



Revista Educação Especial

ISSN: 1808-270X

revistaeducaçãoespecial.ufsm@gmail.com

Universidade Federal de Santa Maria

Brasil

Barroso, Estefânia; Mesquita, Helena

Os desafios da Multideficiência – um olhar sobre uma Unidade de Apoio à Multideficiência

Revista Educação Especial, vol. 27, núm. 48, enero-abril, 2014, pp. 219-232

Universidade Federal de Santa Maria

Santa Maria, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313131527016>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe , Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Os desafios da Multideficiência – um olhar sobre uma Unidade de Apoio à Multideficiência

*Estefânia Barroso**
*Helena Mesquita***

Resumo

Uma das medidas implementadas em Portugal, nos últimos anos, com o objetivo de construir uma escola inclusiva, tem sido a criação de Unidades de Apoio Especializado para a educação de Alunos com Multideficiência e Surdocegueira Congénita (UAEM). Para compreender a problemática da multideficiência e a inclusão educativa de alunos com multideficiência, importa verificar quais as opiniões dos professores do Ensino Regular que possuem alunos com multideficiência incluídos nas suas turmas, e dos professores de Educação Especial acerca da presença de uma Unidade de Apoio à Multideficiência no Agrupamento de escolas em que lecionam. Para atingir esse objetivo a metodologia que pareceu mais adequada foi a do estudo de caso, tendo sido utilizada como técnica de recolha de dados a observação (participante) e o inquérito (por questionário). No decorrer da investigação observou-se o funcionamento de uma Unidade de Apoio Especializado para a Educação de Alunos com Multideficiência e analisou-se a opinião de 24 professores que integram as amostras selecionadas para este estudo. Os resultados obtidos, neste trabalho, permitem concluir que, para os professores inquiridos, as UAEM são a melhor resposta educativa para crianças com multideficiência, tanto para a realização de aprendizagens, como para a sua socialização. Permitem, ainda, concluir que os professores de Educação Especial se sentem mais preparados para trabalhar com este tipo de público que os professores de Ensino Regular e que as opiniões sobre estas questões não divergem substancialmente entre os professores de Educação Especial e os professores de Ensino Regular.

Palavras-chave: Inclusão; Multideficiência; Unidades de Apoio à Multideficiência e Surdocegueira Congénita.

* Mestre em Educação Especial da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco, Castelo Branco, Portugal.

** Professora Doutora da Unidade Técnico-Científica de Ciências Sociais e Humanas da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco, Castelo Branco, Portugal.

The challenges of multiple disabilities - A look at a Specialized Unit for students with multiple disabilities

Abstract

The creation of Specialized Units for students with multiple disabilities and congenital deafness-blindness in schools has been one of the implemented measures during the last past years to promote inclusive education. To understand the problem of multiple disabilities and inclusive education for students with multiple disabilities which must ascertain the views of Regular Education teachers who have students with multiple disabilities included in their classes and Special Education teachers about the presence of a Supporting Unit in grouping multiple disabilities they are teaching. To achieve this goal the methodology that seemed most appropriate was the case study and the instruments that have been used to collect data were participant observation and questionnaire. During the investigation it was observed how the Special Unit for Students with Multiple Disabilities was working and it was analyzed the opinions of 24 teachers participating in the samples selected for this study. The results obtained in the empirical component of this study support the conclusion that the teachers surveyed for the Special Unit are the best educational response for children with multiple disabilities to perform both learning and their socialization. We conclude that Special Education teachers feel more prepared to work with this type of audience than teachers from Regular Teaching; and opinions on these issues do not differ substantially between teachers of Special Education and Regular Education teachers.

Keywords: Inclusion; Multiple disabilities; Specialized Units for students with multiple disabilities and congenital deafness-blindness.

