

M

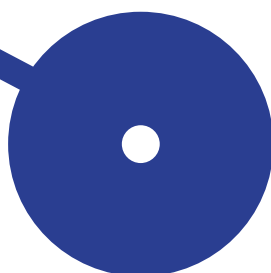
MESTRADO

Educação Especial: Multideficiência e Problemas de cognição

**Trabalho colaborativo
entre professores e
terapeutas da fala em
sala de aula**

Silvana Duarte Rodrigues Vieira da Costa

12/2019



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Silvana Duarte Rodrigues Vieira da Costa

**Trabalho colaborativo entre professores e
terapeutas da fala em sala de aula**

Dissertação de Mestrado

**Mestrado em Educação Especial: Multideficiência e Problemas de
cognição**

Orientação: Prof.º Doutor Miguel Augusto Meneses da Silva
Santos

Porto, Dezembro de 2019

AGRADECIMENTOS

Este caminho foi possível porque tive ao meu lado um conjunto de pessoas, às quais quero demonstrar a minha enorme gratidão.

À minha família, obrigada pelos incentivos constantes, pela compreensão das minhas ausências, obrigada pelo amor e pelo orgulho demonstrado.

Obrigado Tiago, porque desde o início me incentivaste e acreditaste em mim. Obrigado pela tua compreensão e ajuda, obrigada pelo teu apoio incondicional.

Obrigada às minhas queridas amigas e colegas, por me terem incentivado a seguir este caminho e por serem uma grande fonte de inspiração para mim. Obrigada por terem sempre uma palavra de apoio e por me quererem ver crescer.

Um especial agradecimento ao Prof^o Dr^o Miguel Augusto Meneses da Silva Santos, por ter tornado este percurso mais "confortável". Um profundo obrigado por me ter concedido o privilégio da sua orientação. Agradeço do fundo do coração a exigência, o empenho, as sugestões, assim como a oportunidade de me fazer crescer enquanto investigadora e pessoa. Obrigado pela celeridade no esclarecimento de dúvidas, a disponibilidade total para as nossas reuniões mesmo a milhares de quilómetros, a paciência e carinho com que sempre me tratou.

A todos, que de algum modo me foram incentivando e que por isso se reconhecerão neste agradecimento.

Muito obrigada!

RESUMO ANALÍTICO

Introdução: Com esta investigação pretendemos estudar as percepções que os terapeutas da fala têm relativamente às práticas de trabalho colaborativo com os professores, em contexto escolar, nomeadamente em sala de aula. Estabelecemos como objetivos: (1) caracterizar e compreender as dinâmicas de trabalho estabelecidas por estes profissionais no que diz respeito ao desenvolvimento profissional e à gestão do ensino; (2) verificar a influência de diversos fatores (formação, flexibilidade de mudança, gestão escolar) na participação dos terapeutas da fala em dinâmicas de trabalho colaborativo; (3) avaliar a auto- e hétero-perceção das funções do terapeuta da fala em contexto escolar; e (4) avaliar a perceção quanto ao grau de participação dos terapeutas da fala nas dinâmicas em sala de aula.

Metodologia: Para atingir os objetivos supramencionados, recorreu-se a uma metodologia de investigação de carácter quantitativo. O instrumento de recolha de dados utilizado foi o inquérito por questionário, respondido por 46 terapeutas da fala.

Conclusões: Os resultados indicam que existem limitações relacionadas com o trabalho colaborativo no que concerne ao papel da escola como estrutura agregadora e ao papel dos terapeutas da fala em sala de aula, mas que os profissionais são participativos quando existem medidas colaborativas e têm consciência da importância destas. Desta investigação concluiu-se que o trabalho colaborativo entre professores e terapeutas da fala em contexto educativo é percebido como vantajoso e não prejudica a atuação individual.

Palavras-chave: Trabalho colaborativo; Inclusão; Terapeutas da fala; Sala de aula.

ABSTRACT

Introduction: With this research we intend to study the perceptions that speech language pathologists have regarding the practices of collaborative work with teachers, in the school context, namely in the classroom. Our objectives are: (1) to characterize and understand the work dynamics established by these professionals regarding professional development and teaching management; (2) to verify the influence of several factors (training, flexibility of change, school management) on the participation of speech language pathologists in collaborative work dynamics; (3) to assess the self- and hetero-perception of speech language pathologists functions in the school context; and (4) evaluate the perception of speech language pathologists degree of participation in classroom dynamics

Method: In order to achieve the above objectives, a quantitative research methodology was used. The data collection instrument used was the questionnaire survey, answered by 46 speech language pathologists.

Conclusion: The results indicate that there are limitations related to collaborative work regarding the role of the school as an aggregating structure and the role of speech language pathologist in the classroom, but that professionals are participative when there are collaborative measures and are aware of their importance. From this investigation it is concluded that the collaborative work between teachers and speech language pathologist in educational context is perceived as advantageous and does not affect individual performance.

Keywords: Collaborative work; Inclusion; Speech language pathologist; Classroom

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Resumo de técnicas terapêuticas em sala de aula
(retirado de Lopes, 2017)

TABELA 2 - Caracterização socioprofissional da amostra

TABELA 3 - Dados estatísticos "Formação profissional"

TABELA 4 - Dados estatísticos "Percepção do TC"

TABELA 5 - Dados estatísticos "Percepção trabalho do TF em
educação"

TABELA 6 - Dados estatísticos "Características da escola"

LISTA DE SIGLAS

TC - Trabalho colaborativo

TF - Terapeuta da fala/Terapeutas da fala

NEE - Necessidades Educativas Especiais

ÍNDICE

1.	INTRODUÇÃO.....	1
2.	ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	7
2.1.	O CONCEITO DE INCLUSÃO E A SUA APLICABILIDADE NO ENSINO	7
2.2.	TRABALHO COLABORATIVO EM CONTEXTO ESCOLAR	11
2.2.1.	EQUIPA.....	14
2.2.2.	FORMAÇÃO.....	19
2.3.	EVOLUÇÃO DA COLABORAÇÃO DOS TERAPEUTAS DA FALA NO CONTEXTO ESCOLAR	21
2.3.1.	ATUAÇÃO NO CONTEXTO EDUCATIVO.....	23
3.	METODOLOGIA.....	32
3.1.	JUSTIFICAÇÃO, FINALIDADE E OBJETIVOS	32
3.2.	ABORDAGEM METODOLÓGICA	33
3.3.	AMOSTRA E POPULAÇÃO	34
3.4.	CONSTRUÇÃO DO INSTRUMENTO E TRATAMENTO DE DADOS	35
3.5.	APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS ...	40
3.5.1.	DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL.....	41
3.5.2.	PERCEÇÃO DO TRABALHO COLABORATIVO.....	44
3.5.3.	PERCEÇÃO DAS FUNÇÕES DO TERAPEUTA DA FALA EM EDUCAÇÃO	48
3.5.4.	CARACTERÍSTICAS ESCOLARES – GESTÃO DO ENSINO EM ARTICULAÇÃO	51
4.	CONCLUSÃO.....	56
5.	BIBLIOGRAFIA.....	60
6.	APÊNDICES.....	68
6.1.	I- ESCALA PARA SUBMISSÃO DE AVALIAÇÃO DE PERITOS	I
6.2.	II- VERSÃO FINAL DO QUESTIONÁRIO	VIII

1. INTRODUÇÃO

O paradigma da inclusão no contexto escolar mudou e consigo mudou também a importância da colaboração entre os diferentes profissionais inseridos nesse contexto. A escola é percebida, desde sempre, como uma instituição social, educativa e formativa, onde se pretende que os alunos adquiram aprendizagens que lhes sejam úteis na sua vida enquanto cidadãos (Simão *et al.*, 2009). A escola não pode estar desvinculada da vida e do mundo que a rodeia, deve estar em sintonia com as rotinas dos alunos e atualizada às demandas da sua comunidade. Logo, uma escola responsável não deve apenas ensinar a memorizar, mas principalmente a refletir, a relacionar dados, informações e ideias, desafiando a lógica e promovendo a metacognição através de pesquisas, partilha de ideias e ideais, ou seja, “aprender a aprender, aprendendo” (Barbosa, 2008).

Na altura da proposta de alteração do Decreto-Lei então vigente (n.º 3/2008, de 7 de janeiro) o governo português indicou que “(...) Portugal é um dos países com mais alunos com deficiência integrados no sistema educativo”, mas que, no entanto, ainda é um país com baixas taxas de inclusão desses mesmos alunos, mantendo-os em espaços físicos segregados e com currículos isolados (acedido em República Portuguesa, 2019). Com a entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 54/2018, a discussão em educação focou-se na criação de medidas inclusivas para todos os alunos. Foi, assim, um momento-chave para, no contexto educativo, deixar cair a ligação quase direta entre os termos “Inclusão”, “Deficiência” e “Necessidades Educativas Especiais” (NEE), passando a chamar os alunos pelos seus nomes próprios, não os agrupando, mas realçando a sua identidade e especificidade. Na verdade, quando falamos de inclusão não é necessário especificar qualquer população, pois não se restringe, naturalmente, ninguém

(Silva, 2009). As medidas legisladas são referidas como alavancas potenciadoras para que todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontrem respostas que lhes possibilitem a aquisição de um nível de educação e de formação facilitadores da sua plena inclusão social (DL n.º 54/2008).

O projeto educativo de cada escola deve refletir as práticas adotadas por esta e a sua participação na aprendizagem de cada um dos seus alunos. Com isto, o grupo de trabalho numa escola não deverá ser constituído apenas por professores, profissionais incontornáveis da vida de cada cidadão, mas também por todos os elementos que se considerarem necessários e fundamentais para atender a demanda de todos os perfis dos alunos (Lopes, 2017). Preocupando-se com a apropriação do conhecimento de todos, essa equipa deve discutir metas e realizar adaptações no currículo escolar, adotando técnicas novas e ajustando os objetivos de forma a acomodar as necessidades de aprendizagem de cada estudante (Duarte & Marques, 2013).

Atualmente o trabalho colaborativo (TC) na escola acontece maioritariamente em sala de aula, sendo considerado como uma prestação de serviço de educação. A literatura aborda maioritariamente o TC no qual um professor regular e um professor da educação especial partilham a responsabilidade e planeiam em parceria as ações para um grupo de alunos (Duarte & Marques, 2013). Esta associação, tão presente ainda nas escolas, é resultante de uma conceção pedagógica ultrapassada, mas tradicionalmente dominante. Nela, as ciências da educação são concebidas como os elementos mais capazes e mais bem preparados para atuar no contexto escolar e colmatar as dificuldades dos alunos, negligenciando a importância de diversos aspetos do desenvolvimento da criança que podem carecer de diferentes abordagens para alcançar as aprendizagens (Barbosa, 2008). Ao

longo dos anos, diferentes profissionais foram incorporando as equipas pedagógicas, dando o seu contributo para facilitar a integração dos alunos, sendo a inclusão dos alunos diretamente proporcional ao grau de participação destes profissionais nos contextos da escola, quer seja a sala de aula, quer seja o recreio ou a cantina, por exemplo (Lopes, 2017). Nesse sentido, o ensino colaborativo e a adaptação curricular possuem extensa e significativa interface que vai para além dos professores do ensino regular e professores de educação especial, envolve todos os agentes educativos, desde a família aos técnicos especializados como os terapeutas da fala (TF).

Sendo a sala de aula um contexto fundamental não só para a aprendizagem cognitiva, mas também para a aprendizagem social e comunicativa, abordagens que defendam a existência de equipas diferenciadas para atuar em sala de aula promovem o alcance integrado de todos os objetivos planeados para determinado aluno, quer sejam objetivos académicos quer sejam objetivos terapêuticos. Isto é, promovendo o TC em sala de aula contribui-se para que as crianças desenvolvam a interação com os seus pares durante as tarefas de aprendizagem, por exemplo. Uma colaboração bem-sucedida permite aos alunos alcançar todo o seu potencial, não perdendo oportunidades de aprendizagem por não terem os mediadores necessários para o acesso à informação e às atividades. Mas a colaboração entre profissionais pode ser dificultada por inúmeras barreiras, incluindo preconceitos individuais face ao modelo de colaboração a usar ou a formas de interação e de planeamento, barreiras sociais e/ou estruturais (e.g.: currículo) (Peña & Quinn, 2003).

A tónica do TC deve estar em permitir o acesso ao currículo escolar e às atividades de aprendizagem na sala de aula através da "diversificação e da combinação adequada de vários métodos e estratégias de ensino, da utilização de diferentes modalidades

e instrumentos de avaliação, da adaptação de materiais e recursos educativos e da remoção de barreiras na organização do espaço e do equipamento” (DL n.º 54/2018, artigo 2º), respondendo aos diferentes tipos de aprendizagem e promovendo o sucesso educativo. Muitas vezes, esta diversificação de técnicas e estratégias educativas passa pela participação de outro profissional habilitado, como o TF, especialista no desenvolvimento de competências da linguagem e da comunicação.

Quando a participação do TF se restringe ao contexto clínico ou, se inserido na escola, a uma sala de apoio, o potencial do aluno é restringido a esses contextos, pois não só a generalização das competências é limitada como os parceiros de intervenção são reduzidos (Peña & Quinn, 2003). Assim, a parceria entre os diversos elementos da equipa educativa configura-se como um pilar essencial do modelo da educação inclusiva, como alavanca fundamental para o seu desenvolvimento, constituindo-se uma parceria alargada para a inclusão (Monteiro, 2011).

A educação inclusiva parte do pressuposto de que todos os alunos estão na escola para aprender e, por isso, participam e interagem uns com os outros, independentemente das dificuldades mais ou menos complexas que alguns possam evidenciar e às quais cabe à escola adaptar-se, nomeadamente porque esta atitude constitui um desafio que cria situações de aprendizagem. Nesse sentido, a diferença é um valor e a escola é um lugar que proporciona interação de aprendizagens significativas a todos os seus alunos, baseadas na cooperação e na diferenciação inclusiva (Silva, 2009). Os desafios relativos às profissões que constituem a equipa escolar são, atualmente, e sem qualquer contestação, uma preocupação de todos os trabalhadores. Muitos são os fatores, intrínsecos ou extrínsecos, que podem determinar a satisfação/motivação profissional, que surge como sendo o resultado afetivo da motivação no trabalho, tendo consequências

em termos do desempenho e, portanto, sendo determinante para o desenvolvimento sustentado de um projeto profissional (Martins, 2012).

O estudo que apresentamos pretende conhecer a realidade portuguesa no que concerne ao TC entre professores e TF, nomeadamente qual a perspetiva dos TF face a sua participação num modelo colaborativo de ensino. Através da análise estatística das respostas ao questionário (Apêndice II) percebe-se como os processos de colaboração e formação se podem refletir na qualidade do trabalho de um determinado grupo de profissionais e no desenvolvimento de competências de cada um deles. Também se poderá recolher informação sobre os processos de transferência de saberes na escola e sobre os processos de participação estruturada em sala de aula que, conjuntamente, contribuem para a construção da autonomia profissional.

