

GIANNI SILVA SANTANA

**O TRABALHO COOPERATIVO ENTRE
TERAPEUTAS DA FALA E DOCENTES DE
EDUCAÇÃO ESPECIAL: CONTRIBUTOS PARA A
INCLUSÃO DE CRIANÇAS E JOVENS COM
NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS**

Orientador: Professor Doutor Jorge Serrano

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Instituto de Educação

Lisboa

2015

GIANNI SILVA SANTANA

**O TRABALHO COOPERATIVO ENTRE
TERAPEUTAS DA FALA E DOCENTES DE
EDUCAÇÃO ESPECIAL: CONTRIBUTOS PARA A
INCLUSÃO DE CRIANÇAS E JOVENS COM
NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS**

Tese defendida em provas públicas na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (ULHT) no dia 9 de Dezembro de 2015, perante o júri, nomeado pelo Despacho Reitoral n.º. 367/2015, de 24 de Março de 2015, com a seguinte composição:

Presidente: Professora Doutora Isabel Rodrigues Sanches da Fonseca

Arguente: Professora Doutora Ana Saldanha

Orientador: Professor Doutor Jorge Serrano

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Instituto de Educação

Lisboa

2015

“Ninguém caminha sem aprender a caminhar,
sem aprender a fazer o caminho caminhando,
refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs
a caminhar”

Paulo Freire

DEDICATÓRIA

Para que este projeto, de enriquecimento profissional e pessoal, se concretizasse foi necessário abdicar de muitas horas de convívio familiar, de muitos momentos de partilha e interação com aqueles que me são muito especiais.

Esta dedicatória vai para o meu pai que me incentivou, deu força e ajudou sempre que necessário com toda a sua paciência e para os meus familiares e amigos que me animaram alguns momentos de algum desalento e dificuldade.

AGRADECIMENTOS

A presente dissertação não seria uma realidade sem a preciosa colaboração e apoio de uma série de pessoas a quais não posso deixar de expressar as minhas sinceras e profundas palavras de agradecimento.

Ao Professor Doutor Jorge Serrano, meu orientador, pela sua GENEROSIDADE, DISPONIBILIDADE, PACIÊNCIA, EXIGÊNCIA, DEDICAÇÃO, pelos constantes ensinamentos e rigorosa orientação deste trabalho. Pelo seu HUMANISMO, por toda a partilha e motivação que fez com que este trabalho chegasse ao fim, o meu sincero MUITO MUITO OBRIGADA.

A todos os Professores de Educação Especial às Terapeutas da Fala que participaram desta investigação, pela colaboração e por possibilitarem a realização deste trabalho.

Aos membros do júri, por contribuírem para a minha formação académica.

A todas as crianças/jovens que durante a minha carreira profissional despertaram o meu interesse para aperfeiçoar o meu saber. Para todos estes o meu muito obrigado.

Aos meus familiares, pelo carinho e apoio incondicional e em especial ao meu pai Joselito Francisco Santana, meu “porto seguro”, meu exemplo de perseverança, amor, carinho, dignidade, honestidade, por me ter ajudado, incentivado e por ter acreditado sempre em mim e por me fazer ver que se pode sempre ir mais e mais longe. Às minhas Tias Elizete de Castro e Silva e Joselita de Souza Silva, pelo carinho, compreensão e constante incentivo. Obrigada por terem partilhado e trilhado comigo este caminho.

Aos meus inúmeros amigos e amigas brasileiros e portugueses, pelo carinho, apoio e incentivo ao longo deste processo.

Ao meu companheiro, pela compreensão e apoio nesta longa jornada.

Para todos estes o meu muito obrigado.

RESUMO

Partindo do pressuposto de que a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), vem inserir um novo conceito de educação para todos, reconhecendo a lacuna educacional de assistência das pessoas com qualquer tipo de deficiência visto que estas tem o direito de expressar seus desejos com relação a educação apropriada as necessidades, aspirações e circunstâncias.

O presente estudo foi realizado através de um questionário por meio de vinte e três perguntas fechadas e uma pergunta aberta direcionados a Professores de Educação Especial e Terapeutas da Fala, com uma amostra de 100 profissionais que trabalham conjuntamente com crianças portadoras de Necessidades Educativas Especiais.

Esta pesquisa tem como objetivo perceber a atuação do professor de Educação Especial e do Terapeuta da Fala no ambiente escolar frente a uma criança portadora de NEE, visando os seus respetivos papéis na qualidade de cooperantes no desenvolvimento da aprendizagem com uma perspectiva de inclusão escolar, ou seja, permitir com que as crianças com Necessidades Educativas Especiais possam estar inseridas dentro de uma turma de ensino regular.

No primeiro capítulo iremos abordar uma pesquisa bibliográfica, na produção científica de muitos autores que têm vindo a trabalhar nesta área, partilhando cada vez mais informações acerca da Educação Especial e a Escola Inclusiva. Definiremos também as funções do Terapeuta da Fala e do Docente de Educação Especial como também o trabalho de colaboração desenvolvido entre eles.

No segundo capítulo, mostraremos todos os procedimentos metodológicos que se recorreu, para se recolher a informação necessária. Para além da descrição daqueles procedimentos, este capítulo engloba ainda, entre outros aspetos, informação relativa ao estudo propriamente dito como também os métodos de Análise de Dados e Resultados e apresentação e Interpretação dos Resultados.

No terceiro capítulo é feita a apresentação sistematizada dos dados recolhidos e, num segundo momento, a consequente discussão de resultados. Em seguida apresenta-

se a conclusão, limitação do estudo e sugestões para continuidade do estudo. E na sequência são apresentadas as referências bibliográficas, apêndices, anexos, gráficos, tabelas e quadros contidos nesta investigação.

O instrumento de investigação foi um inquérito por questionário de forma a agregar perguntas de resposta fechada e resposta aberta, permitindo este questionar os docentes e terapeutas da fala sobre suas experiências.

Os resultados mostram que há alguns aspetos que o trabalho colaborativo entre terapeutas da fala e docentes de EE é de suma importância.

Na sua globalidade, os resultados obtidos revelam indicadores de qualidade, na linha das principais teorias defendidas na conspeção de literatura: no trabalho de cooperação entre profissionais de educação especial e os terapeutas da fala, no apoio a alunos com NEE.

É premissa do processo de inclusão efetiva que seja baseado no trabalho multidisciplinar, desenvolvido em equipa com todos os técnicos intervenientes no processo educativo. Pois somente um trabalho que tenha como finalidade a mudança de atitudes da sociedade em geral face à diferença poderá orientar a uma escola para todos.

Palavras - Chaves: Educador, Educação Especial, Terapeuta da Fala, Trabalho Cooperativo, Necessidades Educativas Especiais, Escola.

ABSTRACT

Assuming that the Salamanca Statement (UNESCO, 1994), is entering a new concept of education for all, recognizing the educational gap for assistance by persons with any type of disability that they have the right to express their wishes regarding appropriate education needs, aspirations and circumstances. This study was conducted through a questionnaire by means of twenty-three closed questions and an open question directed to Special Education Teachers and Speech Therapists, with a sample of 100 professionals working together with children with Special Educational Needs.

This research aims to understand the role of the teacher of Special Education and Speech Therapist at school in front of a child with special needs, aiming their respective roles as cooperating in the development of learning with a perspective of school inclusion, or is to allow that children with special educational needs can be inserted into a regular school.

In the first chapter we discuss a literature search in scientific production of many authors who have been working in this area, sharing more and more information about Special Education and Inclusive School. Also define the functions of the Speech Therapist and Special Education Teacher as well as the collaborative work between them.

In the second chapter, we will show all the methodological procedures that are applied, to collect the necessary information. In addition to the description of those procedures, this chapter includes also among other things, information about the study itself as well as the data analysis methods and results and presentation and interpretation of results.

The third chapter is made structured presentation of data collected and, secondly, the subsequent discussion of results. Then we present the conclusion of the study limitations and suggestions to continue the study. And following presents the bibliographical references, appendices, attachments, graphics, tables and charts contained in this research.

The research instrument was a questionnaire in order to add questions of closed answer and open response, allowing this question teachers and speech therapists about their experiences.

The results show that there are some aspects that collaborative work between speech therapists and EE of teachers is of paramount importance.

Taken together, the results show quality indicators, in line with the main theories advocated in the literature: the cooperative work between special education teachers and speech therapists, support for student's with SEN.

It is the premise of effective inclusion process that is based on multidisciplinary work, developed a team with all the specialists involved in the educational process.

For only work that has as its purpose the changing attitudes of society in general to the difference may direct a school for everyone.

Key - Words: Educator, Special Education, Speech Therapist, Cooperative Work, Special Needs Education, School.

LISTA DE ABREVIATURAS

APTF – Associação Portuguesa de Terapeutas da Fala

AE – Apoio Educativo

CE – Contexto Educativo

CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade

EE – Educação Especial

ER – Ensino Regular

NEE – Necessidades Educativas Especiais

TF – Terapeuta da Fala

TF's – Terapeutas da Fala

Índice Geral

INTRODUÇÃO.....	18
CAPÍTULO 1: ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	21
1.1 - A Educação Especial e a Escola Inclusiva.....	21
1.2 - As funções do Terapeuta da Fala.....	30
1.3 – As funções do Docente de Educação Especial.....	36
1.4 – O Trabalho de colaboração entre terapeutas da fala e professores de Educação Especial.....	40
CAPÍTULO 2: ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO.....	44
2.1 – Objetivo do estudo.....	44
2.2 – Tipo do Estudo.....	46
2.3 – Questão de Investigação.....	46
2.4 – Caracterização da Amostra.....	46
2.5 – Métodos de Recolha de Dados.....	53
2.6 – Elaboração do Questionário.....	53
2.7 – Métodos de Análise de Dados e Resultados.....	54
2.8 – Apresentação e Interpretação dos Resultados.....	57
2.8.1 – Questões fechadas	57
2.8.2 – Questões abertas	78
CAPÍTULO 3: DISCUSSÃO DE RESULTADOS	88
CONCLUSÃO	92
LIMITAÇÕES DO ESTUDO	94
SUGESTÕES PARA CONTINUIDADE DO ESTUDO	95
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	96

APÊNDICES	1
Apêndice I :Questionário	
Apêndice II: Ficha de Caracterização da Amostra	
Apêndice III: Explicação da Amostra	
Apêndice IV: Grelha de Análise dos dados obtidos em questões abertas	
 ANEXOS	 IXX
ANEXO I: Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro	
 GRÁFICOS	
Gráfico I – Percentagem de cada um dos dois grupos de profissionais.....	47
Gráfico II – Percentagem de faixa etária dos Terapeutas da Fala.....	47
Gráfico III – Percentagem do tempo de serviço dos Terapeutas da Fala.....	48
Gráfico IV – Percentagem das funções exercidas no presente ano letivo dos Terapeutas da Fala.....	49
Gráfico V – Percentagem de faixa etária dos professores de Educação Especial.....	50
Gráfico VI – Percentagem relativamente ao tempo de serviço dos professores de Educação Especial.....	51
Gráfico VII – Percentagem relativamente as funções exercidas no presente ano letivo dos professores de Educação Especial.....	52
Gráfico VIII – Percentagem relativamente ao sexo	57
Gráfico IX – Percentagem relativamente a idade	58
Gráfico X – Percentagem relativamente ao tempo de serviço	58
Gráfico XI – Percentagem relativamente a situação profissional	59
Gráfico XII – Percentagem relativamente ao exercício das funções no presente ano letivo	60
Gráfico XIII - Percentagem relativamente as necessidades da maioria dos alunos com NEE podem ser satisfeitas em sala de aula, sem apoio da Educação Especial.....	60
Gráfico XIV – Percentagem relativamente os alunos com NEE encontram nas turmas de ensino regular estratégias adequadas às suas necessidades.....	62

Gráfico XV – Percentagem relativamente os alunos com NEE encontram nos professores de Educação Especial as competências adequadas para com eles trabalhar.....	63
Gráfico XVI – Percentagem relativamente os alunos com NEE adquirem as mesmas competências no mesmo limite de tempo que os seus colegas.....	64
Gráfico XVII – Percentagem relativamente os alunos com NEE devem beneficiar de pedagogia diferenciada.....	65
Gráfico XVIII – Percentagem relativamente ao trabalho com alunos com NEE é tarefa difícil para os professores de Educação Especial.....	66
Gráfico XIX – Percentagem relativamente os alunos com NEE são incapazes de realizar aprendizagens no âmbito do currículo comum.....	67
Gráfico XX– Percentagem relativamente os alunos com NEE são fonte de indecisão de como agir para os professores de Educação Especial e Terapeutas da fala.....	68
Gráfico XXI– Percentagem relativamente as limitações dos alunos com NEE dificultam o seu sucesso escolar.....	70
Gráfico XXII – Percentagem relativamente o apoio de terapia da fala beneficia os alunos com NEE.....	71
Gráfico XXIII – Percentagem relativamente os alunos com NEE devem ter uma carga horária igual à dos outros alunos.....	72
Gráfico XXIV – Percentagem relativamente a articulação terapeuta da fala e professor de Educação Especial é importante.....	73
Gráfico XXV– Percentagem relativamente o terapeuta da fala exerce uma importância relevante dentro das escolas de ensino regular.....	74
Gráfico XXVI– Percentagem relativamente o terapeuta da fala ao trabalhar com alunos com NEE é preciso de formação especializada.....	75
Gráfico XXVII – Percentagem relativamente os professores de Educação especial e os terapeutas da fala possuem preparação para trabalhar, em cooperação, no apoio a alunos com NEE.....	76
Gráfico XXVIII – Percentagem relativamente a questão de que são notórias algumas falhas no trabalho de cooperação entre professores de Educação Especial e os Terapeutas da fala, no apoio a alunos com NEE.....	77
Gráfico XXIX – Percentagem relativamente as práticas de colaboração entre os docentes de Educação Especial e os terapeutas da fala são mais frequentes do que o trabalho isolado de uns e outros, no apoio a alunos com NEE.....	78

Gráfico XX – Percentagem relativamente a cooperação entre os terapeutas da fala e os docentes de Educação Especial é decisiva para a inclusão escolar dos alunos com NEE.....	78
---	----

TABELAS

Tabela 1 – Representação relativamente ao sexo.....	57
Tabela 2 – Representação relativamente a idade	58
Tabela 3 – Representação relativamente ao tempo de serviço.....	59
Tabela 4 – Representação relativamente ao tempo de serviço.....	59
Tabela 5 -Representação das respostas dadas pelos profissionais quanto as necessidades da maioria dos alunos com NEE podem ser satisfeitas em sala de aula, sem apoio da Educação Especial.....	60
Tabela 6 – Representação das respostas dadas pelos profissionais quanto os alunos com NEE encontram nas turmas de ensino regular estratégias adequadas às suas necessidades.....	61
Tabela 7 – Representação das respostas dadas pelos profissionais quanto os alunos com NEE encontram nos professores de Educação Especial as competências adequadas para com eles trabalhar.....	62
Tabela 8 – Representação das respostas dadas pelos profissionais quanto aos alunos com NEE adquire as mesmas competências no mesmo limite de tempo que os seus colegas.....	63
Tabela 9 – Representação das respostas dadas pelos profissionais quanto os alunos com NEE devem beneficiar de pedagogia diferenciada.....	64
Tabela 10 – Representação das respostas dadas pelos profissionais ao trabalho com alunos com NEE é tarefa difícil para os professores de Educação Especial.....	65
Tabela 11 – Representação das respostas dadas pelos profissionais aos alunos com NEE são incapazes de realizar aprendizagens no âmbito do currículo comum.....	66
Tabela 12 – Representação das respostas dadas pelos profissionais relativamente os alunos com NEE são fonte de indecisão de como agir para os professores de Educação Especial e terapeutas da fala.....	67
Tabela 13 – Representação das respostas dadas pelos profissionais relativamente as limitações dos alunos com NEE dificultam o seu sucesso escolar.....	68
Tabela 14 – Representação das respostas dadas pelos profissionais relativamente o apoio de terapia da fala beneficia os alunos com NEE.....	69

Tabela 15 - Representação das respostas dadas pelos profissionais relativamente os alunos com NEE devem ter uma carga horária igual à dos outros alunos.....70

Tabela 16 - Representação das respostas dadas pelos profissionais relativamente a articulação terapeuta da fala e professor de Educação Especial é importante.....71

Tabela 17 - Representação das respostas dadas pelos profissionais relativamente o terapeuta da fala exerce uma importância relevante dentro das escolas de ensino regular.....72

Tabela 18 - Representação das respostas dadas pelos profissionais relativamente o terapeuta da fala ao trabalhar com alunos com NEE é preciso de formação especializada.....73

Tabela 19 - Representação das respostas dadas pelos profissionais relativamente os professores de Educação Especial e os terapeutas da fala possuem preparação para trabalhar, em cooperação, no apoio a alunos com NEE.....74

Tabela 20 - Representação das respostas dadas pelos profissionais relativamente a questão de que são notórias algumas falhas no trabalho de cooperação entre professores de Educação Especial e os terapeutas da fala, no apoio a alunos com NEE.....75

Tabela 21 - Representação das respostas dadas pelos profissionais relativamente as práticas de colaboração entre os docentes de Educação Especial e os terapeutas da fala são mais frequentes do que o trabalho isolado de uns e outros, no apoio a alunos com NEE.....76

Tabela 22 - Representação das respostas dadas pelos profissionais relativamente a cooperação entre os terapeutas da fala e os docentes de Educação Especial é decisiva para a inclusão escolar dos alunos com NEE.....77

QUADROS

Quadro 1 – Análise de conteúdo80

Quadro 2 – Análise de conteúdo83

Introdução

O presente estudo insere-se no âmbito do Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor da Universidade Lusófona. Através dele pretende-se analisar o trabalho dos docentes de Educação Especial (EE) e dos Terapeutas da Fala (TF's) sobre as estratégias de colaboração que desenvolvem entre si junto dos alunos com necessidades educativas especiais desenvolvido em Portugal.

O recurso a esta terminologia serviu para efeitos de simplificação de conceitos juntos dos participantes.

O interesse por este tema reside em motivações pessoais da investigadora.

De acordo com a literatura, a sociedade atual procura não apenas ter educação, mas, sobretudo, uma educação para todos ou seja todos com ou sem necessidade educativa especiais têm o direito a uma educação de qualidade

A formação de base direcionada para a comunicação e perturbações implícitas, a par da atuação transversal ao campo da educação, surgem como sólidos fatores para que os profissionais em questão se mentalizem do seu contributo, enquanto auxiliar no processo da aprendizagem, para a melhoria da qualidade de vida do público-alvo da sua intervenção, concretizando uma prática informada, responsável e partilhada.

Frente ao novo paradigma da inclusão de crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular e como portadoras de necessidades educativas especiais, o terapeuta da fala cada vez mais tem exercido um papel fundamental na orientação dos educadores e intervindo em prol de facilitar todo o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem.

Ao se falar em alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) é obrigatório fazer referência ao princípio da inclusão com apoio na Declaração de Salamanca. Este princípio preconiza a inserção na classe regular de ensino, os alunos com NEE. Sendo assim, é necessário ter uma escola para todos, isto é, uma escola que inclua todos os alunos, aceite as diferenças, apoie a aprendizagem e responda às necessidades individuais. Neste contexto, a Educação Especial surge como uma aposta na escola inclusiva, visando promover a igualdade de oportunidades que permita o sucesso de

todos os alunos independentemente de suas “diferenças” individuais. Mas, para esta melhoria efetiva da escola é necessária uma articulação com os recursos disponíveis na comunidade local de forma a conseguir uma melhor qualidade educativa para todos os alunos.

Os professores frente a esses alunos com suas particularidades, se vêm em constantes questionamentos, tais como: "Ele não fala, como poderá escrever? Como poderá acompanhar a turma?", "Como eu posso trabalhar com ele sem deixar os outros de lado?". Esses questionamentos mostram o quanto essas crianças permanecem à margem do processo escolar, tanto por suas dificuldades específicas, tanto pela dificuldade do professor em acolhê-las. É nesse momento que o terapeuta da fala entra, apoiando esses alunos, orientando os professores e abrindo possibilidades de significação para as "coisas sem sentido" que trazem esses alunos. Vemos assim, que o terapeuta da fala não é aquele que apenas identifica sintomas clínicos dentro da escola (via triagens) e encaminha essas crianças para o atendimento clínico. O objetivo vai para além disto. Os técnicos especializados, como terapeuta da fala, terapeuta ocupacional, psicólogo e fisioterapeuta, numa visão inclusiva, estão inseridos dentro do âmbito escolar, formando uma equipa interdisciplinar e propondo parcerias na escola. O terapeuta da fala atua na possibilidade de circular sentidos, significantes que, às vezes, se mostram fixos nos pensamentos dos pais e professores, como por exemplo: "Ele não tem capacidade de aprender nada porque tem algum tipo de patologia". Será que a criança precisa ficar sempre nesta posição ou ela pode ficar noutro lugar? Afinal, "um lugar na escola faz toda a diferença".

As crianças com NEE quando estão na escola, se beneficiam do encontro com a cultura, com a troca e com o movimento social que a escola promove e compartilham com as outras crianças suas necessidades especiais, igual às de qualquer criança: aprender, brincar, desenhar e contar histórias.

As crianças com necessidade educativa especial passam por vários impasses que se torna difícil para as pessoas envolvidas lidar com essas problemáticas. Às vezes, elas param no seu processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem oral e/ou escrita. Esses alunos escapam à possibilidade de serem “significados”, justamente por apresentarem comportamentos não idealizados para o professor, que não consegue mais dar “sentido” para as suas produções.

Neste momento que o terapeuta da fala procura, apontar para outras possibilidades,

acompanhando e orientando a equipa de como o processo da linguagem pode ser adquirido. Apostamos que o professor possa ser "companheiro" da linguagem dessas crianças e que ele reconheça na fala, nos gestos, no próprio "erro", a presença da criança, sendo um sujeito da linguagem, requerendo apenas interpretação.

O presente estudo encontra-se dividido em 8 etapas a saber: Introdução, onde se apresenta o objetivo do estudo em questão; Enquadramento teórico, onde é apresentado um breve levantamento temático; Enquadramento Metodológico, onde são mostrados os procedimentos que serão empregados nesta investigação; Apresentação de dados, na qual são exibidos os dados obtidos; Discussão de dados, em que estes são analisados pela investigadora mediante as questões de investigação e de acordo com a literatura pesquisada; Conclusão; Limitações do estudo e Sugestões para o futuro, onde são fortalecidas as principais conclusões, reveladas limitações da investigação, sugeridos temas para investigações futuras e Referências Bibliográficas, nas quais constam as fontes que sustentam os conteúdos abordados.

“... a cultura escolar adquire a função de refazer e renomear o mundo e de ensinar os alunos a interpretar os significados mutáveis com que os indivíduos de diferentes culturas e tempos históricos dotam a realidade de sentido. Ao mesmo tempo lhes abre as portas para compreender suas concepções e as de quem os rodeiam.” (Fernando Hernández)

Capítulo 1: ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1 - A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A ESCOLA INCLUSIVA

“A escola inclusiva é aquela que aceita todos os alunos.”

(Thomas, 1997, p.103)

Ao observarmos a evolução histórica da Educação Especial, atestamos que o modo como a sociedade olha a presença das pessoas com deficiência está intimamente ligado a fatores sociais, económicos e culturais que são implícitas a cada época. Desde serem abandonadas nas florestas atenienses ou aniquiladas nos desfiladeiros espartanos, época clássica, a serem alvo de receios, medos e superstições na Idade Média, até serem tratadas como loucas e internadas em orfanatos, manicómios, prisões e outro tipo de instituições estatais, séculos XVII e XVIII, várias foram as soluções encontradas pela sociedade para dar resposta à situação destes indivíduos. No entanto, todas elas têm um ponto em comum, a criação “de um mundo artificial para o deficiente, longe da família e da sua comunidade natural. Ali ficavam junto de delinquentes, velhos, pobres...indiscriminadamente.” (Bautista, 1997:22).

No fim do séc. XVIII assiste-se ao início do período de institucionalização especializada dos indivíduos portadores de deficiência, contudo, continua a prevalecer a ideia de que era necessário proteger a sociedade da pessoa deficiente por ser considerada um perigo social (Bautista, 1997). Cabe aqui destacar que o inverso também não era raro, ou seja, acreditava-se na proteção da pessoa com deficiência dos possíveis perigos que a sociedade representava para ela.

Entretanto, colocar as crianças, jovens ou adultos em escolas especializadas, muitas vezes longe dos centros habitacionais, era como continuasse a prática de segregação uma vez que lhes escondia “o ambiente educacional e físico que, como crianças, cidadãos e seres humanos tinham direito, (...)”. Admite-se aqui uma política tipicamente segregadora.” (Santos, 2007:45).

Durante o século XIX observa-se ao desenvolvimento dos testes de inteligência preconizados por Binet, instrumento científico que permitia avaliar as capacidades

intelectuais dos alunos. A comunidade científica admitia que, com este procedimento, prestava um melhor serviço às crianças com deficiência pois protegia das normais. Nesta época, “ as escolas especiais multiplicam-se e diferenciam-se em função das diferentes etiologias: cegos, surdos, deficientes mentais, paralisias cerebrais espinhas bífidas, caracteriais, dificuldades de aprendizagem, etc. Mas, estes centros especiais e especializados, separados dos regulares e com programas próprios, técnicas e especialistas, constituíram e constituem um subsistema de Educação Especial diferenciado, dentro do sistema educativo geral”. (Bautista, 1997:24).

A Educação Especial continuava atracada numa plataforma que tinha como alicerce a segregação, ou seja, a criança diferente devia ter um atendimento/ensino especializado mas ministrado em lugar diferente dos seus pares.

A 2ª Guerra Mundial (1939-1945), a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), assim como a Proclamação Universal dos Direitos da Criança, (1959) e mais tarde a obrigatoriedade da frequência da escolaridade básica, trouxeram novos ventos de mudança e abriram as mentalidades sociais e políticas vigentes até então. “Começa-se a valorizar os direitos humanos e os conceitos de igualdade de oportunidades, de direito à diferença, de justiça social que se vão incrementando nas novas concepções filosóficas, político-sociais e jurídicas defendidas por organizações mundiais como a ONU (Organização das Nações Unidas), (Declaração Universal dos Direitos Humanos, Declaração dos Direitos da Criança, (...)) e Declaração dos Direitos da Pessoa Deficiente. (Vieira e Pereira, 1996:16 citado in Santos, 2007: 46).

No ano de 1959, surge na Dinamarca um movimento impulsionado pelas associações de pais contra as escolas especiais que vão dar o arranco para o nascimento de uma nova era, a era da escola inclusiva.

Ao pensar na universalização da escolaridade, determinada que foi a obrigatoriedade de matrícula e de frequência escolar, para todos os alunos sem exceção, de imediato o sistema educativo se deparou com a real problemática de conviver diariamente com a diversidade. Passa então, a ser visível a existência da diferença no aluno evidente no modo de ser, na forma de estar, no ritmo de execução de tarefas e no processo de aprendizagem.

Surgia a criação de um sistema que pudesse dar resposta educativa eficaz àquele que é diferente mas que tem direito a participar, agir e transformar a sociedade.

Como já foi citado anteriormente, foi a Dinamarca o primeiro país a incluir na sua legislação o conceito de normalização entendido como “a possibilidade de o deficiente

mental desenvolver um tipo de vida tão normal quanto possível” (Bank-Mikkelsen in Bautista, 1997:24)

Também na Suécia surgem movimentos liderados por Nirje (1967) que proporciona tornar acessível às pessoas com deficiência as mesmas condições e modos de vida dos restantes membros da sociedade. Nesta perspetiva a inclusão escolar pode ser considerada como uma forma de atingir a normalização de padrões e competências sociais defendendo um sistema educativo único “que pretende unificar a educação regular e a educação especial com o objetivo de oferecer um conjunto de serviços a todas as crianças, com base nas suas necessidades de aprendizagem” (Bautista, 1997:29).

Posteriormente, é criado nos Estados Unidos da América o Decreto-Lei da Educação para todas as crianças deficientes (PL 94-142) que visa corrigir as desigualdades educativas. Sendo assim, esta legislação determina que os alunos devem estudar num ambiente o menos limitativo possível. Esse ambiente era, sem dúvida, a sala regular. Delimita ainda que compete à rede pública assegurar a educação escolar destas crianças através da utilização de um plano educativo individual que deveria acompanhar a criança ao longo de toda a escolaridade obrigatória.

Sendo assim, as crianças portadoras de deficiência devem ter uma educação em tudo idêntica à dos seus pares, cabendo às escolas identificar e responder às necessidades individuais de cada uma e passando a mesma a ser o espaço de excelência de inclusão do indivíduo na sociedade.

Com a otimização destes pressupostos assistiu-se à tentativa de criação de escolas de ensino integrado “onde os alunos com necessidades educativas especiais deveriam receber apoios específicos conforme com as suas necessidades (...) sendo o papel do professor de educação especial o de um interventor direto no processo educativo desse aluno.” (Correia, 2005:8) e onde os professores de ensino regular se colocavam à margem do processo de ensino/aprendizagem. “Os alunos com NEE e os professores de educação especial constituíam um sistema (de educação especial) dentro de um outro sistema (de ensino regular), sendo o isolamento em termos académicos total e em termos sociais muito precário.” (Correia, 2005:8).

Na década de 80 que os defensores dos direitos das crianças com deficiência, bem como os respetivos pais advertem para a situação atinente ao universo escolar. De fato, a resposta educativa que a escola apresentava não estava a corresponder às expectativas criadas aquando a desinstitucionalização das crianças.

Era preciso que a escola criasse condições que permitissem responder às necessidades educativas dos alunos com NEE, apostando numa adaptação séria da classe regular de forma a facilitar a aprendizagem de todos os alunos sem exceção.

A conferência Mundial da UNESCO, que decorreu em Salamanca (1994) veio sublinhar a necessidade de mudança do sistema educativo vigente até então, pelo que escudou a criação de escolas capazes de acolher qualquer criança, independentemente das suas características físicas e/ou intelectuais proporcionando lhes meios para o seu desenvolvimento tanto escolar como social.

Presenciamos, assim, às novas correntes educativas onde a “educação especial passa de um lugar a um serviço, sendo reconhecido ao aluno com NEE o direito de frequentar a classe regular, possibilitando-lhe o acesso ao currículo comum através de um conjunto de apoios apropriados às suas características e necessidades. Surgem assim, as escolas inclusivas” (Correia, 2005:9).

Para chegar até aqui foi uma longa jornada com muita dificuldade. Ainda não chegámos ao fim pois uma das coisas mais difíceis de mudar é a mentalidade da sociedade.

Para opor-se a exclusão de crianças com deficiência, surge, em vários países o conceito de NEE, que Sanches (2001) define como sendo a necessidade “(...) de um complemento educativo e/ou diferente daquele que é normalmente praticado nas escolas do ensino regular. Esse complemento será a resposta a dar a cada caso e terá de ser específica e baseada em critérios educativo/pedagógicos, tendo como objetivo promover o desenvolvimento e educação do aluno utilizando todo o seu potencial (...) para que ele possa viver como cidadão válido, autónomo e ajustado”.

Relativamente a inclusão pretende-se proporcionar a todos um acesso melhor à aprendizagem, através da criação/adaptação de estruturas físicas e recursos, da elaboração de programas curriculares que permitam dar uma resposta adequada a cada indivíduo, garantindo o direito à educação para todos (Gaspar, 2008). Entretanto, o mesmo autor considera que “Fomentar uma escola inclusiva é uma tarefa árdua porque pressupõe a adaptação da escola às necessidades dos alunos, considerando a diversidade de cada um, com foco na comunidade livre de barreiras, quer sejam elas arquitetónicas ou curriculares, promovendo a colaboração e equidade”.

O conceito de NEE continua a ser recente e atualmente ainda se encontra a ser globalmente aprimorado. De fato, com uma breve revisão bibliográfica sobre o tema, facilmente encontramos com afirmações semelhantes a esta: “Há não muitos anos,

crianças com necessidades educativas especiais eram automaticamente associadas a insucesso e frustração. Crianças com rótulos eram vistas como crianças que não conseguem. Apesar dos esforços dos pais e de professores de educação especial para mostrar o quanto estas crianças podem, de fato, aprender, a “sabedoria” que prevalecia com frequência consistia em não esperar demasiado (...) (Baker & Brightman, 2009)”.

Assim, ao longo do século XX registaram-se grandes transformações sociais, políticas e económicas. Após a Segunda Grande Guerra Mundial verificaram-se mudanças nas atitudes e práticas educacionais, que levaram à criação de igualdade de oportunidades educativas para as crianças com necessidades educativas especiais na escola regular.

Na segunda metade da década de 50, começou a generalizar-se nas escolas a colaboração entre psicólogos e professores, observando-se uma progressiva democratização e alterações nas atitudes e práticas implícitas ao atendimento educacional das crianças com deficiência.

A Educação Especial passou por vários períodos de transição: segregação, integração e inclusão (Clark, Dyson, Millward & Skidmore, 1997).

Partindo do conceito de inclusão e para o desenvolvimento da Educação Inclusiva, teve lugar em 1994, na cidade de Salamanca, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais da UNESCO.

De acordo com os ideais defendidos na Conferência, passa-se de um conceito de mera integração, para um conceito de inclusão, promovendo a criação de um contexto educacional adaptado a todos os alunos. Deseja-se, portanto, uma nova conceção de escola, cujo princípio fundamental “consiste em que todos os alunos devam aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam. As escolas do ensino regular são os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos” (Declaração de Salamanca, UNESCO 1994, p.X).

A Declaração de Salamanca, para além de oferecer uma perspetiva totalmente inclusiva, teve por base o princípio de que todo o ser humano tem direito à educação, salientando a igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência.