Introdução

A educação inclusiva, baseada no princípio da Inclusão, tem como propósito a igualdade de oportunidades e de participação no ensino e nas aprendizagens de todas as pessoas, independentemente das diferenças que as caracterizam (Declaração de Salamanca, 1994). Estes princípios, de uma “Escola para Todos”, veiculados em conferências como a de Salamanca, em 1994, não deixaram Portugal indiferente a essas ideologias.

A alteração de ideologias, a nível mundial, trouxe alterações na educação e legislação portuguesas. Deste modo, alunos que, devido à sua condição de deficiência, eram educados em instituições de ensino especial passaram a frequentar estabelecimentos de ensino público regular e a serem parte integrante de uma turma. De entre estes alunos destacam-se os com multideficiência (MD).

Atualmente, a Lei portuguesa que visa a criação de condições para a adequação do processo educativo às Necessidades Educativas Especiais dos alunos com condição de deficiência, é o Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro. Decorrente deste decreto, foram criadas as Unidades de Apoio à Multideficiência e Surdocegueira Congénita (UAEM), que constituem uma modalidade específica de educação e, que oferece uma resposta pedagógica especializada das escolas ou agrupamento de escolas é uma unidade organizacional, com órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e de um ou mais níveis e ciclos de ensino) que concentrem grupos de alunos com multideficiência. A criação das UAEM pretende que estes alunos tenham acesso aos meios e recursos que lhes permitam realizar aprendizagens significativas e que possam participar em atividades desenvolvidas com os seus pares sem Necessidades Educativas Especiais (Pereira, 2005).

O presente artigo pretende apresentar os resultados obtidos numa investigação realizada num Agrupamento de Escolas, onde se procurou analisar as opiniões dos professores de Ensino Regular e de Educação Especial acerca da presença da UAEM naquele Agrupamento.

Inclusão

O conceito de inclusão começou a merecer especial atenção após a Conferência de Salamanca, realizada em Salamanca (1994), Espanha, sobre necessidades educativas especiais.

Para vários autores (Nisbet, 1992; Kukic, 1993; Putman, 1993), citados por Mesquita (2004), inclusão significa que todas as crianças, que possuem NEE, devem frequentar a escola regular e receber o atendimento nas classes regulares, contando, para isso, com o apoio dos serviços de educação especial. Devem frequentar a escola da sua área de residência, num único sistema educativo, contando com uma rede de apoio.

De acordo com o Index for Inclusion (Booth & Ainscow, 2002), a inclusão pode ser definida como uma educação que envolve o processo de promover a participação dos alunos na cultura, currículos e actividades das suas escolas, reduzindo, desse modo, os riscos de exclusão. A inclusão implica a reestruturação de culturas, políticas e práticas por forma a responder a diversidade dos alunos em cada escola.

A inclusão pretende, assim, abrir as portas das escolas regulares ao aluno com NEE e, sempre que possível, às classes regulares onde o aluno deverá receber todos os serviços adequados às suas necessidades. Contudo, há que ter presente que a inclusão é um processo. Quer isto dizer que, de acordo com Ainscow (2003), não se trata apenas de fixar e atingir objetivos e dar a inclusão como um dado adquirido. Na prática, o trabalho nunca termina. A inclusão deve ser encarada como a procura incessante da forma mais adequada de responder a diversidade, de aprender a conviver com a diferença e tirar novos aprendizados desta. Assim sendo, a diferença torna-se

um fator positivo e um estímulo para a aprendizagem de todos. Ainda, segundo Ainscow (2003),

La inclusión se centra en la identificación y eliminación de barreras. En consecuencia, supone la recopilación y la evaluación de información de fuentes muy diversas con el objeto de planificar mejoras en políticas y prácticas inclusivas. (p. 13)

O movimento da inclusão implica, então, a reestruturação das escolas do ensino regular com vista a um atendimento eficaz às crianças que necessitam de apoios educativos e de serviços especiais, e daquelas que não necessitam, de forma a que sejam prestadas respostas eficazes às suas necessidades educativas. (Mesquita, 2004)

Multideficiência (MD)

Os inúmeros desafios que a inclusão coloca às escolas são evidenciados quando falamos de alunos com multideficiência. Os alunos com MD podem apresentar características muito diversificadas, sendo determinadas pela combinação e gravidade das limitações que apresentam, pela idade em que surgem e pelas experiências vivenciadas. Estes alunos podem apresentar combinações de acentuadas limitações (domínio cognitivo, associadas a limitações no domínio motor e/ou no domínio sensorial (visão ou audição) as quais põem em grave risco o seu desenvolvimento (Pereira, 2008).

