido. A tendência que prevaleceu até meados dos anos 70 foi a de afastamento total, dando origem à criação de classes especiais ou grupos/turmas separadas com acesso a currículos alternativos, ensinadas por um corpo de professores com preparação específica (estruturas criadas quer no âmbito do ensino regular quer mais dependentes do ensino especial, consoante os diversos contextos).

(4) Aplicação de um ensino de remediação ou de medidas de compensação educativa

A componente de acção directa sobre o aluno caracteriza-se por um conjunto de medidas de intervenção a aplicar, quer a nível individual quer a nível de pequenos grupos de alunos, por um professor especialista em "remediação", com conhecimentos e experiência no campo das dificuldades de aprendizagem, e dominando técnicas pedagógicas de ensino individualizado, valorização da dimensão sócio-afectiva, etc.

A ênfase atribuída à ajuda individual parece ser o traço mais saliente associado a esse tipo de especialidade, e certamente utilizado como base de justificação para o processo de retirada de alunos da sala de aula, quer a nível individual quer em pequeno grupo" (BINES 1992, p. 13).

O treino de *skills* básicos de literacia e numeracia, privilegiados enquanto áreas de competência transversais a todas as disciplinas do currículo, constituem de modo geral o domínio de especialidade destes professores, que em certos países, como o Reino Unido, chegam a constituir um verdadeiro corpo profissional com os seus órgãos associativos, a sua revista e uma tradição pedagógica muito própria.

A posição de afastamento do currículo regular e do grupo inicial de pertença do aluno, resultante do processo de colocação/encaminhamento para um ensino alternativo à sala de aula parece contribuir, segundo a maioria dos autores (WIDLAK, 1977; BINES, 1986; YSSELDYKE, ALGOZZINE, THURLOW, 1992), para colocar o professor especialista, quer este funcione em regime fixo, quer em regime itinerante, num estatuto periférico e de isolamento dentro da escola, o que tende a afectar a própria eficácia dos programas.

3. 2. 2. *Os modelos de apoio especializado orientados para a integração de alunos com necessidades educativas especiais na escola comum*

A modalidade de atendimento específico a alunos com necessidades educativas especiais está ligada à corrente integrativa, designada na literatura

americana como o movimento de "mainstreaming" (integração na via comum). Esta é uma noção complexa desenvolvida por vários autores americanos que tentaram operacionalizar em termos educacionais a noção de integração escolar, colocando em evidência o peso que a interacção de uma série de variáveis ocupa em todo o processo, contrariamente a uma lógica de simples colocação. Essa questão é colocada em evidência pela quantidade de estudos de natureza qualitativa que ilustram a necessidade de uma abordagem sistémica e de carácter interactivo de variáveis relativas ao aluno e ao seu meio ambiente.

A filosofia educativa do movimento de integração escolar não pode ser reduzida a uma mera lógica de segregação ou de "desinstitucionalização" da pessoa diferente, movida por um antagonismo face à organização de serviços ou de classes/turmas separados. Medidas desse tipo, ainda prevalentes em muitos países, contribuem para perpetuar a separação do Diferente relativamente ao meio escolar dito normal.

As duas tendências subsistem largamente no interior do sistema educativo: a integração da criança diferente e a exclusão do aluno que não atinge os parâmetros de êxito estipulados pela escola. A investigação no terreno (VIEIRA, 1995) demonstrou que, mesmo nos níveis etários mais baixos, duas lógicas contraditórias vividas dentro da escola coexistem ainda: o processo de exclusão e de abandono escolar (observados ainda recentemente em escolas do 1.º ciclo), provocados pelo insucesso de largas faixas da população escolar, e a integração de alunos com necessidades educativas especiais de carácter mais grave nessas mesmas classes.

Os modelos de apoio preconizados pela educação especial situavam-se nessa primeira fase (anos 70-90) em domínios mais específicos visando prioritariamente a facilitação do processo de adaptação à escola por parte do aluno "portador de uma deficiência comprovada". Nesta fase, a educação integrada, enquanto resposta mais orientada para o INDIVÍDUO deficiente, apresenta basicamente as seguintes características:

a) apoio centrado na criança deficiente

A intervenção directa com o aluno deficiente, quer a nível individual quer em pequenos grupos, é centrada na resposta às suas necessidades específicas e ao fornecimento de meios que lhes permita acompanhar as actividades da classe sem alterar muito o funcionamento da mesma. A intervenção directa com o aluno é frequentemente desenvolvida fora da sala de aula ou em tempo suplementar⁶ (em sala de apoio ou apoio esporádico), e exclusivamente dirigida aos alunos com necessidades específicas, consoante o seu tipo e grau de problemas.

6 Para os alunos do antigo ciclo preparatório e ensino secundário o apoio em tempo suplementar constituía a solução mais generalizada evitando ao máximo os inconvenientes de colocar o aluno numa situação de excepção perante a turma e de acentuar o seu estatuto especial.

Os restantes alunos da classe/turma em que estes alunos estão integrados não são "teoricamente" abrangidos por esta intervenção (DGEBS, MEN, 1992). O apoio prestado visava prioritariamente ajudar o aluno diferente a resolver os "seus" problemas individuais, e a facilitar o seu processo de ensino-aprendizagem e de socialização na turma.

b) modelos de atendimento organizados por categorias de deficiência
Os alunos são agrupados em diferentes "categorias", em função dos resultados do respectivo diagnóstico médico; para cada grupo é organizada a resposta considerada adequada. Os alunos com problemas a nível visual e motor, por exemplo, estiveram sempre, na maioria dos casos, integrados a tempo inteiro numa turma regular, seguindo na íntegra o currículo normal, enquanto que para os deficientes auditivos existiam núcleos de apoio situados dentro ou fora da sua escola, onde estes alunos frequentavam aulas especificamente adaptadas às suas necessidade.

c) o professor de apoio - um especialista em deficiência

A intervenção de um especialista em deficiência na escola era normalmente assegurada por um professor de educação especial inserido numa estrutura exterior da qual dependia, quer do ponto de vista técnico quer administrativo, e com uma longa formação nesse domínio (cursos de especialização que mediam entre dois a três anos de duração). Esse professor intervinha em regra num ou em vários estabelecimentos de ensino, apoiando-os de fora para dentro e assumindo funções consultivas junto da escola.

Os programas de "apoio pedagógico específico"⁷ a desenvolver com cada aluno eram praticamente da sua inteira responsabilidade; podendo constituir (mais a nível do primeiro ciclo) um apoio acrescido às actividades da sala de aula no campo de desenvolvimento da linguagem, treino perceptivo-motor, leitura e escrita, etc., ou no treino de técnicas específicas como o Braille, mobilidade (assegurada mais por um técnico nesta área), actividades de vida diária, terapia de fala, linguagem gestual.