A hipótese de desconhecimento face à importância da atuação do TF na estimulação dos pré-requisitos necessários ao acesso à literacia poderá potenciar o subdiagnóstico de dificuldades entre os alunos e conseqüente enviesamento do percurso escolar (Loureiro, 2014). Deste modo, considerámos importante avaliar a perceção dos próprios técnicos quanto ao papel do TF em contexto de escola, nomeadamente, a sua vinculação à conceção que associa exclusivamente este profissional à doença, desviando a atenção do seu papel na escola, especificamente na sala de aula.

Neste estudo, o instrumento de trabalho utilizado foi um inquérito por questionário dividido em duas partes. A primeira, voltada para a caracterização socioprofissional da amostra, visa destacar alguns aspetos relacionados com o perfil dos participantes (idade, formação). A segunda parte encontra-se subdividida em quatro domínios: (1) processos de desenvolvimento profissional; (2) atuação dos profissionais, visando perceber a

importância do trabalho colaborativo para estes enquanto membros de uma equipa; (3) o terceiro tenta perceber de que forma as características escolares podem influenciar a gestão do ensino em articulação, isto é, considera os fatores que potenciam e os que prejudicam a rentabilização dos recursos e a sua articulação em prol do aluno; (4) refere-se aos profissionais de terapia da fala, nomeadamente quanto à perceção das suas funções, enquanto membros de uma equipa. Concluimos o trabalho com a apresentação dos resultados da amostra recolhida e a sua análise, correlacionando a literatura com a realidade apresentada pelos dados recolhidos neste estudo.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1. O CONCEITO DE INCLUSÃO E A SUA APLICABILIDADE NO ENSINO

O conceito "ensino inclusivo" está diretamente ligado ao conceito de "diferença", na medida em que, na educação, fala-se em inclusão quando o objeto de estudo são os alunos que se diferenciam da norma e poderão ter dificuldades em participar nas atividades escolares, quer seja pela sua etnia, pela religião, pelas capacidades cognitivas ou pelas aptidões motoras, entre outras (Correia, 2005). Inicialmente, estes alunos tinham como resposta a institucionalização que teve, numa fase inicial, um carácter assistencial. A preocupação com a educação surgiu mais tarde, pela mão de reformadores sociais, de clérigos e de médicos, e com a contribuição de associações profissionais. Em Portugal, na década de quarenta do século XX, ainda se construíram centros para pessoas com deficiências, mas, a partir dos anos sessenta do mesmo século, os pressupostos teóricos e as práticas de institucionalização começaram a ser questionados (Silva, 2009).

Nesta fase da história da educação para as crianças que não se enquadravam na norma, de cariz médico-terapêutico, reconhece-se o direito à educação especializada e à reabilitação. No entanto e, apesar da crescente preocupação com a educação destes alunos que decorria de um diagnóstico médico-psico-pedagógico, o processo de colocá-los numa escola de ensino especial ou numa classe especial não deixava de ser um processo segregativo (Silva, 2009; Almeida & Rodrigues, 2006). Propondo a abolição das barreiras impostas por este tipo de medidas educativas segregadoras, surgiu primeiramente a "integração" escolar, decorrendo da aplicação do princípio de "normalização" e, nesse

sentido, a educação das crianças e dos alunos com algum tipo de "diferença" deveria passar a ser feita em instituições de educação e de ensino regular, reiterando a desadequação das escolas de ensino especial ou outras similares (Almeida & Rodrigues, 2006). A integração escolar começou a ser uma prática corrente nos países da Europa do Norte nos anos 50 e 60 e nos EUA a partir de 1975. Estes defendiam: a educação pública e gratuita para todos os alunos; práticas não discriminatórias cultural ou racialmente; a colocação dos alunos num meio o menos restritivo possível; a elaboração de planos educativos individualizados que deveriam ser revistos anualmente pelos professores, encarregados de educação e órgãos de gestão da escola; a formação de professores e outros técnicos e o envolvimento das famílias no processo educativo dos seus educandos (Correia, 1991).

Dentro deste universo de alunos que se desviam da norma uma grande parte demonstra dificuldades em acompanhar o currículo escolar por diversos motivos, tendo sido agrupados como tendo "Necessidades Educativas Especiais" (NEE; Silva, 2009). No entanto, esta definição carece de especificidade pois "NEE" apenas traduz que existem sinais que o aluno poderá não estar a participar plenamente nas tarefas escolares, mas não informa sobre as razões dessas necessidades existirem, incorrendo-se no erro de universalizar medidas educativas diferenciadoras para todos os alunos com NEE, sem ter em conta o seu perfil. No entanto, já em 1981, de acordo com o "Relatório Warnok", se defendia a premissa que as dificuldades na aprendizagem dependiam de vários fatores e não significavam necessariamente uma deficiência, podendo, no entanto, agravar-se, se não houvesse uma intervenção educativa adequada. Warnock (1978) refere que um aluno tem necessidades educativas especiais quando, comparativamente com os alunos da sua idade, apresenta

dificuldades significativamente maiores para aprender ou tem algum problema de ordem física, sensorial, intelectual, emocional ou social, ou uma combinação destas problemáticas, a que os meios educativos geralmente existentes nas escolas não conseguem responder, sendo necessário recorrer a currículos especiais ou a condições de aprendizagem adaptadas.

Nesse sentido, propunha que fosse feita uma reavaliação dos alunos que estavam em escolas do ensino especial, que os professores do ensino regular fossem consciencializados relativamente à integração escolar e que se tivesse em conta a importância da articulação entre os diversos agentes que interferiam no processo educativo destas crianças (Barbosa, 2008).

No entanto, o conceito de "integração" defendia o mero acesso de todos ao mesmo tipo de ensino no mesmo lugar, mas não considerava se a transmissão e memorização de informações era adaptada a cada aluno, assumindo-se o seu perfil como um ser passivo e recetivo. Nesta abordagem, em que educar se confunde com informar, a avaliação das competências dos alunos assume um carácter seletivo, competitivo e incompatível com as diferenças existentes num grupo turma heterogéneo (Silva, 2009; Barbosa, 2008).

Por si só, um diagnóstico de perturbação de aprendizagem não deverá ser considerado o indicador para acompanhamento especializado, exceto se o impacto desse diagnóstico na qualidade de vida do aluno e funcionalidade global for relevante e incapacitante (González *et al.*, 2018). Existem estudos que contrariam a noção generalizada que as perturbações de aprendizagem são um aspeto permanente na vida de uma criança. First e Wakefield (2013) referem que a aquisição de leitura e escrita é um processo contínuo natural, e, portanto, diferente

de pessoa para pessoa. Na prática, qualquer indivíduo é suscetível de apresentar dificuldades funcionais e características de desordens mentais/de desenvolvimento em determinado momento. Atualmente, as perturbações de aprendizagem estão listadas como perturbações do foro mental, cuja sintomatologia é caracterizado por *deficits* no desenvolvimento cognitivo que influenciam a participação do indivíduo social e/ou academicamente nas atividades ocupacionais (APA, 2014). Portanto, retira indiretamente a responsabilidade do agente educativo na evolução da aprendizagem do aluno, pois existe uma condição subjacente neurodesenvolvimental que influencia as aquisições curriculares. Esta vertente de pensamento científico defende então que, por um lado, as dificuldades de aprendizagem não são mais do que uma evidência das diferenças pessoais no processo natural de evolução cognitiva, sendo umas mais e outras menos eficientes necessitando de diferentes suportes (Protopapas & Parrila, 2018). Por outro lado, permite reposicionar expetativas e redirecionar o foco da intervenção educativa para as características pessoais de cada aluno. A grande diversidade de níveis de desenvolvimento, experiências e expectativas pessoais dentro da sala de aula conduz os agentes educativos a procurarem “estratégias e procedimentos que proporcionem a todos os alunos as melhores condições e oportunidades de aprenderem e interagirem, solidária e cooperativamente, desenvolvendo ao máximo as suas competências académicas e sociais” (Leitão, 2010, p. 20).

A transitoriedade dos sinais e sintomas na infância é um outro fator fundamental a ter em atenção na educação inclusiva. Os profissionais devem “olhar” para cada criança como seres em desenvolvimento, caso contrário corre-se o risco de as estigmatizar no seu ambiente escolar, algo que vai interferir na sua identificação de uma forma acentuada. Olhar para a

“diferença” potencializa o agente educativo no uso de instrumentos e técnicas psicopedagógicas, acreditando que pode movimentar a estrutura do desenvolvimento através do contacto com habilidades que mesmo muito incipientes e primitivas podem levá-lo à construção de um ser social (Fabrício, Souza & Zimmermann, 2007).

Um ensino inclusivo diferencia os seus objetivos e ajudas para todos os alunos que por vezes podem apresentar dificuldades semelhantes na manifestação, mas diferentes nas causas, logo carecendo de diferentes abordagens. Deve igualmente potenciar uma tentativa de distinção entre alunos, sem estigmatizar nem acentuar o que os torna vulneráveis, porque não destaca a rotulagem dos alunos, cujos efeitos são bem conhecidos em termos de autoestima e saúde mental, mas valoriza as capacidades e coloca o foco na relação com o meio (Brocardo & Pereira, 2009).

2.2. TRABALHO COLABORATIVO EM CONTEXTO ESCOLAR

Entendendo a escola como um local privilegiado para a construção de conhecimentos e valores que possibilitem a compreensão da nossa sociedade, a organização da ação educacional deve ter em vista a equidade, a autonomia e a inclusão de todos os indivíduos, sendo necessário focar a aprendizagem como um processo colaborativo (Barbosa, 2008). A aprendizagem acontece num processo coletivo, em que o encontro de pessoas promove a construção do saber em conjunto, estimula a capacidade criativa, mexe com a desenvoltura dos participantes, melhora a sua produtividade, mostra a possibilidade de transformações, estimula o trabalho em equipa e pode melhorar as relações

interpessoais e intrapessoais, possibilitando um caminho para interferir na realidade (Alberti et al., 2014).

O conceito de TC atual consiste numa parceria entre diferentes profissionais de educação, que dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar os procedimentos de ensino de um grupo heterogêneo de alunos (Sanches-Ferreira, 2007). O real propósito do TC deve ser permitir e proporcionar novos momentos e diferentes formas de aprendizagem, oferecendo aos alunos apoio a partir do TC dos professores e outros profissionais. Este conceito pode ser entendido como um processo que envolve pessoas que trabalham em conjunto com objetivos comuns, sendo as experiências e conhecimentos de cada um potenciados neste tipo de trabalho, apresentando-se como uma estratégia para enfrentar e ultrapassar as dificuldades da atividade profissional. As culturas colaborativas visam, normalmente, relações de trabalho espontâneas, voluntárias e orientadas para o desenvolvimento, envolvendo negociação cuidadosa, tomada de decisões em conjunto, comunicação, diálogo e aprendizagem por parte de todos os participantes (Day, 2001; Roldão, 2007).

Um indivíduo que deseje ser um profissional competente, responsável e seguro de sua prática na área educacional, que orienta as atividades de aprendizagem dos alunos colaborando com eles na construção/reconstrução do conhecimento, tenderá a encarar a colaboração como um processo orientador e interativo, tendo os avanços e dificuldades dos alunos como indicador (Barbosa, 2008).

Martins e Pires (2008) referem que a reflexão sobre as práticas docentes e o TC tem sido assumida como instrumento determinante para a melhoria do conhecimento profissional e, por isso, ao longo do período letivo tem que ser disponibilizado tempo para discussão nas sessões de trabalho e seguidas estratégias

formativas diversificadas de modo a ajudar a melhorar e alargar o âmbito das reflexões produzidas (e.g. a elaboração de sínteses escritas das aulas, leitura e análise de narrativas feitas por outros profissionais, a adoção de um guião de reflexão, a discussão e reflexão sobre a aplicação da mesma tarefa em diferentes salas de aula ou a partilha de reflexões entre profissionais e alunos).

Para que o TC se desenvolva são necessários processos de resolução de atividades, tal como acontece com os estudantes, que aprendem os conhecimentos (competências) e as habilidades correspondentes aos fundamentos das formas de consciência social, como também desenvolvem as capacidades que estão na base da consciência e do pensamento teórico, ou seja, a reflexão, a análise e a abstração mental. Isto significa que as atividades colaborativas são o movimento de formação do pensamento teórico, assente na reflexão, na análise e no planeamento, que conduz ao desenvolvimento psíquico. Para que ocorra esse movimento de formação do pensamento teórico, é preciso que no processo de dinâmicas de grupo se criem motivos intrínsecos para que os indivíduos desenvolvam a atividade, tendo em vista os seus pressupostos. A partir desses pressupostos a atividade é composta por um conteúdo específico dirigido ao objeto (aluno).

Já que se tem uma preocupação em relação à aquisição do conhecimento teórico, este precisa ser organizado, sistematizado e intencional. Esse conteúdo tem uma estrutura especial, a qual requer planeamento definido com as finalidades/objetivos a serem alcançados, ou seja, as atividades não devem ser realizadas de forma aleatória. No seu planeamento, contemplam-se ações de estudo e ações de ensino para que se alcance o desenvolvimento dos sujeitos da equipa, através de tarefas dialógico-problematizadoras, a fim de que nesse processo se procure "o ser mais" (Freire, 1987; Davidov, 1988 *cit. in* Alberti et al., 2014).

2.2.1. EQUIPA

O trabalho em equipa visa um conjunto de profissionais com um ideal comum, que em pleno elaboram a abordagem aos problemas do sujeito comum, considerando as áreas de intervenção de cada um e idealizando a partilha (Duarte, 2011). As equipas de trabalho podem adotar diferentes abordagens na atuação, isto é, podem usar um modelo interdisciplinar, multidisciplinar ou transdisciplinar. A interdisciplinaridade procura a integração entre as disciplinas e a intensidade de trocas entre os especialistas, sendo que as mesmas devem ser enriquecedoras e enriquecidas, aumentando o conhecimento de cada elemento da equipa (Costa, 2007). No que diz respeito a multidisciplinaridade, existe uma inter-relação entre todos os profissionais envolvidos no processo, sendo que devem considerar o indivíduo como um todo, com uma atitude humana, baseada numa abordagem amplificada, mas resolutiva em cada ciência, não havendo espaço a sobreposição (Peduzzi, 2001). Por sua vez a transdisciplinaridade não se limita às interações e trocas entre as disciplinas, apresenta invés uma proposta de eliminar os limites entre as mesmas, procurando identificar os elementos da equipa que melhor poderão responder às necessidades do indivíduo e que melhor põe em prática os saberes coletivos (Costa, 2007).

Reconhecendo-se a mais-valia da diversidade dos alunos na sua plenitude, é papel duma escola inclusiva a de encontrar formas de lidar com essas diferenças, adequando os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno e mobilizando os meios de que dispõe para que todos aprendam e participem na vida da comunidade educativa. As equipas educativas têm um papel decisivo e de autonomia na definição

dessas estratégias e no acompanhamento dessa diversificação curricular (DL n.º 54/2008). Um importante preditor de sucesso da equipa escolar é a eficiência na identificação do problema. Isso deve motivar os profissionais a investir um esforço significativo nessa aptidão, recorrendo a todos os conhecimentos possíveis (Peña & Quinn, 2003).