Para autores como Orellove e Sobsey (2000), a multideficiência é caracterizada por uma combinação de limitações acentuadas no domínio cognitivo, motor e/ou sensorial. Saramago et al. (2004) referem também que este tipo de população apresenta graves problemas em mais de um domínio, sendo um deles relacionado com as limitações cognitivas.

Pelo acima referido, verifica-se que, ainda que agrupadas sob a referência de crianças com multideficiência, elas constituem, de acordo com Nunes & Amaral (2008), um grupo longe de ser homogêneo, sendo, pelo contrário, um grupo heterogêneo que apresenta dificuldades muito específicas e que resultam da conjugação de limitações nas funções e estrutura do corpo e de fatores ambientais que condicionam o desenvolvimento destas crianças. Ainda, segundo as mesmas autoras, estas limitações trazem dificuldades à criança no acesso ao mundo, afetando as capacidades de aprendizagem e de resolução de problemas, reduzindo, simultaneamente, e de forma significativa, a procura de informação. Ainda assim, e apesar de constituírem uma população heterogênea, é comum verificarem-se, nesta população, de acordo com Pereira (2008), acentuadas limitações ao nível de algumas funções mentais, acentuadas dificuldades na comunicação e linguagem, dos quais se destacam as dificuldades na produção de mensagens orais e na receção das mesmas, a interação verbal com os seus pares e o acesso à informação. Ao nível das funções motoras, destacam-se as dificuldades na mobilidade (deslocar-se, mudar a posição do corpo, mover objetos e dificuldades na motricidade fina).

Verifica-se, ainda, que este grupo, dito heterogéneo, tem em comum, de acordo com Petitpierre, Wolf, Dietrich, Benz, & Adler (2007), a severidade dos efeitos que a sua condição traz ao seu desenvolvimento e independência. Todas estas condicionantes comprometem o desenvolvimento e desempenho da criança com multideficiência, tanto ao nível da atividade, como da participação.

Unidades de Apoio à Multideficiência (UAEM)

A sustentação legal das Unidades Especializadas em Multideficiência surge, pela primeira vez, no artigo 26º do Decreto-lei 3/2008 denominando-as como Unidades de Apoio Especializado para a Educação de Alunos com Multideficiência e Surdocegueira Congénita (UAEM). Segundo o Decreto-Lei 3/2008 estas unidades “constituem uma resposta educativa especializada desenvolvida em escolas ou agrupamentos de escolas que concentrem grupos de alunos que manifestem essas problemáticas” (p. 162).

Os objetivos dessas Unidades vêm consignados no Decreto-Lei nº 3/2008. Pretende-se que as Unidades de Apoio promovam a participação dos alunos com multideficiência nas atividades curriculares e de enriquecimento curricular, junto dos alunos da turma a qual pertencem, que apliquem as metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares, tendo em vista o desenvolvimento e a integração social e escolar dos alunos, que procedam às adequações curriculares necessárias, adotando opções educativas flexíveis, de carácter individual e dinâmico e que criem ambientes estruturados, securizantes e significativos para os alunos. É, ainda, objetivo dessas unidades o assegurar apoios específicos ao nível das terapias, da psicologia e da orientação e mobilidade aos alunos que deles possam necessitar. Por último, essas unidades devem organizar o processo de transição para a vida pós-escolar (Decreto-Lei 3/2008).