Nos restantes graus de ensino a intervenção directa revestiu-se sempre de menor peso, dada a possibilidade de acesso destes alunos a aulas

⁷ As funções do professor de apoio especializado são definidas pela primeira vez em 1979 num regulamento interno de funcionamento das equipas de educação especial, onde estes professores estão integrados em regime de destacamento (Normas de funcionamento das equipas de ensino especial, 1.2.). Só mais tarde surge verdadeiramente a institucionalização deste tipo de estruturas. (Despacho conjunto 36/SEAM/SERE/88, 17/8/1988).

suplementares (e mais tarde aos APA(s)) asseguradas por docentes da escola.

d) ênfase predominante no currículo normal

Numa primeira fase deste processo, a permanência deste tipo de alunos na escola não interferia significativamente no currículo nem nas estratégias pedagógicas utilizadas por cada professor na respectiva turma. Apenas ligeiras adaptações indispensáveis (devidamente apoiadas na retaguarda pelo professor especialista) mais situadas no âmbito da dinâmica de comunicação em sala de aula, métodos de apresentação da informação escrita e oral, adaptação de materiais e técnicas de ensino, utilização de equipamentos especiais por parte do aluno, etc. A escola regular permanecia tanto quanto possível inalterável no seu funcionamento habitual, aplicando unicamente as medidas indispensáveis ao acolhimento destes alunos.

e) intervenção reduzida e/ou esporádica a nível da escola em geral

Tornava-se no entanto indispensável um mínimo de articulação com o professor da classe que assegurasse uma informação básica sobre a problemática educativa inerente a cada deficiência, as adaptações essenciais a introduzir na comunicação com o aluno, etc. Esse tipo de ajuda e aconselhamento em termos pedagógicos é genericamente designado na literatura por “apoio indirecto”. Para além de uma ligação individual com cada professor, cabia ainda ao professor de apoio sensibilizar a escola à problemática da educação especial e assegurar uma ajuda informal (mais em termos de observação e encaminhamento) à solução de casos pontuais de alunos com problemas ou graves dificuldades a nível escolar, sinalizados pelos próprios professores das turmas.

Estas duas vertentes de apoio, cuja concepção de base tentámos globalmente caracterizar em termos da sua dinâmica própria, ambas possuidoras de traços muito marcados pelos diferentes contextos educacionais que estão na sua origem, coexistiam até há bem pouco tempo na escola dos nossos dias, mantendo ainda traços bem visíveis no nosso sistema, apesar das mudanças operadas ao longo da década de 90.

Que tendências manifesta a sua evolução actual, e que problemas irá suscitar o processo irreversível de integração e unificação deste conjunto de respostas no actual quadro de crescente autonomia da escola? Urge neste momento reflectir sobre um conjunto de questões, tendo como cenário o quadro de profundas mudanças que o sistema educativo tem vindo a sofrer, numa fase que classificaríamos de transição.

4. Uma escola em mudança-convergência de factores ou unificação do sistema educativo?

Uma convergência de factores subsequentes à reforma do sistema educativo e a um conjunto de transformações sociais veio significativamente afectar o funcionamento das Escolas Básicas 2.3 nestes últimos anos. Iremos apenas sublinhar os traços mais relevantes da evolução do sistema educativo português, a que não é alheia a realidade vivida noutros países nesta matéria – assente numa nova filosofia mais abrangente de Escola única e compreensiva –, expressa no enquadramento legal das políticas educativas dos últimos dez anos.

a) A diversidade na escola: um cenário irreversível

O prolongamento da escolaridade obrigatória, tardiamente efectivado em Portugal através da Lei de Bases, introduziu uma maior complexidade e heterogeneidade na composição da população escolar. À minoria dos alunos com problemas de ordem física ou sensorial, integrados em turmas do ensino regular, junta-se agora um novo grupo crescente de jovens: “uma nova clientela” – situação que veio modificar drasticamente as condições de ensino experimentadas nestes graus de ensino.

Os professores de todos os graus de ensino vêem-se cada vez mais confrontados com dificuldades em termos da sua preparação básica face ao imperativo de ensinar turmas heterogéneas, e de serem simultaneamente obrigados a seguir um programa único para os vários níveis de ensino. Por outro lado, toda a legislação publicada em Portugal no âmbito da Reforma Educativa, e medidas como a implementação do programa “Escola para Todos”, traduzem a preocupação crescente em promover o sucesso educativo nas escolas e a igualdade de oportunidades em termos educacionais.

Grupos de alunos com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento – colocados anteriormente à margem do sistema de ensino português por insucessos repetidos, ou por não chegarem sequer a cumprir uma escolaridade mínima passaram a transitar para o segundo e terceiro ciclos, constituindo agora parte integrante da população escolar destes níveis de ensino. Este tipo de problemática suscitou noutros países a partir dos anos 50, como já referimos, diversas tentativas de solução adaptadas aos níveis etários mais elevados (BELAMENTE, 1997).

b) A avaliação/definição do tipo e grau de dificuldades dos alunos

O problema da classificação e organização de sistemas de apoio para estes graus de ensino tornou-se por natureza complexo. A dificuldade de se chegar a um sistema consensual de definição e classificação das várias categorias de problemas neste grupo etário é salientada por EVANS (1983). Este autor chama a atenção para a necessidade da escola encontrar uma metodologia de sinalização e avaliação das necessidades específicas dos alunos, que vise fundamentalmente a resolução dos problemas a nível educacional, e que procure assegurar serviços de ajuda e/ou complemento educativos, contrários a um sistema uma vez mais de rotulação ou de aparente

“inclusão”.

“De que grupo estamos falando” quando a organização das respostas não tem em conta a natureza diversificada de todo os tipos e graus de necessidades dos alunos, aliada a uma consciência do seu impacto específico de carácter diferenciado a nível do currículo, métodos pedagógicos, atitudes, etc.? Um excesso de preocupação com a identificação de necessidades pode por outro lado desviar a atenção do essencial, e tornar-se contrária a uma visão global de escola inerente aos princípios de uma “Escola para Todos” defendidos na lei portuguesa.

Se não nos precavermos, poder-se-á de facto verificar o efeito perverso dum sistema de classificação, segundo o qual muitos dos alunos de um estabelecimento de ensino poderão ser incluídos no grupo das “necessidades educativas especiais”.