As equipas devem atuar em todos os contextos onde o aluno se insere, sendo referidas no DL n.º 54/2018 como devendo existir em cada escola. Estas são constituídas por elementos permanentes e por elementos variáveis. Isto é, são elementos permanentes da equipa "multidisciplinar" os docentes que coadjuvam o diretor, docente de educação especial, três membros do conselho pedagógico com funções de coordenação pedagógica de diferentes níveis de educação e ensino, e psicólogo; são elementos variáveis da equipa o docente titular de grupo/turma ou o diretor de turma do aluno, consoante o caso, outros docentes do aluno, técnicos do centro de recurso para a inclusão (terapeuta da fala, terapeuta ocupacional e fisioterapeuta) e outros técnicos que intervêm com o aluno. Cabe à equipa:

- a) Sensibilizar a comunidade educativa para a educação inclusiva;*
- b) Propor as medidas de suporte à aprendizagem a mobilizar;*
- c) Acompanhar e monitorizar a aplicação de medidas de suporte à aprendizagem;*
- d) Prestar aconselhamento aos docentes na implementação de práticas pedagógicas inclusivas;*
- e) Elaborar o relatório técnico-pedagógico previsto no artigo 21.º e, se aplicável, o programa educativo individual e o plano individual de transição previstos, respetivamente, nos artigos 24.º e 25.º;*
- f) Acompanhar o funcionamento do centro de apoio à aprendizagem (DL n.º 54/2018 Cap III art 11º)*

Kemmis (2006) refere que os profissionais envolvidos num processo de estrutura horizontal partilham reflexões, decisões e responsabilidades, não só sobre eles próprios, mas também sobre a comunidade educativa e as suas respostas serão em forma de prática transformada e cenários vivenciados, em determinado tempo e em determinado lugar. Além disso, sentem a necessidade de uma sala de aula diversificada, que realmente contribua para a melhoria da qualidade educacional oferecida aos alunos. Neste sentido, a parceria entre os professores do ensino regular e da educação especial tem sido usada como uma das estratégias que pode favorecer a aprendizagem dos conteúdos contidos no currículo escolar (Duarte, 2008). Mas não deve ser a única parceria possível, pois existe uma necessidade premente de potenciar o trabalho entre diferentes ciências em prol dos alunos. A equipa deve estar presente em todos os momentos para partilhar e analisar a informação disponível sobre o aluno e recolher informação complementar sobre este, considerando-o nos seus diferentes contextos de vida e tendo em consideração o seu desempenho e o modo como o ambiente influencia esse desempenho. Da mesma maneira, é legislada a obrigação da equipa escolar ser capaz de caracterizar esses contextos (fatores ambientais) - família, relações de vizinhança, estabelecimento de educação pré-escolar, escola, hospital - de forma a potenciar o máximo de oportunidades para o aluno conseguir atingir os objetivos planeados (DGE, 2015). As dinâmicas de equipa bem-sucedidas primam por espaços que levem os profissionais a expressar-se socialmente, dialogando com os demais integrantes, ouvindo seus pontos de vista, compartilhando ideias e administrando conflitos que fazem parte desse processo (Alberti et al., 2014). Em Beato (2013), professores que trabalham em ambientes inclusivos afirmam que "a sua vida profissional e pessoal melhora [quando participantes numa equipa multidisciplinar], pois o trabalho fica mais estimulante, uma vez que permite a experimentação de

várias metodologias e a consciencialização das suas práticas e crenças" (p. 21).

No estudo de caso de Leite (2015), é referido que grande parte do trabalho colaborativo do agrupamento estudado é regulado pela equipa diretiva, através da organização das diversas reuniões de equipa, o que, no entanto, não impede um verdadeiro empenhamento da parte de todos no sentido de tentar ultrapassar os obstáculos que lhes vão sendo colocados. As reuniões são referidas como estando para além do simples "dar-se bem" com os pares ou a partilha de material didático; e que apesar de impostas, todos os elementos da equipa assumem os pontos da agenda de trabalho destas reuniões com responsabilidade e reflexão. Neste estudo de caso, e uma vez que o profissional não pode agir isoladamente na sua escola, criaram-se condições de reflexão individuais e coletivas, através de uma liderança que se considera eficaz e que transmite aos seus profissionais energia, entusiasmo e valorização.

De acordo com Pereira (2011), é através da análise de práticas educativas bem-sucedidas, como as referidas, e que se baseiem nas diretrizes da UNESCO (2009) que se conseguem identificar fatores primários potenciadores do desenvolvimento de uma escola inclusiva, nomeadamente uma liderança eficiente, uma reflexão assertiva sobre as práticas, o comprometimento de todos os profissionais da escola, alunos e comunidade, o planeamento sinérgico entre os profissionais da escola, a execução de estratégias de coordenação e o reconhecimento profissional de toda a equipa educativa. Segundo a ISSA (2010), um dos indicadores de qualidade da prática educativa assenta no trabalho colaborativo para o alcance das melhores práticas. É referido por docentes entrevistados num estudo de Beato (2013) a necessidade de conhecimento sobre "(...) esta temática da inclusão e a existência de uma componente mais prática [na sua

formação]. Muitas das suas atividades didática-pedagógicas foram desenvolvidas e executadas de forma empírica, tentando sempre promover a inclusão na sala de aula” (p. 71). Este estudo refere que os docentes continuam a sentir dificuldades ao trabalharem com crianças com alguma necessidade educativa especial e que estas dificuldades se acentuam quando não trabalham em equipa. Para eles, a dificuldade centra-se no “modo como fazer e o que fazer” (Beato, 2013).

Para Ainscow e Booth (2004) cada escola deve fazer uma revisão da atuação da sua equipa pedagógica tendo em conta três dimensões: Culturas, Políticas e Práticas. Considerando que Políticas se referem a como a escola é administrada e aos planos de mudanças; Práticas têm a ver com o que é aprendido e ensinado e como isso é feito; e Culturas refletem as relações e os valores e crenças profundamente enraizados, pois “mudar as culturas é essencial para que se sustente o desenvolvimento” (p. 20).

A satisfação profissional está diretamente ligada ao bom funcionamento em equipa, pois as organizações dependem das pessoas para existirem e as pessoas passam a maior parte do tempo nas organizações, das quais dependem para suprir as suas necessidades. Assim as pessoas influenciam a estrutura da organização onde estão inseridas e o sucesso organizacional reflete a performance dos seus colaboradores, bem como está dependente das atitudes destes. O grau de motivação de cada agente também influencia esta performance, na medida em que o processo de ativação e direção de um comportamento tem o intuito de satisfazer uma necessidade, e por sua vez, essa necessidade ou objetivo é influenciado pelo grau de empenho demonstrado (Martins, 2012).

No entanto, ainda que existam diretrizes para a promoção de uma boa prática inclusiva, cada escola opta pelas suas práticas, com

fundamento nos seus alunos e contextos, encaminhadas através dos indicadores sugeridos pelo Ministério da Educação, pelo que não existe uma fórmula exclusiva e universal que possa ser operacionalizada por todas as escolas (Pereira, 2011).

2.2.2. FORMAÇÃO

Silva (2007, *cit. in* Silva, 2009) refere que “trabalhar com todos os alunos, no mesmo espaço, ainda que em cooperação (...) não é uma tarefa linear que possa ser implementada sem uma retaguarda de suporte que ajude à reflexão sobre o processo. Sendo um desafio que indiscutivelmente contribui para a melhoria do ensino, é uma competência indiscutivelmente difícil” (p. 148). Na ausência de diretrizes, as escolas foram “respondendo como sabiam e como podiam” a populações cada vez mais diversificadas. Por esta razão a formação contínua dos profissionais é fundamental para que não se continue a trabalhar apenas na melhor das intenções, com os alunos, famílias e comunidade. Os aspetos práticos e imediatos que resultam da nova legislação que apela ao desempenho de competências específicas têm de ser alvo de sessões de formação. São várias as questões que problemáticas do desenvolvimento como as perturbações do espectro do autismo, a multideficiência e a surdocegueira levantam a nível da prática a que obrigam, sobretudo se a escola tiver em conta que a mesma não deve ser desenvolvida descontextualizada do projeto de vida que se pretende para cada um desses alunos, tendo sempre em atenção as suas potencialidades, as possibilidades das famílias e a capacidade de resposta que as escolas têm (Silva, 2009; Fabrício, Souza & Zimmermann, 2007).

Day (2001) defende que os profissionais devem ter “oportunidades para participar numa variedade de atividades formais e informais indutoras de processos de revisão, renovação e aperfeiçoamento

do seu pensamento e da sua ação e, sobretudo, do seu compromisso profissional” (p. 16). As investigações têm vindo a demonstrar que o desenvolvimento profissional aumenta quando é valorizado um trabalho colaborativo, em que existe uma constante interação que permite a partilha de experiências de sucesso e a aprendizagem com os erros dos seus pares (Simão *et al.*, 2009).

Considera-se que sejam organizados programas de estudo para a qualificação de todos os profissionais envolvidos na escola (Duarte, 2008). Nesta ordem de ideias a formação dos profissionais verifica-se como uma dimensão estruturante da mudança e melhoria das práticas curriculares inclusivas e, por consequência, dos sistemas de educação e formação. A partir do momento em que se entende a formação inicial como uma etapa precedente à entrada na profissão, a formação contínua e o conceito de desenvolvimento profissional contínuo ganham novo sentido e passam a ser tidos como elementos de referência, tanto ao nível da construção da identidade profissional, como da conceção e operacionalização dos processos de ensino-aprendizagem (Day, 2001).

A formação pedagógica pensa as estratégias numa certa padronização e organização que pressupõe níveis, como a faixa etária, cultural, etc. No ensino inclusivo também se pode ter algum nível de organização padrão, mas é fundamental pensar na singularidade do aluno numa turma. O profissional, em qualquer que seja a sua área de atuação, tem que ser capaz de sair do padrão a que está habituado e poder ficar impossibilitado de fazer algo que se situe no meio-termo, gerando um ambiente que pode ser rotulado de “desorganização da pedagogia”. O profissional que se disponibiliza para trabalhar para a inclusão deve ter algum tipo de formação, reconhecendo os seus limites e as competências, e pensar o desafio como algo enriquecedor (Fabrício, Souza & Zimmermann, 2007).

Alguns estudos têm mostrado que os professores se sentem desconfortáveis, inseguros e ansiosos quando têm de lidar com alunos "diferentes" sem apoio de uma equipa interdisciplinar (Silva, 2009) e, nesse sentido, a sua resistência à inclusão pode estar relacionada com a falta de preparação que assumem ter. Sendo que nestas equipas interdisciplinares educacionais deve estar integrado o TF (DL n.º54/2018), importa perceber qual a perceção destes face ao que está a ser feito para promover o ensino inclusivo, e de que forma estes profissionais se revêm nas abordagens colaborativas de ensino, para se poder conhecer as lacunas existentes e delinear possíveis soluções.

2.3. EVOLUÇÃO DA COLABORAÇÃO DOS TERAPEUTAS DA FALA NO CONTEXTO ESCOLAR

A Terapia da Fala é uma ciência, com interseção entre as ciências médicas e psicológicas, a linguística e a educação, com um grande espectro de abrangência de atuação, e surgiu como profissão autónoma em Portugal há cerca de 50 anos, (CPLOL - *Comité Permanent de Liaison des Orthophonistes-Logòpedes de l'UE*, 2013; Guimarães, 2013). A regulamentação da profissão foi obtida a 4 de junho de 1966, através da Portaria n.º 22034/66 do Ministério da Saúde e Assistência, sendo considerada uma profissão de reabilitação (Guimarães, 2013) cujo perfil foi atualizado em 1976 pela Associação Portuguesa de Terapeutas da fala (APTF), referindo o TF como:

"técnico de reabilitação que atua no campo da patologia da comunicação verbal - em crianças e adultos - fazendo, a partir da recolha dos dados semiológicos, o

diagnóstico, o prognóstico e a terapêutica adequada. (...) o seu trabalho deve realizar-se em equipa, consoante o tipo de alteração, contemplando a especialidade de otorrinolaringologia, de neurologia, da cirurgia maxilo-facial, da psicologia, e da docência. (...) em serviços hospitalares, centros oficiais ou privados especializados em saúde mental, surdez, paralisia cerebral, afasia e deficiência mental, escolas e colégios, associações de pais e cooperativas para a educação e reabilitação de crianças inadaptadas” (Guimarães, 2013, p.68).

Os TF são os técnicos responsáveis por promover o desenvolvimento de atividades no âmbito da prevenção, avaliação e intervenção das perturbações da comunicação humana, englobando não só todas as funções associadas à compreensão e expressão da linguagem oral e escrita, mas também de outras formas de comunicação não-verbal (Decreto-Lei n.º 564/99 de 21 de dezembro). Estes também intervêm no âmbito da alimentação e deglutição (CPLOL, 2013). São elementos ativos em equipas multidisciplinares nos diferentes domínios científicos, pois exercem a sua função em conjunto com outros intervenientes, nomeadamente os pais, os médicos, os enfermeiros, os fisioterapeutas, os professores, os educadores, os psicólogos entre outros (RCSLT, 2016).

Este profissional está apto a trabalhar em diversos locais, tal como referido em Guimarães (2013) e também de acordo com a APTF (APTF, 2017b), nomeadamente em instituições de prestação de cuidados de saúde primários, diferenciados e continuados (centros de saúde, hospitais, centros de medicina de reabilitação), instituições particulares de solidariedade social, instituições de reinserção social, centros de dia e lares

de idosos, creches e jardins-de-infância, escolas do ensino básico e secundário, estabelecimentos de ensino particular e cooperativo, bem como em área da investigação e/ou docência, unidades de investigação, universidades públicas e privadas, consultórios/gabinetes/clínicas privadas, domicílio e empresas.

2.3.1. ATUAÇÃO NO CONTEXTO EDUCATIVO

A integração dos TF nas equipas escolares ocorreu naturalmente face à lacuna existente de respostas específicas para as problemáticas de aprendizagem, bem como para fazer face à célere integração de todos os alunos nas escolas regulares, que foi ocorrendo com, primeiramente, a implementação do DL n.º 3/2008, e atualmente continua com a nova legislação que alargou o leque de atuação deste técnico, sendo diversificado o perfil biopsicossocial dos alunos que podem usufruir deste recurso (DL n.º 54/2018).

Efetivamente, considerando a elevada incidência de problemas da linguagem e demonstrada a sua influência no sucesso escolar, cabe à escola, como é o exemplo do contexto estudado por Loureiro (2014), a criação de um espaço escolar inclusivo e promotor de sucesso para todos os alunos, onde são reconhecidas as vantagens da atuação do TF em contexto escolar, nomeadamente em sala de aula, tendo por base uma perspetiva de inclusão.

Como as competências comunicativas e linguísticas se relacionam diretamente com a aprendizagem e com a interação social, importa reforçar que todas as crianças podem ser elegíveis para a avaliação e acompanhamento em Terapia da Fala, desde que:

(...) a sua capacidade de comunicar e/ou de deglutir [esteja] diminuída, ou quando existem motivos para agir em prevenção de alterações de fala, linguagem, comunicação ou deglutição, procurando reduzir o grau de incapacidade. (...) [isto é] se apresentar resultados negativos quando é feito algum rastreio; estar impossibilitado de comunicar, em diferentes contextos e com vários parceiros; ser incapaz de se alimentar de modo a manter uma nutrição e hidratação adequada, não gerindo acumulações de saliva na boca e na faringe; não ser possível comparar a sua capacidade comunicativa com indivíduos da mesma idade, género, etnia e origem cultural; apresentar capacidades comunicativas diminuídas que prejudiquem a sua prestação educacional, social, emocional, ou estado de saúde (...) (ASHA, 2010, cit. in Lopes, 2017).