Para Porter (1998), o conceito de escola inclusiva refere-se a um sistema de educação e ensino em que os alunos com necessidades educativas especiais frequentam a escola de residência, em salas de aula regulares, com colegas sem deficiências,

beneficiando de ensino e apoio adequados às suas capacidades e necessidades individuais.

Zabalza (1999), considera que a escola inclusiva valoriza positivamente a diversidade, dando uma resposta educativa de qualidade a todos, adotando estratégias de apoio para que os alunos desenvolvam ao máximo as suas capacidades.

Na mesma linha, Alves (2006) defende que numa escola inclusiva os alunos no seu crescimento e desenvolvimento devem ser vistos no seu todo, ter uma educação igual e de qualidade, que respeite as suas necessidades e características e que facilite a sua transição para a vida ativa, de modo a que participem na sociedade, com a maior autonomia e independência possíveis. Em suma, a escola promove a diversidade cultural e educacional.

Numa perspetiva de inclusão Booth e Ainscow (2002), consideram que:

- Na sala de aula, o ensino deve ser planeado tendo em conta a aprendizagem de todos os alunos;
- As aulas devem encorajar a participação de todos os alunos, desenvolvendo a compreensão pela diferença;
- Os alunos devem aprender colaborativamente;
- A avaliação contribui para a realização de todos os alunos;
- Todos os alunos participam nas atividades fora da sala de aula;
- Os professores planeiam, ensinam e revêem em parceria;
- Os professores promovem a aprendizagem e participação de todos os alunos;
- Os professores de educação especial apoiam a aprendizagem e a participação de todos os alunos;
- Todos os conhecimentos dos professores são partilhados.

Segundo Peters (2003), numa sala de aula inclusiva o professor conhece e dá resposta a vários ritmos de aprendizagem, flexibiliza o currículo para o tornar acessível a todos os alunos, organiza a sala de aula e utiliza estratégias pedagógicas inovadoras que promovam a colaboração e o apoio mútuo entre os alunos.

Em Portugal, o sistema de Educação Especial é regulamentado pelo Decreto-lei 3/2008 de 7 de Janeiro, que veio revogar o Decreto-lei 319/91 de 23 de Agosto. “O presente Decreto-lei define os apoios especializados a prestar na educação pré -escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades

educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.

A Educação Especial tem por objetivos a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais nas condições acima descritas.

[...] A escola inclusiva pressupõe individualização e personalização das estratégias educativas, enquanto método de prossecução do objetivo de promover competências universais que permitam autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos.” (Decreto-Lei 3/2008, p.154 -155)

O mesmo Decreto-lei promove o potencial de funcionamento biopsicossocial, baseado no modelo holístico do desenvolvimento humano, que contempla vários fatores (componentes da funcionalidade e da incapacidade e fatores contextuais) e as interações que se estabelecem entre eles, com vista à definição de perfis de funcionalidade e incapacidade.

A abordagem biopsicossocial contribui para o desenvolvimento de um sistema de educação inclusiva, refletindo os princípios e valores deste modelo de funcionalidade dinâmico, interativo e multidimensional, fornecendo um meio sistemático de fundamentar as necessidades, bem como os pontos fortes individuais e ambientais, tendo como quadro de referência a CIF (Classificação Internacional de Funcionalidade). Este documento permite também a criação das redes de escolas de referência para o ensino bilingue de alunos surdos (Crespo et al. 2008).

Segundo com Farias e Buchalla (2005), com esta classificação pretendia-se substituir “(...) o enfoque negativo da deficiência e da incapacidade por uma perspetiva positiva, considerando as atividades que um indivíduo que apresenta alterações de função e/ou da estrutura do corpo pode desempenhar, assim como sua participação social”. Além disso, de acordo com os mesmos autores, com a adoção da Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), era possível uniformizar a nomenclatura, que seria uma grande vantagem na comunicação entre profissionais de

saúde, investigadores científicos, organizações da sociedade civil e todos os outros indivíduos relacionados com a intervenção.

Todavia, a utilização desta classificação no âmbito educativo não reúne consenso e a sua escolha tem sido alvo de várias críticas. Correia (2007) argumenta que a CIF foi criada “(...) para a vivência comunitária e categorizações de saúde e não (para) a educação”. O mesmo autor reforça o seu argumento, referindo que não existiu uma investigação fidedigna, nem a consulta de opiniões de especialista na área da educação, ou de outros, como encarregados de educação, professores ou associações ligadas à área da educação, o que remete esta classificação para a incerteza, que é de todo desaconselhável. Afonso (2008), aduz que a sua “(...) utilização, no terreno da educação, de um instrumento elaborado para o âmbito da saúde, está apenas a servir como forma de legitimar a separação entre alunos com e sem deficiência, o que vem contrariar toda a tendência registada anteriormente na educação especial”.

Nesta perspetiva inclusiva, as escolas de ensino regular constituem os meios capazes de combater a discriminação, construindo comunidades abertas e solidárias, que proporcionam uma educação adequada a todas as crianças.

Para tal, é fundamental a colaboração entre a família e a equipa de profissionais envolvidos na educação da criança, sendo a responsabilidade do processo educativo partilhada por todos os elementos que a constituem.

Ainscow (1997) considera que a criação de escolas inclusivas implica desenvolver nos diferentes profissionais uma nova maneira de olhar a diferença.

Ao se falar em Necessidades Educativas Especiais (NEE) significa que se assume a existência desta problemática, e são algumas as crianças que frequentam as escolas e que apresentam determinadas características às quais o sistema educativo tem de dar resposta de forma a criar igualdade de oportunidades para todos os alunos.

Correia (1997), citando Brennan (1988) considera que existe NEE quando:

“um problema (físico, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação destas problemáticas) afecta a aprendizagem ao ponto de serem necessários acessos especiais ao currículo, ao currículo especial ou modificado, ou a condições de aprendizagem especialmente adaptadas para que o aluno possa receber uma educação apropriada. Tal necessidade educativa pode classificar-se de ligeira a severa e pode ser permanente ou manifestar-se durante uma fase de desenvolvimento do aluno.” (p. 48)

No entanto, o Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro considera apenas as NEE de carácter permanente e deixa de considerar as de carácter temporário.

A Educação Especial não é somente a educação de determinado tipo de alunos, mas sim o conjunto de estratégias e recursos que cada escola possui para responder à diversidade de características que os alunos, que fazem parte do seu espaço, possuem. Para isso torna-se necessário perceber quais as dificuldades de cada um e agir em conformidade com essas mesmas dificuldades. Assim, é necessário fazer o levantamento das necessidades de cada um de forma a escolher as medidas a seguir mais adequadas a cada um dos casos.

A escola tem de ser uma escola para todos. Uma educação em que a diversidade do grupo não é mais um problema mas sim um grande estímulo à criatividade e ao profissionalismo dos profissionais da educação, gerando e gerindo mudanças de mentalidades, de políticas e de práticas educativas.

É necessário estar sempre presente o reconhecimento do princípio da igualdade de oportunidades na educação e que a educação de crianças e jovens com NEE seja alvo de atenção especial desde logo na formação inicial de professores e que se transmita a necessidade do estabelecimento de parcerias e de trabalho em equipa com vários técnicos ligados às áreas das problemáticas dos alunos que frequentam as escolas de hoje, ou seja, “uma função para a qual muitos elementos da equipa contribuem, mais do que um conjunto de responsabilidades concentradas num número reduzido de pessoas” (Ainscow, 1997; p. 24)

Como refere Rodrigues, uma escola inclusiva constitui “um desafio radical à escola tal como ela se encontra organizada” (Rodrigues, 2000; p. 12), que terá de contar com profissionais qualificados dispostos a adotar práticas educativas flexíveis e sobretudo a trabalhar em equipa.

1.2 - AS FUNÇÕES DO TERAPEUTA DA FALA

O Terapeuta da Fala tem a função de intervir quando existem dificuldades de comunicação, associadas a perturbações no desenvolvimento da linguagem e/ou fala. Atua também junto de crianças surdas, autistas ou multideficientes. Através de várias técnicas, procura aumentar as capacidades de compreensão e de expressão oral, além de, em alguns casos, encontrar formas alternativas de comunicação não - verbal. Participa em programas de rastreio em estabelecimento de ensino, para identificar possíveis problemas nas crianças e dá orientações aos familiares

Relativamente ao profissional de interesse deste estudo, o TF é o “profissional responsável pela prevenção, avaliação, tratamento e estudo científico da comunicação humana e das perturbações com elas relacionadas.” Especificando a natureza das perturbações, estas podem reportar-se “à fala e à linguagem (...), bem como ao funcionamento auditivo, visual, cognitivo (...) muscular oral, respiratório, vocal e da deglutição”, podendo consistir em perturbações “simples ou complexas, quando estão envolvidas perturbações múltiplas da comunicação” (CPLOL, 1997). Justifica-se, então, a intervenção deste profissional “junto de indivíduos (...) com processos patológicos identificados, bem como com os que têm limitações na atividade ou restrições na participação”, primando pela parceria com “famílias, grupos e público em geral” (A. Mendes et al., 2004). Num “conjunto variado de contextos públicos e privados de atuação profissional (...) quer no setor da saúde, quer no setor da educação” (APTF, 2004), o TF pode realizar “um vasto leque de atividades profissionais”, como sejam ações de prevenção, rastreio, consultadoria, avaliação e diagnóstico, tratamento, intervenção, gestão, aconselhamento e seguimento de clientes (A. Mendes et al., 2004). Dentre os tipo de intervenção destaca-se a intervenção indireta e o trabalho em dos pacientes e interagir com eles, sempre que o tratamento o exija.

equipa, no qual o TF deve “demonstrar capacidades de trabalho em grupo”, partilhando informações necessárias “com profissionais de Saúde, de Educação ou outros, de acordo com as necessidades de cada utente” (A. Mendes et al., 2004), “num contexto

multidisciplinar”(CPLOL, 1997). Salienta-se o papel da família, enquanto primeiro agente social na promoção da saúde e bem-estar, o qual importa atentar quando é necessário alterar a alimentação, a atividade física e o uso/consumo de substâncias nocivas (WHO, 1976), devido a perturbações nas funções necessárias. Já nos serviços diretos recorre-se a modelos diversificados de intervenção no atendimento de clientes com as perturbações enunciadas. A título de exemplo tem-se a utilização de técnicas e estratégias de comunicação aumentativa (ex: construção, seleção e orientação da escolha dos sistemas e materiais a utilizar) e as usadas para modificar ou otimizar a performance comunicativa (ex: modificação da acentuação) (A. Mendes et al., 2004). A combinação de ambos os tipos de intervenção é reforçada no Perfil Profissional dos TF’s, em que “no caso das perturbações da comunicação humana, a intervenção terapêutica pode ser direta e indireta (...) nas quais as ações têm a dimensão técnica, interpessoal e social genérica” (CPLOL, 1997). Assim, embora haja a necessidade de educar e dar suporte aos cuidadores, é pertinente também realizar intervenções intensivas, incluindo treino de competências e de auxílio da resolução de problemas (Campbell, 2003). Fazem parte também dos tipos de intervenção as ações de informação e divulgação, através das quais se promove e facilita “o acesso à participação plena dos indivíduos na comunicação, incluindo a eliminação das barreiras sociais” (A. Mendes et al., 2004). Relativamente à docência, está descrito no Perfil Profissional dos TF’s que “os terapeutas da fala devem (...) envolver-se na orientação / tutoria de estudantes durante os seus estudos teóricos e na supervisão da sua prática clínica”, devendo igualmente “(...) contribuir para o desenvolvimento da profissão partilhando os seus conhecimentos e competências através de publicações, da participação em reuniões e cursos, e pelo ensino” (CPLOL, 1997). O desempenho de outros papéis no meio social é igualmente uma forma dos TF’s desenvolverem os conhecimentos da profissão e partilharem as suas experiências (APTF, 1999).

Entidades a nível mundial (ex: *International Association of Logopedics and Phoniatrics* –IALP e *American Speech-Language and Hearing Association* – ASHA), europeu (ex: Comité Permanente de Ligação dos Terapeutas da Fala da União Europeia / *Stanting Liaison Committee of Speech and Language Therapists* / *Comité Permanent de Liaison des Orthophonistes-Logopèdes de L’Union Européenne* – CPLOL e o projeto *Thematic Network* “Speech Communication Sciences”, no âmbito do Programa SOCRATES / ERASMUS da Comissão Europeia), e nacional (Associação Portuguesa dos Terapeutas da Fala - APTF), entidade criada a 11 de maio de 1978, a qual

representa e autorregula os TF's, são consensuais ao afirmar que “a Terapia da Fala tem tido um grande progresso e desenvolvimento como uma disciplina académica independente e amadurecida, com uma base de pesquisa científica segura e consistente, e com a perspetiva de continuar este desenvolvimento” (APTF, 2004). No percurso comum da profissão a nível europeu, o CPLOL elaborou dois documentos de importância fundamental: o já referido Perfil Profissional do Terapeuta da Fala da União Europeia (CPLOL, 1997) e o Código de Ética e de Conduta Profissional da União Europeia (CPLOL, 1993), cuja tradução para Língua Portuguesa resultou no Código Ético e Deontológico do Terapeuta da Fala (APTF, 1999). No primeiro, são apresentados os aspetos que definem o TF, descrevendo as áreas, os múltiplos papéis e competências que o profissionalismo concede à sua prática. Por seu turno, o segundo documento reúne premissas que fundamentam e orientam um exercício profissional eticamente responsável para si próprio, para com os clientes, colegas e público em geral.

O ano de 1966 marca o término da formação dos três primeiros TF's portugueses, na Escola de Reabilitação do Alcoitão, cuja criação é oficializada em 1966, através da portaria 22 034 de 4 de junho. Quarenta e sete anos depois, existem dez Escolas Superiores de Saúde, de Norte a Sul, em que o funcionamento da Licenciatura em Terapia da Fala está autorizado. Do currículo nacional mínimo para a formação dos TF's constam áreas de: i) Ciências de Base (15%) e ii) Ciências da área Científica (27%), ambas abrangendo conteúdos das Ciências Biomédicas, do Comportamento e da Linguagem; iii) Ciências da Especialidade (45%), englobando conteúdos da Comunicação, Linguagem e Fala, Deglutição, Ética e deontologia profissional, Investigação e Educação Clínica; iv) Áreas complementares (5%) e v) Opcionais (8%) (A. Mendes et al., 2004). Dentre as enunciadas destaca-se a área da Educação Clínica, na qual ocorrem “estágios de aprendizagem supervisionados por terapeutas da fala licenciados e credenciados” em vários contextos e áreas de intervenção, como preferencial e de maior riqueza para o seu crescimento enquanto futuro técnico (A. Mendes et al., 2004). No decorrer da sua formação de base os alunos têm oportunidade de desenvolver competências profissionais, nomeadamente competências instrumentais (ex: justificar, planear e implementar a terapia apropriada a cada caso) e de trabalho em equipa, a par de competências pessoais e de relação com o outro, como sejam as interpessoais (ex: demonstrar capacidades de trabalho em grupo) e sistémicas (ex: assumir um nível apropriado de responsabilidade nas ações profissionais e clínicas) (A. Mendes et al., 2004). Pese embora o exposto, a maioria da educação no ensino superior

ainda se caracteriza pelo reduzido equilíbrio entre a carga horária teórica e prática (Bydlowski et al., 2004; Casanova et al., 2010; Lemos & Bazzo, 2010) e por ser demasiado especializada e tecnicista, na qual os profissionais permanecem muito orientados pelo modelo biomédico, curativo e imediatoconsensuais ao afirmar que “a Terapia da Fala tem tido um grande progresso e desenvolvimento como uma disciplina académica independente e amadurecida, com uma base de pesquisa científica segura e consistente, e com a perspetiva de continuar este desenvolvimento” (APTF, 2004). No percurso comum da profissão a nível europeu, o CPLOL elaborou dois documentos de importância fundamental: o já referido Perfil Profissional do Terapeuta da Fala da União Europeia (CPLOL, 1997) e o Código de Ética e de Conduta Profissional da União Europeia (CPLOL, 1993), cuja tradução para Língua Portuguesa resultou no Código Ético e Deontológico do Terapeuta da Fala (APTF, 1999). No primeiro, são apresentados os aspetos que definem o TF, descrevendo as áreas, os múltiplos papéis e competências que o profissionalismo concede à sua prática. Por seu turno, o segundo documento reúne premissas que fundamentam e orientam um exercício profissional eticamente responsável para si próprio, para com os clientes, colegas e público em geral.

O ano de 1966 marca o término da formação dos três primeiros TF's portugueses, na Escola de Reabilitação do Alcoitão, cuja criação é oficializada em 1966, através da portaria 22 034 de 4 de junho. Quarenta e sete anos depois, existem dez Escolas Superiores de Saúde, de Norte a Sul, em que o funcionamento da Licenciatura em Terapia da Fala está autorizado. Do currículo nacional mínimo para a formação dos TF's constam áreas de: i) Ciências de Base (15%) e ii) Ciências da área Científica (27%), ambas abarcando conteúdos das Ciências Biomédicas, do Comportamento e da Linguagem; iii) Ciências da Especialidade (45%), englobando conteúdos da Comunicação, Linguagem e Fala, Deglutição, Ética e deontologia profissional, Investigação e Educação Clínica; iv) Áreas complementares (5%) e v) Opcionais (8%) (A. Mendes et al., 2004). Dentre as enunciadas destaca-se a área da Educação Clínica, na qual ocorrem “estágios de aprendizagem supervisionados por terapeutas da fala licenciados e credenciados” em vários contextos e áreas de intervenção, como preferencial e de maior riqueza para o seu crescimento enquanto futuro técnico (A. Mendes et al., 2004). No decorrer da sua formação de base os alunos têm oportunidade de desenvolver competências profissionais, nomeadamente competências instrumentais (ex: justificar, planear e implementar a terapia apropriada a cada caso) e de trabalho em equipa, a par de competências pessoais e de relação com o outro, como sejam as

interpessoais (ex: demonstrar capacidades de trabalho em grupo) e sistémicas (ex: assumir um nível apropriado de responsabilidade nas ações profissionais e clínicas) (A. Mendes et al., 2004). Pese embora o exposto, a maioria da educação no ensino superior ainda se caracteriza pelo reduzido equilíbrio entre a carga horária teórica e prática (Bydlowski et al., 2004; Casanova et al., 2010; Lemos & Bazzo, 2010) e por ser demasiado especializada e tecnicista, na qual os profissionais permanecem muito orientados pelo modelo biomédico, curativo e imediato (R. Costa & Rodrigues, 2010). Mais se acresce que a reduzida curiosidade por áreas diferentes e menos conhecidas torna ambíguas quais as bases teóricas, indicadores e as competências a desenvolver e como o fazer (Filho et al., 2008). Nesta lógica, a inserção de disciplinas de saúde coletiva / pública nos currículos dos cursos da saúde, bem como de estudos sobre as ciências humanas e sociais, foi durante muito tempo vista como uma estratégia para a mudança nas práticas dos profissionais. Todavia, tem-se verificado a sua ineficácia, dado os alunos não valorizarem essas disciplinas, pela forma distante da realidade concreta como são lecionadas (Vasconcelos, 2006). Não se garante, portanto, que a simples oferta dessas disciplinas permita a sua contextualização (Barreto & Castro, 2011; Maia et al., 2006).

Após o término do 1º ciclo da licenciatura, o TF deve possuir “conhecimentos aprofundados dos vários domínios de intervenção, e não apenas um conhecimento generalista”, recomendando-se em formação posterior a especialização numa determinada área (A. Mendes et al., 2004). De acordo com o Perfil Profissional, os TF’s devem “aumentar o seu conhecimento e competências pessoais através da formação contínua (CPLOL, 1997)”, de forma a melhor prestar serviços a quem a eles recorre (APTF, 1999). Sendo uma necessidade que parte da experiência profissional, a formação contínua traduz-se num compromisso para com a vida, contemplando uma “formação formativa”, que qualifica o profissional enquanto sujeito e o desenvolve enquanto indivíduo (Zabalza, 2004).

O papel preventivo do profissional TF pode ser considerado de máxima importância, uma vez que efetua a identificação precoce de dificuldades escolares tanto na aprendizagem da linguagem (no ensino pré-escolar) como, mais tarde, no processo de aquisição da leitura e escrita (ensino básico), melhorando os resultados dos alunos. Além disso, este profissional tem o dever de manter os encarregados de educação esclarecidos e articular com os outros elementos da equipa, através da partilha de

informação, orientações e estratégias, promovendo atividades na escola para estimular a aquisição de novas aprendizagens.

Para além disso, o profissional terapeuta da fala tem que ter grande capacidade de comunicar com os outros e de criar empatia, forte criatividade, além de resistência psicológica que ajude a ultrapassar a frustração quando não há resultados imediatos. Facilidade em trabalhar em equipa e curiosidade pelas inovações científicas, dominar a língua portuguesa falado e escrito, saber trabalhar com aplicações informáticas nos casos em que as terapias exigem o recurso a estas ferramentas.

1.3 - As Funções do Docente de Educação Especial

Durante muitos anos Professores de Educação Especial realizaram o seu trabalho de forma isolada, sem terem a possibilidade de debater os problemas das suas turmas com outros colegas. Nos últimos anos, com o contributo da escola inclusiva, esta situação modificou-se, referido por Graden e Bauer (1999 citado por Rodríguez, 2004).

Numa perspetiva inclusiva, Ainscow (2007) destacou a necessidade de as práticas educativas serem partilhadas e refletidas em conjunto, de forma a melhorar os resultados dos alunos. Esta partilha só é válida quando houver uma mudança de atitude dos professores, sendo a formação pedagógica uma das componentes determinantes na promoção de práticas inclusivas.

Ao nível da formação pedagógica Peters (2003), salienta a necessidade de:

- Desenvolver um apoio mútuo entre professores e aprendizagem, obtendo uma colaboração eficaz através de reuniões e métodos de resolução de problemas;
- Saber elaborar programas de educação individuais;
- Saber ensinar em equipa;
- Saber controlar o progresso;
- Os docentes de educação especial trabalharem com os docentes de turma, nas salas de aula, com o objetivo de serem uma fonte permanente de desenvolvimento.
- Os docentes ajustarem os seus métodos de trabalho à heterogeneidade dos alunos existentes nas turmas do ensino regular, tendo em conta as características e as necessidades específicas de cada um.

Segundo Clark, Dyson, Millward, e Skidmore (1997) o êxito da educação inclusiva depende da capacidade de resposta dos professores à diversidade na sala de aula.

Em suma, para promover a igualdade de oportunidades para todos os alunos é necessário estar recetivo a novas estratégias, sendo imprescindível que os docentes sejam flexíveis e demonstrem abertura a novas metodologias. Deste modo, é

fundamental a troca de experiências e sensibilização para o recurso a novas estratégias. (Morgado, 2003).

A intervenção educativa junto de alunos surdos, num contexto inclusivo, implica um trabalho cooperativo entre docentes de turma e docentes de educação especial, cabendo a cada um deles um papel específico. Os docentes da turma devem ser informados sobre as características da perda de audição, das implicações que têm na aprendizagem e das adaptações necessárias, com vista ao sucesso do aluno. De acordo com Ainscow (1997), o docente de ensino regular é considerado o recurso mais importante no ensino de alunos com necessidades educativas especiais.

Para Correia (1999), o professor de educação especial deve recolher informações sobre cada criança com NEE, de forma a elaborar os programas educativos consoante as suas áreas fortes e fracas. A intervenção educativa do docente de educação especial deve assumir um carácter intencional e sistemático no trabalho a desenvolver com crianças surdas, incidindo em: experiências de interação comunicativa diversificadas; desenvolvimento das capacidades específicas e linguísticas; expansão do conteúdo linguístico; utilização de mecanismos de flexibilização do uso da língua e consciencialização da mesma; trabalho específico nos diferentes domínios da linguagem; utilização de técnicas específicas que promovam aprendizagens, entre outros.

Com a publicação do Decreto-lei 3/2008 e identificação do público alvo da educação especial, aos docentes de educação especial compete lecionar áreas curriculares e conteúdos específicos e apoiar na utilização de materiais didáticos adaptados e de tecnologias de apoio.

Os docentes de educação especial exercem as suas funções junto de crianças e jovens do ensino pré-escolar, básico e secundário com necessidades educativas especiais, decorrentes quer de deficiências físicas e sensoriais (auditivas, visuais e motoras), emocionais e intelectuais, quer de dificuldades de aprendizagem e comunicação.

Entre outros objetivos, o seu trabalho visa o desenvolvimento das potencialidades físicas e intelectuais das crianças e jovens, a ajuda na aquisição da sua estabilidade emocional, o desenvolvimento das suas possibilidades de comunicação, a redução das limitações provocadas pela deficiência, o apoio na sua inserção familiar, escolar e social, o desenvolvimento da sua autonomia e a preparação de uma formação profissional adequada e consequente integração na vida ativa.

A atividade destes docentes pode ser desenvolvida em instituições de educação especial ou em escolas de ensino regular e no âmbito de um grupo heterogéneo de crianças e jovens, abrangendo dificuldades ou incapacidades de grau ligeiro a severo, com necessidades educativas especiais de carácter transitório a prolongado.

Nas instituições de educação especial, estes docentes assumem a responsabilidade de um grupo ou turma, utilizando metodologias adequadas aos interesses capacidades, motivações e potencialidades das crianças e jovens que apoiam, isto é, numa lógica de uma pedagogia diferenciada. Cabe-lhes, igualmente, a responsabilidade de elaborar, implementar e avaliar os programas educativos de cada um dos alunos (considerando as suas características e potencialidades), funções que exercem no âmbito de uma equipa alargada, constituída, entre outros, por psicólogos, técnicos de serviço social e terapeutas.

Nas escolas do ensino regular, estes docentes têm como função prestar apoio educativo à escola no seu conjunto, ao professor, ao aluno e à família na organização e gestão dos recursos e medidas diferenciadas a introduzir no processo de ensino/aprendizagem. Por esse motivo, estes profissionais são também designados por docentes de apoio educativo, de acordo com a nomenclatura utilizada pelo Ministério da Educação.

As funções que os docentes de educação especial podem desempenhar no âmbito dos apoios educativos são as seguintes:

- colaborar, em articulação com os órgãos de gestão e de coordenação pedagógica da escola, na deteção das necessidades educativas especiais dos alunos e na organização e incremento dos apoios educativos adequados;
- identificar e avaliar as características individuais de cada aluno, de modo a participar na elaboração e implementação de planos e programas educativos adequados às suas necessidades específicas;
- contribuir ativamente para a diversificação de estratégias e métodos educativos de forma a promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças e dos jovens na escola, colaborando com os órgãos de gestão e de coordenação pedagógica da escola na gestão flexível dos currículos e na sua adequação às capacidades e aos interesses dos alunos, bem como às realidades locais;
- colaborar na sensibilização e dinamização da comunidade educativa para o direito que assiste as crianças e jovens com necessidades educativas especiais de frequentar o ensino regular, nomeadamente através da organização de sessões de informação e de reflexão dirigidas aos pais e encarregados de educação sobre as vantagens, para a

construção de uma sociedade mais tolerante e solidária, da presença de crianças e jovens com diferentes características no mesmo contexto educativo;

- identificar, em conjunto com os órgãos de gestão e de coordenação pedagógica da escola, os recursos técnicos necessários à criação de condições ambientais e pedagógicas adequadas, tais como adaptações materiais (eliminação de barreiras arquitetónicas, avisos visuais e sonoros, mobiliário adaptado, etc.) e a disponibilização de equipamentos especiais de compensação (livros em Braille ou ampliados, material audiovisual, equipamento específico para leitura, escrita e cálculo, auxiliares óticos ou acústicos, equipamento informático adaptado, etc.), numa perspetiva de fomento da qualidade e da inovação educativa;
- desenvolver metodologias que utilizem a comunicação alternativa e aumentativa direcionadas a crianças e jovens que apresentam graves problemas de comunicação;
- colaborar na identificação de necessidades de formação de outros docentes relacionadas com as necessidades educativas especiais, bem como no desenvolvimento da articulação de todos os serviços e entidades que intervêm no processo de apoio aos alunos: docentes de outras áreas, pais, órgãos de administração e gestão, serviços de psicologia e orientação, autarquias, profissionais de saúde, serviços de segurança social e emprego, instituições particulares de solidariedade social (IPSS) e organizações não governamentais (ONG), etc.

Dada a natureza das suas funções, o quotidiano destes docentes caracteriza-se pelo contato frequente com colegas e profissionais de outras áreas, entre eles docentes do ensino regular, terapeutas, psicólogos, assistentes sociais, médicos ou auxiliares de ação educativa, bem como representantes de estruturas e serviços da comunidade (autarquias, serviços de emprego, etc.) ou as próprias famílias dos seus alunos. Devem, por isso, ser capazes de desenvolver boas relações interpessoais, dada a importância do trabalho conjunto para o sucesso do seu trabalho.

É importante que estes docentes possuam a capacidade de orientar a comunidade educativa em geral no sentido de desenvolver expectativas positivas em relação aos alunos com necessidades educativas especiais, assumindo-se como agentes de mudança de mentalidades no desenvolvimento do conceito de educação inclusiva.

O fato de os docentes de educação especial lidarem com crianças com desvantagens implica uma exigência ética acrescida no desempenho das suas funções, traduzida na criação efetiva de estratégias de compensação dessas desvantagens, de modo a que a sua intervenção educativa seja promotora de igualdade de oportunidades.

1.4 - O Trabalho de Colaboração entre Terapeutas da Fala e Professores de Educação Especial

A palavra “colaboração” é definida, de acordo com o dicionário da Língua Portuguesa, como “Ato ou efeito de colaborar; ajudar, auxiliar: trabalhar em colaboração”. Entende-se que o conceito é amplo, contudo não há como negar que a colaboração, por excelência, é um processo social e de interação, que pode ser desencadeado por diversos motivos e de diferentes formas.

O trabalho no CE deve ser desenvolvido por profissionais de várias áreas (neste caso serão comparados os TF's e os docentes de EE), uma vez que a sua ação é completiva.

No Quadro 1, retirado integralmente do Manual *Terapeutas da Fala/Docentes de Educação Especial* emitido pelo Ministério da Educação, é explicada a função que cada interveniente deve assumir nos diversos contextos.

Quadro 1: Divisão de tarefas entre o terapeuta da fala e os docentes de educação especial.

		PROFISSIONAIS		Observações
		Terapeutas da Fala	Docentes de Educação Especial	
DOMÍNIOS DE INTERVENÇÃO	COMUNICAÇÃO	■ Avaliação ■ Diagnóstico ■ Intervenção	■ Avaliação (1) ■ _____ ■ Intervenção (1)	{1} Trabalho de parceria TF/DEE
	LINGUAGEM	■ Avaliação ■ Diagnóstico ■ Intervenção	■ Avaliação (2) ■ _____ ■ Intervenção (2)	{2} Trabalho de parceria TF/DEE
	FALA: Articulação Verbal; Voz	■ Avaliação ■ Diagnóstico ■ Intervenção	■ _____ ■ Intervenção {3} ■ _____	{3} Só com orientação dos TF; conhecimento das sugestões/orientações dadas pelos TF às crianças.

Conforme podemos verificar no quadro 1, fica nítido o trabalho em que os profissionais T.F.'s e os docentes de E. E. devem desempenhar. Ficando a cargo dos T.F.'s a avaliação, diagnóstico e intervenção nas áreas da comunicação, linguagem, fala, articulação verbal e voz. O trabalho dos docentes de E.E. é desempenhado sempre em articulação com os TF's principalmente na intervenção com os alunos NEE, ou seja, nas escolas e durante todo o ano letivo as atividades executadas com estes alunos devem ser orientadas pelo T.F., particularmente quando os professores de E.E. sentem alguma dificuldade/dúvida em qual atividade aplicar em cada aluno pois cada caso é um caso e cada aluno tem que ser respeitado com as suas limitações/patologia.

Segundo com Whitmire (2002) a colaboração é um conceito central, desde a identificação inicial do problema, até à avaliação e intervenção. Os membros da equipa e a família devem trabalhar em conjunto, em nome da criança. Os professores do ensino regular podem contribuir, expondo as suas opiniões sobre os alunos dentro da sala de aula e referindo a sua evolução nas áreas curriculares. Por sua vez, os terapeutas da fala, os professores de educação especial e outros técnicos devem explicar as características das dificuldades de cada aluno, as implicações que estas têm na aprendizagem e as adaptações necessárias. Os pais colaboram com informações sobre o comportamento dos seus filhos fora do ambiente escolar.

Whitmire (2002) refere ainda que os planos de intervenção para cada aluno devem ser elaborados em conjunto com o terapeuta da fala, professores do ensino regular e de educação especial e / ou outros técnicos, de forma a garantir que todas informações do currículo de cada aluno não são esquecidas e que a deficiência está a ser considerada no desenvolvimento do plano de intervenção.

Río e Bosch (2001) citados por Casanova (2001), mencionam que os professores e o terapeuta da fala devem definir estratégias adequadas e flexíveis, de modo a respeitar o ritmo de cada aluno.

A ASHA (2004) considera que o terapeuta da fala e o professor de crianças/ jovens surdos devem trabalhar em colaboração para desenvolver as competências comunicativas destes alunos. Esta colaboração requer compreensão, respeito, partilha de conhecimentos e experiência dos profissionais.

A estreita colaboração entre todos os intervenientes é fundamental para o sucesso do plano educativo individual e do plano terapêutico. Desta forma, é possível contribuir para a eliminação das barreiras comunicativas, para uma melhor utilização das ajudas

auditivas e para otimizar as possibilidades de compreensão pela audição e/ou visão, tendo em conta as capacidades de cada aluno surdo (Souza & Silvestre, 2007).

A seguir, o quadro I menciona alguns benefícios da colaboração entre docentes e terapeutas da fala.

Quadro I – Benefícios da colaboração entre docentes e terapeutas da fala (Rodríguez, 2004, p.155).