A intenção de uma expansão entre nós de serviços de avaliação e orientação (SPOS), compostos por psicólogos e outros profissionais ligados a estas áreas, não exclui uma responsabilidade acrescida por parte de cada estabelecimento nesta matéria, no actual quadro de autonomia que aponta claramente para a experimentação de novas formas organizacionais e de gestão do currículo. Um novo sistema de avaliação dos alunos centrada no currículo, aliado a uma revisão e flexibilização do mesmo, permitirá diferenciar dificuldades situadas no plano meramente escolar, devendo estas ser prioritariamente resolvidas dentro da sala de aula, antes de se recorrer a qualquer medida de apoio complementar, ou a outras de natureza mais complexa, (por vezes até de carácter técnico ou terapêutico) que requerem sem dúvida uma abordagem mais individualizada e totalmente adaptada.

c) A noção de *continuum* de necessidades educativas

A noção de *continuum* de necessidades educativas especiais, consagrada pelo Relatório Warnock (1975) e adoptada na lei portuguesa (Lei 319/92), vem colocar uma maior ênfase nos processos e nas adaptações do ensino (GARNETT, 1985). Tais medidas não deverão ser apenas direccionadas para os casos “comprovados” em termos clínicos, mas abranger uma camada cada vez mais alargada de alunos que ao longo do seu percurso escolar se encontre em dificuldade, quer a nível académico quer a nível sócio-educativo.

Essa nova filosofia educativa, decorrente da própria noção de Diferença, deverá contribuir a médio prazo para uma supressão progressiva da própria concepção de uma educação “dita especial”. A aceitação da crescente heterogeneidade da população escolar e da diferente natureza e grau de complexidade das necessidades apresentadas pelos vários sub-grupos de alunos implica uma diversificação de soluções de natureza prática em termos de maior ou menor grau de acesso ao currículo comum. É partindo desse pressuposto que o sistema de ajuda e apoio pedagógicos deverá ser organizado e gerido em cada estabelecimento de ensino, com base num rigoroso levantamento de necessidades.

d) Aspectos inovadores do novo quadro legal português no âmbito da educação especial.

A Lei de Bases do Sistema Educativo Português consolidou e oficializou o princípio de integração dos alunos com necessidades educativas especiais de todos os graus de ensino em escolas do ensino regular. A educação especial passou assim a constituir uma modalidade de atendimento, fazendo parte integrante do sistema educativo (Artº 17.º e 18.º).

O decreto-lei 319/91 de 23 de Agosto e o despacho 173/ME/91 vieram entretanto regulamentar uma série de disposições a que passaria a obedecer a educação dos alunos com necessidades educativas especiais.

Salientaremos apenas algumas dimensões mais inovadoras em termos da adaptação das condições em que se deverá processar o ensino-aprendizagem deste grupo de população escolar:

(i) Crescente responsabilização da escola regular pelos problemas dos alunos com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem;

(ii) Definição de um “Regime educativo especial”, sempre que necessário, e estabelecimento de uma gama diversificada de medidas a adoptar para estes alunos mediante uma avaliação prévia das suas necessidades (desde o fornecimento de “equipamentos especiais de compensação”, às adaptações curriculares, a condições especiais de matrícula e de frequência, ao apoio pedagógico acrescido, etc.);

(iii) Aplicação de Planos Educativos Individuais (PEI) para as “situações mais complexas”, elaborados por uma equipa multidisciplinar, e estabelecimento dos respectivos Programas Educativos, da responsabilidade do professor de educação especial. Os PEIs deverão explicitar os dados da avaliação do aluno bem como todas as medidas do regime educativo especial a aplicar.

(iv) Reconhecimento explícito da intervenção directa dos pais na aplicação e programação de qualquer tipo de medida do regime educativo especial;

4.1 . Um passo em frente: apoios educativos inseridos num contexto unificado de Escola

O repensar dos modelos de apoio não poderá mais permanecer desligado dum cenário de construção progressiva de um novo projecto de “escola plural” (PERETTI, 1988).

A terminologia associada à educação especial parece continuar a ser um “mal necessário”; tendendo no entanto a identificar-se menos como

modalidade educativa, e a tornar-se uma função alargada de recurso dentro da própria escola, inserida na sua estrutura organizativa e orientada para uma visão unificada de toda a educação.

O modelo de "escola inclusiva", defendido na Declaração de Salamanca em 1994, congrega no fundo um conjunto de necessidades já sentidas, de conversão e optimização de todos os recursos existentes dentro do sistema educativo de forma flexível e integrada, para poder responder mais eficazmente às necessidades de toda a população escolar:

"As escolas inclusivas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola".

À luz destes princípios, é um novo modelo de escola que está fundamentalmente em causa, apontando para uma profunda mudança de atitudes do seu corpo docente, modelos organizacionais mais flexíveis e mais adaptados à nova realidade, e capacidade para desenvolver uma pedagogia susceptível de educar com maior sucesso todos os alunos, incluindo os que apresentam graves dificuldades.

Esse novo projecto de escola que assume definitivamente a Diferença como parte integrante do seu universo cultural constitui um quadro de referência que está longe ainda de estar interiorizado, pois implica roturas com práticas de ensino baseadas em modelos tradicionais e uma cultura profundamente individualista de escola (AINSCOW, 1997), ainda assente numa lógica selectiva.

Uma reconceptualização dos modelos de apoio educativo passa inevitavelmente por uma perspectiva alargada e unificada de ESCOLA capaz de criar formas diversificadas de atendimento educativo: "um *continuum* de respostas" que respondam às necessidades de todos os alunos. O tradicional apoio em educação especial não poderá mais continuar a ser visto como uma categoria à parte dentro do sistema educativo, desligado dum conjunto de medidas ensaiadas no contexto de cada escola.

4.2. *Repensar e (re)construir uma noção*

A noção de apoio diversificou-se de tal modo, como já foi referido, que se torna difícil um consenso sobre a sua natureza precisa. Dentro da profissão de ensino ela reveste-se ainda, como o demonstra a literatura dos últimos dez anos, de uma série de conotações, consoante o ângulo de visão do educador, o tipo de destinatário, e o campo de acção dos diferentes grupos intervenientes que divergem necessariamente segundo os vários contextos.

Um primeiro passo para uma definição mais integrada de programas

de apoio (WIEDERHOLT, CHAMBERLAIN, 1989) aplica-se a todas as situações em que o professor de apoio, ligado ou não ao ensino especial, tem a responsabilidade de assegurar uma série de serviços educativos dirigidos aos alunos que estão em risco de insucesso escolar, englobando as seguintes dimensões:

- (a) avaliação das capacidades, da *performance* e/ou dos condicionalismos do aluno;
- (b) ensino directo recorrendo a métodos de aprendizagem analíticos, de remediação, de estimulação do desenvolvimento e/ou de modificação dos comportamentos sócio-afectivos;
- (c) ajuda e consultoria aos professores das classes regulares e aos pais, que pode incidir em aspectos comportamentais, organizacionais, médicos, de saúde mental, clínicos ou de cooperação.

Uma visão mais diversificada de apoio, defendida por este autor, coloca-nos numa perspectiva mais unificada de ajuda educativa nas suas várias dimensões, incluindo as de cariz mais clínico, em função de um "continuum" de necessidades apresentados pelos alunos de cada escola.