Segundo Ferreira et al. (1999) o campo de trabalho de um TF em contexto educacional compreende três funções: (a) Assessoria, (b) Consultadoria e (c) Terapia. Destas, o objetivo é atuar na equipa como profissional competente nas áreas acima referidas e dar o seu contributo fora e dentro das salas de aula. Assim, como assessor (a) deve transmitir os seus conhecimentos específicos através de programas de formação, pequenos cursos, palestras ou ações de sensibilização, tendo em consideração as necessidades da equipa e escola a que pertence. Ainda como assessor, o TF pode participar no planeamento, dando sugestões técnicas e tendo uma participação de carácter profilático nos diversos níveis de ensino.

Como consultor (b) o TF deve ser responsável por esclarecer os diversos elementos da equipa à medida que surjam questões

relativas às suas áreas de intervenção, assumindo uma troca de informação constante. Desta forma, os professores ou outros profissionais detetam alguma dificuldade num aluno e partilham com o TF que por sua vez partilhará orientações após avaliação formal ou informal, inserida numa atividade letiva num momento oportuno, de preferência no contexto habitual sem intercorrências na rotina. Em escolas com poucos alunos é possível realizar triagens/rastreios em cada um, mas em escolas maiores as avaliações restringem-se aos alunos sinalizados, quer pelos professores quer pela família. Ressalva-se a necessidade de salvaguardar a saúde mental de todas as crianças e evitar sentimentos de exclusão ou estigma quando se retira um aluno da sua turma ou se faz alguma tarefa diferenciadora. Em termos de capacitação, a informação disponibilizada deve ser doseada, principalmente para prognósticos reservados, de forma a evitar a "contaminação" do investimento libidinal para com aquele aluno. Entende-se que até ao final da adolescência a maioria dos diagnósticos, exceto os quadros severos precoces, deve ficar em aberto. Deve-se trabalhar com a noção de estrutura em aberto para mudanças e reorganizações que podem tanto ser para pior como para melhor, dependendo de diversas variáveis (Fabrício, Souza & Zimmermann, 2007).

Relativamente à terapia (c), este tem sido um aspeto controverso, no que à atuação diz respeito. É da competência escolar o fornecimento de equipamentos necessários para que os planos curriculares dos alunos sejam alcançados, assim como é da competência do TF manter-se atualizado em relação aos materiais e equipamentos, de modo a potenciar a utilização dos mesmos (Virginia Department of Education, Office of Special Education and Student Services, 2011). O ambiente de trabalho e as instalações adequadas são elementos fundamentais quando se pretende atingir metas e objetivos previamente delineados. Em

Portugal não se encontra pré-estabelecida uma descrição referente aos equipamentos, materiais e o espaço físico onde os TF possam realizar a terapia, porém, nos EUA estão delineadas leis que descrevem as condições que essas áreas devem ter nomeadamente, no *IDEA e American with Disabilities Act of 1990* (Virginia Department of Education, Office of Special Education and Student Services, 2011). O apoio à organização dos ambientes de aprendizagem relaciona-se com a preparação e fornecimento de estratégias para adequar os espaços que os alunos frequentam, tal como a sala de aula, sendo de extrema importância que seja realizado em equipa (ASHA, 2010; CRPG, 2015). No estudo de Lopes (2017) o local mais frequentemente referido para realizar a terapia nas escolas é numa sala própria para terapias, mas através das entrevistas verificou-se que não é uma prática muito recorrente, com os técnicos a enfatizarem diversas vezes que realizam ou realizaram sessões nas salas de aula, em corredores e também na biblioteca.

Loureiro (2014) defende que o provisionamento de intervenção terapêutica em sala de aula pode ajudar os alunos a melhorar as interações com os pares, que por sua vez melhora a perceção que esses pares têm sobre as competências comunicativas desse colega, levando a um aumento de oportunidades para a interação. Os TF estão a ser chamados cada vez mais para este contexto "natural" pois alguns professores sentem que a "suave" introdução dos técnicos tem potenciado o conforto sentido na sua colaboração para a promoção do sucesso escolar, pois, de uma forma geral o autor refere que tem havido um aumento expressivo quanto à evolução da incidência de problemáticas do desenvolvimento no contexto escolar. No entanto, acrescentou que esta perceção poderá ser influenciada pelo aumento da sensibilidade dos professores na sinalização destes problemas. Perante esta hipótese, pode-se inferir que existe uma maior

sensibilidade dos professores devido ao trabalho colaborativo que vai sendo desenvolvido em parceria com o TF.

Deno (1970, *cit. in* Sanches-Ferreira, 2007) apresenta uma proposta de avaliação do meio educativo, considerando como o ambiente escolar menos restritivo a sala de aula, devendo a saída do aluno desse espaço ter por base uma justificação fundamentada. Segundo Sanches-Ferreira (2007) a qualidade do ensino não é prejudicada pela integração dos alunos "difíceis" nas salas de aula do ensino regular. O processo de entrada de qualquer aluno na sala de aula deve incluir o recurso a ajudas e serviços suplementares para maximizar o potencial educativo, disponibilizando-se múltiplos níveis de serviços com um vasto leque de opções administrativas e educativas, bem como uma variedade de padrões de utilização dos profissionais. Assim, passam a englobar-se aspetos como: as variáveis de organização de sala de aula, o comportamento dos professores, os métodos e procedimentos de ensino, adaptação de testes, diferentes formas de recolha de informação e atuação de técnicos especializados.

Outros autores referem estratégias de parceria favoráveis como as avaliações e rastreios em pequenos grupos e a participações dos técnicos nas atividades de grande grupo; os professores também reportam que a interação pessoal com os TF em sala de aula é satisfatória (Peña & Quinn, 2003). No entanto, ainda que alguns estudos considerem que esta relação de equipa é exequível e vantajosa, o estudo de Ramos e Alves (2008), no contexto brasileiro, indica que "o professor da classe regular, face aos restantes profissionais da escola, é aquele que menos considera ser da competência do TF tratar as alterações de aprendizagem, ajudar na definição de formas adequadas do processo analíticos do aluno, apoiar o processo de alfabetização e participar no planeamento do calendário escolar" (p. 240). Esta situação pode demonstrar a falta de conhecimento dos sinais de alerta e das

competências que o TF apresenta para auxiliar num adequado desenvolvimento infantil.

Os modelos com base nas práticas inclusivas idealizam intervenções terapêuticas realizadas em ambientes naturais para a criança (ex: sala de aula) uma vez que promovem a facilitação das competências comunicativas (Mills, 2004). Este autor sugere os modelos de atuação inclusiva abaixo apresentados:

Modelo	Descrição
<i>Supportive teaching</i>	Envolve uma combinação do modelo <i>pull-out</i> e o ensino direto em contexto de sala de aula. Nesta abordagem o TF ensina matéria de acordo com o currículo escolar enquanto aborda os objetivos definidos no PEI. Trata-se de um modelo faseado, na medida em que primeiro o TF pré ensina a habilidade numa sessão em sala de terapia e individualizada, e numa segunda sessão, já em contexto de sala de aula, ensina a competência a toda a turma com o professor presente. A terceira sessão pode envolver de novo o <i>pull-out</i> do aluno para explicações, e assim sucessivamente até que o objetivo seja concluído (Mills, 2014).
<i>Complementary teaching</i>	Com esta abordagem, o TF assume um papel de tutor, sendo o professor da sala o principal instrutor, aquele que apresenta a maior dos conteúdos educativos. O TF presta apoio, e só intervém quando o aluno refere estar com dificuldades (Mills, 2014).
<i>Station teaching</i>	Tal como o nome indica, trata-se de um modelo em estação. O grupo de alunos é repartido em duas partes, assim como o conteúdo programático. Um grupo recebe instrução do professor e outro grupo do TF, quando concluídos, os grupos trocam de instrutor (Capilouto & Elksnin, 1994, citados por Mills, 2014).
<i>Parallel teaching</i>	O TF continua a estar presente em sala de aula, e neste paradigma, a turma torna a ser dividida, e o TF e o professor instruem cada metade da turma com os mesmos conteúdos educativos. Aqui é possível que o professor realize o seu trabalho de forma padronizada enquanto o TF pode proceder a adaptações para que os alunos realizem as aquisições necessárias (Capilouto & Elksnin, 1994, citados por Mills, 2014).
<i>Consultation</i>	O TF analisa, adapta, modifica e/ou cria material de intervenção para cada aluno, e faz observações regulares e contínua do aluno em contexto de sala. Reúne com o professor com regularidade de modo a auxiliá-lo no planeamento e monitorização do aluno (ASHA, n.d., citado por Mills, 2014).
<i>Team teaching</i>	A palavra <i>team</i> remete para a essência deste modelo. A aula é ministrada pelos profissionais que acompanham a criança, tal como o professor, TF, terapeuta ocupacional, fisioterapeuta, onde cada técnico aborda os temas da sua especialização (ASHA, n.d., citado por Mills, 2014).
<i>Course for credit</i>	Este modelo sugere que as crianças com dificuldades comunicativas realizem sessões uma vez por dia, apoiadas por um terapeuta da fala. Este cria o currículo, planeia, ensina e atribui classificações a cada aluno, que são colocados nas aulas de acordo com a sua idade ou nível de escolaridade. As crianças recebem serviços no ambiente menos restritivo, permitindo que não se sintam excluídas ou menosprezadas quando são retiradas da sala de aula para receber um apoio (Mills, 2014).

Tabela 1. Resumo adaptado de Mills (2004), retirado de Lopes (2017)

Estas práticas são descritas como promotoras de uma avaliação mais fidedigna da criança e permitem delinear objetivos mais apropriados e compatíveis com o currículo educacional. Possibilitam também um trabalho de equipa mais efetivo e por consequente, um conhecimento aprofundado da relação da linguagem e comunicação com as capacidades académicas e sociais. Também se evidencia o facto de, ao não se excluir a criança da sala, promover-se um impacto positivo na vida da mesma, pois pode participar em todas as atividades e, da mesma forma, toda a turma pode beneficiar da presença de alguém diferenciado e especializado em contexto de sala, uma vez que existem crianças cujas necessidades não se encontram identificadas e que podem usufruir dessa sinalização pela experiência do técnico (Frabicio, Souza & Zimmermann, 2007).

Em Portugal, frequentemente, o TF utiliza uma abordagem "*pull-out model*". Com este modelo o aluno é retirado do seu grupo da sala de aula, para uma sala de terapias, com a finalidade de realizar uma sessão individual ou em pequenos grupos (Mills, 2004). A ASHA (2010) aponta-lhe algumas limitações, nomeadamente a restrição ambiental de uma sala de terapia em relação à sala de aula, limitando a generalização das competências comunicativas aprendidas; o facto da avaliação da perturbação da comunicação, por ser feita com recurso a materiais padronizados e não tendo em atenção a subjetividade de cada aluno, poder ser ineficaz; a diferenciação dos objetivos terapêuticos com os educacionais, focando-se em áreas estritamente terapêuticas e não fomentando o trabalho em equipa; e o pouco tempo disponível para uma comunicação entre profissionais pois reduz o contacto presencial.

Comparando estas abordagens com a realidade portuguesa tendo em consideração a legislação em vigor, poderá afirmar-se que a metodologia de assessoria (a) pode ir de encontro a uma parte do modelo *course of credit* numa forma menos personalizada, ou seja, o TF fica responsável por disponibilizar informação e formação sobre os marcos do desenvolvimento por idades e grau de escolaridade, bem como estratégias gerais para colmatar dificuldades que possam surgir. A consultoria (b) é bastante próxima do modelo *consultation*, enquanto a metodologia terapia (c) na sua vertente individual e em grupo, se aproxima do *supportive teaching*, em particular, do tipo de trabalho realizado em contexto de centro de apoio à aprendizagem.

Verificou-se escassez de produção científica a nível nacional que explore esta realidade. Os TF que realizam um trabalho interdisciplinar efetivo não devem cingir-se ao acompanhamento dos alunos. Aliás, o acompanhamento efetivo pode, em alguns casos, ser evitado, se forem adotadas medidas de prevenção, concretizadas em ações de educação para a saúde. Estas devem resultar do trabalho interdisciplinar entre professores e TF, e porventura transdisciplinar, possibilitando a partilha de conhecimentos e práticas de cada área (Loureiro, 2014).

Apesar do exposto, e de toda a evolução das políticas educativas, vários autores mencionados em Bastos (2015) acreditam que em Portugal se continua a seguir, em vários casos, uma educação de cariz tradicional, sem contemplar o trabalho colaborativo explanado neste projeto. É necessário averiguar a real perceção dos profissionais face à questão da importância do trabalho colaborativo e de que forma este se desenrola no contexto escolar, tendo em mente uma abordagem inclusiva e construtora de conhecimento. Conhecer a perceção dos profissionais é essencial, pois é na motivação dos agentes educativos que se cria a mudança, e se estes não considerarem como relevante a colaboração entre

para o alcance de um ensino mais inclusivo e eficaz então todas as leis ficarão por aplicar na sua essência (Kemmis, 2016).

3. METODOLOGIA

3.1. JUSTIFICAÇÃO, FINALIDADE E OBJETIVOS

A noção de TC pode ser interpretado como uma experiência de dimensão multifatorial. A natureza subjetiva e multidimensional deste conceito conduz a uma maior dificuldade na avaliação e consequente intervenção, monitorização e registo sistemático da eficácia do TC em contexto educacional (Marques & Duarte, 2013).

Se se acredita que o aluno pode ser construtor do seu próprio conhecimento participando em tarefas de colaboração com os seus pares, sob orientação de um profissional de educação, os profissionais de educação podem e devem igualmente desenvolver a sua competência e o seu perfil profissional em contacto com os seus pares em local de trabalho. Esta perspetiva levanta um conjunto de questões que têm a ver, não só com a formação propriamente dita (com as políticas e os processos de formação), mas também com aspetos que se cruzam com o desenvolvimento dos procedimentos de gestão das escolas, enquanto locais de trabalho e de aprendizagem de alunos e de profissionais (Simão *et al.*, 2009). Este desenvolvimento pessoal e coletivo é tão mais evidente quanto maior for a participação dos seus agentes nas diferentes tarefas em contexto escolar, podendo existir diferenças entre indivíduos de uma mesma atividade laboral em relação à sua satisfação com determinados aspetos profissionais (Martins, 2012).

A aplicação de um instrumento específico de recolha de dados permitirá determinar a perceção do TC entre os TF envolvidos com o trabalho educativo que desenvolvem, em determinado momento no tempo e no espaço. Da mesma forma, poderá saber-se como é que os processos de colaboração/ formação se podem refletir na

qualidade do trabalho de um determinado grupo de profissionais e no desenvolvimento de competências de cada um deles. Também se poderá recolher informação sobre como é que se transferem os saberes partilhados em processos de colaboração na escola e como é que são vividos e avaliados os processos de participação estruturada em que colaboram e que envolvem a construção da sua autonomia profissional.