<u>Docentes</u>	<u>Terapeutas da Fala</u>
Aprendem a utilizar estratégias interativas de intervenção a nível da linguagem;	Melhoram o conhecimento sobre aspetos educativos e curriculares;
Conhecem melhor a linguagem dos alunos;	Conhecem melhor os alunos em situações coletivas;
Aprendem a utilizar recursos mais técnicos (sistema alternativo de comunicação, entre outros);	Relacionam a linguagem com situações de aprendizagem em contexto de sala de aula;
Desempenham funções de mediador.	Desempenham funções de mediador.

A parceria pedagógica, é considerada uma mais-valia para o aperfeiçoamento das práticas educativas implementadas pelos professores, na medida em os professores têm a oportunidade de discutir e de refletir em conjunto, e deste modo melhorar os conhecimentos sobre as práticas educativas, o que se traduz num progressivo aperfeiçoamento destas (Ainscow, 2008; Roldão, s/d).

Roldão (s/d, p.28) defende que o trabalho colaborativo entre professores deve obedecer a uma metodologia:

Conceber estrategicamente a finalidade que orienta as tarefas (de ensino) e organizar adequadamente todos os dispositivos dentro do grupo que permitam (1) alcançar com mais sucesso o que se pretende (as aprendizagens pretendidas), (2) ativar o mais possível as diferentes potencialidades de todos os participantes (no âmbito do grupo-disciplina, do grupo-turma, ou outros) de modo a envolvê-los e a garantir que a atividade produtiva não se limita a alguns, e ainda (3) ampliar o conhecimento construído por cada um pela introdução de elementos resultantes da interação com todos os outros.

Neste sentido, o trabalho colaborativo conduz a práticas educativas passíveis de se tornarem mais eficazes permitindo, que os alunos aprendam mais e melhor. Entretanto, o trabalho colaborativo não se faz apenas com apoio no coletivo, assenta no paradigma em que cada um dá o seu contributo, a par do desenvolvimento de um processo de construção individual e singular, o qual necessita de tempo e modos de trabalho individuais. No trabalho colaborativo deve haver, inclusive, um trabalho individual de aprofundamento de conhecimentos com vista a preparar o momento seguinte de trabalho em parceria que permita a partilha, a discussão e reflexão dos conhecimentos adquiridos (Roldão, s/d).

A promoção de atividades colaborativas na sala de aula fará com que as interações entre os alunos aumentem, estimulando o desenvolvimento de competências transversais, como “processar e gerir informação; habilidades de dedução e de análise; habilidade em tomar decisões; competências de expressão verbal e de comunicação; trabalhar em equipa; gestão e liderança e pensamento estratégico” (Peres & Pimenta, 2012).

Capítulo 2: ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

2.1 – **OBJETIVO DO ESTUDO**

O objetivo geral deste estudo é perceber a relevância do trabalho de colaboração dos docentes de EE e TF's sobre as estratégias que desenvolvem entre si nos alunos com NEE.

Os objetivos específicos deste estudo é, compreender segundo a opinião dos docentes de EE e TF's se:

- As necessidades da maioria dos alunos com NEE podem ser satisfeitas na sala de aula;
- Os alunos com NEE encontram nas turmas de ensino regular estratégias adequadas às suas necessidades;
- Os alunos com NEE encontram nos professores de EE as competências adequadas para com eles trabalhar;
- Os alunos com NEE adquirem as mesmas competências no mesmo limite de tempo que os seus colegas;
- Os alunos com NEE devem beneficiar de pedagogia diferenciada;
- Trabalhar com alunos com NEE é tarefa difícil para os professores de Educação Especial;

- Os alunos com NEE são incapazes de realizar aprendizagens no âmbito do currículo comum;
- Os alunos com NEE são fonte de indecisão de como agir para os professores de Educação Especial e Terapeutas da Fala;
- As limitações dos alunos com NEE dificultam o seu sucesso escolar;
- O apoio de terapia da fala beneficia os alunos com NEE;
- Os alunos com NEE devem ter uma carga horária igual à dos outros alunos;
- A articulação Terapeuta da Fala e professor de Educação Especial é importante;
- O terapeuta da fala exerce uma importância relevante dentro das escolas de ensino regular;
- O terapeuta da fala ao trabalhar com alunos com NEE precisa de formação especializada;
- Os professores de Educação Especial e os terapeutas da fala possuem preparação para trabalhar, em cooperação, no apoio a alunos com NEE;
- São notórias algumas falhas no trabalho de cooperação entre professores de educação especial e os terapeutas da fala, no apoio a alunos com NEE;
- As práticas de colaboração entre os docentes de educação especial e os terapeutas da fala são mais frequentes do que o trabalho isolado de uns e outros, no apoio a alunos com NEE;
- A cooperação entre os terapeutas da fala e os docentes de educação especial é decisiva para a inclusão escolar dos alunos com NEE;
- O que necessário para que a colaboração entre terapeutas da fala e docentes de educação especial resultasse mais eficiente na inclusão de alunos com NEE.

2.2 – TIPO DE ESTUDO

O presente estudo caracteriza-se na elaboração e implementação de um questionário por meio de vinte e três perguntas fechadas e uma pergunta aberta, aplicados através da internet pelo programa google docs, direcionados a Professores de EE e TF's, com uma amostra de 50 profissionais Professores de EE e 50 profissionais TF's que trabalham conjuntamente com crianças/jovens portadoras de Necessidade Educativas Especiais.

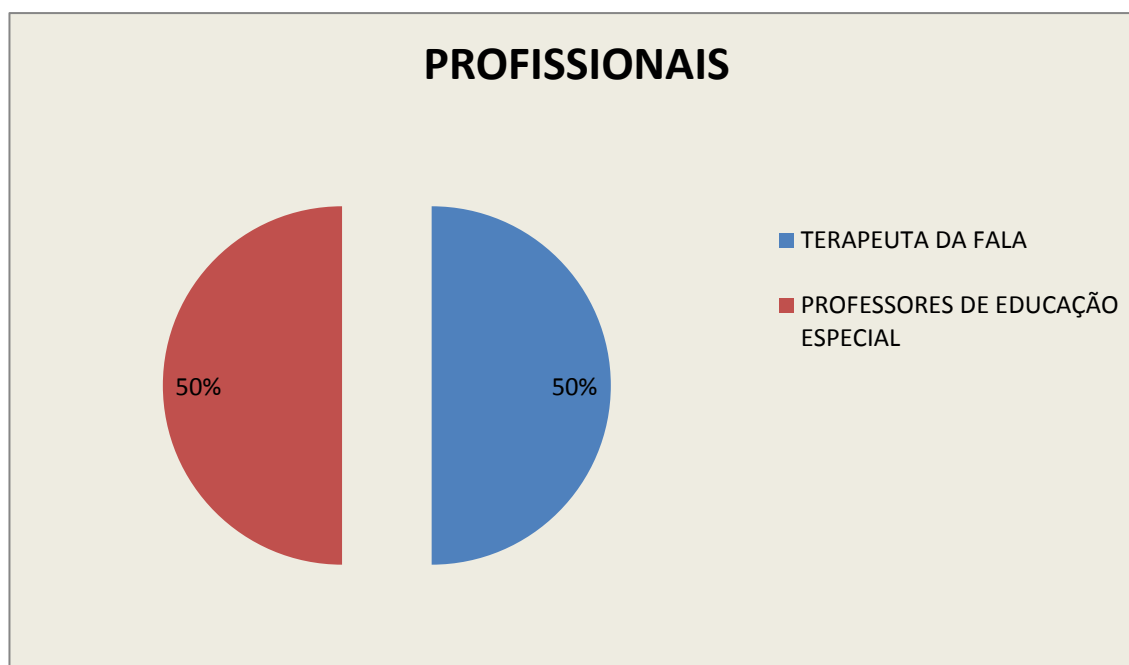
2.3 – QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO

A Questão de partida da presente investigação é perceber sobre as estratégias de colaboração entre Terapeutas da Fala e Professores de Educação Especial que desenvolvem entre si nos alunos com NEE.

2.4 – CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

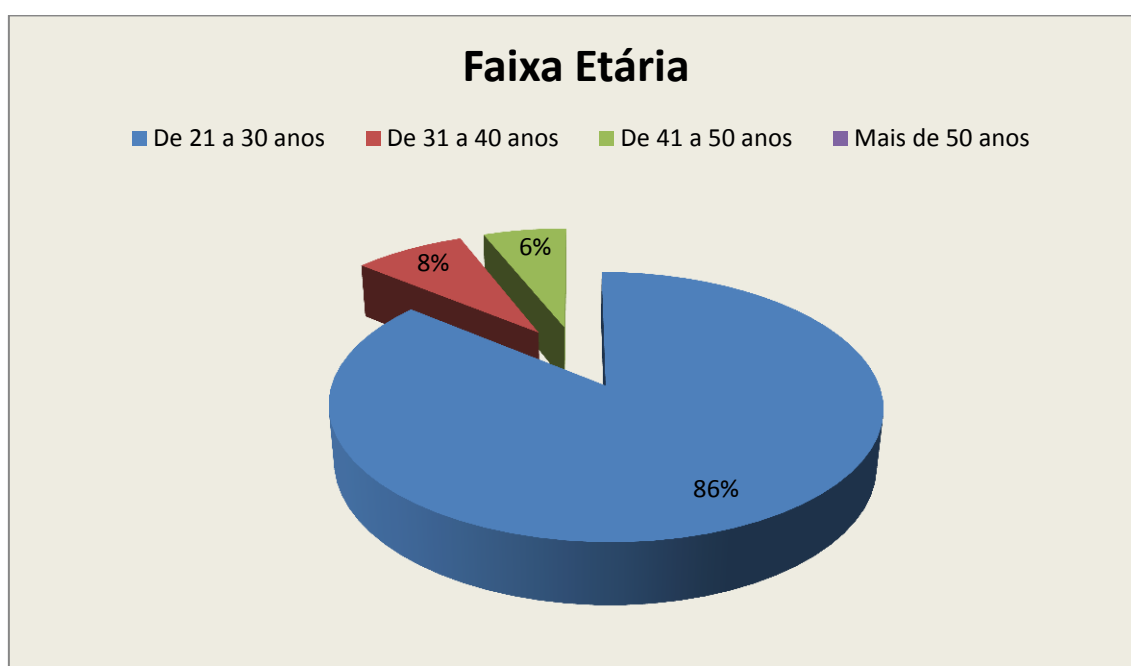
A amostra deste estudo é constituída por 100 profissionais sendo 50 Terapeutas da Fala e 50 professores de EE, da região de Portugal Continental. Após os inquéritos recolhidos, verificou-se que responderam 50 Terapeutas Fala, todos do sexo feminino com idades compreendidas entre 21 a mais de 50 anos e tempo de serviço entre 5 anos e mais de 20 anos. Em termos da situação profissional verificaram-se que estão inseridos no Ensino Regular, Educação Especial/Apoios Educativos e Outra, conforme descritos nos gráficos a seguir:

Gráfico I – Percentagem de cada um dos dois grupos de profissionais



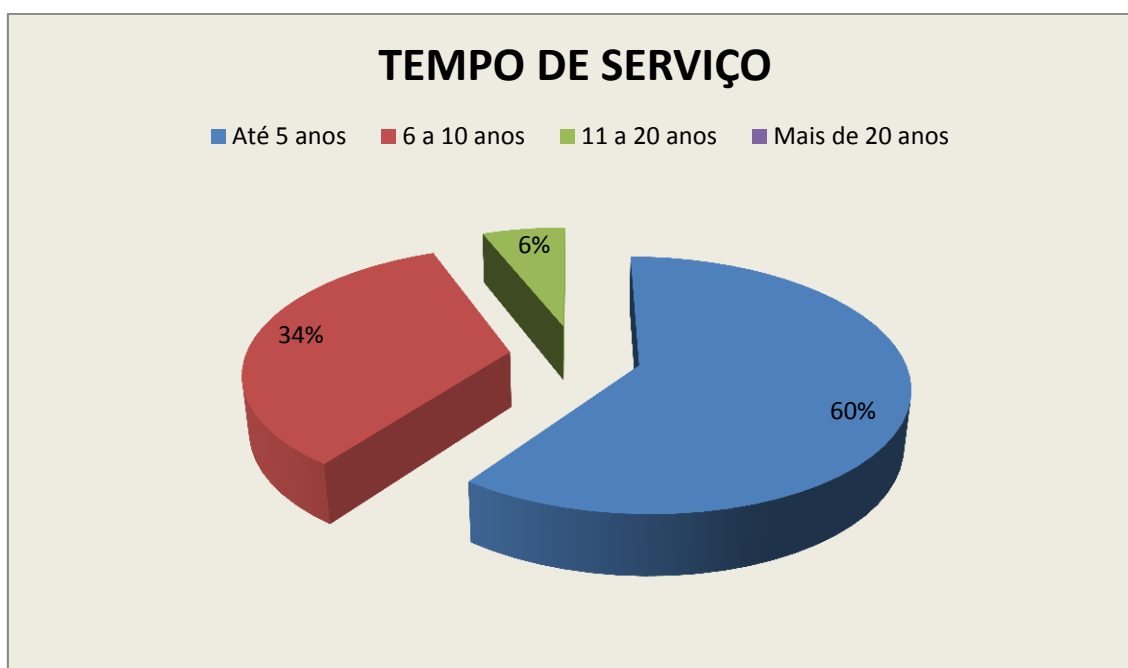
Os dois grupos em estudo eram constituídos pelo mesmo número de indivíduos.

Gráfico II – Percentagem de faixa etária dos Terapeutas da Fala



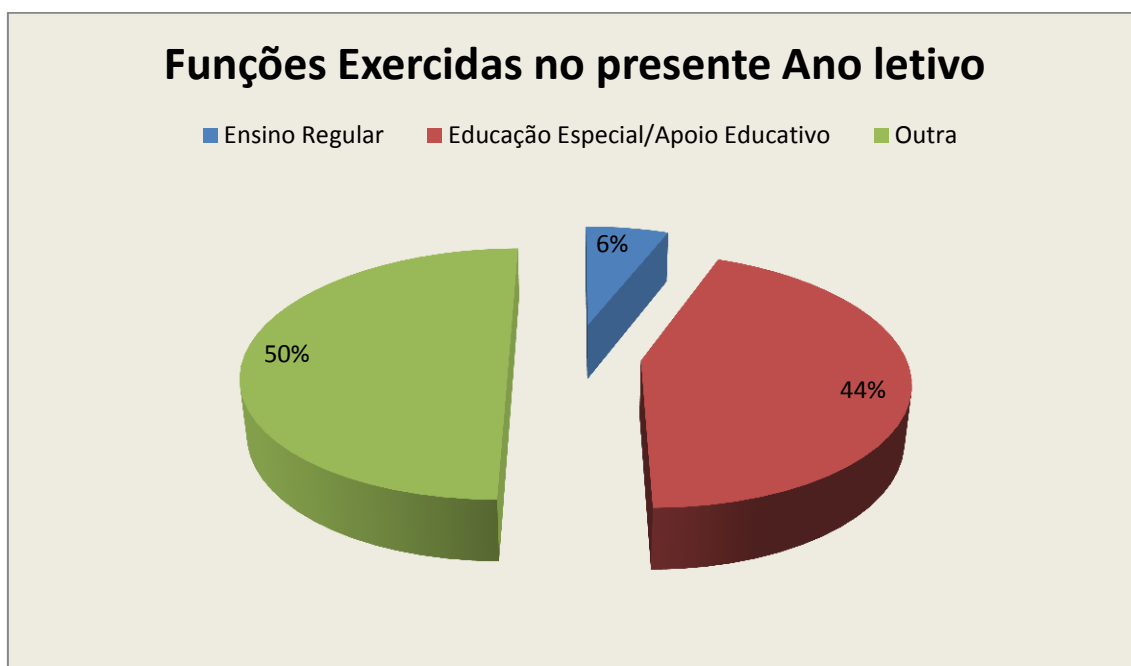
Os investigados encontravam-se na faixa etária entre os 21 a mais de 50 anos, onde os mais novos surgem em maioria com 86% e os mais velhos com 6%. A idade compreendida entre 31 a 40 anos obteve 8%. Verificou-se, também que não responderam aos questionários terapeutas da fala com mais de 50 anos de idade.

Gráfico III – Percentagem do tempo de serviço dos Terapeutas da Fala



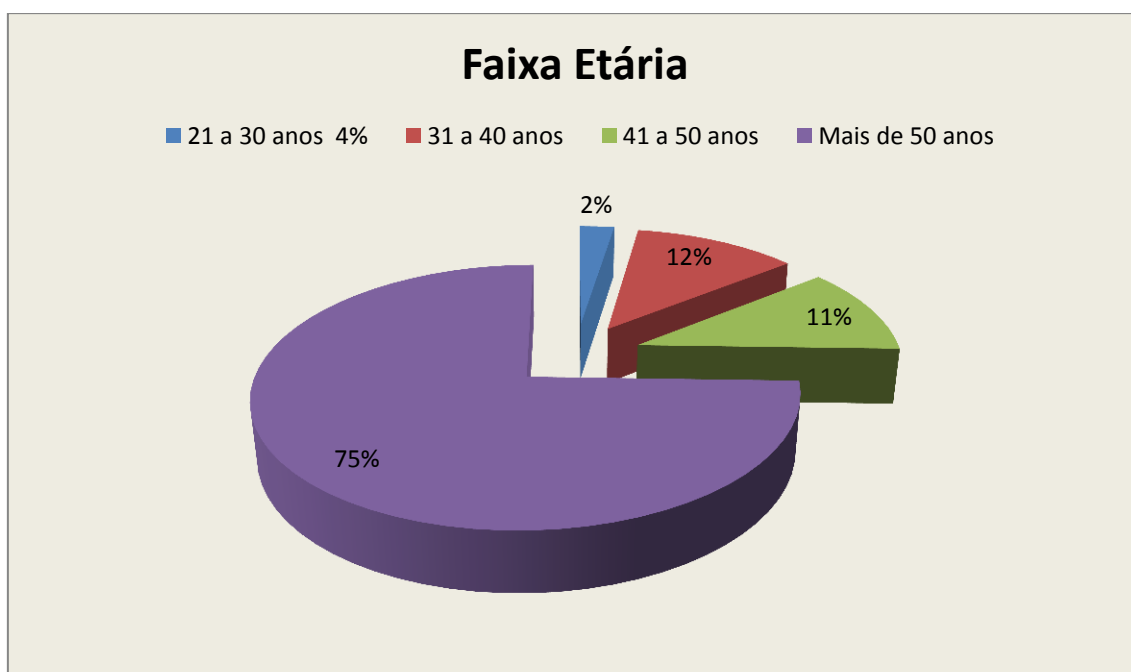
Os Terapeutas da Fala inquiridos apresentaram maior percentagem até os 5 anos de tempo de serviço e os 6 a 10 anos, respetivamente. O tempo de serviço de 11 a 20 anos, teve 6%. Atestou-se que não responderam terapeutas da fala com mais de 20 anos de serviço.

Gráfico IV – Percentagem das funções exercidas no presente ano letivo dos Terapeutas da Fala



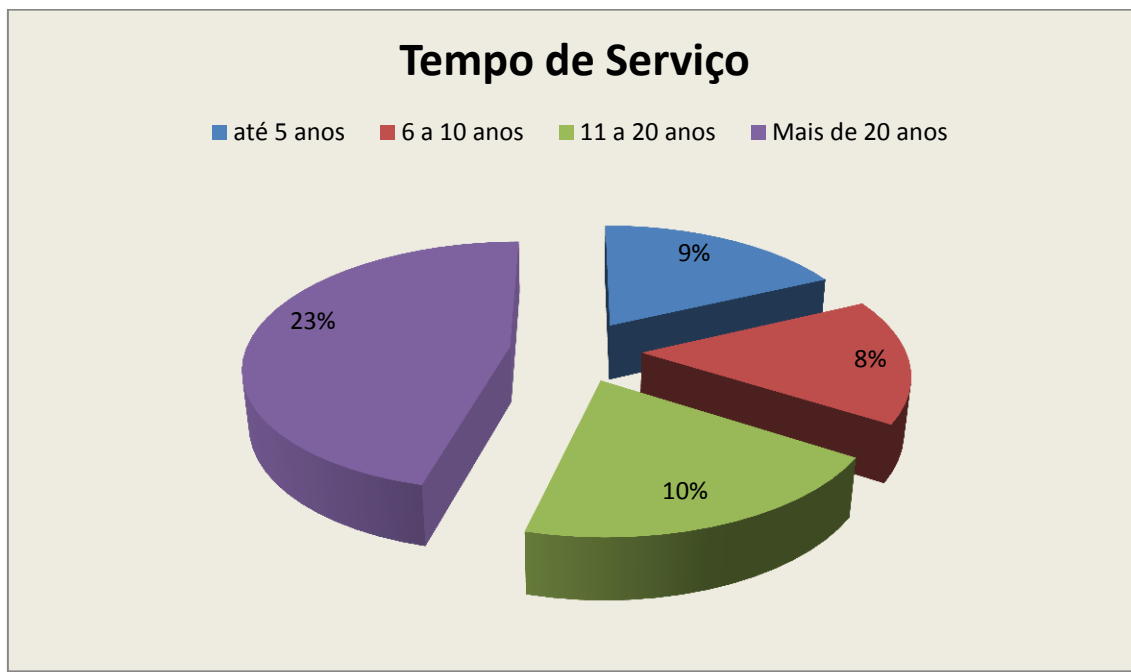
Os Terapeutas da Fala investigados que apresentaram maior percentagem estão inseridos em outra condição de trabalho não especificada. 44% estão inseridos na Educação Especial/Apoio Educativo e 6% estão inseridos no Ensino Regular.

Gráfico V – Percentagem de faixa etária dos Professores de EE



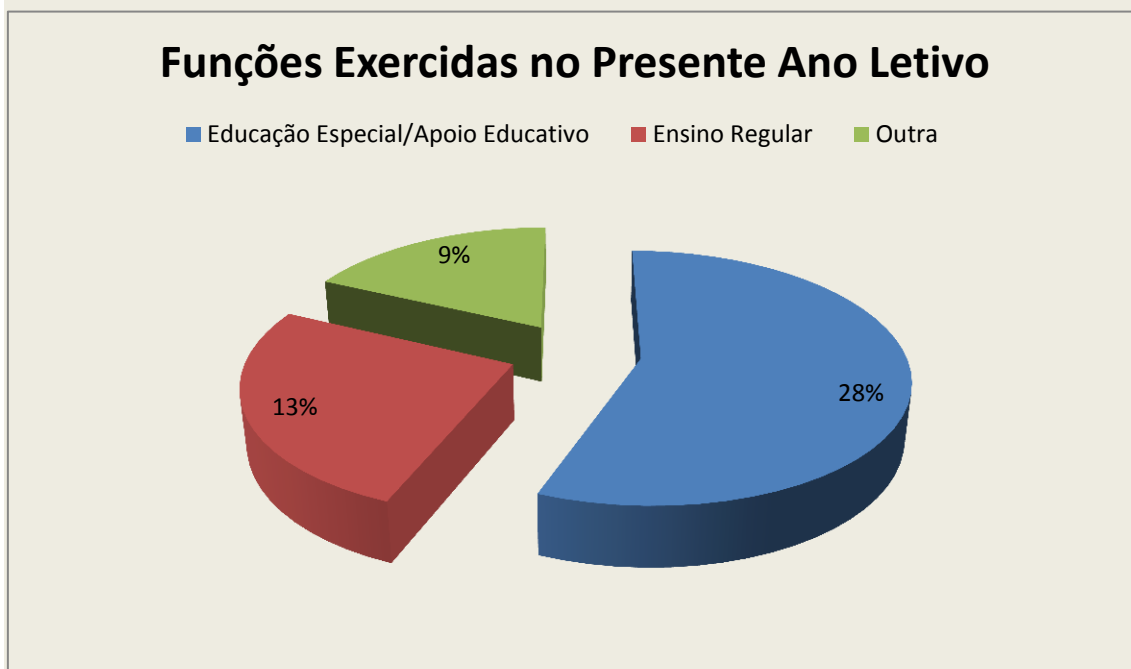
s professores de EE encontravam-se na faixa etária entre os 21 a mais de 50 anos, onde os mais velhos surgem em maioria com 75% e os mais novos com 2%. A idade compreendida entre 31 a 40 anos obteve 12%. E a idade compreendida entre 41 a 50 anos obteve 11%.

Gráfico VI – Percentagem de Tempo de Serviço dos Professores de EE



Os Professores de Educação Especial inquiridos apresentaram maior percentagem com mais de 20 anos de tempo de serviço (23%). O tempo de serviço de 11 a 20 anos, teve 10%, de 6 a 10 anos, obteve 8% e até 5 anos de tempo de serviço teve 9%.

Gráfico VII – Percentagem das Funções Exercidas no presente Ano Letivo dos Professores de EE



Os Professores de Educação Especial investigados que apresentaram maior percentagem estão inseridos na Educação Especial/ Apoio Educativo (28%). 9% estão inseridos em outra condição de trabalho não especificada. E 13% estão inseridos no Ensino Regular.

2.5 – Métodos de Recolha de Dados

A técnica de recolha de dados utilizada, como já se explicitou antes, foi o inquérito por questionário. Aplicado o questionário a uma população de 50 profissionais Terapeutas da Fala e 50 professores de Educação de Especial com experiência com crianças/jovens portadoras de Necessidade Educativas Especiais. Após a recolha dos questionários preenchidos pelos profissionais procedeu-se ao tratamento dos dados. Para a pergunta aberta, cada resposta foi categorizada através de uma análise de conteúdo e posteriormente elaboraram-se gráficos relativos às mesmas e depois apresentaram as conclusões, fazendo uma correlação com a bibliografia pesquisada. Foram ainda introduzidos no Microsoft Excel 2010, os dados obtidos relativamente às mesmas questões, onde se categorizou cada uma das respostas dadas pelos profissionais, e onde se registou as unidades de sentido. Em relação às respostas fechadas, são questões limitadas, fixadas em sim e não, e apresentaram-se os resultados sob a forma de um quadro e gráficos respetivos, onde de fará uma posterior interpretação das opiniões

dadas e consecutivas conclusões. Todos os dados foram introduzidos num programa de cálculo do computador, isto é, Microsoft Office Excel 2010, onde deu-se ao tratamento dos mesmos sob a forma de gráficos e tabelas, convertidos em percentagem, média e desvio padrão. Em seguida será apresentada a interpretação de todos os resultados obtidos e a conclusão. No apêndice está apresentado o guião do questionário dirigido aos profissionais, assim como a transcrição das respostas dadas pelos investigados, relativas às questões abertas. E ainda, no apêndice estará a grelha com os resultados em relação às questões abertas, isto é, a categorização de cada pergunta.

2.6 – Elaboração do Questionário

Foi elaborado um questionário com vinte e três perguntas fechadas, ou seja, perguntas com resposta “sim”/“não” e uma pergunta aberta na qual os profissionais investigados dão a sua opinião numa frase do que seria necessário para que a colaboração entre terapeuta da fala e docentes de educação especial resultasse mais eficiente na inclusão de alunos com NEE. O referido questionário pode ser visto no apêndice I.

2.7 – Métodos de Análise de Dados e Resultados

Na tabela abaixo encontra-se as questões fechadas realizadas aos pesquisados numeradas de 1 a 18 na primeira entrada, como também a frequência das respostas dos terapeutas da fala e dos professores de Educação Especial ao questionário. É de salientar, na tabela que o número 1 (segunda entrada) equivale as respostas “sim” e o número 2 (terceira entrada) corresponde as respostas “não” e o total (quarta entrada) é equivalente ao número integral dos inqueridos. A frequência é uma grandeza que indica o número de ocorrências de um evento (ciclos, voltas, oscilações e etc..) em um determinado intervalo de tempo, sendo assim, na tabela abaixo, as entradas 2 e 3 correspondem, também, as ocorrências das respostas em percentagem.

A vermelho destacam-se as respostas mais frequentes.

Tabela 1- Frequência das respostas aos questionários

<u>QUESTÕES</u>		1	2	TOTAL
1- As necessidades da maioria dos alunos com NEE podem ser satisfeitas na sala de aula, sem apoio da Educação Especial?	Freq.	7	93	100
	%	7%	93%	100
2 – Os alunos com NEE encontram nas turmas de ensino regular estratégias adequadas às suas necessidades?	Freq.	45	55	100
	%	45%	55%	100
3 – Os alunos com NEE encontram nos professores de Educação Especial competências adequadas para com eles trabalhar?	Freq.	19	81	100
	%	19%	81%	100
4 – Os alunos com NEE adquirem as mesmas competências no mesmo limite de tempo que os seus colegas?	Freq.	33	67	100
	%	33%	67%	100
5- Os alunos com NEE devem beneficiar de pedagogia diferenciada?	Freq.	97	3	100
	%	97%	3%	100
6- Trabalhar com alunos com NEE é tarefa difícil para os professores de Educação Especial?	Freq.	50	50	100
	%	50%	50%	100
7- Os alunos com NEE são incapazes de realizar aprendizagens no âmbito do currículo comum?	Freq.	18	82	100
	%	18%	82%	100
8- Os alunos com NEE são fonte de indecisão de como agir para os professores de Educação Especial e Terapeutas da Fala?	Freq.	57	43	100
	%	57%	43%	100
9 – As limitações dos alunos com NEE dificultam o seu sucesso escolar?	Freq.	63	37	100
	%	63%	37%	100
10- O apoio de terapia da fala beneficia os alunos com NEE?	Freq.	98	2	100
	%	98%	2%	100

11- Os alunos com NEE devem ter uma carga horária igual à dos outros alunos? *	Freq. %	50 50%	50 50%	100 100
12- A articulação Terapeuta da Fala e professor de Educação Especial é importante?*	Freq. %	96 96%	4 4%	100 100
13 – O terapeuta da fala exerce uma importância relevante dentro das escolas de ensino regular?*	Freq. %	97 97%	3 3%	100 100
14 - O terapeuta da fala ao trabalhar com alunos com NEE precisa de formação especializada?*	Freq. %	50 50%	50 50%	100 100
15 - Os professores de Educação Especial e os terapeutas da fala possuem preparação para trabalhar, em cooperação, no apoio a alunos com NEE?	Freq. %	50 50%	50 50%	100 100
16 -São notórias algumas falhas no trabalho de cooperação entre professores de educação especial e os terapeutas da fala, no apoio a alunos com NEE?	Freq. %	50 50%	50 50%	100 100
17 - As práticas de colaboração entre os docentes de educação especial e os terapeutas da fala são mais frequentes do que o trabalho isolado de uns e outros, no apoio a alunos com NEE?	Freq. %	48 48%	52 52%	100 100
18 - A cooperação entre os terapeutas da fala e os docentes de educação especial é decisiva para a inclusão escolar dos alunos com NEE?	Freq. %	90 90%	10 10%	100 100

Legenda: 1- SIM, 2- NÃO

De acordo com a tabela acima representada, conclui-se que a maioria dos investigados concorda que as necessidades da maioria dos alunos com NEE não podem ser satisfeitas na sala de aula, sem apoio da Educação Especial. E que os alunos com NEE não encontram nas turmas de ensino regular estratégias adequadas às suas necessidades. E continuamente, os alunos com NEE não adquirem as mesmas competências no mesmo limite de tempo que os seus colegas. E na opinião da maioria dos pesquisados, os alunos

com NEE devem beneficiar de uma pedagogia diferenciada, como também, os alunos com NEE não são incapazes de realizar aprendizagens no âmbito do currículo comum. Assim, na conceção da maioria dos inqueridos os alunos com NEE são fonte de indecisão de como agir para os professores de Educação Especial e terapeutas da fala, as limitações dos alunos com NEE dificultam o seu sucesso escolar e o apoio de terapia da fala beneficia os alunos com NEE.

No conceito da maioria dos pesquisados as práticas de colaboração entre os docentes de educação especial e os terapeutas da fala não são mais frequentes do que o trabalho isolado de uns e outros, no apoio a alunos com NEE.

Seguidamente surge a análise detalhada de cada questão apresentada nesta tabela.

2.8 – Apresentação e Interpretação dos resultados

2.8.1 – Questões Fechadas

Questão 1 – SEXO

Gráfico VIII – Percentagem relativamente ao sexo.

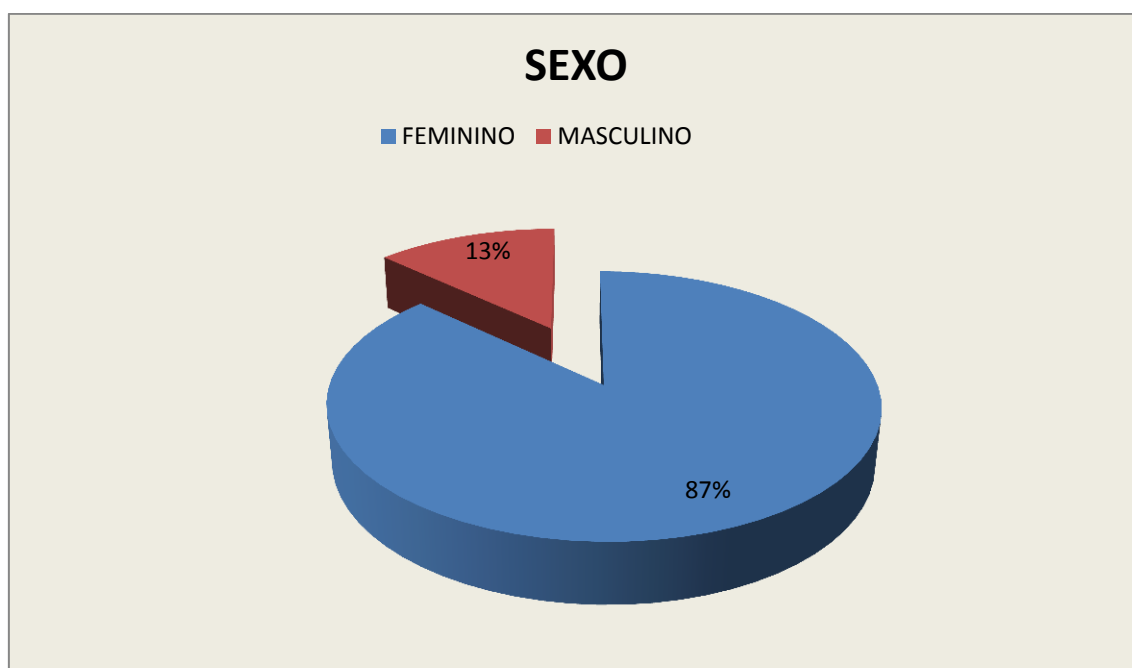


Tabela 1 – Representação relativamente ao sexo dos pesquisados.