A educação de alunos com multideficiência exige recursos humanos e materiais específicos. No que diz respeito aos recursos humanos e, de acordo com (Pereira, 2005), as Unidades deverão estar apetrechadas de profissionais com formação especializada em educação especial, preferencialmente na área da multideficiência, auxiliares de ação educativa, com formação na área da multideficiência e ainda profissionais no âmbito das terapias e da psicologia, de acordo com as necessidades. É assim reunida uma equipa de profissionais de diversas áreas e com conhecimentos específicos para, deste modo, ter a capacidade e possibilidade de prestar o apoio o mais adequado às crianças/ jovens com multideficiência.

De acordo com o Decreto-lei 3/2008, as escolas ou agrupamentos de escolas onde funcionem unidades de apoio especializado, devem ser apetrechados com os equipamentos fundamentais às necessidades específicas dos alunos com multideficiência ou surdocegueira.

Segundo Domingues & Ferreira (2009), a concentração de recursos humanos e materiais facultará uma resposta educativa de qualidade, ao mesmo tempo que

deverão ser implementadas e desenvolvidas atitudes que promovam a organização quer no que diz respeito ao tempo e espaço, quer no que diz respeito aos materiais e atividades.

Enquadramento Metodológico

O objetivo principal desta investigação foi o de analisar as opiniões dos professores de Ensino Regular que possuem alunos com multideficiência incluídos nas suas turmas e professores de Educação Especial acerca da presença da UAEM num Agrupamento de Escolas. Partindo deste objetivo geral, formularam-se os seguintes objetivos específicos:

- Analisar se as UAEM são a melhor resposta educativa, no que diz respeito às aprendizagens para crianças com multideficiência;
- Analisar se as UAEM são a melhor resposta educativa, no que diz respeito à socialização para crianças com multideficiência;
- Analisar se os professores do Ensino Regular e de Educação Especial se sentem preparados para trabalhar com esse tipo de população;
- Analisar se as opiniões dos professores de Educação Especial divergem das opiniões dos professores do Ensino Regular acerca da melhor resposta educativa no que diz respeito às aprendizagens e socialização, para crianças com multideficiência.

Foi partindo do objetivo geral e dos objetivos específicos que se formularam as questões de investigação. A saber:

- Serão as UAEM a melhor resposta educativa, no que diz respeito às aprendizagens e socialização, para crianças com multideficiência?
- Os professores da Educação Especial têm opiniões diferentes dos professores do Ensino Regular acerca da melhor resposta educativa, no que diz respeito às aprendizagens e socialização para crianças com multideficiência?
- Os professores de Educação Especial sentem-se mais preparados para trabalhar com crianças multideficientes do que os professores do Ensino Regular?

No que diz respeito à metodologia utilizada nesta investigação, a mais adequada à concretização dos objetivos propostos foi o estudo de caso.

No estudo de caso, analisou-se uma UAEM, procurando descrever pormenorizadamente a Unidade e as suas atividades e, ainda, perceber a opinião sobre a presença da UAEM e de crianças com multideficiência no Agrupamento, em particular, dos professores que trabalham no Agrupamento em questão.

Sujeitos/ Amostra

Para a investigação em curso, os sujeitos da amostra foram selecionados de forma não aleatória, de acordo com critérios considerados importantes pelo investigador. Deste modo, os dados deste estudo foram recolhidos junto dos professores que lecionaram, no ano letivo de 2011/2012, num Agrupamento de escolas do Alentejo (Portugal), e que se encontravam em duas situações profissionais distintas:

- Professores de Educação Especial (P.E.E) a trabalhar no Agrupamento (em intervenção precoce, apoio educativo, educação especial, ou a trabalhar na UAEM), constituído por 10 professores e denominada den1;
- Professores que lecionam no Ensino regular (P.E.R), no Agrupamento em estudo, e que tinham incluídos nas suas turmas alunos com multideficiência, constituída por 14 professores, denominada den2.