Assim, assumiram-se como objetivos de investigação:

(1) caracterizar e compreender as dinâmicas de trabalho estabelecidas entre professores e terapeutas da fala no que diz respeito ao desenvolvimento profissional e à gestão do ensino;

(2) verificar a influência de diversos fatores (formação, flexibilidade de mudança, gestão escolar) na participação dos terapeutas da fala em dinâmicas de trabalho colaborativo;

(3) avaliar a auto- e hétéro percepção das funções do terapeuta da fala em contexto escolar;

(4) avaliar a percepção quanto ao grau de participação dos terapeutas da fala nas dinâmicas em sala de aula.

3.2. ABORDAGEM METODOLÓGICA

A postura metodológica usada defende uma lógica indutiva no processo da investigação, isto é, os dados são recolhidos não em função de uma hipótese predefinida que há que pôr à prova, mas com o objetivo de, partindo dos dados, encontrar neles regularidades que fundamentem generalizações que serão cada vez mais amplas (Polit & Hungler, 2004; Coutinho 2008).

Considera-se este um estudo de investigação quantitativa, no que diz respeito à análise de dados (Fortin & Nadeau, 2000). O investigador “quantitativo” necessita de instrumentos estruturados (como questionários ou entrevistas estruturadas) com categorias estandardizadas que permitam encaixar as respostas individuais. Obtém-se a credibilidade deste estudo submetendo o instrumento à aprovação dos construtores das múltiplas realidades em estudo e pode operacionalizar-se, por exemplo, através do processo de revisão por pares, que consiste em permitir que um ou vários pares que sejam profissionais fora do contexto mas que tenha conhecimento geral da problemática e do processo de pesquisa, analisem os dados e testem as hipóteses de trabalho (Coutinho, 2008).

A análise de conteúdo pode ser efetuada de diferentes formas consoante a questão de partida da investigação. Para este estudo, foi efetuada uma análise categorial relativa a diferentes variáveis componentes da componente latente “perceção do trabalho colaborativo” (Freire & Almeida, 2001). Também foi utilizada uma metodologia quantitativa que deve seguir com rigor um plano previamente estabelecido, apoiado em hipóteses claramente definidas e variáveis que são objeto de operacionalização (Coutinho, 2008).

3.3. AMOSTRA E POPULAÇÃO

A população desta investigação é constituída por profissionais da classe de terapeutas da fala a trabalhar em território português. A seleção da amostra foi feita, tendo em conta os critérios de inclusão referidos, através do método de amostragem não-causal por conveniência (Hill & Hill, 2012).

A amostra deste estudo é constituída por 46 indivíduos (n=46), com uma média de idades de 30 anos sendo a maioria composta por indivíduos na categoria de terapeutas da fala com especialização/ pós-graduação.

	Terapeutas da fala (n=46)
Idade (anos)	Média 29,8 Desvio-padrão 4,09 Mínimo/Máximo - 22 - 40
Formação	Licenciatura - 15 (32,6%) Pós-Graduação/Curso Esp. - 21 (45,7%) Mestrado - 9 (19,6%) Doutoramento - 1 (2,2%)
Experiência	<1 - 3 (6,5%) 1-5 - 15 (32,6%) 5-10 - 18 (39,1%) >10 - 10 (21,7%)

Tabela 2 - Caracterização SócioProfissional da Amostra

3.4. CONSTRUÇÃO DO INSTRUMENTO E TRATAMENTO DE DADOS

Neste estudo o instrumento de trabalho foi um inquérito por questionário, que pareceu ser o mais adequado tendo em conta o tipo de investigação que se pretendia. Segundo alguns autores, quando queremos avaliar a prática pedagógica importa abordar a prática em diferentes vertentes, tentando obter um perfil de atuação objetivo e completo (Simões *et al*, 2009). Assim, na construção do questionário foi realizada uma análise do conceito de TC, com base na revisão da literatura, que nos levou a definir a quatro dimensões de estudo: Desenvolvimento profissional; Perceção do trabalho colaborativo; Características escolares - gestão do ensino em articulação; Perceção das funções do terapeuta da fala em educação.

No domínio que se refere ao Desenvolvimento Profissional, pretendeu-se caracterizar a amostra de participantes relativamente ao valor atribuído à formação académica e profissional e tentando diferenciar se a importância dada à formação contribui para a importância atribuída ao trabalho colaborativo. Tenta-se igualmente averiguar se a aprendizagem realizada fora do contexto de trabalho aumenta o reportório individual dos terapeutas da fala mais do que influência a comunidade profissional, limitando a compreensão e o impacto coletivos dessa formação (Simão *et al*, 2009). Estes itens permitiram perceber qual a perceção dos terapeutas face ao conhecimento sobre o trabalho de equipa e a sua aplicabilidade, bem como quais as vantagens que traz a formação para o trabalho colaborativo na seleção das medidas adequadas a cada aluno. Averigua também o conhecimento que têm face a existência de formações sobre trabalho colaborativo em contexto educacional. O desenvolvimento profissional inclui quer a aprendizagem eminentemente pessoal, sem qualquer tipo de orientação, a partir da experiência, quer as oportunidades informais de desenvolvimento profissional vividas na escola, quer ainda as mais formais oportunidades de aprendizagem 'acelerada' (Ribeiro & Martins 2009).

No domínio que se refere à Perceção do trabalho colaborativo as respostas conseguidas nesses itens objetivaram a recolha de informação sobre a importância do trabalho colaborativo nos diversos momentos escolares, na planificação das atividades e na resolução de situações-problema. Estes eixos relacionam -se de forma interativa, o que permite a compreensão de situações da prática educativa nas suas respostas pois serão postas em forma de prática transformada em cenários. Segundo Barbosa (2008), o processo de mudança da prática educacional envolve três aspetos a serem observados pelos próprios profissionais: a dificuldade

de alterar a prática, o papel da reflexão e a perspectiva de construção de uma prática transformadora, destacando a questão da sua participação ativa. A reflexão encontra-se no campo da subjetividade, sendo que os obstáculos para a mudança estão tanto no campo subjetivo como no objetivo. Considera-se que a reflexão não é um processo mecânico, automático e casuístico, é sim uma mediação no processo de transformação, ou seja, atua através do sujeito, tendo por função propiciar o despertar desse sujeito para as questões no conhecimento da realidade e alcançar uma nova intencionalidade e um novo plano de ação (Vasconcelos, 1997). O objetivo é refletir sobre a aprendizagem como processo interativo, através do qual os terapeutas aprendem sobre si mesmos e sobre a realidade das suas práticas profissionais no ato próprio da avaliação das suas ações.

No domínio das Características Escolares-Gestão do ensino em articulação as respostas aos itens pretenderam analisar de que forma é realizado o trabalho colaborativo, nos aspetos logísticos e estruturais, tendo em atenção se a gestão escolar permite a realização do trabalho colaborativo e se existe perceção de que fatores influenciam a eficácia da articulação entre profissionais no ensino educacional. Pretendeu-se saber se o trabalho colaborativo desenvolvido é possível porque existe uma estrutura de trabalho articulado e pensado em conjunto nas escolas dos participantes. E se esta estrutura permitiu alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos, como é defendido na literatura (Roldão, 2007).

No domínio da Perceção das funções do terapeuta da fala na educação a análise dos itens correspondentes permitiu saber de que forma os terapeutas percecionam a sua participação no

contexto escolar e de que forma as funções definidas por estes são aplicáveis no contexto educacional, nomeadamente em sala de aula. Segundo Lopes (2017) como os modelos inclusivos visam a promoção do desenvolvimento de todos os alunos, importa perceber de que forma as profissionais percebem como são fornecidos os apoios, condições e oportunidades na educação inclusiva.

Assim, neste trabalho, operacionalizámos o conceito TC através de quatro grupos de questões relativas aquelas dimensões. O questionário passou por um estudo prévio, através da inquirição de um painel de peritos, com formação em terapia da fala, e que não participaram da pesquisa. Este painel analisou um pool inicial de questões possíveis quanto ao seu grau de clareza e compreensão pelo leitor (Apêndice I), e identificando a que dimensão do estudo pertencia cada pergunta, para validação de conteúdo do questionário. O instrumento foi construído com base na aprovação dos pares selecionados, após a sua análise dos dados e teste das hipóteses de trabalho (Coutinho, 2008). Segundo Godet (1997), esta forma de construção de instrumentos de recolha de dados é inserida num método (baseado em *Delphi*) que estrutura o processo de comunicação em grupo, de forma a que esse processo seja efetivo, permitindo a um grupo de pessoas, como um todo, lidar com um problema complexo. É uma metodologia que permite analisar dados qualitativos e que permite descobrir opiniões de especialistas através da realização de uma série de questionários. Ou seja, os resultados da pesquisa depois de agregados são entregues aos especialistas, para que possam reformular as proposições apresentadas. O número de rondas elaboradas varia de acordo com o grau de consenso atingido pelos especialistas, sendo esse consenso entendido a nível individual. Se houver uma discrepância muito elevada na opinião de um dado especialista nas várias rondas, não se poderá chegar a um

consenso. Situação que não se verificou neste questionário, tendo havido consenso.

As respostas obtidas permitiram fazer uma seleção das perguntas menos claras e geradoras de dúvidas, reformulando-as ou eliminando aquelas que não permitissem opiniões diferenciadoras. Num universo inicial de 37 itens distribuídos pelas 4 dimensões com um número de itens bastante díspar, finalizou-se com 27 itens com as categorias uniformizadas em ± 7 itens cada.

Este questionário está dividido em duas partes, a primeira voltada para caracterização socioprofissional da amostra visando destacar aspetos relacionados com o perfil dos participantes (idade, formação, experiência), e a segunda relativa às quatro dimensões. Os itens do inquérito foram construídos sob a forma de pergunta fechada, optando-se por uma escala tipo *Likert* de quatro alternativas, com alguns itens formulados na positiva e outros na negativa, o que permite uma verificação do consenso nas respostas dadas (Almeida & Freire, 2001). Para cada item o número de respostas possíveis foi definido em quatro (concordo totalmente, concordo frequentemente, discordo frequentemente, discordo totalmente), para evitar a tendência "conservadora" de uma resposta no meio da escala. Esta tendência está especialmente ligada com perguntas "sensíveis" sobre atitudes, opiniões ou satisfações, ou seja, perguntas que tratam de opiniões, ou perguntas em que o respondente pensa que pode estar a correr um risco se der uma resposta positiva (ou negativa, isto é, não representativa da verdadeira opinião), portanto prefere evitar o risco selecionando uma resposta "neutra" (Hill & Hill, 1998).

Após identificar a população pretendida, constituída por terapeutas da fala a trabalhar em contexto escolar, realizou-se a divulgação dos questionários através da *internet*, em formato

digital. As informações recolhidas foram submetidas a análises estatísticas, com o apoio da ferramenta informática *Excel*.

3.5. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A partir da análise de dados, aspira-se mostrar os resultados obtidos pelo instrumento de recolha de dados "questionário de percepção do trabalho colaborativo" e interpretá-lo paralelamente, com base nas várias categorias relativas com os conceitos aclarados no capítulo da Fundamentação Teórica.

Os inquéritos recolhidos são naturalmente diversificados de acordo com a perspetiva em que se coloca cada TF. Desta forma, a análise dos dados obtidas através deste instrumento de dados possibilitou recolher um conjunto significativo de informações sobre como cada profissional trabalha e promove a inclusão em contexto educativo, bem como a sua opinião sobre este processo, objetivando:

(1) caracterizar e compreender as dinâmicas de trabalho estabelecidas entre professores e terapeutas da fala no que diz respeito ao desenvolvimento profissional e à gestão do ensino;

(2) verificar a influência de diversos fatores (formação, flexibilidade de mudança, gestão escolar) na participação dos terapeutas da fala em dinâmicas de trabalho colaborativo;

(3) avaliar a auto e hétero percepção das funções do terapeuta da fala em contexto escolar;

(4) avaliar a percepção quanto ao grau de participação dos terapeutas da fala nas dinâmicas em sala de aula.

Nesta secção são apresentados os resultados obtidos divididos em 4 áreas, de acordo com a categorização dos itens do questionário. São apresentadas tabelas que resumem as respostas às perguntas dos inquiridos suscetíveis de tratamento estatístico. As legendas expõem números de 1 a 4, sendo que o 1 representa as respostas "Concordo Totalmente", 2 "Concordo frequentemente", 3 "Discordo frequentemente" e 4 "Discordo Totalmente".

Importa referir que não houve diferenças significativas nas respostas quanto aos anos de experiência dos formandos nem quanto ao grau de formação académica. Excepcionalmente, no item "a presença do TF na sala de aula permite a identificação da necessidade de ajustamentos nos métodos de ensino", da categoria "Percepção das funções do terapeuta da fala na educação", verifica-se uma tendência mais conservadora dos terapeutas com mais anos de experiência e que é exposta abaixo.

3.5.1. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Considerando a informação recolhida, os inquiridos revelam que os TF têm consciência da importância da formação para o alcance do trabalho colaborativo, com 56,5% afirmando que Concordam frequentemente que "o desenvolvimento profissional está diretamente ligado ao desenvolvimento pessoal que se adquire com o trabalho colaborativo". As respostas selecionadas refletem uma representação conceptual concordante com a fundamentação teórica deste trabalho, pois, e de acordo com Leite (2015), denotam a necessidade de compreensão pelo outro, estabelecendo com os seus pares relações de interação e de intercompreensão, que passam, necessariamente pela capacidade de saber ouvir, com respeito pelas diferentes opiniões, e deixando para trás o

individualismo, acreditando que assim potenciam o seu desenvolvimento e crescimento profissional e pessoal.

No entanto, 93,5% da amostra considera não conseguir encontrar formações sobre "trabalho colaborativo em contexto escolar", o que prejudica a evolução das metodologias de aprendizagem e por sua vez a aplicação de um trabalho colaborativo efetivo. Em Neto (2018), a ausência de formação dos profissionais é destacada como estando na origem da insatisfação dos diferentes entrevistados, salientando-se a dificuldade em encontrar profissionais com qualificações para a inclusão.

Houve uma dispersão de opiniões face ao tipo de formação que uma equipa pedagógica deve obter, tendo em consideração as vantagens e desvantagens de todos os membros usufruírem das mesmas formações. Ou seja, 28,3% consideram que as mesmas formações devem ser realizadas por todos os membros da equipa, e 32,6% acham que devem ser realizadas formações diversificadas. Teoricamente, e tendo por base um modelo de atuação em equipa transdisciplinar, havendo uma eliminação dos limites entre os diferentes saberes, importa haver uma partilha de aprendizagens, logo todos os membros deve usufruir de uma base comum de conhecimento (Costa, 2007).

Relacionando o papel da comunicação de equipa com a eficácia do trabalho colaborativo, abordado na fundamentação, 82,6% dos inquiridos Concordam totalmente que "a comunicação constante com outros profissionais é requisito obrigatório para um desenvolvimento profissional efetivo".

Esta comunicação também prevê passagem de informação académica entre pares, e de que forma os elementos das equipas pedagógicas consideram vantajoso receber formação de outras classes profissionais, nomeadamente professores e terapeutas da fala.

Assim, 46,7% e 36,7% dos inquiridos Concordam ou Concordam Totalmente que os “professores-formadores devem ter um papel ativo na realização de formações para terapeutas da fala”. Da mesma forma que, 66,7% e 28,3% Concordam totalmente ou Concordam que “os terapeutas-formadores devem ter um papel ativo na realização de formações para a classe docente”.