FEMININO	MASCULINO
87%	13%

Questão 2 – IDADE

Gráfico IX – Percentagem relativamente a idade.

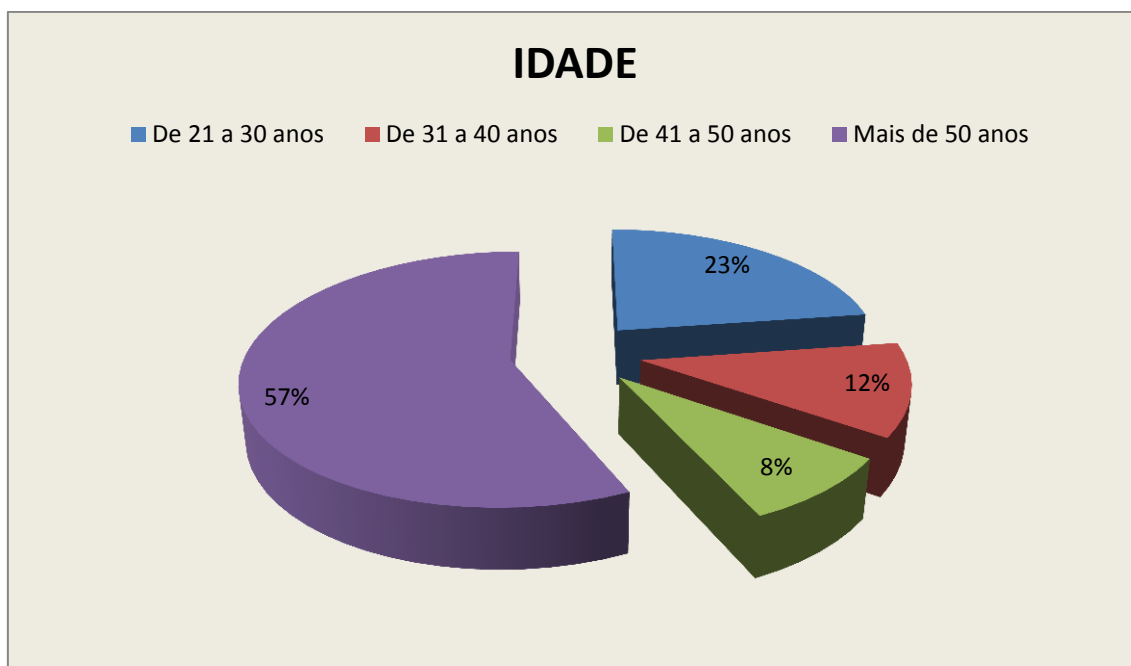


Tabela 2 – Representação relativamente a idade dos pesquisados.

De 21 a 30 anos	De 31 a 40 anos	De 41 a 50 anos	Mais de 50 anos
23%	12%	8%	57%

Questão 3 – TEMPO DE SERVIÇO

Gráfico X – Percentagem relativamente ao tempo de serviço.

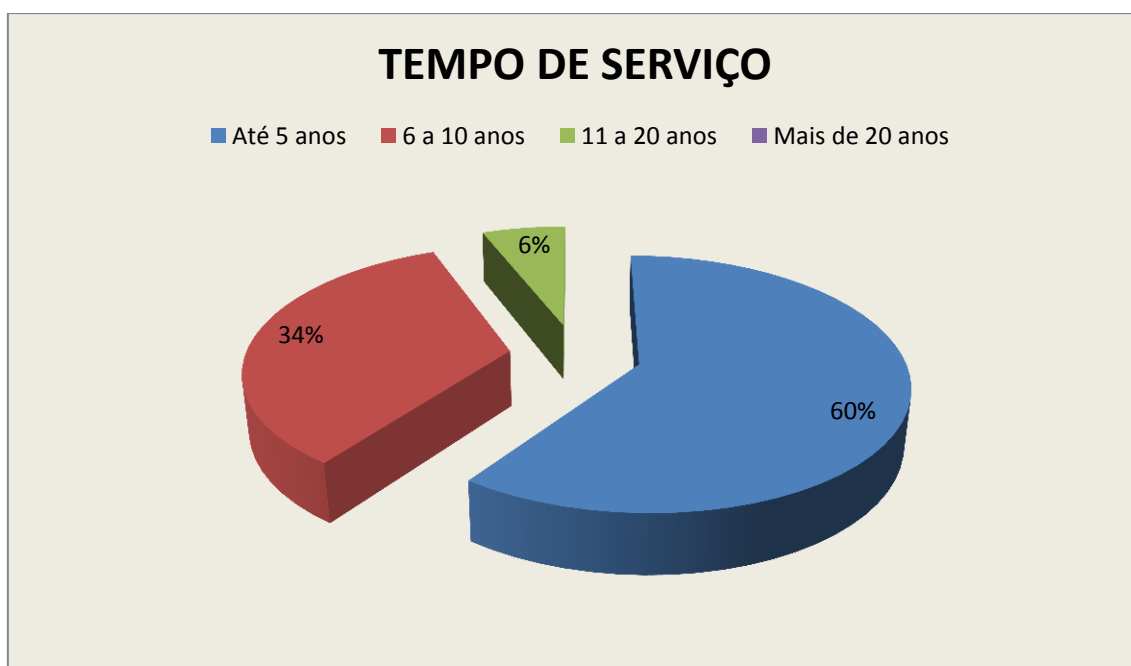


Tabela 3 – Representação relativamente ao tempo de serviço dos pesquisados.

Até 5 anos	De 6 a 10 anos	De 11 a 20 anos
6%	34%	6%

Questão 4 – SITUAÇÃO PROFISSIONAL

Gráfico XI– Percentagem relativamente a situação profissional.



Tabela 4 – Representação relativamente ao tempo de serviço dos pesquisados.

Até 5 anos	De 6 a 10 anos	De 11 a 20 anos
6%	34%	6%

Questão 5 – NO PRESENTE ANO LETIVO EXERCE FUNÇÕES

Gráfico XII – Percentagem relativamente ao exercício das funções no presente ano letivo.

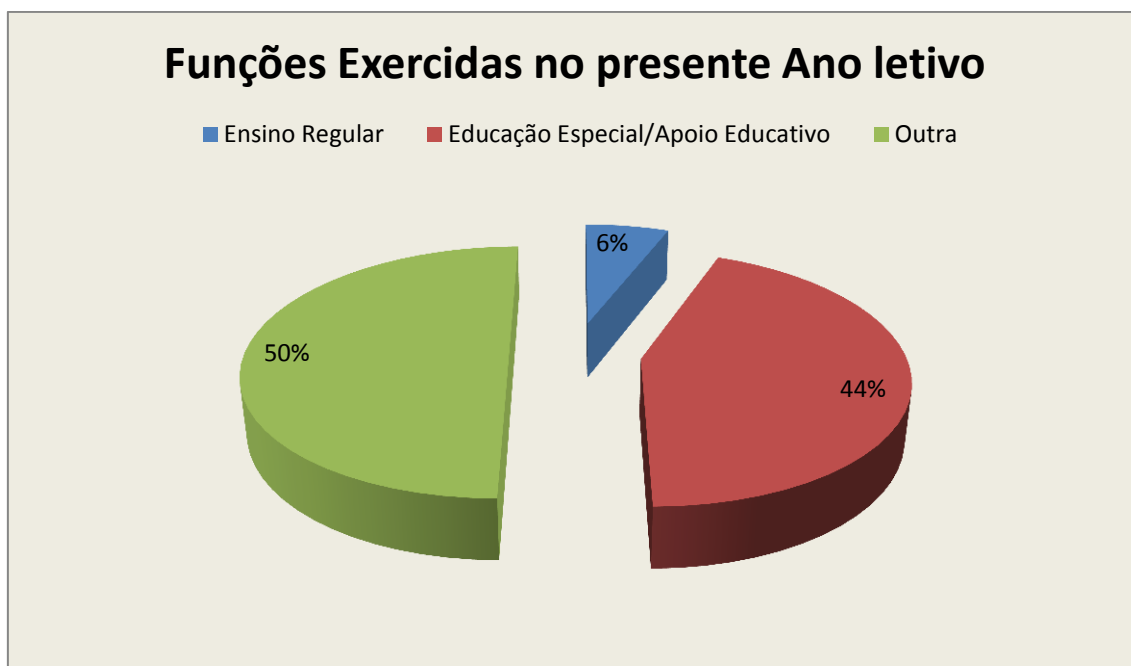


Tabela 5 – Representação relativamente ao exercício das funções no presente ano letivo.

Ensino Regular	Educação Regular/Apoio Educativo	Outra
6%	44%	50%

Questão 6 - As necessidades da maioria dos alunos com NEE podem ser satisfeitas na sala de aula, sem apoio da Educação Especial?

Gráfico XIII – Percentagem relativamente as necessidades da maioria dos alunos com NEE podem ser satisfeitas em sala de aula, sem apoio da Educação Especial.

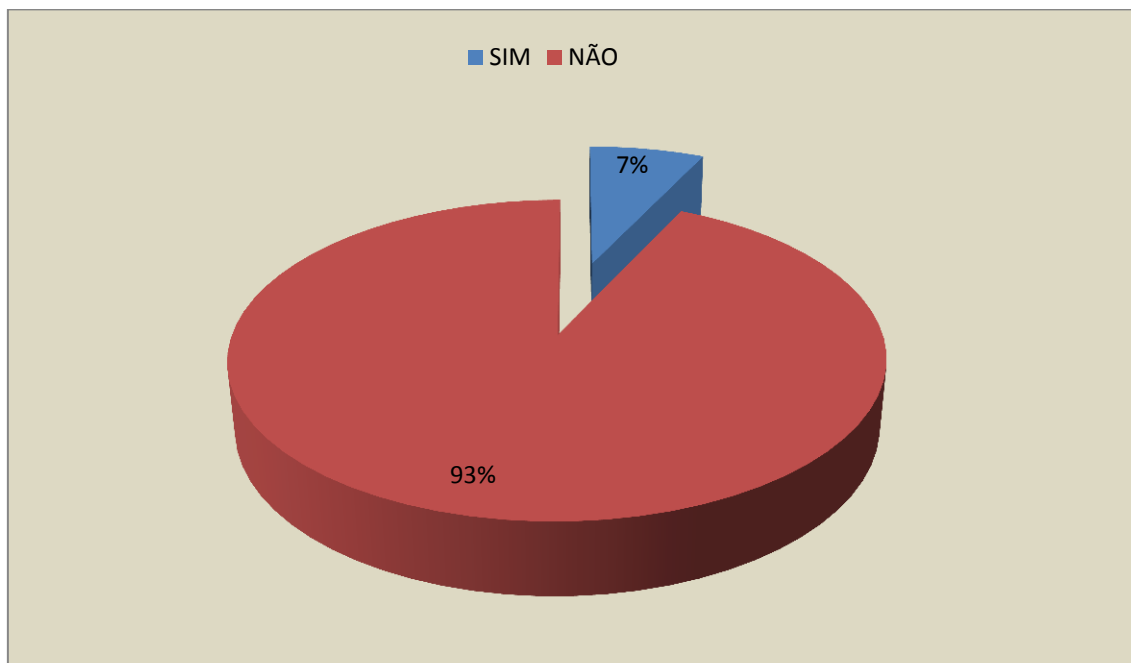


Tabela 6 – Representação das respostas dadas pelos profissionais quanto as necessidades da maioria dos alunos com NEE podem ser satisfeitas em sala de aula, sem apoio da Educação Especial.

SIM	NÃO
7%	93%

A maioria das respostas incidem no “não”, logo, em média os profissionais é da opinião que a maioria das necessidades dos alunos com NEE não pode ser satisfeita em sala de aula, sem apoio da Educação Especial. Os programas de educação inclusiva promovem nos alunos o desenvolvimento de atitudes e valores positivos face à diferença, e incutem nos mesmos atitudes de cooperação. Os alunos ao contatar com vários métodos de ensino têm a possibilidade de interiorizar melhor os conhecimentos ensinados, como tal, beneficiam de uma aprendizagem conjunta (Comelles, 2006). A maioria dos inquiridos foi ao encontro da opinião da autora.

Questão 7 – Os alunos com NEE encontram nas turmas de ensino regular estratégias adequadas às suas necessidades?

Gráfico XIV – Percentagem relativamente aos alunos com NEE encontram nas turmas de ensino regular estratégias adequadas às suas necessidades.

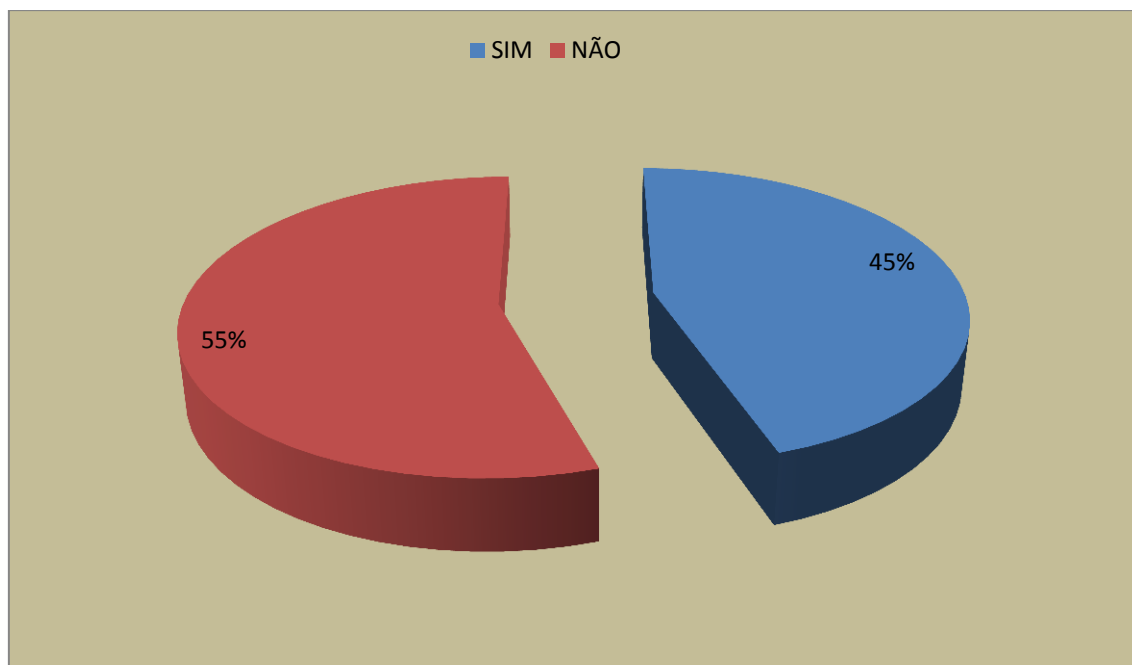


Tabela 7 – Representação das respostas dadas pelos profissionais quanto os alunos com NEE encontram nas turmas de ensino regular estratégias adequadas às suas necessidades.

SIM	NÃO
45%	55%

A globalidade das respostas recaem no “não”, ou seja, os alunos com NEE não encontram nas turmas de ensino regular estratégias adequadas às suas necessidades. Campos e Nigro (1999) defendem que não devemos exigir das crianças do Ensino Fundamental que percorram todo o ciclo investigativo, mas que devemos trabalhar alguns objetivos para que comecem a desenvolver a observação dos fatos da vida, comecem a enxergar problemas nas coisas a seu redor, arriscando-se a dar palpites para suas próprias indagações. Desta maneira, os pesquisados vão de encontro a idéia dos autores.

Questão 8 – Os alunos com NEE encontram nos professores de Educação Especial as competências adequadas para com eles trabalhar.

Gráfico XV – Percentagem relativa aos alunos com NEE encontram nos professores de Educação Especial as competências adequadas para com eles trabalhar.

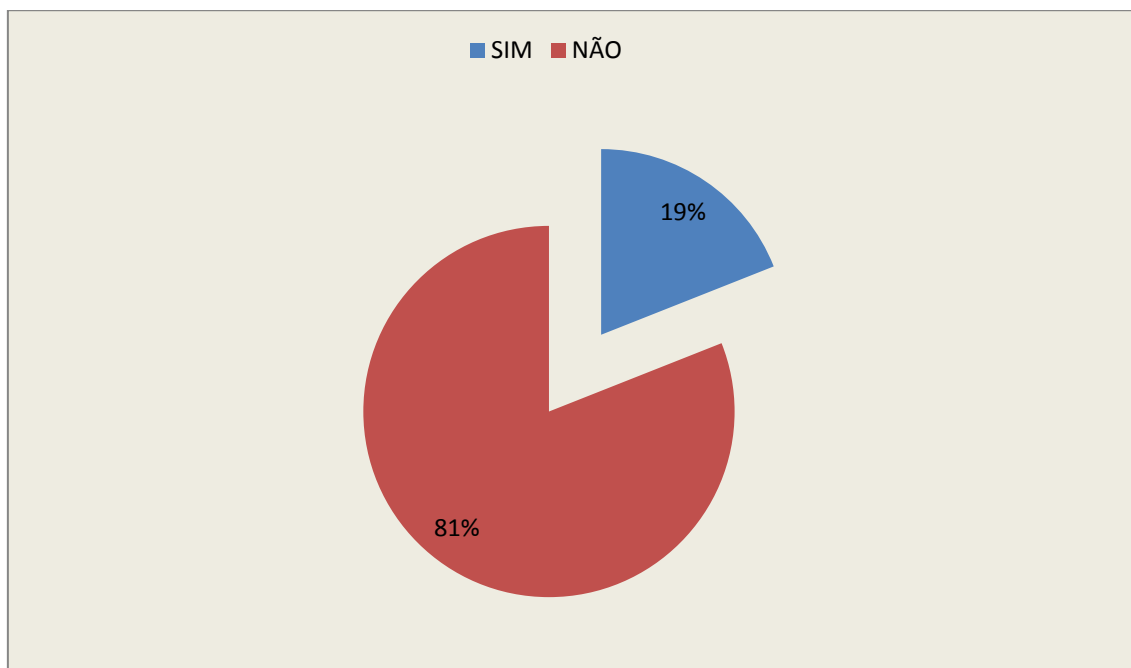


Tabela 8 – Representação das respostas dadas pelos profissionais quanto os alunos com NEE encontram nos professores de Educação Especial as competências adequadas para com eles trabalhar.

SIM	NÃO
19%	81%

As respostas recaem no “não”, ou seja, os pesquisados são da opinião que os alunos com NEE não encontram nos professores de Educação Especial as competências adequadas para com eles trabalhar. Silva (2009), a inclusão dos alunos considerados com necessidades educativas especiais no ensino regular implica mudanças ao nível das atitudes e das práticas pedagógicas de todos os intervenientes no processo ensino e aprendizagem, da organização e da gestão na sala de aula e na própria escola enquanto instituição. Sendo assim, os inqueridos vão de encontro o pensamento do autor.

Questão 9 – Os alunos com NEE adquirem as mesmas competências no mesmo limite de tempo que os seus colegas.

Gráfico XVI– Percentagem relativa aos alunos com NEE adquire as mesmas competências no mesmo limite de tempo que os seus colegas.

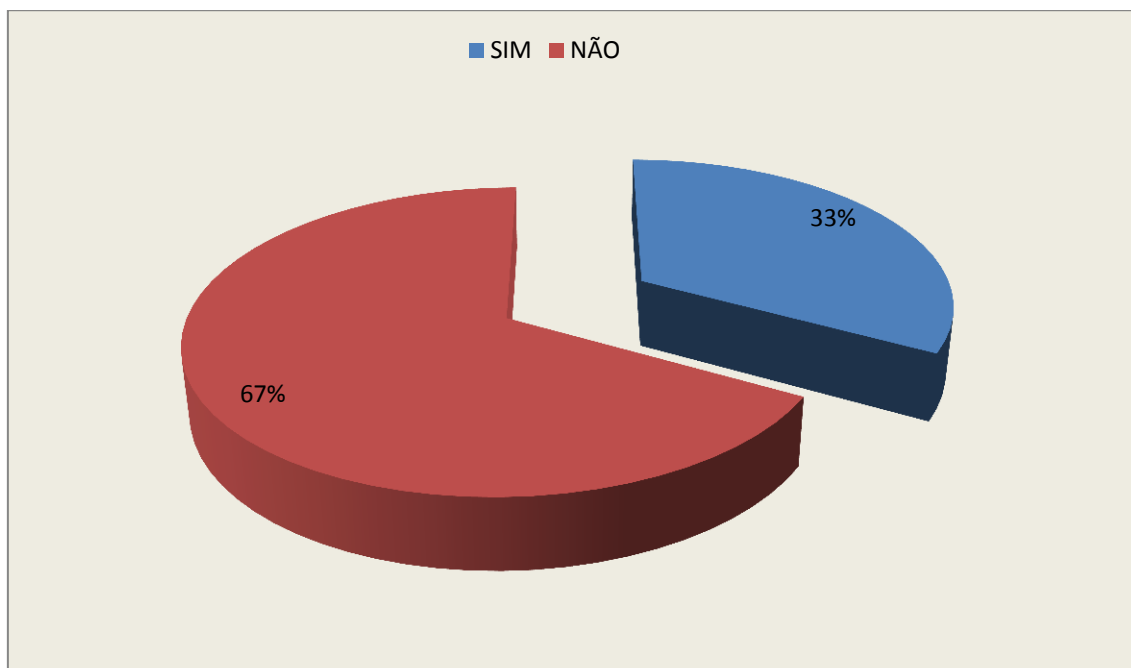


Tabela 9 – Representação das respostas dadas pelos profissionais quanto aos alunos com NEE adquire as mesmas competências no mesmo limite de tempo que os seus colegas.

SIM	NÃO
33%	67%

As respostas recaem no “não”, logo, os pesquisados são da opinião que os alunos com NEE não adquire as mesmas competências no mesmo limite de tempo que os seus colegas.

Questão 10 – Os alunos com NEE devem beneficiar de pedagogia diferenciada.

Gráfico XVII – Percentagem relativa aos alunos com NEE devem beneficiar de pedagogia diferenciada.

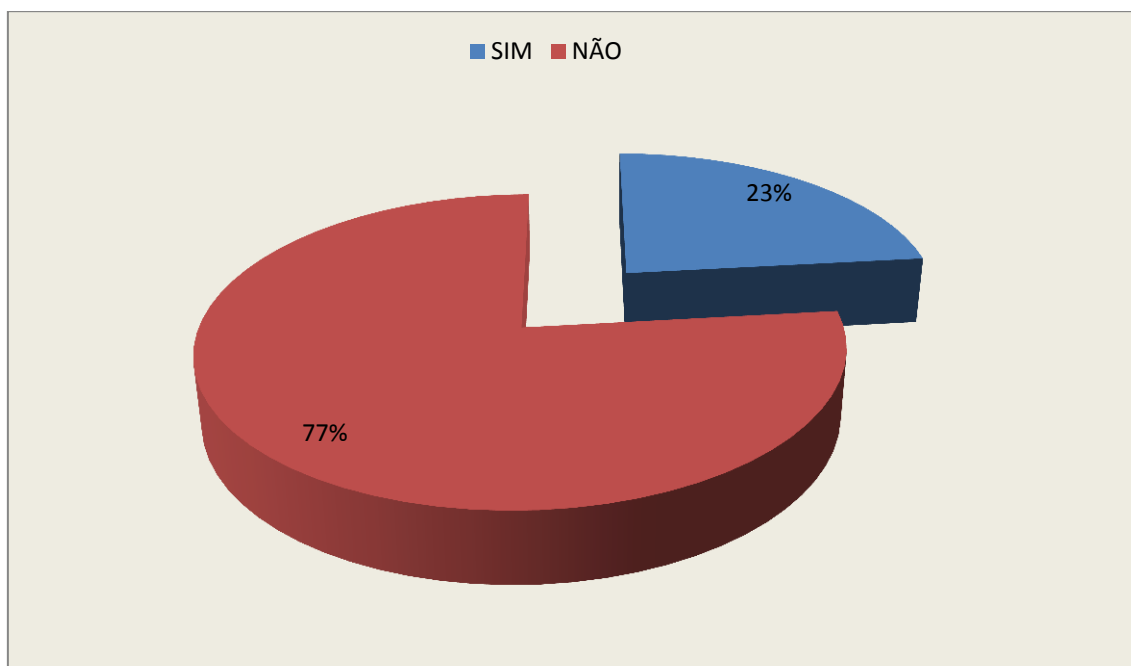


Tabela 10 – Representação das respostas dadas pelos profissionais quanto os alunos com NEE devem beneficiar de pedagogia diferenciada.

SIM	NÃO
97%	3%

A totalidade das respostas recaem no “sim”, sendo assim, os pesquisados é da opinião que os alunos com NEE devem beneficiar de pedagogia diferenciada.

Questão 11 – Trabalhar com alunos com NEE é tarefa difícil para os professores de Educação Especial.

Gráfico XVIII – Percentagem relativa ao trabalho com alunos com NEE é tarefa difícil para os professores de Educação Especial.

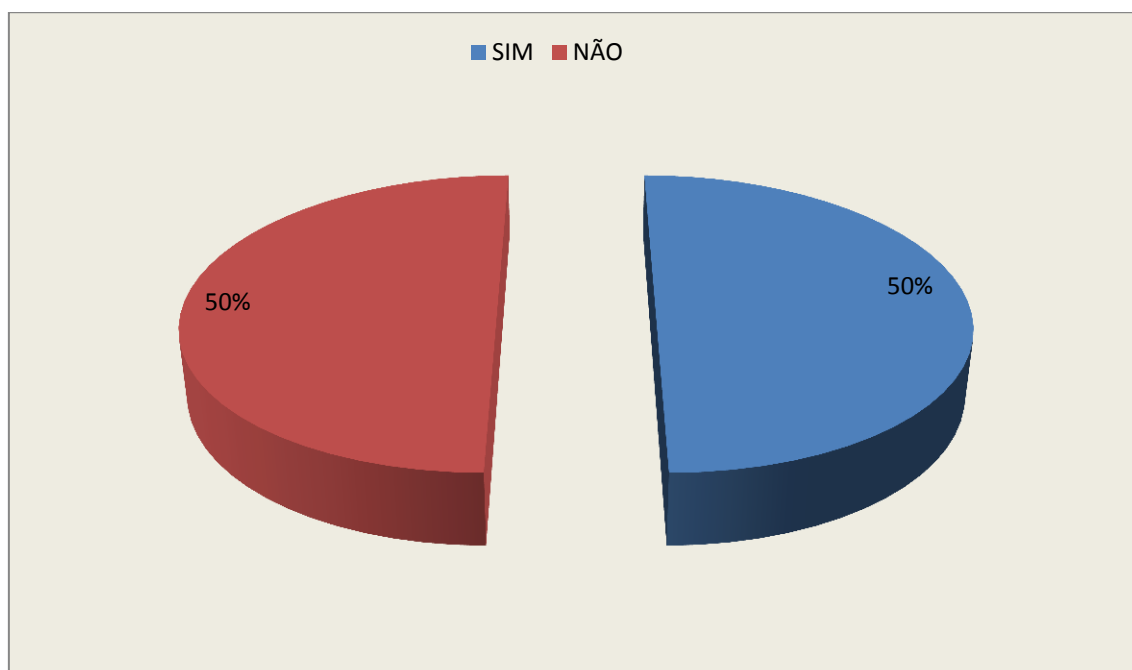


Tabela 11 – Representação das respostas dadas pelos profissionais ao trabalho com alunos com NEE é tarefa difícil para os professores de Educação Especial.

SIM	NÃO
50%	50%

As respostas recaem no “sim” e “não”, sendo assim, metade dos inqueridos são da opinião que trabalhar com alunos NEE é tarefa difícil para os professores de Educação Especial e a outra metade acha que “não”.

Questão 12 – Os alunos com NEE são incapazes de realizar aprendizagens no âmbito do currículo comum.

Gráfico XIX – Percentagem relativa aos alunos com NEE são incapazes de realizar aprendizagens no âmbito do currículo comum.

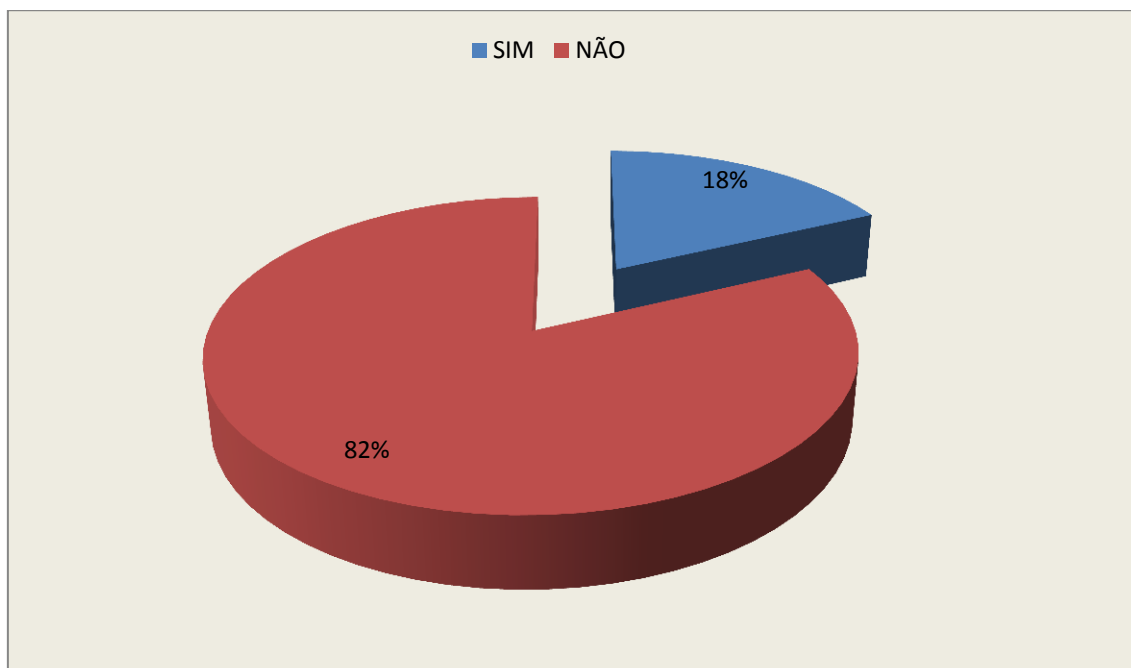


Tabela 12 – Representação das respostas dadas pelos profissionais aos alunos com NEE são incapazes de realizar aprendizagens no âmbito do currículo comum.

SIM	NÃO
18%	82%

As respostas reincidentem no “não”, sendo assim, os inqueridos são da opinião que os alunos com NEE não são incapazes de realizar aprendizagens no âmbito do currículo comum.

Questão 13 – Os alunos com NEE são fonte de indecisão de como agir para os professores de Educação Especial e Terapeutas da Fala.

Gráfico XX – Percentagem relativa aos alunos com NEE são fonte de indecisão de como agir para os professores de Educação Especial e Terapeutas da Fala.

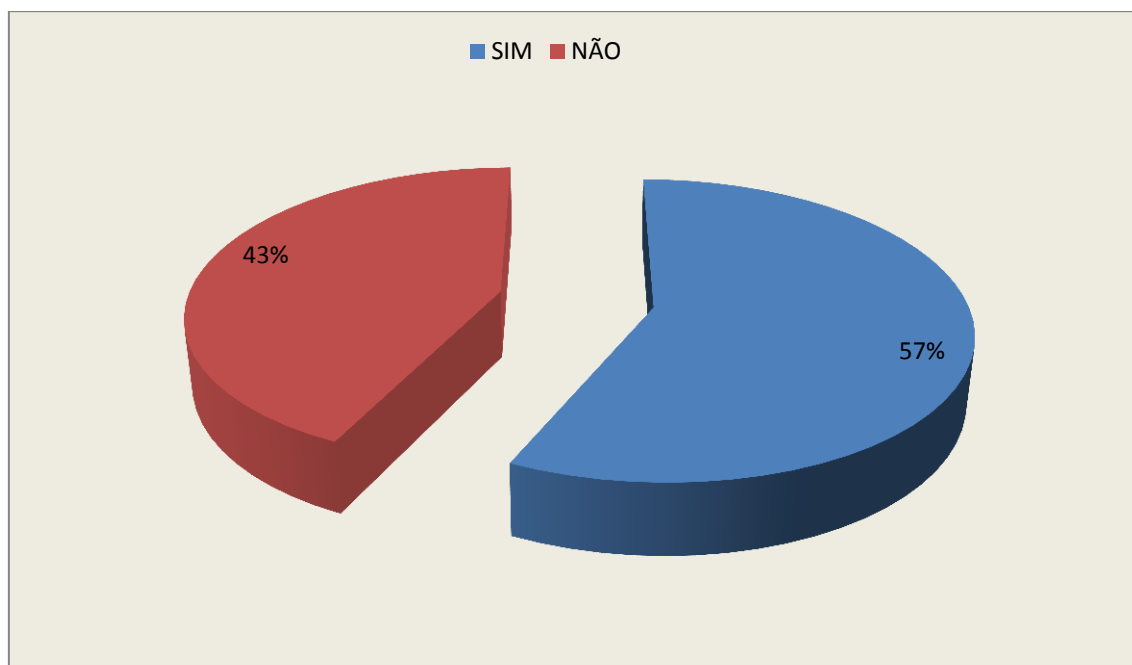


Tabela 13 – Representação das respostas dadas pelos profissionais relativamente os alunos com NEE são fonte de indecisão de como agir para os professores de Educação Especial e terapeutas da fala.