BOWERS (1987) reforça a necessidade de, num futuro próximo, se manter uma linha de continuidade entre os modelos diversificados de apoio, actualmente praticados no âmbito das necessidades educativas especiais. Em termos organizacionais estes poderão ser distribuídos e classificados em função das seguintes vertentes:

- a) serviços de apoio "interno"
- b) serviços de apoio "externo"
- c) consultoria ("consultancy").

A vertente do aconselhamento ("educational counselling"), tradicionalmente associada aos serviços de Educação Especial nalguns países, especificamente dirigida aos alunos e suas respectivas famílias, é defendida por alguns autores como uma dimensão indispensável a preservar no trabalho directo dos professores (LOWE, 1988; BOVAIR, 1993). As situações delicadas e os períodos de *stress* enfrentados pelos alunos com problemas mais graves requerem na sua perspectiva, um acompanhamento individualizado centrado na resolução de problemas, e idealmente assegurado por professores devidamente preparados.

8 Situação já constatada em Portugal - fruto do processo de regionalização dos serviços de educação especial que consoante a situação geográfica, grau de dispersão da população atendida, recursos humanos disponíveis, etc. tendem a organizar os serviços de apoio de educação especial segundo um regime mais ou menos fixo nas escolas e optando por diversas modalidades de apoio. Esta constatação resulta mais do nosso contacto directo com docentes e serviços de todo o país; não existe uma investigação a nível nacional que ilustre a diversidade de práticas e de modelos implementados nestes graus de ensino.

Apesar da diversidade de práticas e modelos organizacionais experimentados em cada país e até mesmo a nível regional⁸, existe sem dúvida uma tradição de apoio educativo em educação especial que foi gradualmente evoluindo de uma perspectiva centrada no “olhar individualizado” (FULCHER, cit. por AINSCOW, 1997d), para modelos mais de tipo sistémico e de melhoria/flexibilização do ensino: a “perspectiva curricular”. Sem perder de vista a perspectiva do indivíduo e a sua singularidade são as variáveis do meio e a melhoria/transformação do ambiente educativo em geral que progressivamente passaram a constituir o enfoque prioritário da acção desenvolvida pelos professores de apoio.

4.3. *Rotura com os modelos tradicionais?*

Uma definição de serviços de apoio especializados, encarados ainda como zona de interface entre o ensino regular e a educação especial, está de certo modo subjacente ainda aos modelos de intervenção centrados no indivíduo, *versus* ênfase no currículo e qualidade do ensino. A dicotomia generalista/especialista que essa abordagem pressupõe (DYSON, 1990) contribui no fundo para acentuar a contradição existente entre ela e uma visão mais global de escola e de verdadeira responsabilização da mesma.

A intervenção do especialista será sempre olhada como algo adicional: um acréscimo ou suplemento aos programas de ensino, partindo do pressuposto que a maioria dos alunos se deve adaptar minimamente ao currículo da escola. O alargamento dos critérios de atendimento da população escolar com necessidades educativas especiais (abrangendo cada vez mais casos de dificuldades de aprendizagem, deficiência mental ligeira e problemas comportamentais, que actualmente frequenta turmas do 2.º e 3.º ciclos) contribuiu para modificar drasticamente essa situação.

A necessidade de repensar de forma integrada os modelos de apoio não significa no entanto rotura com uma tradição universal extremamente rica, que pretendia chamar a atenção da escola para o aluno diferente, e tornar mais visível a necessidade de adoptar processos de individualização e de adaptação do ensino que, quando transpostas para dentro da sala de aula, beneficiam igualmente outros alunos.

As funções de identificação de necessidades educativas dos alunos, de avaliação educacional, de elaboração de programas de intervenção individualizados, decorrentes da aplicação do PEI (Plano Educativo Individualizado), assentes numa avaliação compreensiva das necessidades do aluno, tiveram sem dúvida o mérito de introduzir critérios de maior cientificidade na prática pedagógica. Esta passou talvez a ser menos encarada como mera aplicação linear de uma série de conteúdos e de técnicas, e a ser mais orientada para um ensino delineado e “talhado”, em função dos processos de aprendizagem que o professor organiza com base numa avaliação prévia.

4.4. Apoios educativos: estabelecimento de uma ponte com o currículo?

Na perspectiva de alguns autores os apoios são encarados mais como um serviço a prestar à escola, indispensável à articulação entre o currículo normal e específico. Em termos práticos de organização do processo de ensino, o equilíbrio a atingir pressupõe inevitavelmente: “treino de *skills* gerais e específicos, métodos de ensino e aprendizagem compatíveis com as características de cada aluno, aplicação adequada de equipamentos especiais e de novas tecnologias, metodologias de avaliação adequadas” (MARSH, PRICE, SMITH citado por SCHUTZ, 1986).

Harris e Schutz (1986) defendem a necessidade de se encontrar uma definição de apoio que esteja em conformidade com a lei de integração, e que traduza a nova relação a estabelecer entre o ensino regular e a educação especial, permitindo reduzir ao máximo a *décalage* entre eles. O serviço a prestar poderá englobar dimensões como a avaliação e o ensino directo dos alunos, a planificação, a confecção ou inventariação de materiais específicos, servindo de suplemento ou reforço do programa seguido na classe regular, não excluindo o apoio a professores, pais e outros agentes educativos e sociais.

Resumindo este conjunto de perspectivas, e numa tentativa de reconceptualização da noção de apoio educativo (aplicada ainda no âmbito mais restrito das necessidades educativas especiais aos graus de ensino mais avançados) esta apontaria basicamente para as seguintes dimensões:

- maior responsabilidade dos estabelecimentos de ensino na educação dos alunos com necessidades educativas especiais (decorrente da legislação publicada em vários países nos últimos anos);
- revisão da natureza e qualidade dos serviços de apoio especializados a prestar à escola no novo contexto de uma política de “escola para todos” e consequente optimização dos recursos existentes;
- alargamento e redefinição das competências do professor de apoio;
- colaboração e negociação entre pares como base do processo de planificação, gestão e adaptações curriculares;
- articulação de todas as respostas e modelos de ajuda educativa criados pela própria escola.

5. Um modelo de intervenção centrado na escola - construir uma alternativa?

A aplicação de medidas fragmentadas e não integradas num projecto, que vise uma resposta global de escola a esta problemática (“whole school approach”) - modelo introduzido por Jones (cit. in BOOTH, POTTS 1985), e defendido modernamente pela maioria dos autores, não resolve o problema e sobretudo não constitui uma via alternativa ao processo tradicional de exclusão sistemática. Essa mudança de óptica coloca a tónica principal nas questões ligadas à acessibilidade e flexibilidade crescentes do currículo e à

redefinição de critérios de sucesso para alunos com necessidades educativas especiais, etc.