Em termos de adaptação profissional, não houve uma grande percentagem de respostas na mesma opção, mas 63,1% afirmam Concordar que houve necessidade de “mudar a prática profissional para se adaptar ao método colaborativo da escola”, ao nível de práticas e atividades diárias, modificação de *settings* de trabalho, aplicação de conhecimento e crenças sobre a inclusão. Segundo Silva (2007) a resistência à inclusão pode estar relacionada com a falta de preparação que os profissionais dizem ter. Os resultados da investigação de Silva (2009) a propósito da relevância da formação contínua dizem que esta contribui para uma mudança de atitude, com o aumento da autoconfiança dos profissionais, facilita a aquisição de competências no desempenho da prática pedagógica e no desenvolvimento de conhecimentos de outras áreas.

<u>Item</u>	<u>1 CT</u>	<u>2 CF</u>	<u>3 DF</u>	<u>4 DT</u>
o desenvolvimento profissional está diretamente ligado ao desenvolvimento pessoal que se adquire com o trabalho colaborativo	13 (28.3%)	26 (56.5%)	7 (15.2%)	--
Consigo encontrar formações sobre “trabalho colaborativo em contexto escolar	1 (2,2%)	2 (4,3%)	22 (47,8%)	21 (45,7%)

A formação deve ser realizada de forma diferenciada não havendo vantagem em todos os membros de uma equipa pedagógica obterem o mesmo tipo de formação	9 (19,6%)	13 (28,3%)	15 (32,6%)	9 (19,6%)
A comunicação constante com outros profissionais é requisito obrigatório para um desenvolvimento profissional efetivo	38 (82,6%)	8 (17,4%)	--	--
professores-formadores devem ter um papel ativo na realização de formações para terapeutas da fala	17 (37%)	21 (45,7%)	5 (10,9%)	3 (6,5%)
Terapeutas-formadores devem ter um papel ativo na realização de formações para professores	31 (67,4%)	12 (26,1%)	3 (6,5%)	--
Tive de mudar a minha prática profissional para me adaptar ao método colaborativo da escola	8 (17,4%)	21 (45,7%)	11 (23,9%)	6 (13%)

TABELA 3: DADO ESTATÍSTICOS FORMAÇÃO PROFISSIONAL

3.5.2. PERCEÇÃO DO TRABALHO COLABORATIVO

Nos itens referentes a esta categoria abordaram-se questões relativas à forma como o trabalho colaborativo em contexto educacional, entre professores e terapeutas da fala, é percecionado pelos últimos.

Quando questionados sobre o TC e a sua influência em termos de empenho profissional, os inquiridos demonstram concordar que quanto maior o envolvimento dos profissionais, maior o ganho para os alunos. Dados que se coadunam com outros estudos, como o de Neto (2018) ou Lopes (2017), que referem que o TF colabora juntamente com outros profissionais, tendo em consideração os objetivos de outras valências, de forma a proporcionar uma inclusão efetiva dos alunos. Este empenho por vezes é condicionado pela forma como os indivíduos se relacionam, e 63% Concordam que tiveram que "mudar a forma de atuar socialmente

para se adaptar ao método colaborativo da escola (competências de negociação, competências de resolução de problemas, comunicação)". O que pode refletir o perfil flexível dos inquiridos, na medida em que se mostram disponíveis para se adaptar a novas formas de atuar.

O nível de motivação para a mudança influencia o clima organizacional e por sua vez potencia ou prejudica o desenvolvimento profissional, pois o desempenho é a conjugação da competência e do empenho, onde "a competência é adquirida pelos conhecimentos, formação e experiência e o empenho provém de dois fatores: a autoconfiança (segurança em saber fazer e fazer bem) e a motivação (interesse e satisfação conseguida com a realização da tarefa)" (*cit. in Martins, 2012, p.19*).

Revedo possíveis desvantagens face ao trabalho colaborativo em sala de aula entre professores e terapeutas da fala, tem-se a presença de sentimentos de intrusão de outros no seu domínio profissional, com 39,1% Discordando Totalmente e 28,3% Discordando que essa percepção exista, embora 21,7% Concorde que possa existir intrusão entre diferentes áreas profissionais quando se realiza TC.

Sentimentos de ansiedade, *stress* e desconforto no TC são relatados como resultado de um conflito entre diferentes necessidades, nomeadamente a (1) necessidade de realização, referente ao impulso de realização, de excelência e de ser bem-sucedido em situações de competição, pois os indivíduos com esta necessidade gostam de assumir responsabilidades para encontrar soluções para os problemas; (2) a necessidade de afiliação que consiste no desejo e vontade de ter amigos e ser aceite por outras pessoas, preferindo situações mais cooperantes do que competitivas e desejando relacionamentos que impliquem elevado grau de mútua compreensão; (3) e a necessidade de poder,

relacionada com o desejo de influenciar e controlar o comportamento dos outros, motivando mais o estatuto, o prestígio e o desejo de ganhar influência sobre os outros, tendo impacto sobre estes (Martins, 2012).

Por outro lado, a referência à obrigatoriedade de constante análise das decisões tomadas foi compartilhada pelos inquiridos, com 63% da amostra concordando que, de facto, há uma necessidade acrescida na análise das decisões tomadas quando se realiza um trabalho colaborativo no ensino. A tabela indica que 95,7% destes mesmos indivíduos referem que a colaboração próxima entre professores e terapeutas da fala não diminui a responsabilidade de cada um na orientação das atividades com os alunos, sendo que noutra item 97,8% da amostra Concorda Totalmente que "o TC aumenta o compromisso para com o aluno" sendo essencial a contínua troca de informação para que se alcancem os objetivos definidos em conjunto.

Em termos práticos esta colaboração entre professores e terapeutas da fala passa por aspetos como elaboração do relatório técnico-pedagógico ou elaboração dos planos de intervenção terapêutica, entre outros. No questionário, 45,7% e 30,4% das respostas ao item "A elaboração do relatório técnico-pedagógico (RTP) exige reuniões frequentes entre professor e terapeuta da fala" foram Concordantes e Concordantes totalmente; já no item "Os planos de intervenção terapêutica são regularmente elaborados em conjunto com professor titular ou diretor de turma e professor de educação especial (se aplicável)." 45,7% Discordaram e 23,9% Concordaram, o que pode indicar uma maior dificuldade na partilha de conhecimentos mais práticos e científicos, nomeadamente estratégias, ou o facto da informação que consta deste documento dever ser parte integrante do RTP e portanto já foi discutida previamente.

Outra possível desvantagem para a colaboração efetiva entre professores e terapeutas da fala é o tempo despendido nas interações de partilha, podendo ocupar demasiado tempo e por isso ser de difícil aplicação no período letivo (Loureiro, 2014). As respostas foram dispersas, o que pode indicar alguma dualidade de critérios, estando relacionada com a existência ou não de tempo planificado para trabalho de equipa nos horários laborais. Este item foi analisado na categoria das funções do terapeuta da fala.

<u>Item</u>	<u>1 CT</u>	<u>2 CF</u>	<u>3 DF</u>	<u>4 DT</u>
Mudar a forma de atuar socialmente para se adaptar ao método colaborativo da escola (competências de negociação, competências de resolução de problemas, comunicação)	10 (21,7%)	19 (41,3%)	14 (30,4%)	3 (6,5%)
A colaboração entre professores e terapeutas da fala acarreta sentimentos de intrusão de outros no seu domínio profissional.	5 (10,9%)	10 (21,7%)	18 (39,1%)	13 (28,3%)
A colaboração entre professores e terapeutas da fala obriga a uma análise constante das decisões tomadas.	9 (19,6%)	29 (63%)	6 (13%)	2 (4,3)
A colaboração próxima entre professores e terapeutas da fala não diminui a responsabilidade de cada um na orientação das atividades com os alunos	36 (78,3%)	8 (17,4%)	1 (2,2%)	1 (2,2%)
A colaboração próxima entre professores e terapeutas da fala aumenta o compromisso para com o aluno	35 (76,1%)	10 (21,7%)	1 (2,2%)	--
A elaboração do relatório técnico-pedagógico (RTP) exige reuniões frequentes entre professor e a	14 (30,4%)	21 (45,7%)	10 (21,7%)	1 (2,2%)
Os planos de intervenção terapêutica são regularmente elaborados em conjunto com professor titular ou	4 (8,7%)	11 (23,9%)	21 (45,7%)	10 (21,7%)

diretor de turma e professor de educação especial (se aplicável				
--	--	--	--	--

TABELA 4: DADOS ESTATÍSTICOS PERCEPÇÃO DO TC

3.5.3. PERCEÇÃO DAS FUNÇÕES DO TERAPEUTA DA FALA EM EDUCAÇÃO

Como referido na fundamentação teórica, o TF participa ativamente no contexto educacional e a forma como essa atuação é percebida pelos próprios é analisada a luz das respostas aos itens desta categoria.

A presença do TF em sala de aula acarreta opiniões convergentes, na medida em que, no que concerne à relação com os professores, 65% dos inquiridos Discorda Totalmente que esta presença "diminua a autonomia dos professores", bem como 89% Concorda Totalmente e Concordam que "a presença do TF na sala de aula permite a identificação da necessidade de ajustamentos nos métodos de ensino". Isto é, os inquiridos consideram que se os diferentes perfis dos alunos comprometem a aquisição da informação, a interação com a sociedade e limitam a sua participação nas atividades nos diversos ambientes diferenciados, tem que existir diferenciação de métodos de ensino. Com efeito, a presença destas diferenças condiciona as suas experiências ao nível do desenvolvimento e da aprendizagem, pois a sua participação não se dirige apenas a tarefas isoladas, mas também a situações da rotina escolar, incluindo oportunidades de inclusão e experiências significativas. Assim, a participação ativa destas crianças/adolescentes e o seu envolvimento só pode ocorrer numa relação estreita com o ambiente, em que as mesmas assumam um papel ativo nas diversas

interações que ocorrem no mesmo com as devidas adaptações (Hanzen, 2018; Duarte, 2008).

De interesse salientar que os terapeutas com mais anos de experiência (+10) optaram por respostas mais conservadoras, discordando que eventualmente a presença do TF em sala de aula tenha impacto no ajuste de métodos de ensino.

No entanto, 43,3% e 38,3% Concordam Totalmente e Concordam, respectivamente, que é "fundamental para os alunos a prática terapêutica em contexto individual, fora da sala de aula", isto é, defendendo uma prática externa excluem a pertinência e importância das sessões em contexto. Da mesma forma, 40% Concordam Totalmente que "As avaliações terapêuticas não devem ser realizadas em sala de aula, pois enviesam os resultados". Verifica-se que, como também confirma Neto (2018) no seu estudo, há uma maior consciência de todos os participantes para a importância do TC, no entanto, ainda existem fragilidades ao nível do envolvimento e comunicação entre profissionais. Os TF reconhecem e tentam colocar o foco na funcionalidade, mas depois verifica-se tendencialmente que o apoio é prestado de um modo mais individual, reconhecendo as fragilidades que existem relativamente ao trabalho de equipa e de articulação com outros contextos de vida. Este autor refere no seu estudo que os TF reconhecem que as suas práticas ainda acontecem mais em contextos fora da sala de aula, mas destaca o contexto recreio como um espaço recente-comum para atuação dos TF, sendo um espaço de excelência para potenciar a comunicação entre profissionais.

As opiniões não foram expressivas face à eficiência da prática terapêutica em sala de aula, nomeadamente no concerne à objetividade profissional do terapeuta da fala quando exerce a sua função nesse contexto, embora os estudos referidos (ASHA, 2010; Mills, 2004) considerem como *guidelines* de boas práticas

a realização de avaliação e intervenção terapêutica nos contextos reais do aluno. Importa referir que a soma dos resultados de Discordo e Discordo Totalmente perfaz 67,4%, o que pode indicar tendência para a amostra considerar a permanência da objetividade terapêutica mesmo no contexto de sala de aula.

O trabalho realizado pelos TF é percebido pelos próprios como sendo um fator positivo e preponderante na aplicação das medidas educativas selecionadas para os alunos, pois cerca de 90% concordam que "a colaboração do TF acelera a aplicação das medidas educativas". Estas medidas são atribuídas de acordo com o grau de dificuldade que cada aluno apresenta face a diversos desafios e contextos, dependendo de uma avaliação rigorosa e multidisciplinar (DL n°54/2018).

Nesta categoria importou também analisar os resultados do item "na prática do terapeuta da fala não está previsto tempo "não-letivo" para a colaboração com os professores". Mais uma vez, a soma das respostas "Concordo totalmente" e "Concordo frequentemente" em 82% assume um papel de relevo nos resultados. De facto, como os terapeutas afirmavam no estudo de Lopes (2017), o tempo ativo no contexto educacional é escasso e uma grande percentagem de tempo é despendida em terapia direta, não estando estipuladas horas ao longo do horário semanal para reuniões interdisciplinares. O autor refere que essas reuniões são geralmente realizadas no período pós-laboral, o que acarreta sentimentos de exaustão e os outros colegas já não estão tão disponíveis. Também em Neto (2018) os resultados são coincidentes, acentuado o condicionamento na realização de reuniões e momentos de partilha no horário das sessões de terapia.

<u>Item</u>	<u>1 CT</u>	<u>2 CF</u>	<u>3 DF</u>	<u>4 DT</u>
Considero fundamental para os alunos a prática terapêutica em contexto individual, fora da sala de aula.	18 (39,1%)	19 (41,3%)	9 (19,6%)	--
A presença do Terapeuta da fala na sala de aula permite a identificação da necessidade de ajustamentos nos métodos de ensino	20 (43,5%)	21 (45,7%)	5 (10,9%)	--
Os terapeutas da fala perdem objetividade na prática profissional quando estão em sala de aula	3 (6,5%)	12 (26,1%)	16 (34,8%)	15 (32,6%)
As avaliações terapêuticas não devem ser realizadas em sala de aula, pois enviesam os resultados.	21 (45,7%)	15 (32,6%)	7 (15,2%)	3 (6,5%)
A prática do terapeuta da fala em sala de aula diminui a autonomia de cada profissional.	1 (2,2%)	1 (2,2%)	14 (30,4%)	30 (65,2%)
A prática do terapeuta da fala acelera a aplicação das medidas educativas	21 (45,7%)	21 (45,7%)	4 (8,7%)	--
Na prática do TF não está previsto tempo não-letivo para colaboração com os professores	19 (41,3%)	19 (41,3%)	5 (10,9%)	3 (6,5%)

TABELA 4: DADO ESTATISTICOS PERCEPÇÃO FUNÇÕES DO TF EM EDUCAÇÃO

3.5.4. CARACTERÍSTICAS ESCOLARES - GESTÃO DO ENSINO EM ARTICULAÇÃO

Nesta categoria de itens pretendeu-se analisar a forma como o trabalho colaborativo, nos aspetos logísticos e estruturais é visto pela gestão escolar. Pretendeu-se saber se o trabalho colaborativo desenvolvido entre profissionais no ensino é influenciado pela estrutura de trabalho articulado e pensado em conjunto nas escolas dos participantes, tendo em conta o projeto educativo, as diretrizes superiores e as dinâmicas sociais.