SIM	NÃO
57%	43%

As respostas recaem no “sim”, logo, os pesquisados são da opinião que os alunos com NEE são fonte de indecisão de como agir para os professores de Educação Especial e terapeutas da fala.

Questão 14 – As limitações dos alunos com NEE dificultam o seu sucesso escolar.

Gráfico XXI – Percentagem relativa as limitações dos alunos com NEE dificultam o seu sucesso escolar.

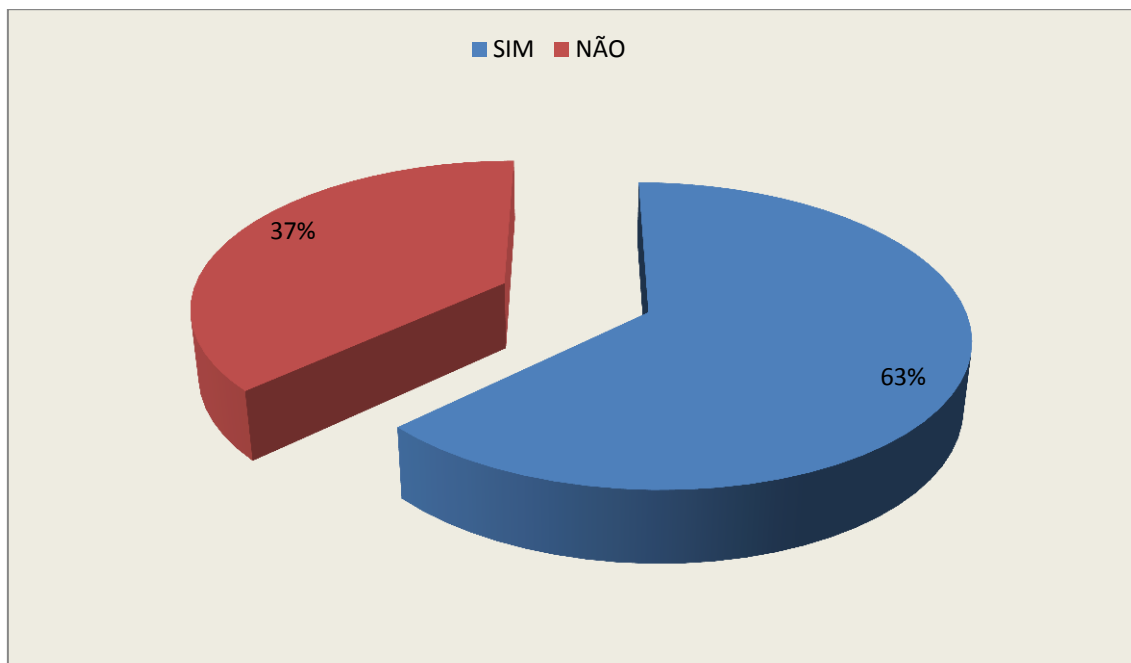


Tabela 14 – Representação das respostas dadas pelos profissionais relativamente as limitações dos alunos com NEE dificultam o seu sucesso escolar.

SIM	NÃO
63%	37%

As respostas reincidentem no “sim”, logo, os pesquisados são da opinião que as limitações dos alunos com NEE dificultam o seu sucesso escolar.

Questão 15 – O apoio de terapia da fala beneficia os alunos com NEE.

Gráfico XXI – Percentagem relativa o apoio de terapia da fala beneficia os alunos com NEE.

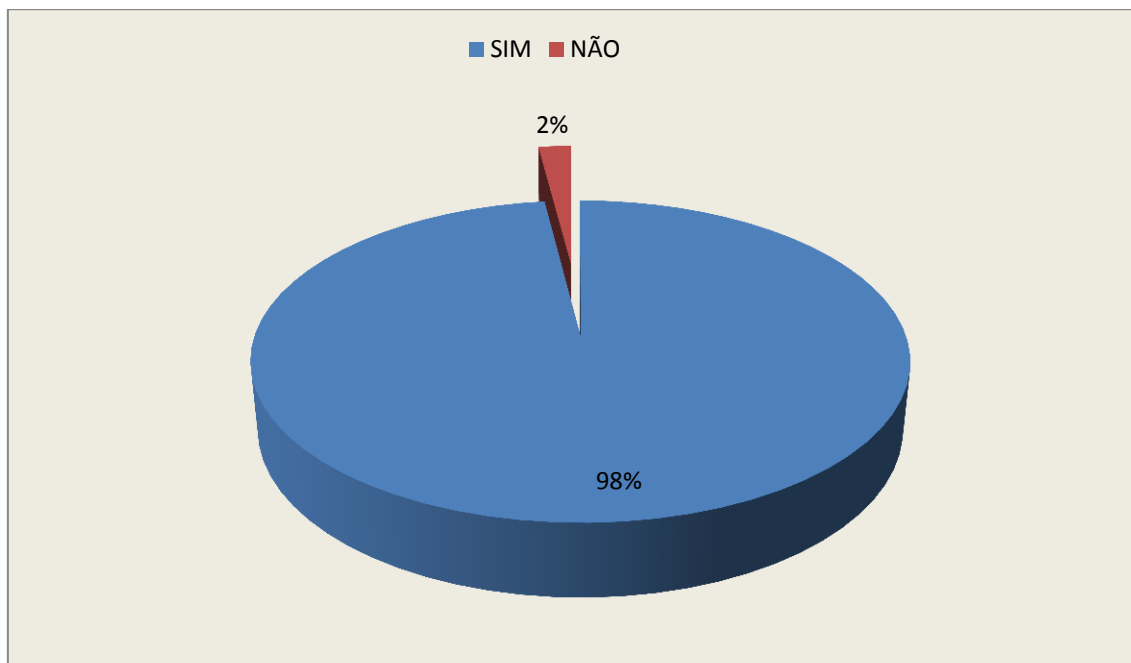


Tabela 15 – Representação das respostas dadas pelos profissionais relativamente o apoio de terapia da fala beneficia os alunos com NEE.

SIM	NÃO
98%	2%

As respostas reincidentem no “sim”, logo, os pesquisados são da opinião que o apoio de terapia da fala beneficia os alunos com NEE.

Questão 16 – Os alunos com NEE devem ter uma carga horária igual à dos outros alunos.

Gráfico XXII– Percentagem relativa os alunos com NEE devem ter uma carga horária igual à dos outros alunos.

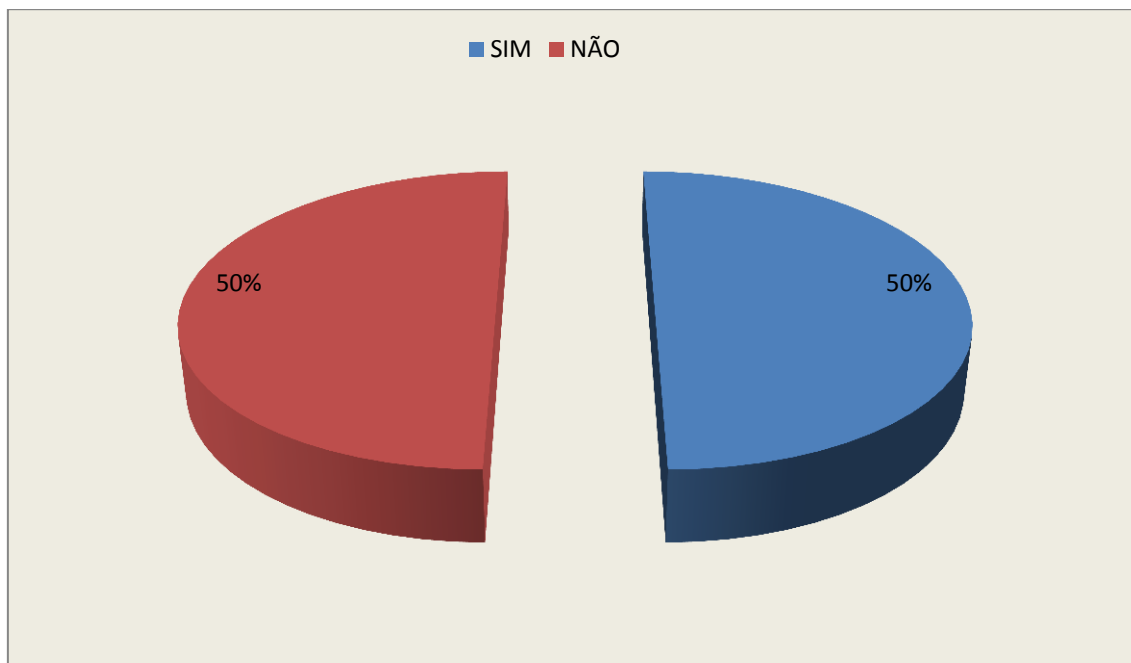


Tabela 16 – Representação das respostas dadas pelos profissionais relativamente os alunos com NEE devem ter uma carga horária igual à dos outros alunos.

SIM	NÃO
50%	50%

As respostas reincidentem no “sim” e no “não”, sendo assim, metade dos inqueridos são da opinião que os alunos com NEE devem ter uma carga horária igual á dos outros alunos e a outra metade acha que não.

Questão 17 – A articulação terapeuta da fala e professor de Educação Especial é importante.

Gráfico XXIII – Percentagem relativa a articulação terapeuta da fala e professor de Educação Especial é importante.

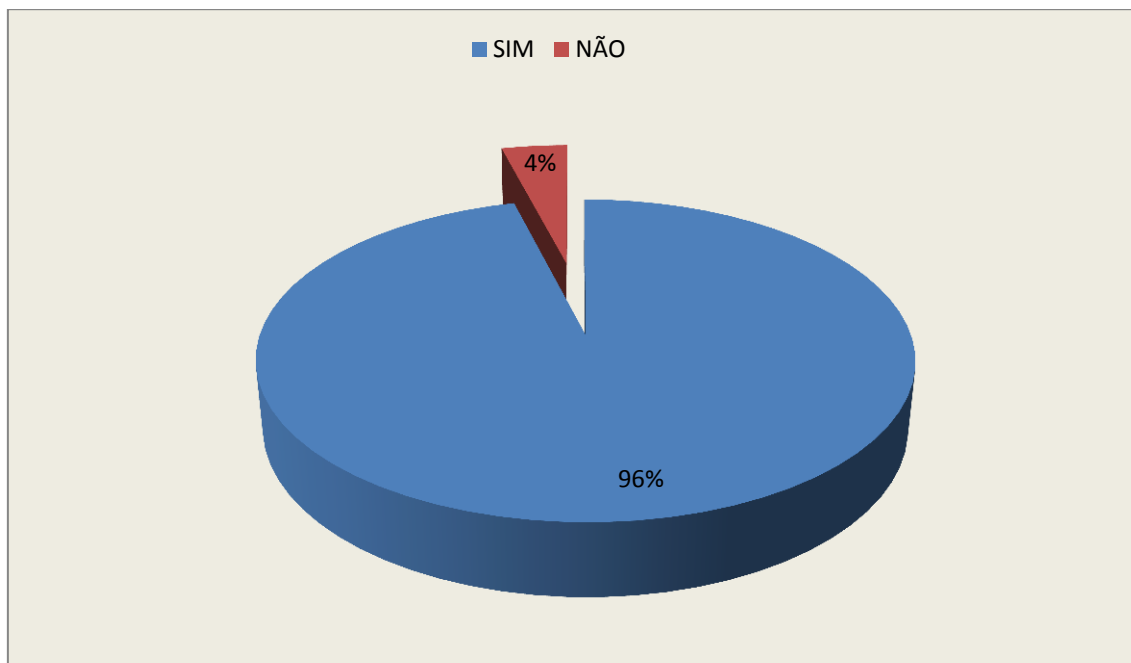


Tabela 17 – Representação das respostas dadas pelos profissionais relativamente a articulação terapeuta da fala e professor de Educação Especial é importante.

SIM	NÃO
96%	4%

As respostas reincidentem no “sim”, sendo assim, os inqueridos são da opinião que a articulação terapeuta da fala e professor de Educação Especial é importante.

Questão 18 – O terapeuta da fala exerce uma importância relevante dentro das escolas de ensino regular.

Gráfico XXIV– Percentagem relativa o terapeuta da fala exerce uma importância relevante dentro das escolas de ensino regular.

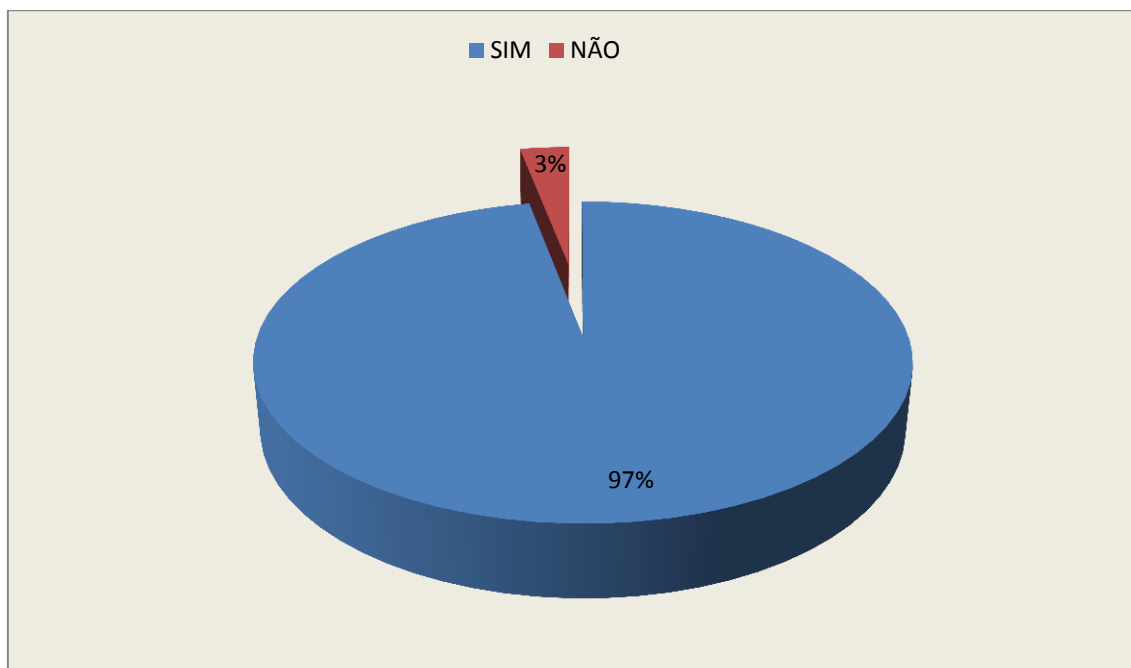


Tabela 18 – Representação das respostas dadas pelos profissionais relativamente o terapeuta da fala exerce uma importância relevante dentro das escolas de ensino regular.

SIM	NÃO
97%	3%

As respostas reincidentem no “sim”, sendo assim, os inqueridos são da opinião que o terapeuta da fala exerce uma importância relevante dentro das escolas de ensino regular.

Questão 19 – O terapeuta da fala ao trabalhar com alunos com NEE é preciso de formação especializada.

Gráfico XXV – Percentagem relativa o terapeuta da fala ao trabalhar com alunos com NEE é preciso de formação especializada.

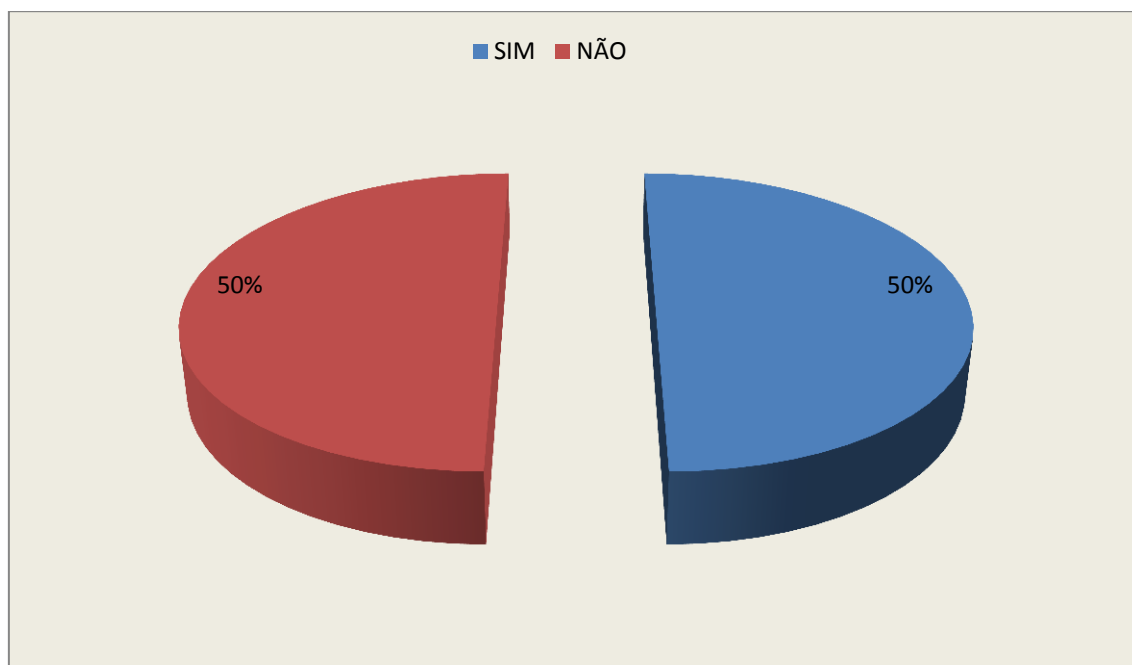


Tabela 19 – Representação das respostas dadas pelos profissionais relativamente o terapeuta da fala ao trabalhar com alunos com NEE é preciso de formação especializada.

SIM	NÃO
50%	50%

As respostas reincidentem no “sim” e “não”, logo, metade dos inqueridos são da opinião que o terapeuta da fala ao trabalhar com alunos com NEE é preciso de formação especializada e a outra metade acha que não.

Questão 20 – Os professores de Educação Especial e os terapeutas da fala possuem preparação para trabalhar, em cooperação, no apoio a alunos com NEE.

Gráfico XXVI – Percentagem relativa os professores de Educação Especial e os terapeutas da fala possuem preparação para trabalhar, em cooperação, no apoio a alunos com NEE.

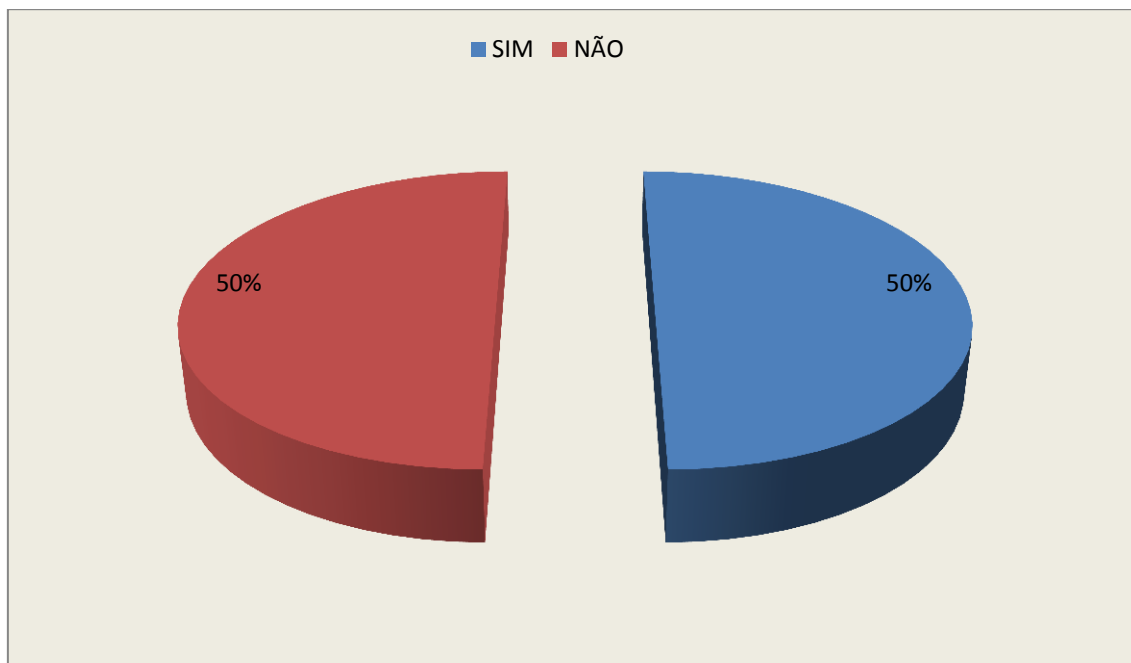


Tabela 20 – Representação das respostas dadas pelos profissionais relativamente os professores de Educação Especial e os terapeutas da fala possuem preparação para trabalhar, em cooperação, no apoio a alunos com NEE.

SIM	NÃO
50%	50%

As respostas reincidentem no “sim” e “não”, logo, metade dos inqueridos têm a ideia de que os professores de Educação Especial e os terapeutas da fala possuem preparação para trabalhar, em cooperação, no apoio a alunos com NEE e a outra metade acredita que não.

Questão 21 – São notórias algumas falhas no trabalho de cooperação entre profissionais de educação especial e os terapeutas da fala, no apoio a alunos com NEE.

Gráfico XXVII– Percentagem relativa a questão de que são notórias algumas falhas no trabalho de cooperação entre profissionais de educação especial e os terapeutas da fala, no apoio a alunos com NEE.

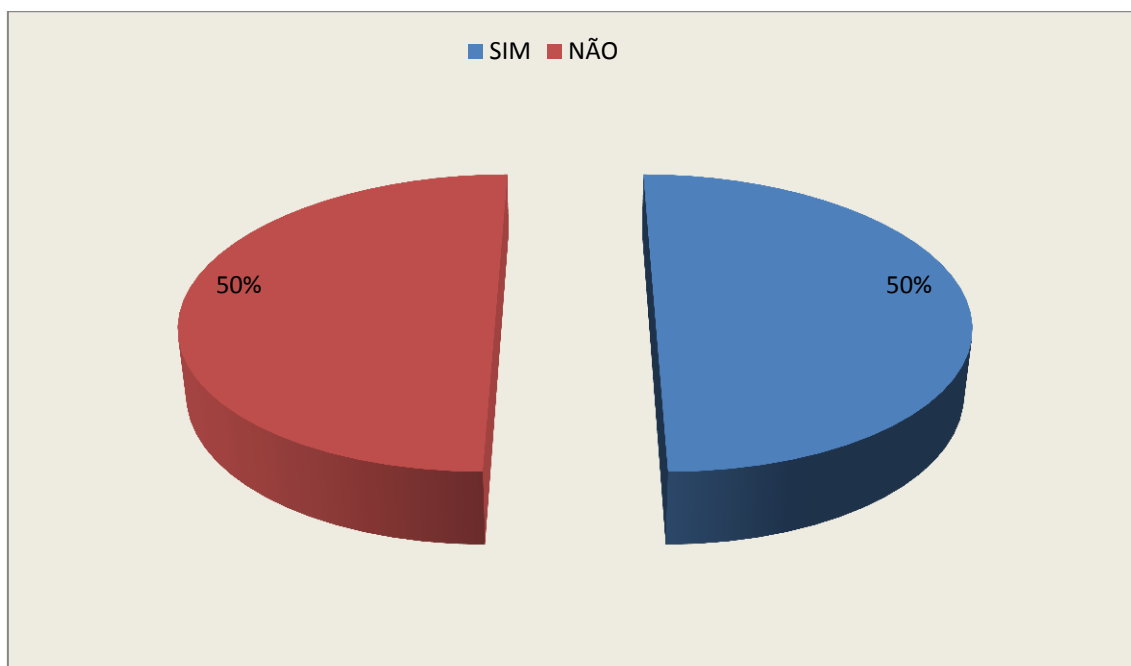


Tabela 21 – Representação das respostas dadas pelos profissionais relativamente a questão são notórias algumas falhas no trabalho de cooperação entre professores de Educação Especial e os terapeutas da fala, no apoio a alunos com NEE.

SIM	NÃO
50%	50%

As respostas reincidentem no “sim” e “não”, logo, metade dos inqueridos têm a idéia de que são notórias algumas falhas no trabalho de cooperação entre professores de Educação especial e os terapeutas da fala, no apoio a alunos com NEE e a outra metade acredita que não.

Questão 22 – As práticas de colaboração entre os docentes de Educação Especial e os terapeutas da fala são mais frequentes do que o trabalho isolado de uns e outros, no apoio a alunos com NEE.

Gráfico XXVIII – Percentagem relativamente as práticas de colaboração entre os docentes de Educação Especial e os terapeutas da fala são mais frequentes do que o trabalho isolado de uns e outros, no apoio a alunos com NEE.

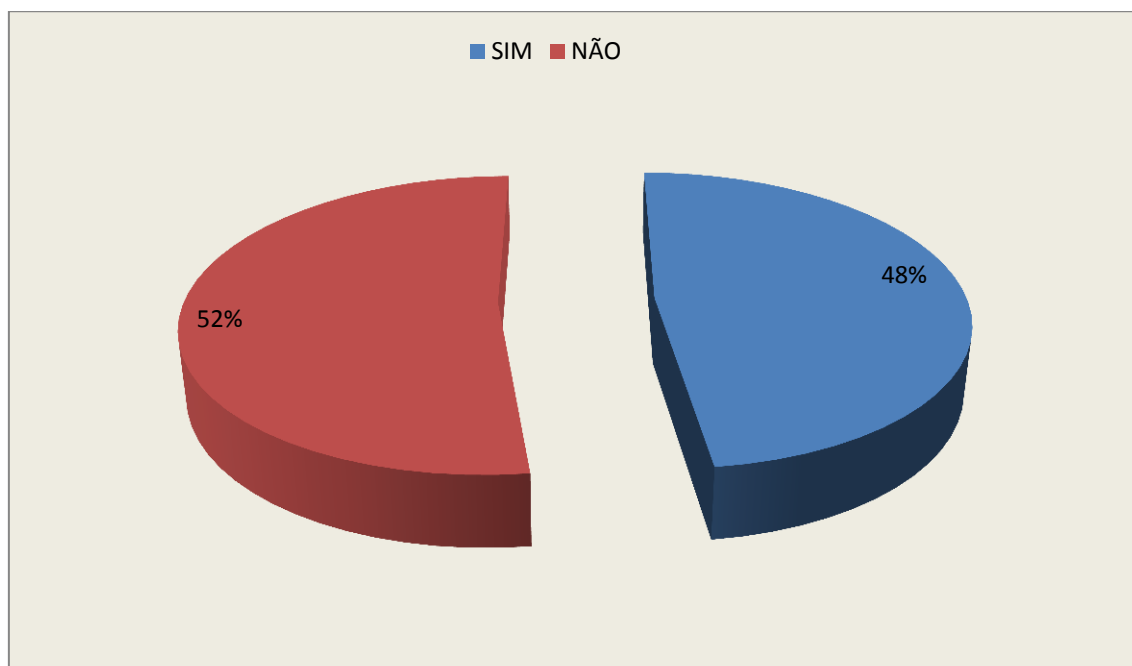


Tabela 22 – Representação das respostas dadas as práticas de colaboração entre os docentes de Educação Especial e os terapeutas da fala são mais frequentes do que o trabalho isolado de uns e outros, no apoio a alunos com NEE.

SIM	NÃO
48%	52%

As respostas reincidentem no “não”, logo, os inqueridos têm a idéia de que as práticas de colaboração entre os docentes de Educação Especial e os terapeutas da fala são mais frequentes do que o trabalho isolado de uns e outros, no apoio a alunos com NEE.

Questão 23 – A cooperação entre os terapeutas da fala e os docentes de Educação Especial é decisiva para a inclusão escolar dos alunos com NEE.

Gráfico XXIX – Percentagem relativa a cooperação entre os terapeutas da fala e os docentes de Educação Especial é decisiva para a inclusão escolar dos alunos com NEE.

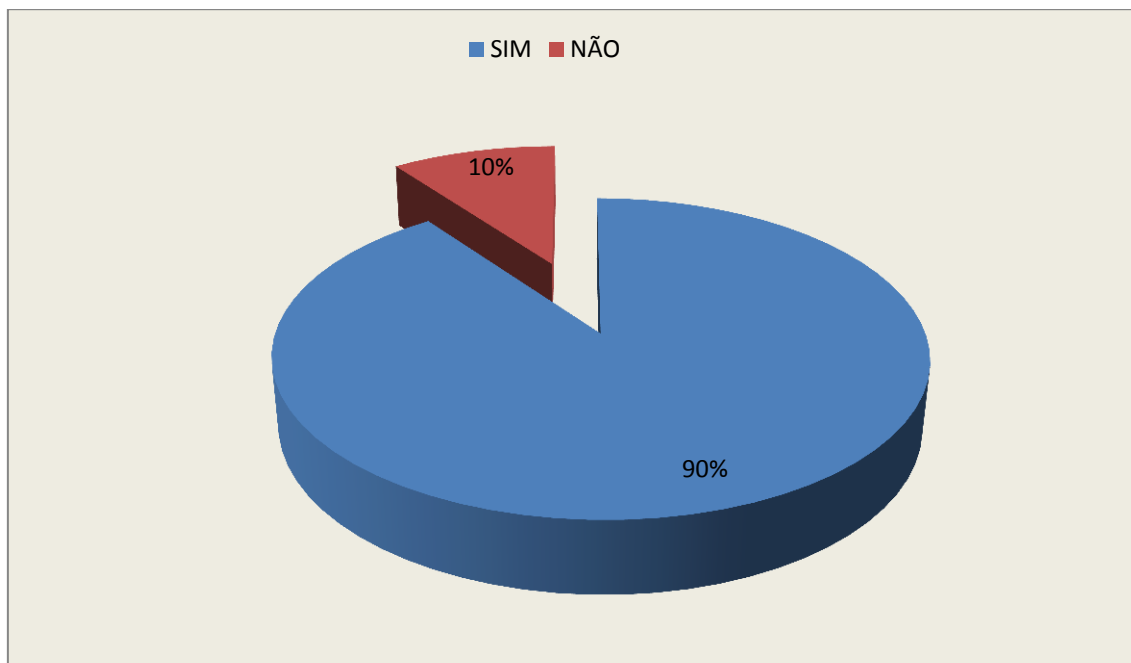


Tabela 23 – Representação das respostas dadas a cooperação entre os terapeutas da fala e os docentes de Educação Especial é decisiva para a inclusão escolar dos alunos com NEE.

SIM	NÃO
10%	90%

As respostas reincidentem no “não”, logo, os inqueridos têm o conceito de que a cooperação entre os terapeutas da fala e os docentes de Educação especial não é decisiva para a inclusão escolar dos alunos com NEE. Segundo Leitão (2010:1), Inclusão é, antes de tudo, uma questão de direitos e valores, é a condição de Educação democrática. Sendo assim, as respostas vão de encontro ao pensamento do autor.

2.8.2 – Questão Aberta

- Diga, numa frase, o que seria necessário para que a colaboração entre terapeutas da fala e docentes de educação especial resultasse mais eficiente na inclusão de alunos com NEE.

De seguida apresentam-se a análise e a interpretação das respostas dadas pelos sujeitos do estudo à questão aberta do inquérito por questionário (Apêndices IV e V).

A – Docentes de Educação Especial

Quadro nº 1 - Análise de conteúdo

Tópicos	Indicadores	Interferências
Permanência dos TF's nas escolas	1, 15, 28, 35 e 40	- Integração dos TF's nos quadros das escolas - Mais tempo de apoio - Disponibilidade de horários - Acompanhamento sistemático dos alunos - Estabilidade e continuidade do trabalho - Mais horas de apoio
Qualidade da Intervenção direta com os alunos	1, 8, 9, 10, 14, 16, 22, 43	- Maior eficácia, mais apoio - Mais paciência para que os alunos possam aprender alguma coisa - Mais práticas de apoio - Criar currículos adaptados - Conhecer melhor as famílias para se darem melhor com os alunos - Dar continuidade ao apoio

Trabalho colaborativo e cooperativo	2, 3, 4, 5, 6, 9, 11, 12, 14, 18, 19, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 31, 33, 34, 41, 45, 48 e 50	- Maior regularidade nas reuniões - Aferição em conjunto o trabalho desenvolvido - Partilha de dados sobre os alunos - Cooperação com bom senso - Intervenção conjunta (8) - Partilhas de práticas - Maior cooperação (6) - Mais diálogo (6) - Mais eficiência na articulação (2) - Ação interdisciplinar - Troca de experiências - Mais união entre os profissionais.
Horários específicos para planejar trabalho conjunto	17 e 36	- Formalização de horários para trabalho conjunto (2)
Insuficiência de TF	37, 38, 40 e 42	- Aumento do número de TF - Apoio a todos os alunos necessitados - Mais horas de apoio a cada aluno (2)
Formação continua	20, 21, 39 e 49	- Mais formação periódica (4)
Condições de trabalho	47	- Melhores condições funcionais e estruturais

Após a transcrição das respostas a pergunta aberta dadas pelos pesquisadores, estas respostas foram selecionadas em categorias para que a análise fosse mais aprofundada. Assim sendo, através do quadro de análise dos dados obtidos a questão aberta (Apêndices IV), verificaram-se os seguintes resultados:

- Permanência dos TF's nas escolas

Verificou-se que 5 pesquisadores relataram comparativamente a permanência dos TF's nas escolas são da mesma opinião quanto a integração dos TF's nos quadros das escolas, mais tempo de apoio, disponibilidade de horários, acompanhamento sistemático dos alunos, estabilidade e continuidade do trabalho e mais horas de apoio.