O movimento REI (“Regular Education Initiative”) desencadeado nos Estados Unidos nos anos 90, e que tanta controvérsia levantou sobre a capacidade real da escola na condução deste processo e na gestão autónoma dos recursos, coloca em evidência a delicadeza que este tipo de questões pode suscitar.

A vantagem dos modelos de apoio centrados na própria escola, *versus* apoio exterior assegurado por um especialista, parece ser inegável; eles permitem diversificar e organizar de forma mais racional a prestação de serviços especializados para alunos com necessidades educativas especiais. Para os graus de ensino em que nos debruçamos, a criação de uma estrutura (departamento) ou equipa dinamizadora integrada na própria escola e funcionando como uma espécie de Centro de Recursos (“resources approach”) coordenada por um professor de apoio educativo foi já defendida por grande número de autores como um modelo ideal (BELL, BEST, 1986; BOOTH, POTTS, 1983; DESSENT, 1987; SAYER, 1987). A educação especial passaria deste modo a fazer parte de um “continuum” de recursos adicionais dos estabelecimentos do ensino regular.

A criação de estruturas com essa função permitiria organizar de forma mais sistemática todas as tarefas ligadas ao apoio educativo, em articulação permanente com os vários órgãos e estruturas do estabelecimento de ensino, nomeadamente outro tipo de serviços já existentes na escola. Para além do apoio indirecto e o aconselhamento aos professores, um apoio directo específico indispensável para certos grupos de alunos (a nível individual ou em pequeno grupo), orientado para actividades suplementares adicionais ao currículo, tornar-se-ia mais fácil de assegurar. Este poderá abranger múltiplas dimensões, orientadas para o reforço das aprendizagens, apoio-sócio afectivo, técnicas específicas, etc.

A organização adequada de um sistema de apoio de carácter fixo e abrangente garante à partida uma maior articulação das várias adaptações necessárias, a nível de organização de horários e de turmas, gestão de recursos humanos e de equipamentos, etc. A coordenação de uma equipa educativa obedecendo a um determinado perfil torna-se indispensável para o exercício de competências situadas para além das tarefas de carácter estritamente pedagógico (GARNETT, 1988). Segundo este autor as funções de coordenação englobariam três dimensões fundamentais:

- a) identificação de alunos com necessidades educativas especiais dentro da escola;
- b) gestão do centro de recursos /centro de apoio às aprendizagens;
- c) apoio e aconselhamento a nível do currículo.

5.1. O professor de apoios educativos como recurso do estabelecimento de ensino

As vantagens de um modelo mais integrado, centrado nas necessidades globais do próprio estabelecimento de ensino, implica necessariamente um alargamento do papel do professor de apoio, olhado agora como um recurso permanente da escola. (Desp. 105/97). A clarificação do seu estatuto e das suas funções, enquanto elemento integrado na equipa educativa, permitem-lhe não só uma maior margem de manobra e de negociação em termos práticos, ao nível das adaptações do currículo, como facilita a rapidez de acesso directo aos vários agentes de ensino e órgãos da escola, com quem se deverá articular regularmente, e diversifica a sua acção pedagógica.

Em escolas dotadas de uma população numerosa, torna-se indispensável a manutenção de contactos regulares com os vários órgãos dirigentes, os directores de turma e um elevado número de professores das diversas áreas do currículo, o que torna sem dúvida muito complexa esta função. Tal facto ressalta a vantagem da presença regular do professor de apoio educativo na escola.

A elaboração de programas individualizados de ensino não resolve no entanto por si só a transformação das atitudes da escola e da melhoria da qualidade de ensino, correndo até o risco de se deixar em segundo plano o ambiente e a qualidade do contexto educativo em que a aprendizagem verdadeiramente se insere - a sala de aula. A influência das teorias ligadas à ecologia da educação e à eficácia da escola vieram colocar definitivamente a tónica na importância da modificação das variáveis do ambiente educativo como a questão central das práticas de inclusão. A sala de aula, encarada como espaço privilegiado da interacção do aluno diferente com o seu meio educativo nas suas múltiplas formas, deverá passar a constituir o enfoque central. Essa mudança de eixo de acção conduz-nos a uma função renovada dos Apoios Educativos, olhados em sentido lato na escola, e à criação de infra-estruturas fortes e de "redes de apoio" dentro de cada escola (AINSCOW, 1996).

O reforço do apoio indirecto/consultoria deu origem nos Estados Unidos ao perfil profissional do chamado "professor consultor", pressupondo que uma maior responsabilização da escola nesta matéria requer contrapartidas, e não dispensa uma ajuda sistemática à resolução de problemas que o estabelecimento cada vez mais irá enfrentar no seu quotidiano.

Na literatura americana encontramos uma abundante reflexão sobre o perfil profissional e as funções do professor consultor, encarando esta modalidade de apoio como um conjunto de serviços prestados à escola e aos professores do ensino regular em particular. Ela constituiu uma resposta considerada fundamental inserida na gama de formas de atendimento aos alunos com necessidades educativas especiais - tradicionalmente mais orientadas para o apoio directo - embora sem no entanto as negar (HAIGHT, 1984; HAIGHT, MOLITOR, 1988; FRIEND, 1988; REISBERG, WOLF, 1988; DYSON, 1990).

Uma série de benefícios são oferecidos por este modelo, particularmente no que se refere à tónica colocada no apoio e aconselhamento dispensado aos professores da classe/turma na resolução dos problemas de ordem académica e social dos alunos deficientes ligeiros e médios (IDOL, 1988).

A arte de consultoria muito aplicada no campo da psicologia educacional (FRIEND 1988) é baseada na técnica de acompanhamento de casos e na resolução de situações problemáticas vividas pelo cliente quando este recorre a um especialista, envolvendo-se directamente, com a ajuda deste, na reflexão sobre as estratégias a implementar em ordem à modificação da situação.

Os domínios de "expertise" e de consultoria a oferecer à escola no domínio da educação especial são múltiplos e centram-se basicamente numa linha de colaboração com os professores, visando essencialmente a avaliação das competências sociais e académicas do aluno, a modificação dos processos de ensino e de gestão e organização da turma/classe, a par de um melhor acolhimento aos alunos com problemas.

Outra linha, preconizada pelos autores defensores deste modelo, coloca mais a tónica no trabalho de equipa. Não se trata de negar à escola um suporte especializado indispensável face a tão grande complexidade, mas de o perspectivar numa linha horizontal de colaboração e cooperação entre pares, contrariando a imagem de "expert", ou de elemento exterior ao processo (PUGACH, 1990; PUGACH, JOHNSON; 1990; FUCHS, BAHR' 1990).