Assim, foi possível apurar que 45,7% dos inquiridos Concordam que na sua escola não “estejam a ser aplicadas as alterações necessárias para uma parceria mais eficaz entre profissionais”. Ou seja, face ao legislado, há um sentimento de possível frustração por não estarem a ser planeadas e executadas as medidas necessárias para a fomentação do trabalho colaborativo, quando existe motivação para a sua implementação.

Essas medidas podem passar, por exemplo, por organização de calendarização de atividades para os profissionais, marcação de reuniões periódicas e promoção de momentos de partilha entre todos os elementos da equipa (Alberti et al., 2014).

De acordo com os inquiridos, 54,3% Concordam Totalmente que “A escola deve promover a colaboração entre profissionais através da partilha informal de experiências (e.g.: tertúlias, grupos de reflexão)”. Da mesma forma que 67,4% dos inquiridos, juntando as opiniões de Concordo Totalmente e Concordo, acha que “A escola deve organizar atividades fora do contexto letivo para os elementos das equipas educativas (e.g. saídas, *teambuilding meetings*, passeios)”.

No entanto, na realidade o que fica evidente, como 42,2% dos indivíduos da amostra assumem, a escola não promove essas “reuniões frequentes de equipa para (re)avaliação do aluno”. Isto é, parece haver um desfasamento entre o que os profissionais precisam e o que a gestão escolar oferece.

Segundo Abelha (2011) a qualidade educativa depende, em grande parte, da própria cultura docente ou escolar que, por sua vez, depende de diversos fatores, tais como, as características organizacionais da escola, as condições específicas do trabalho docente, os tipos de interação e comunicação entre os vários atores educativos. A cultura docente assume, assim, um papel

preponderante que tanto pode facilitar como trazer constrangimentos aos “processos de reflexão e intervenção” (p. 110).

O mesmo se aplica à formação, tida como fundamental para as aquisições e boas práticas em TC (Sanches-Ferreira, 2007). Apesar de 85% dos indivíduos Concordar Totalmente que “a escola deve promover ações de informação sobre temáticas de comunicação, aprendizagem e/ou rotinas diárias para encarregados de educação e profissionais de educação”, neste estudo, 54,3% Discordam que, efetivamente, a direção da escola onde trabalham “encoraje a participação dos profissionais em atividades de formação e desenvolvimento profissional”. Apenas 28,3% Concordam que haja algum investimento formativo para a comunidade escolar.

<u>Item</u>	<u>1 CT</u>	<u>2 CF</u>	<u>3 DF</u>	<u>4 DT</u>
Na minha escola, não considero que estejam a ser aplicadas as alterações necessárias para uma parceria mais eficaz entre profissionais.	12 (26,1%)	21 (45,7%)	12 (26,1%)	1 (2,2%)
A escola deve organizar atividades fora do contexto letivo para os elementos das equipas educativas (e.g. saídas, <i>teambuilding meetings</i> , passeios).	12 (26,1%)	19 (41,3%)	14 (30,4%)	1 (2,2%)
A escola deve promover a colaboração entre profissionais através da partilha informal de experiências (e.g.: tertúlias, grupos de reflexão).	25 (54,3%)	19 (41,3%)	2 (4,3%)	--
A minha escola promove reuniões frequentes de equipa para (re) avaliação do aluno.	4 (8,7%)	8 (17,4%)	24 (52,2)	10 (21,75)
O projeto educativo da escola deve promover ações de informação sobre temáticas de comunicação, aprendizagem e/ou rotinas diárias	39 (84,8%)	7 (15,2%)	--	--

para encarregados de educação e profissionais de educação.				
Considero que a minha escola encoraja a participação dos profissionais em atividades de formação e desenvolvimento profissional.	4 (8,7%)	9 (19,6%)	25 (54,3%)	8 (17,4%)

TABELA 5: Dados estatísticos para Características da escola

De uma forma geral, os resultados obtidos com as respostas ao inquérito “Perceção do Trabalho Colaborativo” permitem traçar um perfil de atuação que se coaduna com a informação revista em literatura. Os profissionais necessitam que a estrutura escolar onde se inserem tenha um papel ativo nas demandas organizacionais da equipa pedagógica. Os profissionais em questão sentem que têm pouco apoio das entidades superiores para adotarem estratégias colaborativas. Estes defendem a importância do TC, quer para o seu desenvolvimento enquanto profissionais como para os alunos, através da eficiência na aplicabilidade de medidas inclusivas.

Especificando quanto ao TC em sala de aula, existe uma posição generalizada sobre a ausência de fatores desestabilizadores na partilha desse contexto por mais do que um profissional, ou seja, os inquiridos não revelam sentimentos de insegurança, perda de autonomia ou desresponsabilização para com o aluno. É reforçado o papel do TC no aumento do compromisso para com o aluno e na consistente e benéfica revisão e análise de decisões tomadas. Em contrapartida, os indivíduos da amostra ainda defendem a realização de avaliações e intervenções individualizadas, isto é, fora da sala de aula sem suporte de outros profissionais, bem como referem ausência de partilha de documentos considerados não obrigatórios em termos de arquivo pedagógico. Esta opinião pode indicar ainda a existência de práticas pouco inclusivas e que

não vão ao encontro das melhores práticas em contexto escolar, no que diz respeito a intervenção terapêutica para a inclusão.

Ressalta-se a ausência de oportunidades formativas, sendo uma lacuna que deve ser colmatada rapidamente, face a persistência de padrões de atuação no contexto escolar que não beneficiam a inclusão dos alunos nem vão de encontro às diretrizes legislativas mais recentes.

4. CONCLUSÃO

Nesta etapa final, são de salientar algumas considerações relativas ao desenvolvimento desta investigação, aos resultados alcançados, às limitações e aos contributos da mesma, bem como realização de propostas para estudos futuros

A revisão da literatura permitiu aprofundar várias temáticas inerentes ao foco do estudo e levantou questões que se coadunem com os resultados conseguidos neste estudo, relação desenvolvida nestas considerações finais.

Atualmente há um enfoque na implementação das melhorias do desempenho de toda a comunidade educativa, que passa, não só pelas práticas profissionais, como também das próprias organizações escolares. Todos os aperfeiçoamentos previstos pressupõem a necessidade de alteração de uma cultura individualista, para a adoção de culturas colaborativas assentes na reflexão comum sobre opiniões e apropriações de conceitos, de um trabalho de equipa capaz de criar projetos curriculares integradores e, principalmente, inclusos, de todos os alunos. Neste sentido, reitera-se que é imprescindível a possibilidade da gestão curricular adaptável às diferentes realidades, que permita que todos os alunos não se limitem a estar, por obrigação, integrados na escola, mas verdadeiramente incluídos na mesma.

Santiago (2000) refere que o "que mais interessa para a aprendizagem organizacional são, na realidade, os processos coletivos que sustentaram a sua construção e/ou seleção conjunta dos indicadores e instrumentos e a procura de soluções para os problemas detetados com a avaliação" (p. 38).

O estudo conduzido permitiu assegurar que os profissionais de educação, nomeadamente os TF que trabalham no contexto escolar estão inteiramente comprometidos com o trabalho de equipa e reconhecem a sua importância para potenciar as aquisições e a inclusão dos alunos. No entanto, ainda se verifica uma mentalidade tradicionalista, havendo pouco acesso à sala de aula de quaisquer outros profissionais, que não sejam os professores. Este tipo de pensamento vai ao encontro daquilo que diversos autores intitulam como "balcanização" e que se destina, fundamentalmente, a promover a planificação conjunta interpares (Bastos, 2015). O trabalho balcanizado é realizado em pequenos grupos de classes profissionais o que os impede de ver a escola como um todo e, segundo Gonzalez (2006, *cit. in* Bastos, 2015), conduz a subculturas que se refletem em modos de pensar e fazer que podem não ter a ver com a cultura geral da escola e que, assim sendo, se traduzem em consequências negativas no que diz respeito ao desenvolvimento profissional dos profissionais de educação, acabando por se refletir, igualmente, de forma negativa nas aprendizagens dos alunos. Esta dificuldade poderia ser colmatada pela formação e partilha de experiências, mas como referido na análise dos dados, os inquiridos não conseguem ter acesso a essas formações por considerarem não existirem respostas. Se há uma inter-relação significativa entre as variações naturais dos indivíduos e os resultados profissionais, então, aumentando a eficiência na utilização dos recursos, produzir-se-á um aumento do resultado global por seleção dos indivíduos mais bem qualificados para diferentes profissões através de programas de formação ou procedimentos de ensino (Sanches-Ferreira, 2007).

Face aos resultados obtidos, considera-se que os profissionais educativos valorizam o trabalho dos diferentes grupos profissionais. Foi realizada uma tentativa de respostas aos

objetivos deste estudo, nomeadamente caracterizar e compreender as dinâmicas de trabalho estabelecidas por estes profissionais no que diz respeito ao desenvolvimento profissional e gestão do ensino em articulação das escolas. Ficou expresso que ainda há muito a fazer no que toca ao universo da formação profissional dos agentes educativos, bem como ao aumento da perceção que os gestores escolares detêm sobre o trabalho colaborativo entre professores e TF.

Por outro lado, a avaliação da participação dos TF na dinâmica de trabalho foi positiva, mas manifesta alterações mediante variação de fatores, sendo a mais evidente a aptidão para a flexibilidade de mudança e a existência de apoio da gestão escolar, ou seja, o grau de participação e empenho no TC é diretamente proporcional ao nível de capacidade de integração mental e flexibilidade de mudança e ao grau de apoio recebido por parte das estrutura escolar.

Esta flexibilidade de mudança passa também pela perceção do grau de participação de cada agente educativo nas dinâmicas em sala de aula. Este estudo evidenciou alguma fragilidade da atuação do TF em sala de aula, pois esse contexto ainda é maioritariamente de domínio da classe docente, havendo algumas objeções e falta de conhecimento por parte dos terapeutas face às vantagens da atuação deste profissional num contexto o mais natural possível e que foram relatadas na fundamentação. Assim, se os próprios agentes da mudança desconhecem o valor e forma como devem atuar em sala de aula, não poderão transmitir uma correta e integradora visão da profissão em contexto escolar.

Uma das limitações do estudo prende-se com a representatividade da amostra. No futuro, seria interessante uma nova amostra de indivíduos, de maior dimensão. Seria também interessante relacionar os resultados obtidos através do inquérito com

intervenções promotoras do trabalho colaborativo para a inclusão, fazendo uma análise com um grupo de teste e um grupo de controlo. A acrescentar, para comparar perspectivas poder-se-ia realizar o mesmo questionário a professores.

Da mesma forma, tendo sido esta investigação baseada, unicamente, no inquérito por questionário, com recurso a questões fechadas, pode ter havido um certo condicionamento de carácter de muitas das respostas dos inquiridos e reduzido a obtenção de informação mais relevante (Abelha, 2011). Além disso, também de acordo com Abelha (2011) "a administração não presencial do inquérito por questionário não assegura a sinceridade dos inquiridos na resposta, a correta interpretação das questões nem o seu preenchimento individual" (p. 396).

Em suma, como Barbosa (2008) destaca, o processo de mudança da prática educacional envolve o papel da reflexão pela formação e a perspectiva de construção de uma prática transformadora pela partilha. Ficou patente neste estudo os obstáculos para a mudança no campo do TC, que não estão tanto no campo subjetivo, embora seja necessário trabalhar para ampliar a visão dos profissionais quanto ao seu papel em sala de aula, mas sim nas medidas práticas e administrativas que possibilitam a sua realização. Só com a envolvência de todos os atores educativos, numa perspectiva colaborativa, com verdadeiros momentos de reflexão, partilha de experiências, e através do diálogo, do confronto de ideias e do respeito pelo outro, assentes em dinâmicas formativas validas e medidas estruturais escolares consistentes é possível o desenvolvimento intelectual com vista a um melhor desempenho profissional e até pessoal, com significativas melhorias das apropriações realizadas pelos alunos.

5. BIBLIOGRAFIA

Abelha, M. (2011). *Trabalho colaborativo docente na gestão do currículo do Ensino Básico: do discurso às práticas*. Tese de Doutoramento em Didática. Aveiro: Universidade de Aveiro

Ainscow, M., & Booth, T. (2012). *INDEX para a inclusão. Desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas*. 3ª Ed. sl:CSIE

Alberti T., Abegg M., Rejane J., Costa M. (2014). *Dinâmicas de grupo orientadas pelas atividades de estudo: desenvolvimento de habilidades e competências na educação profissional*. Brasília: Revista brasileira Estudos pedagógicos v. 95, n. 240, p. 346-362

Almeida, L. & Freire, T. (2001). *Escalas de Avaliação: Construção e validação*. Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga: Leandro Almeida e Fernandes editores.

Almeida, A. & Rodrigues, D. (2006). *A Perceção dos Professores do 1º CEB e Educadores de Infância sobre Valores Inclusivos e suas Práticas* In D. Rodrigues (org.) *Investigação em Educação Inclusiva*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana, vol. 1.

American Speech-Language-Hearing Association (2010). *Admission/discharge criteria in speech-language pathology*. ASHA Supplement 24, 64-70.

Associação Portuguesa de Terapeutas da Fala - APTF (2017). *Áreas de intervenção*. Acedido em <http://www.aptf.org/reas-de-interveno>

Associação Portuguesa de Terapeutas da Fala - APTF (2017b). *O terapeuta da fala*. Acedido em <http://www.aptf.org/profiss>

Barbosa, J. (2008). *A Avaliação da Aprendizagem como Processo Interativo: Um Desafio para o Educador*. Instituto Superior de Educação da zona Oeste. RJ: Democratizar vol 2 n°1

Bastos, F (2015). *Trabalho colaborativo entre docentes num território educativo de intervenção prioritária - estudo de caso*. Tese de doutoramento. Universidade Portucalense

Brennan, W. K. (1990). *Curriculum for Special Needs*. England: Milton Keynes

Brocardo, J. & Pereira, F. (2009). *Desenvolvimento da Educação Inclusiva: Da retórica à prática Resultados do Plano de Ação 2005-2009*. Estoril: Editora Cercica

Correia, L. M. (1991). *Dificuldades de Aprendizagem: Contributos para a Clarificação e Unificação de Conceitos*. Porto: APPORT

Correia, L. M. (1990). *Educação Especial em Portugal. Educação Especial e Reabilitação*, vol 4, 60-65.

Coutinho, C. (2008). *A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade*. Revista Educação Unisinos vol 12 n°1

CPLOL - Comité Permanent de Liaison des Orthophonistes-Logòpedes de l'UE (2013). *Speech and Language Therapy*. (2013). Acedido em http://www.cplol.eu/index.php?option=com_content&view=article&id=26&Itemid=344 &lang=en.

CRPG - Centro de Reabilitação Profissional de Gaia (2015b). *Necessidades Especiais de Educação - O Terapeuta da Fala em Contexto Escolar*. Direção-Geral da Educação.

Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.

Duarte M. (2008). *Síndrome de Down: Situação Escolar no Ensino Fundamental e Médio da cidade de Araraquara-SP*. Tese (Tese de Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista: Araraquara.