- Qualidade de Intervenção direta com os alunos

Averiguou-se que 8 pesquisadores mencionaram quanto a qualidade da intervenção direta com os alunos são do mesmo conceito quanto a maior eficácia, mais apoio, mais paciência para que os alunos possam aprender alguma coisa, mais práticas de apoio, criar currículos adaptados, conhecer melhor as famílias para se darem melhor com os alunos e dar continuidade ao apoio.

- Trabalho colaborativo e cooperativo

Constatou-se que 25 pesquisadores indicaram relativamente ao trabalho colaborativo e cooperativo são da mesma ideia comparativamente a maior regularidade nas reuniões, aferição em conjunto o trabalho desenvolvido, partilha de dados sobre os alunos, cooperação com bom senso, intervenção conjunta (8), partilhas de práticas, maior cooperação (6), Mais diálogo (6), mais eficiência na articulação (2), ação interdisciplinar, troca de experiências e mais união entre os profissionais.

- Horários específicos para planear trabalho em conjunto

Comprovou-se que 2 inqueridos são da mesma opinião quanto aos horários específicos para planear trabalho em conjunto relativamente a formalização de horários para trabalho conjunto (2).

- Insuficiência de TF

Comprovou-se que 4 inqueridos são da mesma opinião quanto a insuficiência de TF relativamente ao aumento do número de TF, apoio a todos os alunos necessitados e mais horas de apoio a cada aluno (2).

- Formação continua

Comprovou-se que 4 pesquisados são da mesma ideia quanto a formação continua comparativamente a mais formação periódica (4).

- Condições de trabalho

Notou-se que 1 inquerido é da opinião quanto a melhores condições de funcionais e estruturais.

B – Terapeutas da Fala

Quadro nº 2 - Análise de conteúdo

Tópicos	Indicadores	Interferências
Formação continua	8, 20, 26, 28, 32	- Mais informação e formação - Melhor formação dos docentes de EE - Mais formação especializada - Mais tempo/espço de articulação - Reconhecer os seus limites e capacidades para que não se auto-dominem "terapeutas da Fala
Acessibilidade entre profissionais	16	- Abertura de acesso entre esses profissionais
Qualidade da intervenção	36	- Maior apoio às crianças

direta com os alunos		com NEE.
Trabalho colaborativo e cooperativo	1, 3, 9, 10, 17, 18, 22, 23, 24, 25, 28, 30, 31, 33, 34, 35, 38, 40, 41, 42, 43, 46, 47, 50	- Trabalho em equipa - Trabalho de equipa, cooperação, comunicação e interesse - Traçar objetos em conjunto - Trabalho conjunto - Participação em reuniões da equipa - Partilha diária de objetivos - Mais diálogo - Reuniões de articulação - Trabalhar em multidisciplinaridade - Maior colaboração - Planear em conjunto - Partilha de opiniões, estratégias e dificuldades de cada aluno - Trabalho "no terreno" fosse realizado conjuntamente - Colaboração efetiva entre profissionais - Partilha de informações - Melhor articulação e comunicação entre a equipa - Reuniões semanais ou frequentes - Cooperação entre

		profissionais - Sessões conjuntas
Estabilidade laboral	2, 19	- O outro não vai ocupar o seu lugar - Maior inclusão de terapeutas da fala
Insuficiência de TF	6	- Mais terapeutas da fala na escola
Respeito/ajuda mútua	13, 14, 15, 37, 44, 49	- Humildade - Respeito - Respeitarem a profissão dos terapeutas da fala - Ajuda mútua - Unificação de esforços
Mudança do sistema de inclusão	11, 29	- Um sistema inclusivo e não "integrativo". - O próprio sistema de inclusão é que tem de mudar
Disponibilidade de Horário	4, 5, 7, 17, 21, 24, 27, 28, 30, 31, 45, 48	- Maior disponibilidade de horário de ambas as partes - Maior carga horária - Tempo incluído no horário do terapeuta e do professor - Horas específicas de trabalho em conjunto - Mais tempo para reunir com os docentes - Tivessem no seu horário semanal uma hora que

		fosse destinada para realizar reuniões de articulação - Criar um horário semanal - Existir mais tempo - Nova gestão de tempos - Mais tempo para reunir
Conhecimento/divulgação do trabalho do TF	4, 12, 39	- Maior divulgação do trabalho realizado pelos TF's na área da EE - Conhecimento do que realmente faz o terapeuta da fala - Maior conhecimento do trabalho de cada um dos profissionais

Após a transcrição das respostas a pergunta aberta dadas pelos pesquisadores, estas respostas foram selecionadas em categorias para que a análise fosse mais aprofundada. Assim sendo, através do quadro de análise dos dados obtidos a questão aberta (Apêndices V), verificaram-se os seguintes resultados:

- Formação continua

Comprovou-se que 5 pesquisados são da mesma ideia quanto a formação continua comparativamente a mais informação e formação, melhor formação dos docentes de EE, mais formação especializada, mais tempo/espço de articulação e reconhecer os seus limites e capacidades para que não se auto-dominem "terapeutas da Fala.

- Acessibilidade entre profissionais

Atestou-se que 1 inquerido é da opinião quanto a acessibilidade entre profissionais relativamente a abertura de acesso entre profissionais.

- Qualidade da intervenção direta com os alunos

Verificou-se que 1 pesquisado é da ideia quanto a qualidade da intervenção direta com os alunos relativamente o maior apoio às crianças com NEE.

- Trabalho colaborativo e cooperativo

Certificou-se que 24 inquiridos são da mesma opinião quanto o trabalho colaborativo e cooperativo comparativamente ao trabalho de equipa, cooperação, comunicação e interesse, traçar objetos em conjunto, trabalho conjunto, participação em reuniões da equipa, partilha diária de objetivos, mais diálogo, reuniões de articulação, trabalhar em multidisciplinaridade, maior colaboração, planejar em conjunto e partilha de opiniões, estratégias e dificuldades de cada aluno, trabalho "no terreno" fosse realizado conjuntamente, colaboração efetiva entre profissionais, partilha de informações, melhor articulação e comunicação entre a equipa, reuniões semanais ou frequentes, cooperação entre profissionais e sessões conjuntas

- Estabilidade laboral

Verificou-se que 2 pesquisados são da opinião quanto a estabilidade laboral relativamente o outro não vai ocupar o seu lugar e maior inclusão de terapeutas da fala.

- Insuficiência de TF

Atestou-se que 1 pesquisado é da opinião quanto a insuficiência de terapeuta da fala relativamente a mais terapeutas da fala na escola.

- Respeito/ajuda mútua

Apurou-se que 6 inqueridos são da mesma ideia quanto ao respeito/ajuda mútua relativamente a humildade, respeito, respeitarem a profissão dos terapeutas da fala, ajuda mútua e unificação de esforços.

- Mudança do sistema de inclusão

Verificou-se que 2 pesquisados são da ideia quanto a mudança do sistema de inclusão e relativamente ao sistema inclusivo e não "integrativo" e o próprio sistema de inclusão é que tem de mudar.

- Disponibilidade de horário

Confirmou-se que 12 pesquisados são da ideia quanto a disponibilidade de horário relativamente a maior disponibilidade de horário de ambas as partes, maior carga horária, tempo incluído no horário do terapeuta e do professor, horas específicas de trabalho em conjunto, mais tempo para reunir com os docentes, que tivessem no seu horário semanal uma hora que fosse destinada para realizar reuniões de articulação e criar um horário semanal, existir mais tempo, nova gestão de tempos e mais tempo para reunir.

- Conhecimento/divulgação do trabalho do TF

Verificou-se que 3 pesquisados são da opinião quanto ao conhecimento/divulgação do trabalho do TF relativamente a maior divulgação do trabalho realizado pelos TF's na área da EE, conhecimento do que realmente faz o terapeuta da fala e maior conhecimento do trabalho de cada um dos profissionais.

Capítulo 3: DISCUSSÃO DE RESULTADOS

No presente capítulo apresenta-se a discussão dos resultados, tendo subjacente os objetivos da investigação e o teste das hipóteses formuladas.

Os resultados irão ser comparados entre si, com alguns dados obtidos no questionário e com o quadro teórico de referência. Os dados recolhidos através do questionário foram processados segundo os procedimentos já referidos no capítulo anterior.

Para o alcance do objetivo geral de “perceber a relevância do trabalho de colaboração dos docentes de EE e TF’s sobre as estratégias que desenvolvem entre si nos alunos com NEE”, foram elaborados 24 objetivos específicos.

Dos requisitos definidos para amostra do estudo, foi possível recolher uma amostra de 50 inquiridos terapeutas da Fala e 50 professores de EE, caracterizada essencialmente por sujeitos do sexo feminino, com idade entre os 21 e os 30 anos, na sua maioria com um tempo de serviço até 5 anos, desempenhando outras funções não sendo no Ensino Regular e Educação Especial/Apoio Educativo.

De acordo com a perceção dos pesquisados, constatou-se que o trabalho colaborativo e cooperativo (trabalho em equipa) são considerados de suma importância dentro da escola sendo que 25 professores de EE pesquisados são da mesma ideia comparativamente a maior regularidade nas reuniões, aferição em conjunto o trabalho desenvolvido, partilha de dados sobre os alunos, cooperação com bom senso, intervenção conjunta (8), partilhas de práticas, maior cooperação (6), Mais diálogo (6), mais eficiência na articulação (2), ação interdisciplinar, troca de experiências e mais união entre os profissionais. Relativamente a permanência dos TF’s nas escolas verificou-se que 5 professores de EE pesquisados relataram comparativamente a permanência dos TF’s nas escolas são da mesma opinião quanto a integração dos TF’s nos quadros das escolas, mais tempo de apoio, disponibilidade de horários, acompanhamento sistemático dos alunos, estabilidade e continuidade do trabalho e mais horas de apoio. Já a qualidade de Intervenção direta com os alunos, averiguou-se que 8 professores EE pesquisados mencionaram quanto a qualidade da intervenção direta com os alunos são do mesmo conceito quanto a maior eficácia, mais apoio, mais paciência para que os alunos possam aprender alguma coisa, mais práticas de apoio, criar currículos adaptados, conhecer melhor as famílias para se darem melhor com os alunos e dar continuidade ao apoio.

Quanto a horários específicos para planear trabalho em conjunto, comprovou-se que 2 professores de EE inqueridos são da mesma opinião quanto aos horários específicos para planear trabalho em conjunto relativamente a formalização de horários para trabalho conjunto (2).

Comprovou-se ainda que 4 professores de EE inqueridos são da mesma opinião quanto a insuficiência de TF relativamente ao aumento do número de TF, apoio a todos os alunos necessitados e mais horas de apoio a cada aluno (2).

E mais, comprovou-se que 4 professores de EE pesquisados são da mesma ideia quanto a formação continua comparativamente a mais formação periódica (4). Analisando detalhadamente o bloco da formação, os docentes concordam que é fundamental a preparação específica para trabalhar com crianças especiais e que todos os professores deveriam ter formação na área das NEE.

Notou-se, ainda que relativamente as condições de trabalho, 1 professor de EE inquerido é da opinião quanto a melhores condições de funcionais e estruturais. Os TF's inqueridos são da mesma opinião quanto o trabalho colaborativo e cooperativo sendo de máxima relevância, onde 24 inquiridos entendem que tem que haver trabalho de equipa, cooperação, comunicação e interesse, traçar objetos em conjunto, trabalho conjunto, participação em reuniões da equipa, partilha diária de objetivos, mais diálogo, reuniões de articulação, trabalhar em multidisciplinaridade, maior colaboração, planear em conjunto e partilha de opiniões, estratégias e dificuldades de cada aluno, trabalho "no terreno" fosse realizado conjuntamente, colaboração efetiva entre profissionais, partilha de informações, melhor articulação e comunicação entre a equipa, reuniões semanais ou frequentes, cooperação entre profissionais e sessões conjuntas. Igualmente as opiniões dos professores de EE, os TF's acham que a formação continua é essencial sendo que 5 TF's pesquisados são da mesma ideia de mais informação e formação, melhor formação dos docentes de EE, mais formação especializada, mais tempo/espaco de articulação e reconhecer os seus limites e capacidades para que não se auto-dominem "terapeutas da Fala. Já 1 TF inquerido acha deveria ter abertura de acesso entre profissionais no quesito acessibilidade entre profissionais. Por outro lado, 1 TF pesquisado é da ideia de que deveria haver o maior apoio às crianças com NEE na questão qualidade da intervenção direta com os alunos. 2 TF's pesquisados são da opinião que a estabilidade laboral é um fator essencial, relativamente o outro não ocupar o seu lugar e maior inclusão de terapeutas da fala. 1 TF pesquisado é da opinião quanto a insuficiência de terapeuta da fala devendo assim, ter mais terapeutas da fala na escola.

Apurou-se, ainda, que 6 TF's inqueridos são da mesma ideia quanto ao respeito/ajuda mútua relativamente a humildade, respeito, respeitarem a profissão dos terapeutas da fala, ajuda mútua e unificação de esforços. Verificou-se, ainda, que 2 TF's pesquisados são da ideia quanto a mudança do sistema de inclusão e relativamente ao sistema inclusivo e não "integrativo" e o próprio sistema de inclusão é que tem de mudar. Confirmou-se, também, que 12 TF's pesquisados são da ideia quanto a disponibilidade de horário relativamente a maior disponibilidade de horário de ambas as partes, maior carga horária, tempo incluído no horário do terapeuta e do professor, horas específicas de trabalho em conjunto, mais tempo para reunir com os docentes, que tivessem no seu horário semanal uma hora que fosse destinada para realizar reuniões de articulação e criar um horário semanal, existir mais tempo, nova gestão de tempos e mais tempo para reunir. Já 3 TF's pesquisados são da opinião quanto ao conhecimento/divulgação do trabalho do TF que haja maior divulgação do trabalho realizado pelos TF's na área da EE, conhecimento do que realmente faz o terapeuta da fala e maior conhecimento do trabalho de cada um dos profissionais.

Aferimos que a maioria dos professores e terapeutas da fala (93%) são da opinião que as necessidades da maioria dos alunos com NEE não podem ser satisfeitas na sala de aula, sem apoio da Educação Especial. E que os alunos com NEE não encontram nas turmas de ensino regular estratégias adequadas às suas necessidades no conceito de 55% dos docentes de EE e TF's. De certa forma vai de encontro a Declaração de Salamanca, que defende que "as escolas regulares (...) constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias (...) constituindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos". É fundamental procurar responder de forma mais eficaz possível às necessidades das crianças abrangidas por esta medida. E ainda os alunos com NEE não encontram nos professores de EE as competências adequadas para com eles trabalhar na opinião de 81% dos pesquisados. Sendo assim, aferimos que muitos professores e terapeutas da fala não têm formação específica em necessidades educativas especiais. 67% dos pesquisados referem que os alunos com NEE não adquirem as mesmas competências no mesmo limite de tempo que os seus colegas. 97% dos pesquisados relatam que os alunos com NEE devem beneficiar de pedagogia diferenciada. 82% dos pesquisados são da opinião que os alunos com NEE não são incapazes de realizar aprendizagens no âmbito do currículo comum. 57% dos pesquisados são do conceito de que os alunos com NEE não são incapazes de realizar aprendizagens no âmbito do currículo comum. 57% dos inqueridos são da opinião de que os alunos com NEE são

fonte de aflição para os professores de Educação Especial e Terapeutas da fala. As limitações dos alunos com NEE dificultam o seu sucesso escolar no conceito de 63% dos pesquisados. O apoio de terapia da fala beneficia os alunos com NEE na opinião de 98% dos pesquisados.

96% dos inqueridos são da opinião que a articulação terapeuta da fala e professor de educação especial é importante. Já 97% dos pesquisados são do conceito de que o terapeuta exerce uma importância relevante dentro das escolas de ensino regular. E ainda, 48% dos pesquisados são da opinião que as práticas de colaboração entre os docentes de educação especial e os terapeutas da fala são mais frequentes do que o trabalho isolado de uns e outros, no apoio a alunos com NEE. E também, 90% dos pesquisados são da opinião de que a cooperação entre os terapeutas da fala e os docentes de educação especial é decisiva para a inclusão escolar dos alunos com NEE.

Os resultados não foram conclusivos em relação ao trabalho com os alunos com NEE é tarefa difícil para os professores de Educação Especial, os alunos com NEE devem ter uma carga horária igual à dos outros alunos, o terapeuta da fala ao trabalhar com alunos com NEE precisa de formação especializada, os professores de Educação Especial e os terapeutas da fala possuem preparação para trabalhar, em cooperação, no apoio a alunos com NEE e são notórias algumas falhas no trabalho de cooperação entre professores de educação especial e os terapeutas da fala, no apoio a alunos com NEE, sendo que nestas questões foram apresentados resultados para 50% “sim” e 50% “não”.

Assim, considerando-se os resultados obtidos e as análises realizadas, foi alcançado o objetivo geral desta pesquisa, que consiste em “Perceber a relevância do trabalho de colaboração dos docentes de EE e TF`s sobre as estratégias que desenvolvem entre si nos alunos com NEE”.

Acredita-se, também, que a pesquisa pode servir como uma ponte entre a teoria e a prática e possibilitar estudos futuros relacionados ao tema.

CONCLUSÃO

A realização deste trabalho foi importante para uma melhor interiorização da relevância do trabalho de colaboração dos docentes de EE e TF's sobre as estratégias que desenvolvem entre si nos alunos com NEE.

Compreendemos que a satisfação dos professores e terapeutas da fala derivada a fatores relacionados com a docência em si e o descontentamento decorrente sobretudo das condições sócio-políticas de trabalho.

De igual modo, verificamos também que sentimentos de insatisfação e mal-estar atingem não só docentes mas também os terapeutas da fala. O desinvestimento e a falta de motivação dos docentes contribuem diretamente para o desinteresse dos alunos na sala de aula e conseqüentemente, para a menor qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Deste modo, defendemos que há que procurar e conseguir dotar as escolas de terapeutas da fala e docentes responsáveis, instruídos, empreendedores, competentes e satisfeitos.

Todos nós profissionais de educação temos o dever de reexaminar os nossos conceitos de impulso, afeto, motivação, resiliência e conflito, renunciando a uma teoria generalista de aprendizagem, de modo a definirmos com eficácia o que é verdade, a ajudarmos a regulação de emoção no desenvolvimento global de qualquer criança, tendo sempre por base os equilíbrios fundamentais da criança e da sua família.

Ficou comprovado neste estudo que um dos fatores, para que se verifique o sucesso da inclusão é o trabalho a desenvolver em equipa com todos os intervenientes no processo educativo, pois só um trabalho que vise um objetivo comum: da sociedade em geral face à diferença poderá conduzir a uma escola para todos.

De acordo com o exposto e da análise apresentada, verificamos que lidar com crianças com NEE provoca aos professores e terapeutas da fala dúvidas, angústias e necessidades de formação para lidar com as situações, pois por mais formação que tenhamos parece nunca ser suficiente, porque todos os dias deparamo-nos com diferentes situações em que é preciso formação e sabedoria para lidar com todas as problemáticas do nosso dia-a-dia.

O objetivo primordial da educação inclusiva é o de garantir o direito à educação para todos os indivíduos, independentemente das suas diferenças individuais.

O problema das crianças com NEE diz respeito a todos os cidadãos, pois estas são parte integrante da nossa sociedade. Mas apesar de tudo, a integração destas crianças nas

classes regulares enfrenta e sempre enfrentará diversas dificuldades. Contudo, parece-nos um valor razoável em acreditarmos na inclusão, e que no nosso entender vai ao encontro do princípio da escola inclusiva que “consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam” (Unesco, 1994:11).

Correia refere ainda que a inclusão está a prejudicar muitos alunos com NEE, a enfraquecer a educação dos alunos sem NEE e a deixar os professores exaustos ao tentarem responder às necessidades severas dos alunos com NEE.

Esta visão está em concordância com o modelo de Correia (1995) que, além de considerar o aluno com NEE como um todo e como centro de atenção por parte da escola, da família e da comunidade, considera, ainda o Estado como um fator essencial a ter em conta, pois apresenta-se fundamental o seu papel em todo o processo que leve à criação de um sistema inclusivo eficaz.

Estamos certos que este trabalho nos trouxe uma nova forma de ver a vida. Hoje acreditamos que ser terapeuta de fala e professor de EE é, acima de tudo, uma forma de enxergar e de compreender o mundo.

O presente trabalho enriqueceu-nos ao nível de futuro profissional, mas sobretudo como pessoa, na medida em que ficamos mais conscientes da importância dos professores de EE e dos terapeutas da fala no sentido de inclusão de crianças com NEE nas instituições de educação.

LIMITAÇÃO DO ESTUDO

Este estudo incidiu na percepção dos docentes de Educação Especial e dos Terapeutas da Fala sobre as estratégias de colaboração que desenvolvem entre si nos alunos com NEE, visando a sua inclusão.

Encontramos como limitação a esta investigação o fato de sermos investigadores com pouca experiência, aspeto que se constituiu como constrangimento, essencialmente na prática da investigação.

Inicialmente, optou-se pela dinamização do questionário através do programa Google Docs e enviado o link por e-mail a terapeutas e professores de EE, porém verificou-se pouca adesão. Sendo assim, foi necessário ir nas escolas, clínicas, gabinetes e hospitais a procura dos profissionais que pudessem preencher os questionários de forma presencial, este fato constituiu num problema pois alguns dos profissionais contactados não tinham disponibilidade e nem mostraram interesse na colaboração da presente pesquisa.

Outro problema que nos colocou prende-se com o fato da dificuldade em coletar os questionários.

SUGESTÕES PARA CONTINUIDADE DO ESTUDO

Na nossa opinião, este estudo é apenas a base de futuras investigações, pois este tema é muito importante, interessante e deveras atual, pelo que deveria ser estudado com mais profundidade e mais recursos. Desta forma, alargaria a amostra para os Encarregados de Educação/Pais.

Num momento em que estamos a vivenciar a implementação da escola inclusiva ao nível da escolaridade obrigatória, a inclusão de alunos com NEE na sala de aula, apresenta-se como uma área de investigação de grande interesse e utilidade, permitindo assim comparar o trabalho cooperativo entre terapeutas da fala, docentes de Educação Especial e Encarregados de Educação/Pais.

REFERÊNCIAS

1. BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA.
- Ainscow, M. (1997). *Educação para todos: torná-la realidade. Em caminhos para as escolas inclusivas. Desenvolvimento Curricular na Educação Básica*, 6, 11-31. Lisboa: IIE/Ministério da Educação.
- Ainscow, M. (2007). *Prefácio: A viragem Inclusiva in Ed. Lima- Rodrigues, L., Ferreira, A.M. Trindade, A. R., Rodrigues, D., Colôa, J., Nogueira, J. H., et al., Percursos de Educação Inclusiva em Portugal: dez estudos de casos*. Cruz Quebrada: Fórum de Estudos de Educação Inclusiva, Faculdade de Motricidade Humana.
- Aptf. (1999). *Código Ético e Deontológico do Terapeuta da Fala*.
- Aptf. (2004). *A terapia da fala em Portugal*.
- Association, A. S.-L.-H. (18 de Maio de 2004). *Roles of Speech- Language Pathologists and Teachers of Children who are deaf and Hard of hearing in the Development of Communicative and Linguistic Competence*. Obtido de www.asha.org/docs
- Barreto, S. &. (2011). *Formação e práticas em saúde de fonoaudiólogos inseridos em serviços públicos de saúde*. . *Ciência & Saúde Coletiva*, 16 (1). 201-210.
- Bautista, R. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Boni, V. &. (2005). *Aprendendo a entrevistar: Como fazer entrevistas em ciências sociais*. *Revista em Tese* 2: 68-80.
- Bydlowski, C. (2004). *Promoção da Saúde. Porque sim e porque ainda não!*. . *Saúde e Sociedade*, 13 (1). 14-24.
- Campbell, T. (2003). *The Effectiveness of Family Interventions for Physical Disorders*. *Journal of Marital and Family Therapy*, 29(2), 263-281.
- Campos, M., & Nigro, R. (1999). *Didática de Ciências: o ensino-aprendizagem como investigação*. São Paulo: FTD.
- Casanova, I. M.-M. (2010). *O ensino da promoção da saúde na graduação de fonoaudiologia na cidade de São Paulo*. . *Proposições*, 21(3), 219-234.
- Clark, C., Dyson, A., & Milward, A. &. (1997). *New direction in Special Needs - innovations in mainstream schools*. . London: Cassell.

- Comelles, T. (2006). *Aprender juntos em el aula. Uma propuesta inclusiva*. Barcelona: Editorial Graó.
- Correia, L. (2007). *Porquê a CIF, se a investigação, os especialistas e os pais não aconselham*. Disponível em [http:// www.educare.pt/educare](http://www.educare.pt/educare).
- Correia, L. (1995). *A inclusão do aluno com necessidades educativas especiais na classe regular. Comunicação apresentada ao Encontro "Aspectos psicossociais da educação especial"*. Braga: Universidade do Minho.
- Correia, L. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais na Classes Regulares de Ensino*. Porto: Porto.
- Correia, L. (2005). *Inclusão e necessidades Educativas Especiais. Um Guia para Educadores e Professores. Coleção Necessidades Educativas Especiais*. Porto: Porto.
- Cplol. (1993). *Código de ética e de Conduta profissional da União Europeia*.
- Cplol. (1997). *Perfil Profissional dos Terapaeutas da Falada União Europeia*.
- Farias, N. (2005). *A classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde da organização mindial da saúde: conceitos, usos e perspectivas*. Revista Brasileira de epidemiologia, 8(2). 187-193.
- Filho, H. F.-B. (2008). *Organização de Intervenções Preventivas.: Coisas de Ler. Formação e práticas em saúde de fonoaudiólogas inseridos em serviços públicos de saúde*. . (s.d.). Ciência & Saúde Coletiva, 16 (1), 201-210.
- Freitas, H., & Janisek-Muniz, R. (2008). *Análise quali ou quantitativa de dados textuais?* Revista Quanti & Quali.
- Gaspar, S. (2008). *O papel do docente de apoio educativo na construção de uma escola inslusiva. Dissertação do Mestrado em Educação na Especialidade de Formação pessoal e Social. Departamento de Educação, Faculdade de Ciências*. Universidade de Lisboa.
- Johnson, D. &. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós SAICF.
- Leitão, F. (2010). *Valores Educativos, cooperação e Inclusão*. Salamanca. Luso-Española de Ediciones.
- Lemos, M. &. (2010). *Formação do fonoaudiólogo no município de Salvador e consolidação do SUS*. Ciência & Saúde Coletiva, 15(5), 2563-2568.
- Lopes, J. A. (2002). *problemas de Comportamento, Problemas de Aprendizagem e problemas de "Ensinação"*. Coimbra: Quarteto.

- Maia, L. (2006). *Análise da inserção das políticas públicas nos projetos pedagógicos dos cursos de fonoaudiologia. Paper presented at the Anais do XIV Congresso Brasileiro de Fonoaudiologia, Salvador, Bahia, cit por Barreto, S., & Castro. L. (2011).*
- Mendes, A. (2004). *Implementação do processo de Bolonha e a Formação na área da Terapia da Fala. Implementação do processo de Bolonha a nível nacional por área do conhecimento - Tecnologias da Saúde.*
- Morgado, J. (2003). *os desafios da Educação Inclusiva - Fazer as coisas certas ou fazer certas as coisas. In correia, L. (org.), Educação Especial e Inclusão - Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo. Porto: Porto.*
- Nielson, L. (1999). *Necessidades educativas especiais na sala de aula - Um guia para professores nº3 - Coleção Educação Especial dirigida por Luís de Miranda Correia. Porto : Porto.*
- Peres, P. &. (2012). *Teorias e práticas de B-Learning . Lisboa: Sílabo Lda.*
- Peters, S. (11 de Janeiro de 2003). *Educación Integrada: Lograr una Educacación para todos, incluindo aquellos com Discapacidades y necesidades educativas especiales. Obtido de www.siteresources.worldbank.org*
- Rio, M. &. (2001). *Logopedia y Escuela. In Ed. Casanova, J. Manual de Logopedia. Barcelona: Masson.*
- Rodrigues, D. (. (2003). *Perspectivas sobre a inclusão - Da Educação á Sociedade nº 14 - Coleção Educação Especial dirigida por Luís de Miranda Correia. Porto: Porto.*
- Rodrigues, D. (. (s.d.). *Educação e Diferença - Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva nº 7- Coleção Educação Especial dirigida por Luís de Miranda Correia. Porto: Porto.*
- Rodrigues, D. (. (s.d.). *Paradigma da educação Inclusiva - Reflexão sobre uma agenda possível. Inclusão, I.*
- Rodrigues, V. (2004). *Las prácticas educativas ante las dificultades del language. Una propuesta desde la ación: La colaboracion entre logopedas, psicopedagogos, profesores y padres. Barcelona: ARS Medica.*
- Roldão, M. ((s/d)). *Dossier trabalho colaborativo de professores - Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. Porto, Portugal: Porto.*
- SA., V. (2009). *As redes de colaboração científica no Brasil (Tese de doutorado). Porto Alegre: Faculdade de Bicloteconomia e Comunicação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.*

- Sanches, I. (2001). *Necessidades educativas especiais e apoios e complementos educativos no quotidiano do professor*. Porto: Porto.
- Santos, B. (2007). *Comunidade escolar e Inclusão - Quando todos ensinam e aprendem com todos - Instituto Piaget*. Lisboa: Horizontes pedagógicos.
- Severino, A. (2002). *Metodologia do trabalho científico*. 22ed. São Paulo: Cortez.
- Silva, M. (2009). *Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas*. Revista Lusófona de Educação nº 13, 135 - 153.
- Souza, R. &. (2007). *Educação de Surdos*. São Paulo: Summus Editorial. Sunderland, L. (2004). *SPEECH, LANGUAGE AND AUDIOLOGY SERVICE IN PUBLIC SCHOOLS*.
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na área das necessidades Educativas Especiais*. Salamanca, Espanha, 7-10 de Junho.
- Vasconcelos, E. (2006). *Formar profissionais de saúde capazes de cuidar do florescer da vida*. In E. Vasconcelos, L. Frota & E. Simon (Eds). *Perplexidade na universidade: vivências nos cursos de saúde* (pp.265-308, cit. por barreto, S., & Castro, L. (2011). São Paulo: Hucitec.
- Whitmire, K. (2002). *The evolution of school-based speech-language services: a half century of change and a new century of practice*. *Communication Disorders Quarterly*. 23(2): 68-76.
- Who. (1976). *Statistical Indices of Family health*. New York cit. por Campbell, T. (2003). *The Effectiveness of Family Interventions for physical Disorders*. *journal of Marital and Family Therapy*, 2029 (2002), 2263-2281.
- Zabalza, M. (2004). *O ensino Universitário seu e seus protagonistas.: Porto Alegre: Atmed cit. por Backers, V. M.S., Lino, M.M., Prado, M.L., Reibnitz, K. S., & Canaver, B. P. (2008). Competência dos enfermeiros na atuação como educador em saúde. . Porto Alegre : Revista brasileira de enfermagem, 61, 858-865.*

2. WEBGRÁFIAS

(o6 de Julho de 2015). Obtido de <http://psicologia.esc-joseregio.pt>

SUGESTÕES PARA CONTINUIDADE DO ESTUDO

No entanto este trabalho pode abrir um novo ciclo de investigação, que caso aconteça, será de carácter mais específico, cingindo-se ao trabalho colaborativo entre Professores de Educação Especial, Terapeutas da Fala e Pais/Educadores. Como também, estudar as razões pelas quais a inclusão de alunos com NEE pode beneficiar a aprendizagem dos alunos sem NEE e o papel do profissional terapeuta da fala dentro da escola no trabalho com alunos com NEE.

APÊNDICES

Apêndice I:

QUESTIONÁRIO

O presente questionário é parte integrante de uma investigação, no âmbito do curso de Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor, ministrado pela Universidade Lusófona em que se pretende conhecer a PERCEÇÃO DOS DOCENTES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E DOS TERAPEUTAS DA FALA SOBRE AS ESTRATÉGIAS DE COLABORAÇÃO QUE DESENVOLVEM ENTRE SI NOS ALUNOS COM NEE, VISANDO A SUA INCLUSÃO.

Assim, peço a sua colaboração, bastando que responda a cada uma das questões que se seguem. O preenchimento demorará apenas cerca de 5 minutos. A participação é anónima e voluntária, sendo que a recusa em cooperar com este projeto não terá consequências nem perda de benefícios.

Não deixe nenhuma questão por responder, sff! Saliento que as respostas são confidenciais e em nada o/a identificam. Após as respostas aos dados biográficos em cada uma das afirmações, assinale a opção que corresponde à sua opinião: 1 - SIM/ ou 2 – NÃO, até à questão 24. A questão 24 é aberta (resposta numa pequena frase).

Agradeço desde já a atenção dispensada, bem como a sua colaboração, pois sem ela este projeto não se conseguirá concretizar.