O redimensionamento (mais que a redefinição) do papel dos profissionais de apoio assenta hoje basicamente na noção de cooperação e de parceria ("partnership"). "A nova função de parceria alargou-se, as fronteiras tornaram-se menos rígidas e o desenvolvimento de novos *skills* tornou-se indispensável. O tipo de tarefas que estão implícitas nessa noção poderá envolver a oferta de aconselhamento e de ajuda, a partilha de ideias e de experiência, o desenvolvimento de estratégias de avaliação e de controle dos progressos do aluno no contexto do programa escolar, a avaliação do programa e o incentivo a uma cooperação com outros serviços." (GARNETT, 1988, p. 15).

A ligação mútua (partilha do mesmo tipo de problemas a nível profissional) e a reciprocidade (igualdade de acesso à informação e à oportunidade de participar na identificação e na resolução de problemas) são indissociáveis da construção de novos modelos centrados nesta nova perspectiva de cooperação entre pares.

Na Escócia foram implementados já nos anos 70 modelos alternativos aos apoios exteriores à sala de aula, inspirados no modelo de remediação que abrangiam também escolas equivalentes ao 2.º e 3.º ciclos. O professor de apoio passou a cooperar regularmente dentro da própria sala de aula com os outros professores em adaptações do currículo, na diferenciação do ensino e na ajuda individualizada a certos grupos de alunos (POTTS, BOOTH, 1988).

A viragem introduzida por este modelo consiste em tentar

operacionalizar a noção de cooperação, colocando decididamente a tónica na melhoria do currículo. O trabalho conjunto dos dois professores, assente na planificação e avaliação conjuntas do processo de ensino-aprendizagem, tem fundamentalmente em vista uma optimização de estratégias e a garantia de uma maior diferenciação dos processos pedagógicos.

A formação de “professores de métodos e meios” implementada por Porter (1991) no Canadá vai ainda mais longe procurando fomentar uma cultura de escola baseada no trabalho em equipa e na resolução partilhada dos problemas.

A construção de um novo modelo de Apoios Educativos ainda incipiente entre nós, aponta basicamente para um novo modelo de “responsabilidade partilhada”, o que requer por parte dos serviços de apoio nesta fase de transição uma procura constante, negociada a cada momento com outros agentes educativos (pais, professores da escola e outros técnicos), das soluções educativas mais adequadas para cada aluno no contexto da classe/turma, quer em termos do currículo académico quer em termos da sua formação pessoal e social. A negociação entre pares surge ainda como um corolário indispensável do processo de adaptação progressiva da escola à nova perspectiva de um “currículo para todos”.

De especialista em deficiência o professor de apoios educativos viu progressivamente o seu papel convertido em especialista de formas de acesso ao currículo. A tónica da sua intervenção, outrora colocada na acção pedagógica directa com o aluno, é substituída por um trabalho mais voltado para os adultos, para a optimização/animação do meio educativo e para o enriquecimento e adaptação do currículo e dos métodos pedagógicos.

5.2. Alargamento progressivo de competências e áreas de intervenção

As vantagens de a escola poder recorrer a um especialista em educação especial, usufruindo em princípio de uma formação adicional que confere determinadas competências específicas, é sublinhada pela maior parte dos autores preocupados na década de 70-80 com a integração escolar.

A literatura voltada para o estudo das competências do professor de apoio no contexto da política de integração é muito vasta e seria limitativo, dentro da perspectiva ampla de análise desta questão, limitarmo-nos a inventariar uma série de *skills*, frequentemente associados ao estatuto profissional deste agente de ensino.

Por outro lado assistimos na literatura a um alargamento crescente do leque de perfis e funções ligadas à noção de apoio especializado, julgadas hoje indispensáveis para dotar a escola de uma maior capacidade de resposta: professor consultor, professor itinerante, coordenador de necessidades educativas especiais, “professor de métodos e meios”, etc.

A grande viragem, decorrente de um modelo de intervenção centrado na escola, não vem tanto introduzir alterações ao quadro de funções e tare-

fãs, ligados a esse leque variado de perfis ligadas à função do Apoio em sentido lato, mas principalmente resituá-los num contexto de intervenção mais alargado e unificado. Idealmente essas funções serão desenvolvidas numa perspectiva de maior cooperação/articulação com os vários parceiros educativos, quer se situem do lado da escola regular quer pertençam a um serviço de educação especial. A investigação mais recente voltada para as práticas de inclusão acentua a tendência para a “expansão” crescente do papel do professor de apoio (ZIGMOND, BAKER, 1997).

Dessa linha de responsabilização e envolvimento activo (“commitment”) para que tende toda a reorganização do micro-sistema escola decorre a necessidade de constituição de um “continuum de serviços”, que assegure cinco funções essenciais ligadas ao processo de facilitação do acesso de todos os alunos ao currículo, em estreita articulação com o ensino dispensado em sala de aula:

a) Identificação/avaliação - diz respeito ao processo de recolha de informação, e avaliação funcional das necessidades educativas especiais dos alunos centradas no currículo, e analisadas a partir do contexto da sala de aula;

b) Planificação, organização curricular e avaliação - engloba todo o trabalho de análise do currículo (académico, social e vocacional), elaboração de planos educativos individualizados e respectivos programas de intervenção directa, adaptações curriculares e aconselhamento aos professores (adaptações de estratégias e gestão do ambiente educativo, etc.), avaliação dos programas de ensino/apoio;

c) Cooperação / aconselhamento (órgãos da escola, pais, serviços da comunidade) - apoiar os órgãos da escola ao nível dos processos de decisão, informação sobre a natureza das necessidades específicas e coordenação de programas de intervenção em parceria com os pais e a comunidade. Torna-se ainda necessária a negociação com diversos parceiros e serviços, que constituem elos de ligação necessários à resolução de múltiplas necessidades dos alunos (escolas especiais, serviços médicos e /ou de reabilitação, serviços de orientação e formação profissional, etc.);

d) Resolução de problemas - Trabalho de equipa com outros professores e técnicos, destinado a facilitar a melhoria/adaptação dos processos de aprendizagem e a gestão do currículo em sala de aula, com base numa reflexão participada;

e) Colaboração no processo de formação - Promover e participar na formação em serviço do pessoal docente, quando o objectivo é desenvolver na escola uma política orientada para a inclusão escolar.

Os modelos de formação centrados na escola, construídos a partir das questões/necessidades formuladas pela equipa docente dum estabelecimento ("círculos de estudos", workshops, seminários, etc.) constituem um espaço privilegiado onde o professor de apoio se poderá integrar como membro da equipa de formadores.

O modelo desenvolvido por PORTER no Canadá, embora necessariamente olhado em termos da especificidade do contexto em que surge, num quadro de profundas reformas em que foi inserido, nomeadamente a nível administrativo, curricular e do próprio sistema de formação de professores, possui o grande mérito de colocar no centro da questão da problemática dos APOIOS os processos de aprendizagem e a sua facilitação, induzindo grandes modificações no papel do professor de educação especial na escola.