Fabrício, N., Souza, V., Zimmermann, V. (2007). *Singularidades na Inclusão - Estratégias e Resultados*. Pulso Editorial: São Paulo

Ferreira, L., Barros, M., Gomes, I., Proença, M., Limongi, S., Spinelli, V., Massari, I., Trenche, M., Pacheco, E., Caraça, E. (1999). *Temas de Fonoaudiologia*. 8ªed. Edições Loyola: São Paulo

First, M.B.; Wakefield, J.C. (2013). *Diagnostic Criteria as Dysfunction Indicators: Bridging the Chasm between the Definition of Mental Disorder and Diagnostic Criteria for Specific Disorders*. *Can. J. Psychiatry* 58, 663-669

Godet, M. (1997). *Manual de prospetiva estratégica: Da antecipação à decisão*. Lisboa: Editora Dom Quixote.

González, G. Karipidis, I. & Tijms, J. (2018). *Dyslexia as a Neurodevelopmental Disorder and What Makes It Different from a Chess Disorder*. *Brain Sci.* 2018, 8, 189; doi:10.3390

Guimarães, I. (2013). *Terapia da fala: cinco décadas de história em Portugal*. Lisboa: Escola Superior de Saúde de Alcoitão (ESSA) - Santa Casa da Misericórdia de Lisboa (SCML).

Hill, M. & Hill, A. (2012). *Investigação por questionário*. Lisboa: Silabo.

IDEA - Individuals with Disabilities Education Act (2017). *Building the legacy: IDEA 2004*. Acedido em <http://idea.ed.gov/>

International Step by Step Association -ISSA (2010). *Competent educators of the 21th century. Principles of quality pedagogy*. Acedido em <https://www.issa.nl/sites/default/files/pdf/Publications/quality/Quality-Principles-final-WEB.pdf>

Leitão, F. (2010). *Valores Educativos, Cooperação e Inclusão*. Salamanca: Luso Española de Ediciones

Leite, F. (2015). *Trabalho colaborativo entre docentes num território educativo de intervenção prioritária - estudo de caso*. Tese de Doutoramento em Educação. Universidade Portucalense.

Lopes, T. (2017). *Terapeuta da Fala em contexto escolar*. Tese mestrado educação especial Faro: UA

Loureiro, R. (2014). *A Eficácia da Terapia da Fala na Promoção do Sucesso Escolar: Estudo de Caso num Agrupamento TEIP*. Tese de Mestrado Educação para a Saúde. Porto: FMUP

Direção-Geral de Educação (2015). *Necessidades Especiais de Educação Parceria entre a Escola e o CRI: Uma Estratégia para a Inclusão*. Cercica-Estoril

Hanzen, G. (2018). *Participation of adults with visual and severe or profound intellectual disabilities: Analysis of individual support plans*. *Research in Developmental Disabilities*, 83, pp. 132-141.

Martins, A. (2012) *Gestão dos fatores motivacionais intervenientes na satisfação/motivação dos profissionais da equipa multidisciplinar do Centro de Saúde de Bragança*. Dissertação Mestrado gestão das organizações. Bragança: IPB

Mills, M. (2004). *Inclusive practices for speech-language pathologists*. Acedido <http://education.wm.edu/centers/ttac/documents/packets/inclusivepracticesforspeech.pdf>

Ministério da Educação (2010). *Práticas em Contexto Educativo - Terapeutas da Fala/Docentes de Educação Especial (Grupo de docência E2)*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

Monteiro, S. (2011). *A atitude dos professores como meio de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais*. Escola superior de educação almeida garrett- tese de mestrado -Lisboa

Neto, M. (2018). *O contributo do terapeuta da fala com crianças/adolescentes com multideficiência no contexto escolar: percepções dos pais, docentes de educação especial e terapeutas da fala*. Dissertação de mestrado em terapêutica da fala - linguagem na criança. Porto: UFP

Peña, E., & Quinn, R. (2003). *Developing Effective Collaboration Teams in Speech-Language Pathology: A Case Study*. *Communication Disorders Quarterly*. vol. 24, no. 2

Pereira, F. (2011). *Educação Inclusiva e Educação Especial - Indicadores-chave para o desenvolvimento das escolas: um guia para diretores*. Estoril: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Pestana, M. & Gageiro, J. (2005). *Análise de dados para as Ciências Sociais - A complementaridade do SPSS*. Lisboa: Silabo.

Protopapas, A. & Parrila, R. (2018). *Is Dyslexia a Brain Disorder?* *Brain Sci*. 2018, 8, 61;10.3390

Ramos, A. & Alves, L. (2008). *A fonoaudiologia na relação entre escolas regulares de ensino fundamental e escolas de educação especial no processo de inclusão*. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 2 (14), 235-250.

RCSLT (2016) - Royal College of Speech & Language Therapists (2016). *What is speech and language therapy*. Acedido em https://www.rcslt.org/speech_and_language_therapy/what_is_speech_and_language/what_is_an_slt

Ribeiro & Martins (2009). *O trabalho colaborativo como promotor de desenvolvimento profissional: perspectivas de formandos e*

formadores do PFCM. In Encontro Nacional de Professores de Matemática: ProfMat 2009. Viana do Castelo: Associação de Professores de Matemática.

Roldão, M. C. (2007). *Colaborar é preciso - Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores*. Noesis (71). Lisboa: Ministério da Educação - DGIDC

Sanches-Ferreira, M. (2007). *Educação Regular, Educação Especial. Uma história de separação*. Porto: Edições Afrotamento

Santiago, R.A. (2000). *A Escola também é um sistema de aprendizagem organizacional*. In *Escola Reflexiva e Supervisão - Uma Escola em desenvolvimento e Aprendizagem*. Alarcão, I. (Org). Porto: Porto Editora. (p. 25- 41).

Silva, M. (2009). *Da Exclusão à Inclusão: Conceções e Práticas*. Revista Lusófona de Educação

Silva, M. (2007). *Inclusão: Conceções e Práticas nos Últimos Dez Anos - Relato de uma Experiência*, Conferência proferida na Universidade Federal do Rio Grande do Norte: IIIº Ciclo de Estudos e Debates sobre Educação Inclusiva

Simão, A., Flores, M., Morgado, J., Forte, A., Almeida, T. (2009). *Formação de professores em contextos colaborativos. Um projeto de investigação em curso*. *Sisifo*. Revista ciências a educação nº8 pg 61-74

Vasconcelos, C. (1997). *Para onde vai o professor - resgate do professor como sujeito de transformação*. São Paulo: Libertad.

Virginia Department of Education, Office of Special Education and Student Services (2011). *Speech-Language Pathology Services in Schools: Guidelines for Best Practice*. Virginia: Virginia Department of Education, Office of Special Education and Student Services

Warnock, H. M. (1978). *Special Education Needs: Report of the Committee of Enquire into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: Her Magesty Stacionary Office.

Decreto Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro. Diário da República nº 4/2008 - I Série A. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto Lei no 54/2018 de 6 de julho do Ministério da Educação. Diário da República: Iº série 2008. Acedido a 20 Jan. 2019. Disponível em www.dre.pt.

Decreto Lei no 55/2018 de 6 de julho do Ministério da Educação. Diário da República: Iº série 2008. Acedido a 20 Jan. 2019. Disponível em www.dre.p

6. APENDICES

6.1. I- ESCALA PARA SUBMISSÃO DE AVALIAÇÃO DE PERITOS

Item	Clareza da frase (0 a 5)	Desenvolvimento Profissional (a)	Funções do TF (b)	Trabalho Colaborativo ©	Características da Escola (d)
A minha formação académica preparou-me para trabalhar colaborativamente em contexto escolar.					
Considero fundamental para os alunos a prática terapêutica em contexto individual, fora da sala de aula.					
A colaboração entre professores e terapeutas da fala aumenta o stress pela pressão de desenvolver constante comunicação com outros					
A presença do Terapeuta da fala na sala de aula permite a identificação da					

necessidade de ajustamentos nos métodos de ensino					
Considero que a minha escola encoraja a participação dos profissionais em atividades de formação e desenvolvimento profissional					
Os terapeutas da fala perdem objetividade na prática profissional quando estão em sala de aula.					
O trabalho colaborativo acelera a aplicação das medidas educativas					
A formação deve ser realizada de forma diferenciadora, não havendo vantagem em todos os membros de uma equipa pedagógica obterem o mesmo tipo de formação					

<p>As avaliações terapêuticas não devem ser realizadas em sala de aula, pois enviam os resultados.</p>					
<p>O trabalho colaborativo permite a gestão das salas de aula para a adaptação do contexto</p>					
<p>Os terapeutas da fala-formadores devem ter um papel ativo na realização de formações para a classe docente.</p>					
<p>o projeto educativo da escola deve promover ações de informação sobre temáticas de comunicação, aprendizagem e/ou rotinas diárias para encarregados de educação e profissionais de educação.</p>					
<p>A colaboração próxima entre professores e terapeutas da fala não diminui a responsabilidade de cada um</p>					

na orientação das atividades com os alunos				
Os professores-formadores devem ter um papel ativo na realização de formações para terapeutas da fala.				
A elaboração do relatório técnico-pedagógico exige reuniões frequentes entre professor e terapeuta da fala				
Na minha escola, não considero que estejam a ser aplicadas as alterações necessárias para uma parceria mais eficaz entre profissionais.				
Consigo encontrar formações sobre trabalho colaborativo em contexto escolar				
A escola deve organizar atividades fora do contexto letivo para os elementos das equipas educativas (e.g.				

saídas, *teambuilding meetings*, passeios).

Tive de mudar a minha forma de atuar socialmente para me adaptar ao método colaborativo da escola (competências de negociação, competências de resolução de problemas, comunicação).

A colaboração entre professores e terapeutas da fala acarreta uma análise constante das decisões tomadas.

Os planos de intervenção terapêutica são regularmente elaborados em conjunto com professor titular ou diretor de turma e professor de educação especial (se aplicável).

A escola deve promover a colaboração entre profissionais através da

partilha informal de experiências (e.g.: tertúlias, grupos de reflexão).				
A colaboração entre professores e terapeutas da fala não diminui a autonomia de cada profissional.				
O trabalho colaborativo tem benefícios a nível individual (e.g., relacionamento com colegas, suporte diário, melhorar assertividade, combate do isolamento da profissão).				
A colaboração entre professores e terapeutas da fala ocupa demasiado tempo e por isso é de difícil aplicação no período letivo				
A colaboração entre professores e terapeutas da fala aumenta o compromisso para com o aluno.				
Tive de mudar a minha prática profissional para me adaptar ao método				

colaborativo da escola (prática e atividades diárias, modificar <i>setting</i> de trabalho, aplicação do conhecimento, crenças e visão sobre a inclusão).				
A colaboração entre professores e terapeutas da fala acarreta sentimentos de intrusão de outros no seu domínio profissional.				
A minha escola promove reuniões frequentes de equipa para (re)avaliação do aluno				
A colaboração entre professores e terapeutas da fala aumenta o <i>stress</i> pela pressão de desenvolver constante comunicação com outros				

6.2. II- VERSÃO FINAL DO QUESTIONÁRIO

Trabalho colaborativo entre terapeutas da fala e professores

Perceção dos terapeutas da fala

Texto introdutório

O seguinte questionário surge no âmbito do trabalho de investigação no mestrado em educação especial- multideficiência e problemas de cognição na Escola Superior de Educação do Porto, do Instituto Politécnico do Porto, ESSE-IPP.

Este pretende perceber qual a perceção dos profissionais de educação face ao trabalho colaborativo no contexto educacional entre professores e terapeutas da fala.

Convido-o a participar neste trabalho de investigação, preenchendo o questionário abaixo, não sendo solicitada informação pessoal de cariz confidencial. Ao participar aceita que os dados disponibilizados sejam utilizados para os fins académicos desta investigação.

Desde já obrigada pela sua colaboração!

Silvana Costa

1. **Dados gerais:**
 - a. Idade

- b. Anos de experiencia
- c. Grau académico

2. **Práticas em contexto escolar** – para cada uma das afirmações que apresentamos a seguir, indique em que medida elas descrevem as suas opiniões, as suas práticas, ou o seu contexto de trabalho (1- Discordo totalmente; 2 – Discordo parcialmente; 3 – Concordo parcialmente; 4 – Concordo totalmente).

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

- A formação deve ser realizada de forma diferenciadora, não havendo vantagem em todos os membros de uma equipa pedagógica obterem o mesmo tipo de formação.
- Os terapeutas da fala-formadores devem ter um papel ativo na realização de formações para a classe docente.
- Os professores-formadores devem ter um papel ativo na realização de formações para terapeutas da fala.
- Consigo encontrar formações sobre trabalho colaborativo em contexto escolar.
- A comunicação constante com outros profissionais é requisito obrigatório para um desenvolvimento profissional efetivo
- Tive de mudar a minha prática profissional para me adaptar ao método colaborativo da escola (prática e atividades diárias, modificar *setting* de trabalho, aplicação do conhecimento, crenças e visão sobre a inclusão).
- O desenvolvimento profissional está diretamente ligado ao desenvolvimento pessoal que se adquire com o trabalho colaborativo

FUNÇÕES DO TERAPEUTA DA FALA

- Considero fundamental para os alunos a prática terapêutica em contexto individual, fora da sala de aula.
- A presença do Terapeuta da fala na sala de aula permite a identificação da necessidade de ajustamentos nos métodos de ensino
- Os terapeutas da fala perdem objetividade na prática profissional quando estão em sala de aula
- As avaliações terapêuticas não devem ser realizadas em sala de aula, pois enviesam os resultados.
- A prática do terapeuta da fala em sala de aula não diminui a autonomia de cada profissional.
- A prática do terapeuta da fala acelera a aplicação das medidas educativas
- Na prática do TF não está previsto tempo não-letivo para colaboração com os professores

TRABALHO COLABORATIVO

- A colaboração entre professores e terapeutas da fala acarreta uma análise constante das decisões tomadas.
- A colaboração próxima entre professores e terapeutas da fala não diminui a responsabilidade de cada um na orientação das atividades com os alunos
- A colaboração entre professores e terapeutas da fala aumenta o compromisso para com o aluno.
- A colaboração entre professores e terapeutas da fala acarreta sentimentos de intrusão de outros no seu domínio profissional.
- A elaboração do relatório técnico-pedagógico exige reuniões frequentes entre professor e terapeuta da fala

- Os planos de intervenção terapêutica são regularmente elaborados em conjunto com professor titular ou diretor de turma e professor de educação especial (se aplicável).
- Tive de mudar a minha forma de atuar socialmente para me adaptar ao método colaborativo da escola (competências de negociação, competências de resolução de problemas, comunicação).

GESTÃO ESCOLAR

- Na minha escola, não considero que estejam a ser aplicadas as alterações necessárias para uma parceria mais eficaz entre profissionais.
- A escola deve organizar atividades fora do contexto letivo para os elementos das equipas educativas (e.g. saídas, *teambuilding meetings*, passeios).
- A escola deve promover a colaboração entre profissionais através da partilha informal de experiências (e.g.: tertúlias, grupos de reflexão).
- A minha escola promove reuniões frequentes de equipa para (re) avaliação do aluno.
- O projeto educativo da escola deve promover ações de informação sobre temáticas de comunicação, aprendizagem e/ou rotinas diárias para encarregados de educação e profissionais de educação.
- Considero que a minha escola encoraja a participação dos profissionais em atividades de formação e desenvolvimento profissional.

M

MESTRADO

Educação especial: multideficiência e
problemas de cognição

Trabalho colaborativo entre
terapeutas da fala e
professores em sala de aula