* Obrigatório

1- Sexo*

☐ Masculino

☐ Feminino

2 - Idade *

☐ De 21 a 30 anos

☐ De 31 a 40 anos

☐ De 41 a 50 anos

☐ Mais de 50 anos

3 - Tempo de Serviço *

☐ Até 5 anos

☐ 6 a 10 anos

☐ 11 a 20 anos

☐ Mais de 20 anos

4 - Situação Profissional *

☐ Professor de Educação Especial

☐ Terapeuta da Fala

5 - No presente Ano Letivo Exerce Funções: *

☐ Ensino Regular

☐ Educação Especial/Apoios Educativos

☐ Outra

6- As necessidades da maioria dos alunos com NEE podem ser satisfeitas na sala de aula, sem apoio da Educação Especial?*

☐ SIM

☐ NÃO

7 - Os alunos com NEE encontram nas turmas de ensino regular estratégias adequadas às suas necessidades? *

☐ SIM

☐ NÃO

8 - Os alunos com NEE encontram nos professores de Educação Especial as competências adequadas para com eles trabalhar? *

☐ SIM

☐ NÃO

9 - Os alunos com NEE adquirem as mesmas competências no mesmo limite de tempo que os seus colegas? *

☐ SIM

☐ NÃO

10 - Os alunos com NEE devem beneficiar de pedagogia diferenciada?*

☐ SIM

☐ NÃO

11 - Trabalhar com alunos com NEE é tarefa difícil para os professores de Educação Especial. *

☐ SIM

☐ NÃO

12 - Os alunos com NEE são incapazes de realizar aprendizagens no âmbito do currículo comum? *

☐ SIM

☐ NÃO

13 - Os alunos com NEE são fonte de indecisão de como agir para os professores de Educação Especial e Terapeutas da Fala?*

☐ SIM

☐ NÃO

14 - As limitações dos alunos com NEE dificultam o seu sucesso escolar? *

☐ SIM

☐ NÃO

15 – O apoio de terapia da fala beneficia os alunos com NEE? *

☐ SIM

☐ NÃO

16 - Os alunos com NEE devem ter uma carga horária igual à dos outros alunos? *

☐ SIM

☐ NÃO

17- A articulação Terapeuta da Fala e professor de Educação Especial é importante?*

☐ SIM

☐ NÃO

18 – O terapeuta da fala exerce uma importância relevante dentro das escolas de ensino regular?*

☐ SIM

☐ NÃO

19 – O terapeuta da fala ao trabalhar com alunos com NEE precisa de formação especializada?*

☐ SIM

☐ NÃO

20- Os professores de Educação Especial e os terapeutas da fala possuem preparação para trabalhar, em cooperação, no apoio a alunos com NEE?

☐ SIM

☐ NÃO

21- São notórias algumas falhas no trabalho de cooperação entre professores de educação especial e os terapeutas da fala, no apoio a alunos com NEE?

☐ SIM

☐ NÃO

22 - As práticas de colaboração entre os docentes de educação especial e os terapeutas da fala são mais frequentes do que o trabalho isolado de uns e outros, no apoio a alunos com NEE?

☐ SIM

☐ NÃO

23 - A cooperação entre os terapeutas da fala e os docentes de educação especial é decisiva para a inclusão escolar dos alunos com NEE?

☐ SIM

☐ NÃO

24 - Diga, numa frase, o que seria necessário para que a colaboração entre terapeutas da fala e docentes de educação especial resultasse mais eficiente na inclusão de alunos com NEE.

Apêndice II:

FICHA DE CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

1- Sexo*

☐ Masculino

☐ Feminino

2 - Idade *

☐ De 21 a 30 anos

☐ De 31 a 40 anos

☐ De 41 a 50 anos

☐ Mais de 50 anos

3 - Tempo de Serviço *

☐ Até 5 anos

☐ 6 a 10 anos

☐ 11 a 20 anos

☐ Mais de 20 anos

4 - Situação Profissional *

☐ Professor de Educação Especial

☐ Terapeuta da Fala

5 - No presente Ano Letivo Exerce Funções: *

☐ Ensino Regular

☐ Educação Especial/Apoios Educativos

☐ Outra

Apêndice III:

EXPLICAÇÃO DA AMOSTRA

Professores de Educação Especial

	SEXO (F/M)	IDADE	TEMPO DE SERVIÇO	No presente Ano Letivo Exerce Funções
1	Masculino	De 41 a 50 anos	Mais de 20 anos	EE/AE
2	Feminino	De 41 a 50 anos	Mais de 20 anos	EE/AE
3	Feminino	De 41 a 50 anos	Mais de 20 anos	EE/AE
4	Feminino	Mais de 50 anos	Mais de 20 anos	EE/AE
5	Feminino	De 31 a 40 anos	11 a 20 anos	EE/AE
6	Feminino	De 31 a 40 anos	11 a 20 anos	Outra
7	Feminino	De 31 a 40 anos	11 a 20 anos	EE/AE
8	Masculino	De 31 a 40 anos	11 a 20 anos	EE/AE
9	Feminino	De 31 a 40 anos	Até 5 anos	Outra
10	Masculino	De 31 a 40 anos	Mais de 20 anos	Outra
11	Feminino	De 31 a 40 anos	Até 5 anos	Outra
12	Feminino	De 31 a 40 anos	6 a 10 anos	EE/AE
13	Feminino	De 31 a 40 anos	6 a 10 anos	EE/AE
14	Feminino	De 31 a 40 anos	6 a 10 anos	Outra
15	Feminino	De 31 a 40 anos	6 a 10 anos	Outra
16	Feminino	De 31 a 40 anos	6 a 10 anos	EE/AE
17	Masculino	De 41 a 50 anos	11 a 20 anos	EE/AE
18	Masculino	De 41 a 50 anos	11 a 20 anos	EE/AE
19	Masculino	De 41 a 50 anos	11 a 20 anos	EE/AE

20	Feminino	De 31 a 40 anos	Até 5 anos	Outra
21	Masculino	De 31 a 40 anos	11 a 20 anos	EE/AE
22	Masculino	De 41 a 50 anos	11 a 20 anos	EE/AE
23	Feminino	De 21 a 30 anos	Até 5 anos	ER
24	Feminino	De 21 a 30 anos	Até 5 anos	ER
25	Masculino	Mais de 50 anos	Mais de 20 anos	ER
26	Feminino	Mais de 50 anos	Mais de 20 anos	ER
27	Feminino	Mais de 50 anos	Mais de 20 anos	Ensino Regular
28	Masculino	Mais de 50 anos	Mais de 20 anos	Ensino Regular
29	Feminino	De 31 a 40 anos	6 a 10 anos	Ensino Regular
30	Feminino	De 41 a 50 anos	Mais de 20 anos	EE/AE
31	Feminino	De 31 a 40 anos	Até 5 anos	Outra
32	Feminino	De 31 a 40 anos	6 a 10 anos	Ensino Regular
33	Feminino	De 41 a 50 anos	Mais de 20 anos	EE/AE
34	Feminino	De 41 a 50 anos	Mais de 20 anos	Ensino Regular
35	Feminino	De 41 a 50 anos	Mais de 20 anos	Ensino Regular
36	Feminino	De 31 a 40 anos	Até 5 anos	Outra
37	Feminino	Mais de 50 anos	Mais de 20 anos	EE/AE
38	Feminino	De 41 a 50 anos	Mais de 20 anos	EE/AE
39	Feminino	Mais de 50 anos	Mais de 20 anos	Ensino Regular
40	Feminino	De 41 a 50 anos	Mais de 20 anos	EE/AE
41	Feminino	De 31 a 40 anos	11 a 20 anos	EE/AE
42	Feminino	De 41 a 50 anos	Mais de 20 anos	EE/AE
43	Masculino	De 21 a 30 anos	Até 5 anos	EE/AE
44	Feminino	De 21 anos a	6 a 10 anos	EE/AE

		30 anos		
45	Masculino	De 31 a 40 anos	11 a 20 anos	EE/AE
46	Masculino	De 41 a 50 anos	11 a 20 anos	EE/AE
47	Masculino	De 41 a 50 anos	11 a 20 anos	EE/AE
48	Masculino	De 41 a 50 anos	11 a 20 anos	EE/AE
49	Feminino	De 41 a 50 anos	11 a 20 anos	EE/AE
50	Masculino	De 41 a 50 anos	6 a 10 anos	EE/AE
	Média	53,25	10,5	
	Máximo	Mais de 50 anos	Mais de 20 anos	
	Mínimo	21 anos	Até 5 anos	

Terapeutas da Fala

	SEXO (F/M)	IDADE	TEMPO DE SERVIÇO	No presente Ano Letivo Exerce Funções
1	Feminino	De 21 a 30 anos	Até 5 anos	EE/AE
2	Feminino	De 21 a 30 anos	Até 5 anos	EE/AE
3	Feminino	De 21 a 30 anos	Até 5 anos	EE/AE
4	Feminino	De 21 a 30 anos	6 a 10 anos	EE/AE
5	Feminino	De 21 a 30 anos	Até 5 anos	EE/AE
6	Feminino	De 21 a 30 anos	Até 5 anos	Outra
7	Feminino	De 21 a 30 anos	Até 5 anos	EE/AE
8	Feminino	De 21 a 30 anos	Até 5 anos	EE/AE
9	Feminino	De 21 a 30 anos	6 a 10 anos	EE/AE
10	Feminino	De 21 a 30 anos	Até 5 anos	EE/AE
11	Feminino	De 21 a 30 anos	Até 5 anos	OUTRA
12	Feminino	De 21 a 30	6 a 10 anos	EE/AE

		anos		
13	Feminino	De 21 a 30 anos	6 a 10 anos	OUTRA
14	Feminino	De 21 a 30 anos	6 a 10 anos	EE/AE
15	Feminino	De 21 a 30 anos	Até 5 anos	OUTRA
16	Feminino	De 21 a 30 anos	Até 5 anos	EE/AE
17	Feminino	De 31 a 40 anos	11 a 20 anos	EE/AE
18	Feminino	De 21 a 30 anos	6 a 10 anos	EE/AE
19	Feminino	De 21 a 30 anos	Até 5 anos	Outra
20	Feminino	De 21 a 30 anos	Até 5 anos	EE/AE
21	Feminino	De 21 a 30 anos	Até 5 anos	EE/AE
22	Feminino	41 a 50 anos	11 a 20 anos	Ensino Regular
23	Feminino	De 21 a 30 anos	6 a 10 anos	EE/AE
24	Feminino	De 21 a 30 anos	Até 5 anos	EE/AE
25	Feminino	De 21 a 30 anos	Até 5 anos	Outra
26	Feminino	De 21 a 30 anos	Até 5 anos	Outra
27	Feminino	De 31 a 40 anos	6 a 10 anos	EE/AE
28	Feminino	De 21 a 30 anos	Até 5 anos	Outra
29	Feminino	De 31 a 40 anos	6 a 10 anos	Outra
30	Feminino	De 21 a 30 anos	Até 5 anos	EE/AE
31	Feminino	De 21 a 30 anos	Até 5 anos	EE/AE
32	Feminino	De 21 a 30 anos	6 a 10 anos	Ensino Regular
33	Feminino	De 21 a 30 anos	Até 5 anos	Outra
34	Feminino	De 21 a 30 anos	Até 5 anos	EE/AE
35	Feminino	De 21 a 30 anos	Até 5 anos	EE/AE
36	Feminino	De 21 a 30 anos	6 a 10 anos	EE/AE
37	Feminino	De 31 a 40	6 a 10 anos	Outra

		anos		
38	Feminino	De 31 a 40 anos	Até 5 anos	Ensino Regular
39	Feminino	De 41 a 50 anos	Até 5 anos	EE/AE
40	Feminino	De 41 a 50 anos	6 a 10 anos	EE/AE
41	Feminino	De 21 a 30 anos	Até 5 anos	Outra
42	Feminino	De 21 a 30 anos	Até 5 anos	Outra
43	Feminino	De 21 a 30 anos	Até 5 anos	Outra
44	Feminino	De 21 a 30 anos	Até 5 anos	Outra
45	Feminino	De 21 a 30 anos	Até 5 anos	Outra
46	Feminino	De 21 a 30 anos	Até 5 anos	Outra
47	Feminino	De 31 a 40 anos	11 a 20 anos	Outra
48	Feminino	De 21 a 30 anos	Até 5 anos	Outra
49	Feminino	De 21 a 30 anos	Até 5 anos	Outra
50	Feminino	De 21 a 30 anos	Até 5 anos	Outra
	Média	53,25	10,5	
	Máximo	50 anos	20 anos	
	Mínimo	21 anos	Até 5 anos	

Apêndice IV:

A – DOCENTES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

- 1 - Seria importante que os terapeutas da fala pertencessem aos quadros e/ou permanecessem mais tempo nos agrupamentos para fazerem parte e interviessem com mais eficácia junto aos alunos e no apoio/aconselhamento dos restantes docentes.
- 2- Trabalho cooperativo com reuniões regulares para aferir o trabalho a desenvolver.
- 3- Uma troca de informações sobre os alunos, partilha de capacidade e dificuldade dos alunos. Trabalho de colaboração e articulação entre todos.
- 4- A articulação dos terapeutas da fala, com os docentes de educação especial. É fundamental quer para os alunos quer para todos os que estão envolvidos no processo de formação académica, social e pessoal dos alunos. Temos contudo, que considerar que cada caso é um caso e como tal deve ser tratado. Neste interrogatório, as respostas "sim e "não", são um pouco limitativas, de forma a que as respostas foram dadas em consideração a maioria dos casos.
- 5- Cooperação e bom senso.
- 6- Trabalho em equipa e partilha de práticas.
- 7- Uma boa articulação e partilha de práticas.
- 8- Maior apoio em suas necessidades e ajudá-los em que eles precisarem.
- 9- Mais prática e colaboração.
- 10- Ajudar com mais paciência e que eles possam aprender alguma coisa.
- 11- Seria necessário mais cooperação.
- 12- Deveria existir uma maior colaboração entre terapeutas da fala e professores de educação especial, partilhar estratégias e ouvirem-se uns aos outros para assim desenvolverem um trabalho de continuidade com os alunos.
- 13- Diálogo e cooperação entre ambos.
- 14- Criar currículo adaptado que inclua ambos as áreas de formação. Que se articulem de forma eficiente em função do sucesso académico e bem estar psicossocial do aluno.
- 15- Disponibilidade de horários.
- 16- Continuidade pedagógica.
- 17- Criação de espaços no horário dedicado a articulação/trabalho colaborativo.

- 18- Maior articulação entre os intervenientes.
- 19- Cooperação entre ambas as partes, caminhar no mesmo sentido.
- 20- Formação continuada.
- 21 - Formação conjunta.
- 22 - Terapeutas da fala, tenham que conhecer melhor as famílias para se darem melhor com os alunos com NEE.
- 23- Seria benéfico a cooperação de um trabalho de equipa para o aluno.
- 24 - Um maior trabalho de equipa nos estudos de cada caso.
- 25 - Muita comunicação.
- 26 - Cooperação permanente seria o ideal.
- 27 - Mais trabalho em articulação.
- 28- Acompanhamento sistemático e contínuo com os alunos NEE.
- 29- Diálogo e interdisciplinaridade são fundamentais para qualquer função dentro do contexto educacional.
- 30 -Diálogo e troca de experiência.
- 31 - Maior diálogo.
- 32 - Existem docentes e terapeutas que deveriam ter filhos com NEE e viver 24 horas com eles, sem recorrer a outros.
- 33 - Disponibilidade para ouvir os outros.
- 34 -Mais trabalho em conjunto.
- 35- Deveria haver estabilidade e continuação no trabalho que fazem.
- 36 - Mais horas semanais em conjunto para reuniões.
- 37- Aumento do número de terapeutas da fala.
- 38- Em todas as escolas com alunos com NEE, pudessem ter acesso a um terapeuta da fala para os alunos com essa dificuldade/necessidade.
- 39- Maior número de horas para formações.
- 40 - Maior número de horas atribuído a cada aluno com NEE.

- 41 - Trabalho em conjunto numa equipa multidisciplinar.
- 42 - Integração de maior número de terapeutas da fala para colmatar as dificuldades e promover a articulação entre profissionais.
- 43 - Mais maturidade entre os profissionais para conseguirem lidar com as situações.
- 44 - Mais carga horária para professores.
- 45 - Maior união entre profissionais.
- 46 - Maior articulação.
- 47- Condições de trabalho e estrutura escolar.
- 48 - Maior trabalho em conjunto.
- 49- Procurar fazer mais formações.
- 50 - Mais cooperação entre todos.

Apêndice V:

B – TERAPEUTAS DA FALA

- 1 - Seria necessária em primeiro lugar abertura de ambas as partes para a importância do trabalho em equipa e sobretudo de tempo para que todo o processo do aluno, inclusão, programa educativo, etc.. Fosse realizado em conjunto.
- 2 - Ambos profissionais, terapeuta da fala e professor de ensino especial, deverá saber que o outro não vai ocupar o seu lugar, nem hoje nem nunca.
- 3- Trabalho de equipa, cooperação, comunicação e interesse são a chave disto tudo.
- 4 - Em relação á colaboração TF e docentes de EE julgo que faz falta maior divulgação do trabalho realizado pelos TF na área da EE, bem como maior disponibilidade de horário de ambas as partes para que haja oportunidade de planear a correta articulação.
- 5- Maior carga horária para reuniões de articulação.
- 6- Seria necessária a existência de mais terapeutas da fala na escola.
- 7- Tempo incluído no horário do terapeuta e do professor para que seja feita a articulação.
- 8- É necessária mais informação e formação, mas não só da parte dos professores de educação especial e dos terapeutas da fala, mas também da parte dos professores curriculares.
- 9- Definir o campo de atuação de cada profissional e entender que ambos podem e devem trabalhar competências semelhantes e traçar objetivos em conjunto.
- 10- Trabalho de equipa com objetivos comuns.
- 11- Seria necessário todos os profissionais incluindo as criarem incluídas nas escolas e não integradas, num sistema inclusivo e não "integrativo".
- 12- Conhecimento do que realmente faz o terapeuta da fala.
- 13- Humildade por parte dos docentes de Educação Especial.
- 14- Respeito pelo trabalho de cada profissional.
- 15- Respeitarem a profissão dos terapeutas da fala nas escolas. Não acharem que têm de supervisionar o trabalho como se fosse pouco relevante.
- 16 - Uma maior abertura de acesso entre esses profissionais.

- 17- Horas específicas de trabalho em conjunto e mais tempo para coordenar/orientar o trabalho conjunto visando o aluno.
- 18 -Os terapeutas da fala estejam sempre inseridos na comunidade escolar e participarem em reuniões da equipa do ensino especial para discussão de objetivos/estratégias.
- 19 -Maior inclusão de terapeutas da fala em todas as escolas.
- 20 - Uma melhor formação dos docentes de EE nas perturbações que podem encontrar em contexto escolar pois não têm formação adequada para avaliarem e estruturarem planos de intervenção/objetivos adequados.
- 21 - Mais tempo para reunir com os docentes
- 22 - Partilha diária de objetivos e metas e mais material de apoio.
- 23 - Mais diálogo seria o caminho para o sucesso dos alunos
- 24- Seria necessário que tanto os terapeutas como os professores tivessem no seu horário semanal uma hora que fosse destinada para realizar reuniões de articulação, de forma a serem definidos e discutidos objetivos de intervenção adequados a cada criança e a definição de metas com um mesmo objetivo de trabalho. Assim, trabalharíamos todos para o mesmo e as crianças beneficiariam muito mais, promovendo melhores resultados de intervenção e melhorando a atividade e participação destas crianças em atividades de vida diária e em comunidade. Promovendo assim a sua inclusão na sociedade.
- 25 - Maior colaboração, trabalhar em multidisciplinaridade.
- 26 - Os professores deveriam ter mais formação especializada. A sua formação é muito vasta e não sabem trabalhar com patologias específicas (ex: autismo).
- 27 - Seria necessário criar um horário semanal, de estabelecimento, de forma a haver espaço efetivo para a análise e discussão de casos.
- 28 - Seria necessário existir mais tempo/espaco de articulação, bem como, uma maior sensibilização/formação/orientação para as boas práticas do trabalho em equipa.
- 29 - Não é a colaboração dos dois mas sim o próprio sistema de inclusão é que tem de mudar.
- 30 - Necessário mais tempo para refletir e planear em conjunto.
- 31 - Seria necessário tempo. Tempo dentro da carga horária de cada técnico para que pudessem partilhar opiniões, estratégias e dificuldades de cada aluno. Seria necessário comunicação entre os técnicos, e modéstia, sabendo que o trabalho de cada um é imprescindível para o sucesso escolar.

- 32 - Por experiência própria, constato que os docentes de educação especial precisam reconhecer os seus limites e capacidades para que não se auto-dominem "terapeutas da Fala", bem como reconhecer a Terapia da Fala como um aliado no acompanhamento de alunos com NEE. Só assim, e com um trabalho de equipa os alunos beneficiarão de um apoio completo, o que resultaria numa inclusão mais eficiente.
- 33 - Seria proveitoso que parte do trabalho "no terreno" fosse realizado conjuntamente, de forma a que as especificidade de cada área se completassem e potenciassem o desenvolvimento dos alunos com NEE.
- 34 - Reuniões de articulação obrigatórios.
- 35 - Colaboração efetiva entre profissionais.
- 36 - Maior apoio às crianças com NEE.
- 37 - Ajuda mútua.
- 38 - Partilha de informações.
- 39 - Maior conhecimento do trabalho de cada um dos profissionais.
- 40 - A partilha de informação é muito importante em todo o processo.
- 41 - É necessária uma melhor articulação e comunicação entre a equipa.
- 42 - Reuniões semanais ou frequentes.
- 43 - É necessário uma boa capacidade de trabalhar em equipa.
- 44 - A unificação de esforços com cada um a dar o seu conhecimento em prol de cada aluno, será de decisiva para o sucesso da inclusão do aluno com NEE.
- 45 - Nova gestão de tempos.
- 46 - Os profissionais focarem-se mais na importância do trabalho em equipa.
- 47 - Cooperação entre profissionais, família e alunos pensando na criança como ser biopsicossocial.
- 48 - Mais equipas com mais tempo para reunir.
- 49 - Tolerância, empenho e respeito pela pessoa humana e pelos alunos.
- 50 - Seria muito importante que ambos preparassem sem sessões conjuntas e estabelecesse objetivos que possam ser atingidos de forma comum.

ANEXO I:

Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro

Constitui desígnio do XVII Governo Constitucional promover a igualdade de oportunidades, valorizar a educação e promover a melhoria da qualidade do ensino. Um aspeto determinante dessa qualidade é a promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens. Nessa medida importa planear um sistema de educação flexível, pautado por uma política global integrada, que permita responder à diversidade de características e necessidades de todos os alunos que implicam a inclusão das crianças e jovens com necessidades educativas especiais no quadro de uma política de qualidade orientada para o sucesso educativo de todos os alunos.

Nos últimos anos, principalmente após a Declaração de Salamanca (1994), tem vindo a afirmar-se a noção de escola inclusiva, capaz de acolher e reter, no seu seio, grupos de crianças e jovens tradicionalmente excluídos.

Esta noção, dada a sua dimensão eminentemente social, tem merecido o apoio generalizado de profissionais, da comunidade científica e de pais.

A educação inclusiva visa a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados.

No quadro da equidade educativa, o sistema e as práticas educativas devem assegurar a gestão da diversidade da qual decorrem diferentes tipos de estratégias que permitam responder às necessidades educativas dos alunos. Deste modo, a escola inclusiva pressupõe individualização e personalização das estratégias educativas, enquanto método de prossecução do objetivo de promover competências universais que permitam a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos.

Todos os alunos têm necessidades educativas, trabalhadas no quadro da gestão da diversidade acima referida.

Diário da República, 1.ª série — N.º 4 — 7 de Janeiro de 2008

Existem casos, porém, em que as necessidades se revestem de contornos muito específicos, exigindo a ativação de apoios especializados.

Os apoios especializados visam responder às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação, num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social e dando lugar à mobilização de serviços especializados para promover o potencial de funcionamento biopsicosocial.

Os apoios especializados podem implicar a adaptação de estratégias, recursos, conteúdos, processos, procedimentos e instrumentos, bem como a utilização de tecnologias de apoio. Portanto, não se trata só de medidas para os alunos, mas também de medidas de mudança no contexto escolar.

Entre os alunos com deficiências e incapacidades alguns necessitam de ações positivas que exigem diferentes graus de intensidade e de especialização. À medida que aumenta a necessidade de uma maior especialização do apoio personalizado, decresce o número de crianças e jovens que dele necessitam, do que decorre que apenas uma reduzida percentagem necessita de apoios personalizados altamente especializados.

Assim:

No desenvolvimento do regime jurídico estabelecido pela Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, e nos termos da alínea c) do n.º 1 do artigo 198.º da Constituição, o Governo decreta o seguinte:

CAPÍTULO I

Objetivos, enquadramento e princípios orientadores

Artigo 1.º

Objeto e âmbito

1 — O presente decreto -lei define os apoios especializados a prestar na educação pré - escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da

comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.

2 — A educação especial tem por objetivos a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais nas condições acima descritas.

Artigo 2.º

Princípios orientadores

1 — A educação especial prossegue, em permanência, os princípios da justiça e da solidariedade social, da não discriminação e do combate à exclusão social, da igualdade de oportunidades no acesso e sucesso educativo, da participação dos pais e da confidencialidade da informação.

2 — Nos termos do disposto no número anterior, as escolas ou os agrupamentos de escolas, os estabelecimentos de ensino particular com paralelismo pedagógico, as escolas profissionais, direta ou indiretamente financiados pelo Ministério da Educação (ME), não podem rejeitar a matrícula ou a inscrição de qualquer criança ou jovem com base na incapacidade ou nas necessidades educativas especiais que manifestem.

3 — As crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente gozam de prioridade na matrícula, tendo o direito, nos termos do presente decreto-lei, a frequentar o jardim -de -infância ou a escola nos mesmos termos das restantes crianças.

4 — As crianças e os jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente têm direito ao reconhecimento da sua singularidade e à oferta de respostas educativas adequadas.

5 — Toda a informação resultante da intervenção técnica e educativa está sujeita aos limites constitucionais e legais, em especial os relativos à reserva da intimidade da vida privada e familiar e ao tratamento automatizado, conexão, transmissão, utilização e proteção de dados pessoais, sendo garantida a sua confidencialidade.

6 — Estão vinculados ao dever do sigilo os membros da comunidade educativa que tenham acesso à informação referida no número anterior.

Artigo 3.º

Participação dos pais e encarregados de educação

- 1 — Os pais ou encarregados de educação têm o direito e o dever de participar ativamente, exercendo o poder paternal nos termos da lei, em tudo o que se relacione com a educação especial a prestar ao seu filho, acedendo, para tal, a toda a informação constante do processo educativo.
- 2 — Quando, comprovadamente, os pais ou encarregados de educação não exerçam o seu direito de participação, cabe à escola desencadear as respostas educativas adequadas em função das necessidades educativas especiais diagnosticadas.
- 3 — Quando os pais ou encarregados de educação não concordem com as medidas educativas propostas pela escola, podem recorrer, mediante documento escrito, no qual fundamentam a sua posição, aos serviços competentes do ME.

Artigo 4.º

Organização

- 1 — As escolas devem incluir nos seus projetos educativos as adequações relativas ao processo de ensino e de aprendizagem, de carácter organizativo e de funcionamento, necessárias para responder adequadamente às necessidades educativas especiais de carácter permanente das crianças e jovens, com vista a assegurar a sua maior participação nas atividades de cada grupo ou turma e da comunidade escolar em geral.
- 2 — Para garantir as adequações de carácter organizativo e de funcionamento referidas no número anterior, são criadas por despacho ministerial:
 - a) Escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos;
Diário da República, 1.ª série — N.º 4 — 7 de Janeiro de 2008
 - b) Escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão.
- 3 — Para apoiar a adequação do processo de ensino e de aprendizagem podem as escolas ou agrupamentos de escolas desenvolver respostas específicas diferenciadas para alunos com perturbações do espectro do autismo e com multideficiência, designadamente através da criação de:
 - a) Unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo;
 - b) Unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdo cegueira congénita.

4 — As respostas referidas nas alíneas *a)* e *b)* do número anterior são propostas por deliberação do conselho executivo, ouvido o conselho pedagógico, quando numa escola ou grupos de escolas limítrofes, o número de alunos o justificar e quando a natureza das respostas, dos equipamentos específicos e das especializações profissionais, justifiquem a sua concentração.

5 — As unidades referidas no n.º 3 são criadas por despacho do diretor regional de educação competente.

CAPÍTULO II

Procedimentos de referenciação e avaliação

Artigo 5.º

Processo de referenciação

1 — A educação especial pressupõe a referenciação das crianças e jovens que eventualmente dela necessitem, a qual deve ocorrer o mais precocemente possível, detetando os fatores de risco associados às limitações ou incapacidades.

2 — A referenciação efetua-se por iniciativa dos pais ou encarregados de educação, dos serviços de intervenção precoce, dos docentes ou de outros técnicos ou serviços que intervêm com a criança ou jovem ou que tenham conhecimento da eventual existência de necessidades educativas especiais.

3 — A referenciação é feita aos órgãos de administração e gestão das escolas ou agrupamentos de escolas da área da residência, mediante o preenchimento de um documento onde se explicitam as razões que levaram a referenciar a situação e se anexa toda a documentação considerada relevante para o processo de avaliação.

Artigo 6.º

Processo de avaliação

1 — Referenciada a criança ou jovem, nos termos do artigo anterior, compete ao conselho executivo desencadear os procedimentos seguintes:

a) Solicitar ao departamento de educação especial e ao serviço de psicologia um relatório técnico –pedagógico conjunto, com os contributos dos restantes intervenientes no processo, onde sejam identificadas, nos casos em que tal se justifique, as razões que determinam as necessidades educativas especiais do aluno e a sua tipologia, designadamente as condições de saúde, doença ou incapacidade;

- b) Solicitar ao departamento de educação especial a determinação dos apoios especializados, das adequações do processo de ensino e de aprendizagem de que o aluno deva beneficiar e das tecnologias de apoio;
- c) Assegurar a participação ativa dos pais ou encarregados de educação, assim como a sua anuência;
- d) Homologar o relatório técnico -pedagógico e determinar as suas implicações;
- e) Nos casos em que se considere não se estar perante uma situação de necessidades educativas que justifiquem a intervenção dos serviços da educação especial, solicitar ao departamento de educação especial e aos serviços de psicologia o encaminhamento dos alunos para os apoios disponibilizados pela escola que melhor se adequem à sua situação específica.

2 — Para a elaboração do relatório a que se refere a alínea a) do número anterior pode o conselho executivo, quando tal se justifique, recorrer aos centros de saúde, a centros de recursos especializados, às escolas ou unidades referidas nos n.os 2 e 3 do artigo 4.º

3 — Do relatório técnico -pedagógico constam os resultados decorrentes da avaliação, obtidos por referência à Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, da Organização Mundial de Saúde, servindo de base à elaboração do programa educativo individual.

4 — O relatório técnico -pedagógico a que se referem os números anteriores é parte integrante do processo individual do aluno.

5 — A avaliação deve ficar concluída 60 dias após a referenciação com a aprovação do programa educativo individual pelo presidente do conselho executivo.

6 — Quando o presidente do conselho executivo decida pela não aprovação, deve exarar despacho justificativo da decisão, devendo reenviá-lo à entidade que o tenha elaborado com o fim de obter uma melhor justificação ou enquadramento.

Artigo 7.º

Serviço docente nos processos de referenciação e de avaliação

1 — O serviço docente no âmbito dos processos de referenciação e de avaliação assume carácter prioritário, devendo concluir -se no mais curto período de tempo, dando preferência à sua execução sobre toda a atividade docente e não docente, à exceção da letiva.

2 — O serviço de referenciação e de avaliação é de aceitação obrigatória e quando realizado por um docente é sempre integrado na componente não letiva do seu horário de trabalho. 142

CAPÍTULO III

Programa educativo individual e plano individual de transição

Artigo 8.º

Programa educativo individual

1 — O programa educativo individual é o documento que fixa e fundamenta as respostas educativas e respetivas formas de avaliação.

2 — O programa educativo individual documenta as necessidades educativas especiais da criança ou jovem, baseadas na observação e avaliação de sala de aula e nas informações complementares disponibilizadas pelos participantes no processo.

3 — O programa educativo individual integra o processo individual do aluno.

Diário da República, 1.ª série — N.º 4 — 7 de Janeiro de 2008

Artigo 9.º

Modelo do programa educativo individual

1 — O modelo do programa educativo individual é aprovado por deliberação do conselho pedagógico e inclui os dados do processo individual do aluno, nomeadamente identificação, história escolar e pessoal relevante, conclusões do relatório de avaliação e as adequações no processo de ensino e de aprendizagem a realizar, com indicação das metas, das estratégias, recursos humanos e materiais e formas de avaliação.

2 — O modelo do programa educativo individual integra os indicadores de funcionalidade, bem como os fatores ambientais que funcionam como facilitadores ou como barreiras à atividade e participação do aluno na vida escolar, obtidos por referência à Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, em termos que permitam identificar o perfil concreto de funcionalidade.

3 — Do modelo de programa educativo individual devem constar, de entre outros, obrigatoriamente:

- a) A identificação do aluno;
- b) O resumo da história escolar e outros antecedentes relevantes;
- c) A caracterização dos indicadores de funcionalidade e do nível de aquisições e dificuldades do aluno;
- d) Os fatores ambientais que funcionam como facilitadores ou como barreiras à participação e à aprendizagem;
- e) Definição das medidas educativas a implementar;
- f) Discriminação dos conteúdos, dos objetivos gerais e específicos a atingir e das estratégias e recursos humanos e materiais a utilizar;

- g) Nível de participação do aluno nas atividades educativas da escola;
- h) Distribuição horária das diferentes atividades previstas;
- i) Identificação dos técnicos responsáveis;
- j) Definição do processo de avaliação da implementação do programa educativo individual;
- l) A data e assinatura dos participantes na sua elaboração e dos responsáveis pelas respostas educativas a aplicar.

Artigo 10.º

Elaboração do programa educativo individual

1 — Na educação pré -escolar e no 1.º ciclo do ensino básico, o programa educativo individual é elaborado, conjunta e obrigatoriamente, pelo docente do grupo ou turma, pelo docente de educação especial, pelos encarregados de educação e sempre que se considere necessário, pelos serviços referidos na alínea a) do n.º 1 e no n.º 2 do artigo 6.º, sendo submetido à aprovação do conselho pedagógico e homologado pelo conselho executivo.