O professor de apoio (designado neste país como "professor de métodos e recursos") "actua como um consultor de apoio junto do professor da classe regular e é responsável por ajudá-lo a desenvolver estratégias e actividades que apoiem a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais na classe regular" (PORTER, 1997, p. 41).

A investigação levada a cabo sobre o trabalho destes docentes demonstrou que o leque de actividades desenvolvidas por eles nas escolas é vasto e diversificado, exigindo um conjunto diferenciado de *skills*.

Que tarefas desempenham os professores de apoio nas suas rotinas diárias, qual o nível de ajustamento ao seu papel, quais os parceiros educativos privilegiados no seu trabalho? Este conjunto de questões de partida fazem parte da agenda obrigatória de uma análise aprofundada da evolução e dinâmica de crescimento dos sistemas de apoio educativo desenvolvidos em cada escola. A COLABORAÇÃO entre pares e o trabalho em equipa, fundados na resolução de problemas manifestados no contexto da aprendizagem em sala de aula, evidenciam-se em estudos mais recentes como dimensões-chave de todo o processo.

Independentemente das formas organizacionais adoptadas em cada sistema, da ineficácia dos resultados atingidos com modelos de suplemento desligados do contexto normal de aprendizagem do aluno, parece emergir um consenso sobre a inevitabilidade de transportar cada vez mais os apoios educativos da periferia para o centro do currículo. Práticas inovadoras, desenvolvidas no âmbito dos graus de ensino sobre os quais nos debruçamos (CLARK, DYSON, MILLWARD, SKIDMORE, 1997), convergem em termos da necessidade de incrementar a capacidade de resposta de cada estabelecimento de ensino a uma vasta gama de diferenças dos seus alunos, preferencialmente inserida no contexto da sala de aula e em estreita articulação com o currículo (e não exterior a ele).

A aceitação da Diferença como algo de intrínseco ao próprio acto de ensino, e a valorização dos processos de facilitação da aprendizagem como parte integrante da função do ensino e não olhada mais de forma

isolada, conduzirão certamente à procura de novas formas e de soluções criativas.

Referências

APOIOS EDUCATIVOS
NUM QUADRO DE
MUDANÇA DA
ESCOLA.
Dos conceitos à
prática

ADAMSON R.D., COX J., SCHULLER J. (1989). "Collaboration/consultation. Bridging the gap from resource room to regular classroom". *Teacher Education and Special Education*, 12 (1-2) pp. 52-55.

ALMEIDA S. A. MORAIS M.-F. (1994). *Programa promoção cognitiva*. Última versão, Barcelos: Didálvi, 2 volumes.

AINSCOW, M. (1997). *Educação para Todos: Torná-la Realidade*. AINSCOW M., PORTER, G. WANG, M. *Caminhos para as Escolas Inclusivas*. Lisboa: IIE.

BELL P., BEST R. (1986). *Supportive education*. Oxford: Basil Blackwell, 149 p.

BENAVENTE A. (1997). Estratégias de igualdade real, *Cadernos PEPT*. Educação para Todos, n.º 2, pp. 46-56.

BINES H. (1986). *Redefining remedial education*, Beckenham, Hazel Bines.

BINES H. (1992). "Developing roles in the new era", *Support for Learning*. vol.7, n.º2. pp.58-62.

BLEY R. (1974). "La pédagogie curative scolaire", DEBESSE M., MIALARET G., *Traité des Sciences Pédagogiques*. Paris: P.U.F., Vol.5, pp.323-354.

BOOTH T., POTTS P. (1985). (edit.) *Integrating special education*. Oxford: Basil Blackwell, 230 p.

BOVAIR K., MCLAUGHLIN C. (1993). *Counselling in schools. A Reader*. London: David Fulton Publisher, 133 p.

CHALFAN C. J., PYSH V.M., MOULTRIE R. (1979). "Teacher assistance teams: a model for within-building problem solving", *Learning Disabilities Quarterly*, pp.85-95.

CLARK C., DYSON A., MILLWARD A., SKIDMORE D. (1995). *Innovatory practice in mainstream schools for special educational*

needs, London: Department for Education and Employment, University of Newcastle-upon-Tyne.

- COPELAND I. (1990). "Support across the curriculum". *British Journal of Special Education*, Vol. 15, n.º 1, pp. 9-12.
- DAVIES D., DAVIES P. (1989). *A teacher's guide to support services*. Windsor, NFER-Nelson, 176p.
- DESSENT, T. (1987). *Making the ordinary School Special*. London: The Falmer Press.
- DYSON A. (1990). "Effective learning consultancy: a future role for special needs co-ordinators?". *Support for Learning*, vol.5, n.º3. pp.116-127.
- DYSON A. (1991). "Rethinking roles, rethinking concepts: special needs teachers in mainstream schools" coordinators?". *Support for Learning*, vol.6, n.º2. pp.51-60.
- EVANS W., EVANS S.(1983). "Secondary programs for handicapped students", SCHMID E.R. NAGATA M.L. *Contemporary issues in special education*. New York, McGraw-Hill book Company, pp.178-186.
- FELIZARDO D. (1994). *Combater as Dificuldades de Aprendizagem. Atividades de Apoio Educativo*. Lisboa: Texto Editora.
- FRIEND M. (1988). "Putting consultation into context: historical and contemporary perspectives". *Remedial and Special Education*, vol. 9, Issue 6, November-December, pp.7-20.
- FUCHS D. FUCHS S.L., BAHN W.M. (1990). "Mainstream assistance teams: a scientific basis for the art os consultation". *Exceptional Children*, vol. 57, N.º 2, October-November, pp.128-139
- GARNETT J. (1985). "Providing access to the mainstream curriculum in secondary schools", BOOTH T., POTTS P., (edit.). *Integrating Special Education*. Oxford, Basil Blackwell, 2.ª edic., pp. 125-137.
- GARNETT J. (1988). "Support teaching: taking a closer look". *British Journal of Special Education*, Vol. 15, n.º 1, pp. 15-18.
- GLASMAN D., BLANC P., BRUCHON Y., COLLONGES G., GUYOT P. (1991). "Le soutien scolaire hors école". *Revue Française de Pédagogie*, n.º95, Avril-Mai-Juin, pp.31-45.