2 — Nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário e em todas as modalidades não sujeitas a monodocência, o programa educativo individual é elaborado pelo diretor de turma, pelo docente de educação especial, pelos encarregados de educação e sempre que se considere necessário pelos serviços referidos na alínea a) do n.º 1 e no n.º 2 do artigo 6.º, sendo submetido à aprovação do conselho pedagógico e homologado pelo conselho executivo.

3 — No caso dos alunos surdos com ensino bilingue deve também participar na elaboração do programa educativo individual um docente surdo de LGP.

Artigo 11.º

Coordenação do programa educativo individual

1 — O coordenador do programa educativo individual é o educador de infância, o professor do 1.º ciclo ou o diretor de turma, a quem esteja atribuído o grupo ou a turma que o aluno integra.

2 — A aplicação do programa educativo individual carece de autorização expressa do encarregado de educação, exceto nas situações previstas no n.º 2 do artigo 3.º

Artigo 12.º

Prazos de aplicação do programa educativo individual

1 — A elaboração do programa educativo individual deve decorrer no prazo máximo de 60 dias após a referenciação dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente.

2 — O programa educativo individual constitui o único documento válido para efeitos de distribuição de serviço docente e não docente e constituição de turmas, não sendo permitida a aplicação de qualquer adequação no processo de ensino e de aprendizagem sem a sua existência.

Artigo 13.º

Acompanhamento do programa educativo individual

1 — O programa educativo individual deve ser revisto a qualquer momento e, obrigatoriamente, no final de cada nível de educação e ensino e no fim de cada ciclo do ensino básico.

2 — A avaliação da implementação das medidas educativas deve assumir carácter de continuidade, sendo obrigatória pelo menos em cada um dos momentos de avaliação sumativa interna da escola.

3 — Dos resultados obtidos por cada aluno com a aplicação das medidas estabelecidas no programa educativo individual, deve ser elaborado um relatório circunstanciado no final do ano letivo.

4 — O relatório referido no número anterior é elaborado, conjuntamente pelo educador de infância, professor do 1.º ciclo ou diretor de turma, pelo docente de educação especial, pelo psicólogo e pelos docentes e técnicos que acompanham o desenvolvimento do processo educativo do aluno e aprovado pelo conselho pedagógico e pelo encarregado de educação.

5 — O relatório explicita a existência da necessidade de o aluno continuar a beneficiar de adequações no processo de ensino e de aprendizagem, propõe as alterações necessárias ao programa educativo individual e constitui parte integrante do processo individual do aluno.

6 — O relatório referido nos números anteriores, ao qual é anexo o programa educativo individual, é obrigatoriamente comunicado ao estabelecimento que receba o aluno, para prosseguimento de estudos ou em resultado de processo de transferência.

Artigo 14.º

Plano individual de transição

1 — Sempre que o aluno apresente necessidades educativas especiais de carácter permanente que o impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo deve a escola complementar o programa educativo individual com um plano individual de transição **158** *Diário da República, 1.ª série — N.º 4 — 7 de Janeiro de 2008* destinado a promover a transição para a vida pós -escolar e, sempre que possível, para o exercício de uma atividade profissional com adequada inserção social, familiar ou numa instituição de carácter ocupacional.

2 — A concretização do número anterior, designadamente a implementação do plano individual de transição, inicia -se três anos antes da idade limite de escolaridade obrigatória, sem prejuízo do disposto no artigo anterior.

3 — No sentido de preparar a transição do jovem para a vida pós -escolar, o plano individual de transição deve promover a capacitação e a aquisição de competências sociais necessárias à inserção familiar e comunitária.

4 — O plano individual de transição deve ser datado e assinado por todos os profissionais que participam na sua elaboração, bem como pelos pais ou encarregados de educação e, sempre que possível, pelo próprio aluno.

Artigo 15.º

Certificação

1 — Os instrumentos de certificação da escolaridade devem adequar -se às necessidades especiais dos alunos que seguem o seu percurso escolar com programa educativo individual.

2 — Para efeitos do número anterior, os instrumentos normalizados de certificação devem identificar as adequações do processo de ensino e de aprendizagem que tenham sido aplicadas.

3 — Sem prejuízo do disposto no número anterior, as normas de emissão e os formulários a utilizar são as mesmas que estejam legalmente fixadas para o sistema de ensino.

CAPÍTULO IV

Medidas educativas

Artigo 16.º

Adequação do processo de ensino e de aprendizagem

1 — A adequação do processo de ensino e de aprendizagem integra medidas educativas que visam promover a aprendizagem e a participação dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente.

2 — Constituem medidas educativas referidas no número anterior:

- a) Apoio pedagógico personalizado;
- b) Adequações curriculares individuais;
- c) Adequações no processo de matrícula;
- d) Adequações no processo de avaliação;
- e) Currículo específico individual;
- f) Tecnologias de apoio.

3 — As medidas referidas no número anterior podem ser aplicadas cumulativamente, com exceção das alíneas b) e e), não cumuláveis entre si.

4 — As medidas educativas referidas no n.º 2 pressupõem o planeamento de estratégias e de atividades que visam o apoio personalizado aos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente que integram obrigatoriamente o plano de atividades da escola de acordo com o projeto educativo de escola.

5 — O projeto educativo da escola deve conter:

- a) As metas e estratégias que a escola se propõe realizar com vista a apoiar os alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente;
- b) A identificação das respostas específicas diferenciadas a disponibilizar para alunos surdos, cegos, com baixa visão, com perturbações do espectro do autismo e com multideficiência.

Artigo 17.º

Apoio pedagógico personalizado

1 — Para efeitos do presente decreto -lei entende -se por apoio pedagógico personalizado:

- a) O reforço das estratégias utilizadas no grupo ou turma aos níveis da organização, do espaço e das atividades;
- b) O estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem;

- c) A antecipação e reforço da aprendizagem de conteúdos lecionados no seio do grupo ou da turma;
- d) O reforço e desenvolvimento de competências específicas.

2 — O apoio definido nas alíneas a), b) e c) do número anterior é prestado pelo educador de infância, pelo professor de turma ou de disciplina, conforme o nível de educação ou de ensino do aluno.

3 — O apoio definido na alínea d) do n.º 1 é prestado, consoante a gravidade da situação dos alunos e a especificidade das competências a desenvolver, pelo educador de infância, professor da turma ou da disciplina, ou pelo docente de educação especial.

Artigo 18.º

Adequações curriculares individuais

1 — Entende -se por adequações curriculares individuais aquelas que, mediante o parecer do conselho de docentes ou conselho de turma, conforme o nível de educação e ensino, se considere que têm como padrão o currículo comum, no caso da educação pré-escolar as que respeitem as orientações curriculares, no ensino básico as que não põem em causa a aquisição das competências terminais de ciclo e, no ensino secundário, as que não põem em causa as competências essenciais das disciplinas.

2 — As adequações curriculares podem consistir na introdução de áreas curriculares específicas que não façam parte da estrutura curricular comum, nomeadamente leitura e escrita em braille, orientação e mobilidade; treino de visão e a atividade motora adaptada, entre outras.

3 — A adequação do currículo dos alunos surdos com ensino bilingue consiste na introdução de áreas curriculares específicas para a primeira língua (L1), segunda língua (L2) e terceira língua (L3):

- a) A língua gestual portuguesa (L1), do pré-escolar ao ensino secundário;
- b) O português segunda língua (L2) do pré-escolar ao ensino secundário;
- c) A introdução de uma língua estrangeira escrita (L3) do 3.º ciclo do ensino básico ao ensino secundário.

4 — As adequações curriculares podem consistir igualmente na introdução de objetivos e conteúdos intermédios em função das competências terminais do ciclo ou de *Diário*

da República, 1.ª série — N.º 4 — 7 de Janeiro de 2008 curso, das características de aprendizagem e dificuldades específicas dos alunos. 148

5 — As adequações curriculares individuais podem traduzir -se na dispensa das atividades que se revelem de difícil execução em função da incapacidade do aluno, só sendo aplicáveis quando se verifique que o recurso a tecnologias de apoio não é suficiente para colmatar as necessidades educativas resultantes da incapacidade.

Artigo 19.º

Adequações no processo de matrícula

1 — As crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente gozam de condições especiais de matrícula, podendo nos termos do presente decreto - lei, frequentar o jardim -de -infância ou a escola, independentemente da sua área de residência.

2 — As crianças com necessidades educativas especiais de carácter permanente podem, em situações excepcionais devidamente fundamentadas, beneficiar do adiamento da matrícula no 1.º ano de escolaridade obrigatória, por um ano, não renovável.

3 — A matrícula por disciplinas pode efetuar -se nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, desde que assegurada a sequencialidade do regime educativo comum.

4 — As crianças e jovens surdos têm direito ao ensino bilingue, devendo ser dada prioridade à sua matrícula nas escolas de referência a que se refere a alínea a) do n.º 2 do artigo 4.º independentemente da sua área de residência.

5 — As crianças e jovens cegos ou com baixa visão podem matricular -se e frequentar escolas da rede de escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão a que se refere a alínea b) do n.º 2 do artigo 4.º, independentemente da sua área de residência.

6 — As crianças e jovens com perturbações do espectro do autismo podem matricular--se e frequentar escolas com unidades de ensino estruturado a que se refere alínea a) do n.º 3 do artigo 4.º independentemente da sua área de residência.

7 — As crianças e jovens com multideficiência e com surdocegueira podem matricular-se e frequentar escolas com unidades especializadas a que se refere a alínea b) do n.º 3 do artigo 4.º, independentemente da sua área de residência.

Artigo 20.º

Adequações no processo de avaliação

1 — As adequações quanto aos termos a seguir para a avaliação dos progressos das aprendizagens podem consistir, nomeadamente, na alteração do tipo de provas, dos instrumentos de avaliação e certificação, bem como das condições de avaliação, no que respeita, entre outros aspetos, às formas e meios de comunicação e à periodicidade, duração e local da mesma.

2 — Os alunos com currículos específicos individuais não estão sujeitos ao regime de transição de ano escolar nem ao processo de avaliação característico do regime educativo comum, ficando sujeitos aos critérios específicos de avaliação definidos no respetivo programa educativo individual.

Artigo 21.º

Currículo específico individual

1 — Entende -se por currículo específico individual, no âmbito da educação especial, aquele que, mediante parecer do conselho de docentes ou conselho de turma, substitui as competências definidas para cada nível de educação e ensino.

2 — O currículo específico individual pressupõe alterações significativas no currículo comum, podendo as mesmas traduzir -se na introdução, substituição e ou eliminação de objetivos e conteúdos, em função do nível de funcionalidade da criança ou do jovem.

3 — O currículo específico individual inclui conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social do aluno e dá prioridade ao desenvolvimento de atividades de cariz funcional centradas nos contextos de vida, à comunicação e à organização do processo de transição para a vida pós -escolar.

4 — Compete ao conselho executivo e ao respetivo departamento de educação especial orientar e assegurar o desenvolvimento dos referidos currículos.

Artigo 22.º

Tecnologias de apoio

Entende -se por tecnologias de apoio os dispositivos facilitadores que se destinam a melhorar a funcionalidade e a reduzir a incapacidade do aluno, tendo como impacto permitir o desempenho de atividades e a participação nos domínios da aprendizagem e da vida profissional e social. 150

CAPÍTULO V

Modalidades específicas de educação

Artigo 23.º

Educação bilingue de alunos surdos

1 — A educação das crianças e jovens surdos deve ser feita em ambientes bilingues que possibilitem o domínio da LGP, o domínio do português escrito e, eventualmente, falado, competindo à escola contribuir para o crescimento linguístico dos alunos surdos, para a adequação do processo de acesso ao currículo e para a inclusão escolar e social.

2 — A concentração dos alunos surdos, inseridos numa comunidade linguística de referência e num grupo de socialização constituído por adultos, crianças e jovens de diversas idades que utilizam a LGP, promove condições adequadas ao desenvolvimento desta língua e possibilita o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem em grupos ou turmas de alunos surdos, iniciando -se este processo nas primeiras idades e concluindo -se no ensino secundário.

3 — As escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos a que se refere a alínea a) do n.º 2 do artigo 4.º constituem uma resposta educativa especializada desenvolvida, em agrupamentos de escolas ou escolas secundárias que concentram estes alunos numa escola, em grupos ou turmas de alunos surdos.

4 — As escolas de referência para a educação de ensino bilingue de alunos surdos têm como objetivo principal aplicar metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares, adequadas a alunos surdos.

5 — As escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos integram:

a) Docentes com formação especializada em educação especial, na área da surdez, competentes em LGP (docentes surdos e ouvintes dos vários níveis de educação e *Diário da República, 1.ª série — N.º 4 — 7 de Janeiro de 2008* ensino), com formação e experiência no ensino bilingue de alunos surdos;

b) Docentes surdos de LGP;

c) Intérpretes de LGP;

d) Terapeutas da fala.

6 — Para os alunos surdos, o processo de avaliação, referido no artigo 6.º, deve ser desenvolvido por equipas a constituir no agrupamento de escolas ou nas escolas secundárias para a educação bilingue destes alunos. 151

7 — As equipas referidas no número anterior devem ser constituídas pelos seguintes elementos:

- a) Docente que leciona grupo ou turma de alunos surdos do nível de educação e ensino da criança ou jovem;
- b) Docente de educação especial especializado na área da surdez;
- c) Docente surdo de LGP;
- d) Terapeutas da fala;
- e) Outros profissionais ou serviços da escola ou da comunidade.

8 — Deve ser dada prioridade à matrícula de alunos surdos, nas escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos.

9 — A organização da resposta educativa deve ser determinada pelo nível de educação e ensino, ano de escolaridade, idade dos alunos e nível de proficiência linguística.

10 — As respostas educativas devem ser flexíveis, assumindo carácter individual e dinâmico, e pressupõem uma avaliação sistemática do processo de ensino e de aprendizagem do aluno surdo, bem como o envolvimento e a participação da família.

11 — Os agrupamentos de escolas que integram os jardins -de -infância de referência para a educação bilingue de crianças surdas devem articular as respostas educativas com os serviços de intervenção precoce no apoio e informação das escolhas e opções das suas famílias e na disponibilização de recursos técnicos especializados, nomeadamente de docentes surdos de LGP, bem como na frequência precoce de jardim -de -infância no grupo de crianças surdas.

12 — As crianças surdas, entre os 3 e os 6 anos de idade, devem frequentar a educação pré -escolar, sempre em grupos de crianças surdas, de forma a desenvolverem a LGP como primeira língua, sem prejuízo da participação do seu grupo com grupos de crianças ouvintes em atividades desenvolvidas na comunidade escolar.

13 — Os alunos dos ensino básico e secundário realizam o seu percurso escolar em turmas de alunos surdos, de forma a desenvolverem a LGP como primeira língua e aceder ao currículo nesta língua, sem prejuízo da sua participação com as turmas de alunos ouvintes em atividades desenvolvidas na comunidade escolar.

14 — A docência dos grupos ou turmas de alunos surdos é assegurada por docentes surdos ou ouvintes com habilitação profissional para lecionar aqueles níveis de educação e ensino, competentes em LGP e com formação e experiência no ensino bilingue de alunos surdos.

152

15 — Na educação pré -escolar e no 1.º ciclo do ensino básico deve ser desenvolvido um trabalho de co-responsabilização e parceria entre docentes surdos e ouvintes de forma a garantir aos alunos surdos a aprendizagem e o desenvolvimento da LGP como primeira língua, e da língua portuguesa, como segunda língua.

16 — Sempre que se verifique a inexistência de docente surdo competente em LGP, com habilitação profissional para o exercício da docência no pré -escolar ou no 1.º ciclo do ensino básico, deve ser garantida a colocação de docente surdo responsável pela área curricular de LGP, a tempo inteiro, no grupo ou turma dos alunos surdos.

17 — Não se verificando a existência de docentes competentes em LGP nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, as aulas lecionadas por docentes ouvintes são traduzidas por um intérprete de LGP.

18 — Ao intérprete de LGP compete fazer a tradução da língua portuguesa oral para a língua gestual portuguesa e da língua gestual portuguesa para a língua oral das atividades que na escola envolvam a comunicação entre surdos e ouvintes, bem como a tradução das aulas lecionadas por docentes, reuniões, ações e projetos resultantes da dinâmica da comunidade educativa.

19 — Os docentes surdos de LGP asseguram o desenvolvimento da língua gestual portuguesa como primeira língua dos alunos surdos.

20 — Os docentes ouvintes asseguram o desenvolvimento da língua portuguesa como segunda língua dos alunos surdos.

21 — Aos docentes de educação especial com formação na área da surdez, colocados nas escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos, compete:

- a) Lecionar turmas de alunos surdos, atendendo à sua habilitação profissional para a docência e à sua competência em LGP;
- b) Apoiar os alunos surdos na antecipação e reforço das aprendizagens, no domínio da leitura/escrita;
- c) Elaborar e adaptar materiais para os alunos que deles necessitem;
- d) Participar na elaboração do programa educativo individual dos alunos surdos.

22 — Aos docentes surdos com habilitação profissional para o ensino da área curricular ou da disciplina de LGP compete:

- a) Leccionar os programas LGP como primeira língua dos alunos surdos;
- b) Desenvolver, acompanhar e avaliar o processo de ensino e de aprendizagem da LGP;

153

- c) Definir, preparar e elaborar meios e suportes didáticos de apoio ao ensino/aprendizagem da LGP;
- d) Participar na elaboração do programa educativo individual dos alunos surdos;
- e) Desenvolver atividades, no âmbito da comunidade educativa em que se insere, visando a interação de surdos e ouvintes e promovendo a divulgação da LGP junto da comunidade ouvinte;
- f) Ensinar a LGP como segunda língua a alunos ou outros elementos da comunidade educativa em que está inserido, difundir os valores e a cultura da comunidade surda contribuindo para a integração social da pessoa surda.

23 — As escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos devem estar apetrechadas com equipamentos essenciais às necessidades específicas da população surda.

24 — Consideram -se equipamentos essenciais ao nível da escola e da sala de aula os seguintes: computadores com câmaras, programas para tratamento de imagem e filmes, impressora e *scanner*; televisor e vídeo, câmara e máquinas fotográficas digitais, retroprojektor, projetor multimédia, quadro interativo, sinalizadores luminosos de todos os sinais sonoros, telefone com serviço de mensagens curtas (sms), sistema de vídeo - conferência, *software* educativo, dicionários e livros de apoio ao ensino do português escrito, materiais multimédia de apoio ao ensino e aprendizagem em LGP, ao desenvolvimento da LGP e sobre a cultura da comunidade surda, disponibilizados em diferentes formatos; material e equipamentos específicos para a intervenção em terapêutica da fala.

25 — Constituem objetivos dos agrupamentos de escolas e escolas secundárias:

- a) Assegurar o desenvolvimento da LGP como primeira língua dos alunos surdos;
- b) Assegurar o desenvolvimento da língua portuguesa escrita como segunda língua dos alunos surdos;
- c) Assegurar às crianças e jovens surdos, os apoios ao nível da terapia da fala do apoio pedagógico e do reforço das aprendizagens, dos equipamentos e materiais específicos bem como de outros apoios que devam beneficiar;
- d) Organizar e apoiar os processos de transição entre os diferentes níveis de educação e de ensino;

- e) Organizar e apoiar os processos de transição para a vida pós -escolar;
- f) Criar espaços de reflexão e partilha de conhecimentos e experiências numa perspetiva transdisciplinar de desenvolvimento de trabalho cooperativo entre profissionais com diferentes formações que desempenham as suas funções com os alunos surdos; 154

- g) Programar e desenvolver ações de formação em LGP para a comunidade escolar e para os familiares dos alunos surdos;
- h) Colaborar e desenvolver com as associações de pais e com as associações de surdos ações de diferentes âmbitos, visando a interação entre a comunidade surda e a comunidade ouvinte.

26 — Compete ao conselho executivo do agrupamento de escolas ou da escola secundária garantir, organizar, acompanhar e orientar o funcionamento e o desenvolvimento da resposta educativa adequada à inclusão dos alunos surdos.

Artigo 24.º

Educação de alunos cegos e com baixa visão

1 — As escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão concentram as crianças e jovens de um ou mais concelhos, em função da sua localização e rede de transportes existentes.

2 — As escolas de referência a que se refere a alínea b) do n.º 2 do artigo 4.º constitui uma resposta educativa especializada desenvolvida em agrupamentos de escolas ou escolas secundárias que concentrem alunos cegos e com baixa visão.

3 — Constituem objectivos das escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão:

- a) Assegurar a observação e avaliação visual e funcional;
- b) Assegurar o ensino e a aprendizagem da leitura e escrita do braille bem como das suas diversas grafias e domínios de aplicação;
- c) Assegurar a utilização de meios informáticos específicos, entre outros, leitores de ecrã, *software* de ampliação de caracteres, linhas braille e impressora braille;
- d) Assegurar o ensino e a aprendizagem da orientação e mobilidade;
- e) Assegurar o treino visual específico;
- f) Orientar os alunos nas disciplinas em que as limitações visuais ocasionem dificuldades particulares, designadamente a educação visual, educação física, técnicas laboratoriais, matemática, química, línguas estrangeiras e tecnologias de comunicação e informação;
- g) Assegurar o acompanhamento psicológico e a orientação vocacional;
- h) Assegurar o treino de actividades de vida diária e a promoção de competências sociais;

i) Assegurar a formação e aconselhamento aos professores, pais, encarregados de educação e outros membros da comunidade educativa.

4 — As escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão integram docentes com formação especializada em educação especial no domínio da visão e outros profissionais com competências para o ensino de braille e de orientação e mobilidade.

5 — As escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão devem estar apetrechadas com equipamentos informáticos e didáticos adequados às necessidades da população a que se destinam.

6 — Consideram -se materiais didáticos adequados os seguintes: material em caracteres ampliados, em braille; em formato digital, em áudio e materiais em relevo.

7 — Consideram -se equipamentos informáticos adequados, os seguintes: computadores equipados com leitor de ecrã com voz em português e linha braille, impressora braille, impressora laser para preparação de documentos e conceção de relevos; *scanner*; máquina para produção de relevos, máquinas braille; cubarítmicos; calculadoras eletrónicas; lupas de mão; lupa TV; *software* de ampliação de caracteres; *software* de transcrição de texto em braille; gravadores adequados aos formatos áudio atuais e suportes digitais de acesso à Internet.

8 — Compete ao conselho executivo do agrupamento de escolas e escolas secundárias organizar, acompanhar e orientar o funcionamento e o desenvolvimento da resposta educativa adequada à inclusão dos alunos cegos e com baixa visão.

Artigo 25.º

Unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo

1 — As unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo constituem uma resposta educativa especializada desenvolvida em

escolas ou agrupamentos de escolas que concentrem grupos de alunos que manifestem perturbações enquadráveis nesta problemática.

2 — A organização da resposta educativa para alunos, com perturbações do espectro do autismo deve ser determinada pelo grau de severidade, nível de desenvolvimento cognitivo, linguístico e social, nível de ensino e pela idade dos alunos.

156

3 — Constituem objetivos das unidades de ensino estruturado:

- a) Promover a participação dos alunos com perturbações do espectro do autismo nas atividades curriculares e de enriquecimento curricular junto dos pares da turma a que pertencem;
- b) Implementar e desenvolver um modelo de ensino estruturado o qual consiste na aplicação de um conjunto de princípios e estratégias que, com base em informação visual, promovam a organização do espaço, do tempo, dos materiais e das atividades;
- c) Aplicar e desenvolver metodologias de intervenção interdisciplinares que, com base no modelo de ensino estruturado, facilitem os processos de aprendizagem, de autonomia e de adaptação ao contexto escolar;
- d) Proceder às adequações curriculares necessárias;
- e) Organizar o processo de transição para a vida pós-escolar;
- f) Adotar opções educativas flexíveis, de carácter individual e dinâmico, pressupondo uma avaliação constante do processo de ensino e de aprendizagem do aluno e o regular envolvimento e participação da família.

4 — As escolas ou agrupamentos de escolas com unidades de ensino estruturado concentram alunos de um ou mais concelhos, em função da sua localização e rede de transportes existentes.

5 — As escolas ou agrupamentos de escolas com unidades de ensino estruturado integram docentes com formação especializada em educação especial.

6 — Às escolas ou agrupamentos de escolas com unidades de ensino estruturado compete:

- a) Acompanhar o desenvolvimento do modelo de ensino estruturado;
- b) Organizar formação específica sobre as perturbações do espectro do autismo e o modelo de ensino estruturado;
- c) Adequar os recursos às necessidades das crianças e jovens;
- d) Assegurar os apoios necessários ao nível de terapia da fala, ou outros que se venham a considerar essenciais;
- e) Criar espaços de reflexão e de formação sobre estratégias de diferenciação pedagógica numa perspetiva de desenvolvimento de trabalho transdisciplinar e cooperativo entre vários profissionais;

- f) Organizar e apoiar os processos de transição entre os diversos níveis de educação e de ensino;
- g) Promover e apoiar o processo de transição dos jovens para a vida pós -escolar;
- h) Colaborar com as associações de pais e com as associações vocacionadas para a educação e apoio a crianças e jovens com perturbações do espectro do autismo;
- i) Planear e participar, em colaboração com as associações relevantes da comunidade, em atividades recreativas e de lazer dirigidas a jovens com perturbações do espectro do autismo, visando a inclusão social dos seus alunos.

7 — As escolas ou agrupamentos de escolas onde funcionem unidades de ensino estruturado devem ser apetrechados com mobiliário e equipamento essenciais às necessidades específicas da população com perturbações do espectro do autismo e introduzir as modificações nos espaços e nos materiais que se considerem necessárias face ao modelo de ensino a implementar.

8 — Compete ao conselho executivo da escola ou agrupamento de escolas organizar, acompanhar e orientar o funcionamento da unidade de ensino estruturado.

Artigo 26.º

Unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita

1 — As unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita constituem uma resposta educativa especializada desenvolvida em escolas ou agrupamentos de escolas que concentrem grupos de alunos que manifestem essas problemáticas.

2 — A organização da resposta educativa deve ser determinada pelo tipo de dificuldade manifestada, pelo nível de desenvolvimento cognitivo, linguístico e social e pela idade dos alunos.

3 — Constituem objetivos das unidades de apoio especializado:

- a) Promover a participação dos alunos com multideficiência e surdocegueira nas atividades curriculares e de enriquecimento curricular junto dos pares da turma a que pertencem;

- b) Aplicar metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares visando o desenvolvimento e a integração social e escolar dos alunos;
- c) Assegurar a criação de ambientes estruturados, securizantes e significativos para os alunos;
- d) Proceder às adequações curriculares necessárias; 158

- e) Adotar opções educativas flexíveis, de carácter individual e dinâmico, pressupondo uma avaliação constante do processo de ensino e de aprendizagem do aluno e o regular envolvimento e participação da família;
- f) Assegurar os apoios específicos ao nível das terapias, da psicologia e da orientação e mobilidade aos alunos que deles possam necessitar;
- g) Organizar o processo de transição para a vida pós-escolar.

4 — As escolas ou agrupamentos de escolas com unidades especializadas concentram alunos de um ou mais concelhos, em função da sua localização e rede de transportes existentes.

5 — As escolas ou agrupamentos de escolas com unidades especializadas integram docentes com formação especializada em educação especial.

6 — Às escolas ou agrupamentos de escolas com unidades especializadas compete:

- a) Acompanhar o desenvolvimento das metodologias de apoio;
- b) Adequar os recursos às necessidades dos alunos;
- c) Promover a participação social dos alunos com multideficiência e surdocegueira congénita;
- d) Criar espaços de reflexão e de formação sobre estratégias de diferenciação pedagógica numa perspetiva de desenvolvimento de trabalho transdisciplinar e cooperativo entre os vários profissionais;
- e) Organizar e apoiar os processos de transição entre os diversos níveis de educação e de ensino;
- f) Promover e apoiar o processo de transição dos jovens para a vida pós-escolar;
- g) Planear e participar, em colaboração com as associações da comunidade, em atividades recreativas e de lazer dirigidas a crianças e jovens com multideficiência e surdocegueira congénita, visando a integração social dos seus alunos.

7 — As escolas ou agrupamentos de escolas onde funcionem unidades de apoio especializado devem ser apetrechados com os equipamentos essenciais às necessidades específicas dos alunos com multideficiência ou surdocegueira e introduzir as modificações nos espaços e mobiliário que se mostrem necessárias face às metodologias e técnicas a implementar.

8 — Compete ao conselho executivo da escola ou agrupamento de escolas organizar acompanhar e orientar o desenvolvimento da unidade especializada.

Artigo 27.º

Intervenção precoce na infância

1 — No âmbito da intervenção precoce na infância são criados agrupamentos de escolas de referência para a colocação de docentes.

2 — Constituem objetivos dos agrupamentos de escolas de referência:

- a) Assegurar a articulação com os serviços de saúde e da segurança social;
- b) Reforçar as equipas técnicas, que prestam serviços no âmbito da intervenção precoce na infância, financiadas pela segurança social;
- c) Assegurar, no âmbito do ME, a prestação de serviços de intervenção precoce na infância.

CAPÍTULO VI

Disposições finais

Artigo 28.º

Serviço docente

1 — Sem prejuízo do disposto no número seguinte, as áreas curriculares específicas definidas no n.º 2 do artigo 18.º, os conteúdos mencionados no n.º 3 do mesmo artigo e os conteúdos curriculares referidos no n.º 3 do artigo 21.º são lecionadas por docentes de educação especial.

2 — Os quadros dos agrupamentos de escolas devem, nos termos aplicáveis ao restante pessoal docente, ser dotados dos necessários lugares.

3 — A docência da área curricular ou da disciplina de LGP pode ser exercida, num período de transição até à formação de docentes surdos com habilitação própria para a docência de LGP, por profissionais com habilitação suficiente: formadores surdos de LGP com curso profissional de formação de formadores de LGP ministrado pela Associação Portuguesa de Surdos ou pela Associação de Surdos do Porto.

4 — A competência em LGP dos docentes surdos e ouvintes deve ser certificada pelas entidades reconhecidas pela comunidade linguística surda com competência para o exercício da certificação e da formação em LGP que são, à data da publicação deste decreto -lei, a Associação Portuguesa de Surdos e a Associação de Surdos do Porto.

5 — O apoio à utilização de materiais didáticos adaptados e tecnologias de apoio é da responsabilidade do docente de educação especial.

Artigo 29.º

Serviço não docente

1 — As atividades de serviço não docente, no âmbito da educação especial, nomeadamente de terapia da fala, terapia ocupacional, avaliação e acompanhamento psicológico, treino da visão e intérpretes de LGP são desempenhadas por técnicos com formação profissional adequada.

2 — Quando o agrupamento não disponha nos seus quadros dos recursos humanos necessários à execução de tarefas incluídas no disposto no número anterior pode o mesmo recorrer à aquisição desses serviços, nos termos legal e regulamentarmente fixados.

Artigo 30.º

Cooperação e parceria

As escolas ou agrupamentos de escolas devem, isolada ou conjuntamente, desenvolver parcerias com instituições particulares de solidariedade social, centros de recursos especializados, ou outras, visando os seguintes fins:

- a) A referenciação e avaliação das crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente;
- b) A execução de atividades de enriquecimento curricular, designadamente a realização de programas específicos de atividades físicas e a prática de desporto adaptado;
- c) A execução de respostas educativas de educação especial, entre outras, ensino do braille, do treino visual, da orientação e mobilidade e terapias;
- d) O desenvolvimento de estratégias de educação que se considerem adequadas para satisfazer necessidades educativas dos alunos;
- e) O desenvolvimento de ações de apoio à família;
- f) A transição para a vida pós -escolar, nomeadamente o apoio à transição da escola para o emprego;
- g) A integração em programas de formação profissional;
- h) Preparação para integração em centros de emprego apoiado;
- i) Preparação para integração em centros de atividades ocupacionais;
- j) Outras ações que se mostrem necessárias para desenvolvimento da educação especial, designadamente as previstas no n.º 1 do artigo 29.º

Artigo 31.º

Não cumprimento do princípio da não discriminação

O incumprimento do disposto no n.º 3 do artigo 2.º implica:

- a) Nos estabelecimentos de educação da rede pública, o início de procedimento disciplinar;
- b) Nas escolas de ensino particular e cooperativo, a retirada do paralelismo pedagógico e a cessação do co-financiamento, qualquer que seja a sua natureza, por parte da administração educativa central e regional e seus organismos e serviços dependentes.

Artigo 32.º

Norma revogatória

São revogados:

- a) O Decreto -Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto;
- b) O artigo 10.º do Decreto -Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro;
- c) A Portaria n.º 611/93, de 29 de Junho;
- d) O artigo 6.º da Portaria n.º 1102/97, de 3 de Novembro;

164 *Diário da República*, 1.ª série — N.º 4 — 7 de Janeiro de 2008

- e) O artigo 6.º da Portaria n.º 1103/97, de 3 de Novembro;
- f) Os n.os 51 e 52 do Despacho Normativo n.º 30/2001, de 22 de Junho, publicado no *Diário da República*, 1.ª série -B, n.º 166, de 19 de Julho de 2001;
- g) O despacho n.º 173/99, de 23 de Outubro;
- h) O despacho n.º 7520/98, de 6 de Maio.

Visto e aprovado em Conselho de Ministros de 27 de Setembro de 2007. — *José Sócrates Carvalho Pinto de Sousa* — *Maria de Lurdes Reis Rodrigues*.

Promulgado em 7 de Dezembro de 2007.

Publique -se.

O Presidente da República, ANÍBAL CAVACO SILVA.

Referendado em 11 de Dezembro de 2007.

O Primeiro -Ministro, *José Sócrates Carvalho Pinto de Sousa*