- GUIDELINES ON REMEDIAL EDUCATION, (1987). Dublin: Stationery Office.
- HAIGHT L. S. (1984). "Special education teacher consultant: idealism versus realism", *Exceptional Children*, Vol. 50, n.º 6, pp. 507-515.
- HAIGHT L. S., MOLITOR I.D. (1983). "A survey of special education teacher consultants", *Exceptional Children*, vol. 49, n.º 6, pp.550-552.
- HANKO G., (1987) *Special needs in ordinary classrooms*, Oxford, Basil Blackwell.
- HARRIS J.W., SCHUTZ N.B. P., (1986) *The special education resource program. Rationale and implementation*, Columbus, Ohio, Merrill Publishing Company.
- HODGSON A., CLUNIES-ROSS L., HEGARTY S. (1984). *Learning together. Teaching children with special educational needs in the ordinary schools*, London: NFER-Nelson, 193 p.
- HUEFNER S. D. (1988). "The consulting teacher model: Risks and opportunities", *Exceptional children*, vol. 54, n.º5, pp. 403-414.
- IDOL L. (1988). "A rationale and guidelines for establishing special education consultation programs", *Remedial and Special Education*, vol.9, Issue 6 November/December, pp.48-58.
- IDOL L. (1989). "The resource/consulting teacher: an integrated model of service delivery", *Remedial and Special Education*, vol. 10, Issue 6, November/December, pp.38-47.
- JENKINS R.J., PIOUS G.C., JEWELL M. (1990). Special education and the regular education initiative: basic assumptions, *Exceptional Children*, vol. 56, n.º 6, pp. 479-491.
- KIRBY C., ALAIZ V. (1995). *Apoios e complementos educativos. Teoria e Prática*, Lisboa, Texto Editora.
- LOWE P., (1988). *Responding to adolescent needs. A pastoral care approach*, (1988), London, Cassel.
- MOSER A., MOISONNIER D., FAUCHARD J. (1992). *L'aide au travail personnel de l'élève*, Paris Centre National de Documentation

Pédagogique de Reims, Hachette, Education.

- NIZA S. (1996). Necessidades Especiais de educação: da exclusão à inclusão na escola comum. *Revista Inovação*, Lisboa: IIE, vol. 9, 139.
- PARRILLA A., HERNÁNDEZ E. MURILLO P. (1997). Developing a shared approach to support: a support group case study. *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 12, n.º 3, pp 209-224
- PERETTI de A. (1988). *Pour une école plurielle*. Paris: Larousse, 2^{ème} édit.
- POLSGROVE L., MCNEIL M. (1989). "The consultation process: research and practice". *Remedial and Special Education*, vol. 10, Issue 1, January-February, pp.6-13.
- POPE R. S. (1977). "Remedial teaching in primary schools", WIDLAKE P. *Remedial education. Programs and progress*. London, Longman.
- PORTER, L. G. (1991). The Methods and Resource Teacher: A Collaborative Consultant Model. PORTER, L. G., RICHLER, D. (ed.) *Changing Canadian Schools. Perspectives on Disability and Inclusion*. North York, Ontario, The Roeher Institute, pp. 107-154.
- POTTS P. BOOTH T. (1988). *Teaching for diversity. Preventing difficulties in learning. Study guide*. Milton Keynes, The Open University.
- PUGACH C. M., JOHNSON J. L., (1989). "The challenge of implementing collaboration between general and special education" *Exceptional Children*, vol.56 n.º 3, pp. 232-235.
- PUGACH C.M., JOHNSON J.L. (1988). "Rethinking the relationship between consultation and collaborative problem-solving". *Focus on Exceptional Children*, n.º 4, December, pp. 1-8.
- REISBERG L., WOLF R. (1986). "Developing a consulting program in special education: implementation and intervention". *Focus on Exceptional Children*, vol. 19, n.º 3, November, pp. 1-14.
- REISBERG L., WOLF R. (1988). "Instructional strategies for special education consultants". *Remedial and Special Education*, Vol. 9, Issue 6, November/December, pp.29-40.
- REVENKO T. (1984). La relation d'aide en éducation: l'aide aux élèves en

difficulté, Paris, I.N.R.P.. *Collection Rapports de Recherches*, 1984, n.º1.

RIEGEL H.R. (1985). Mainstreaming equals cooperative planning, *Academic Therapy*. 18:3, pp.285-297.

SALEMA H. (1993). "Ensinar e aprender a pensar na compensação educativa". *Inovação*, 5 (2-3), pp. 65-80.

SALEND J.S. (1984). Factors contributing to the development of successful mainstreaming programs". *Exceptional children*, vol. 50, n.º 5, pp. 409-416.

SAYER, J. (1987). *Secondary Schools for All? Strategies for Special Needs*. London, Cassel.

SILVA da L. A., SÁ de I. (1993). *Saber estudar e estudar para aprender*. Lisboa: Porto Editora, Coleção Ciências da Educação.

THOMAS G., JACKSON B. (1986). "The whole school approach to integration". *British Journal of Special Education*, vol. 13, n.º 1, pp.27-29.

UNESCO (1994) *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das Necessidades Educativas Especiais*. Paris: Ed. Unesco.

WARNOCK M. (1978). *Special educational needs*. London, HMSO.

WIDLAK P. (1977) (edit.). *Remedial education. Programmes and progress*. Thetford, Norfolk, National Association for Remedial Education (NARE), Longman.

WIEDERHOLT L.J., CHAMBERLAIN P. S. (1989). "A critical analysis of resource programs". *Remedial and Special Education*, vol. 10, Issue 6, November/December, pp. 15-27.

YSSELDIKE E.J., ALGOZZINE B., THURLOW L.M. (1992). *Critical issues in special education*. Boston, Houghton Mifflin Company, 2.ª ed.

VIEIRA, M. T. L. (1995). *L'Intégration des enfants handicapés dans le premier cycle de l'enseignement de base. Analyse des pratiques et des modèles mis-en-oeuvre dans les écoles régulières au Portugal*. Tese de Doutoramento. Universidade de Caen.

ZIGMOND N., BAKER J. (1997). Inclusion of pupils with learning disabilities in general education settings , PIJL S.J. MEIJER C. HEGARTY S. (ed.) *Inclusive education*. A global agenda, London & New York: Routledge & Kegan Paul, pp. 98-113.

Resumo

Este artigo visa uma clarificação em termos conceptuais da noção de Apoios Educativos, à luz do seu quadro histórico e legal. As raízes das práticas desenvolvidas em Portugal em escolas do ensino básico (2.º e 3.º ciclos), onde a educação especial se foi progressivamente integrando, estão ligadas a diferentes tradições e correntes. Identificam-se componentes essenciais dos modelos adoptados ao longo desse percurso e apontam-se grandes linhas de unificação e articulação em termos organizacionais, das respostas educativas criadas em cada estabelecimento de ensino com o currículo escolar.

A aceitação da Diferença e uma nova filosofia de Inclusão reforçam a necessidade de construção de espaços de reflexão sobre a melhoria e adaptação do currículo, apoiados no trabalho em equipa e na cooperação dos docentes. O professor de apoios educativos deverá participar activamente em todo o processo como elemento mediador e facilitador das aprendizagens.