Foram consideradas, para a caracterização dos dois grupos em questão, a idade, o género, o tempo de serviço docente, as habilitações académicas, a aquisição de formação especializada, o grau de ensino em que lecionavam e a situação profissional.

Instrumentos de recolha de dados

A recolha de dados, para esta investigação, foi feita, fundamentalmente, de duas formas: num primeiro momento, através de observação (participante) que se realizou na UAEM em estudo e, num segundo momento, através de inquérito utilizando como instrumento um questionário.

A observação em contexto, feita na UAEM, serviu para ser atingida uma maior aproximação do objeto em estudo, apoiada, ainda, na construção do questionário. Deste modo, procurou-se recolher informação que permitisse caracterizar a Unidade, os materiais didáticos e informáticos, a presença de materiais de apoio à motricidade. Observou-se, também, por forma a poder caracterizá-los, os alunos que integram a UAEM, os professores e os assistentes operacionais que nela trabalham. Foi feito um levantamento das terapias e áreas de apoio de que beneficiam os alunos da UAEM, assim como dos projetos desenvolvidos pela UAEM e o trabalho desenvolvido no sentido da inclusão dos alunos nas turmas regulares.

O questionário foi construído seguindo o modelo das escalas de atitudes de Lickert, sendo composto por duas partes distintas. Uma 1^a parte com questões relativas aos dados de caracterização do respondente e a 2^a constituída por 31 questões fechadas relativas às UAEM e ao facto de estas serem, ou não, a melhor resposta educativa para alunos com multideficiência no que diz respeito às aprendizagens e à socialização. As questões dizem, ainda, respeito ao fato de os professores (de Educação Especial e do Ensino regular) se sentirem, ou não, preparados para trabalhar com este tipo de população.

Apresentação dos resultados

Observação da UAEM

A observação da UAEM teve por base três aspectos essenciais: o espaço, os recursos humanos e materiais e o seu funcionamento.

Os resultados obtidos permitem concluir que, a nível de espaço, e de uma forma geral, o tamanho das duas salas da UAEM é adequado ao número de alunos que comporta, com boas condições sonoras e de iluminação. Para o uso de ambas as salas existe um wc adaptado que se encontra perto delas. As condições de acessibilidade são boas, com rampas adaptadas para cadeira de rodas e acesso aos diferentes serviços da escola. Pelo acima exposto, considera-se que o espaço é adequado às problemáticas dos alunos não parecendo ser prejudicial à aprendizagem dos mesmos.

Quanto aos recursos humanos, verificou-se que todos os professores que trabalham na UAEM têm formação especializada, o que é considerada uma mais-valia. Estes professores são apoiados por duas assistentes operacionais, o que parece ser em número suficiente. Para além dos professores e dos assistentes operacionais, encontram-se, ainda, a trabalhar na UAEM uma terapeuta da fala e uma fisioterapeuta. Os alunos também, se beneficiam de várias terapias fora da UAEM com outros técnicos. Desse modo, também a nível dos recursos humanos, considera-se que esses se encontram em número aceitável na UAEM.

As duas salas estão convenientemente apetrechadas, a nível material, encontrando-se computadores com software educativo, teclados alternativos, brinquedos adaptados, colchões, piscinas de bolas, entre outros materiais. Ainda assim, parecem existir poucos materiais que permitam o desenvolvimento de Atividades da Vida Diária.

Quanto ao funcionamento da UAEM, realça-se o facto de que todos os alunos se encontram incluídos numa turma e frequentam a sala do ensino regular em algumas disciplinas ou em alguns dias pré-definidos (no caso dos alunos do 1º ciclo). Na UAEM, trabalham áreas como sejam a Linguagem e Comunicação, Atividades para a Vida Diária e Matemática para a Vida, para além de usufruirem de terapias várias. Verificou-se ainda que, sempre que possível, durante a participação dos alunos na UAEM, são encorajados a realizar atividades com o restante da população escolar (atividades desenvolvidas na escola, projetos, visitas de estudo) pelo que está garantido, nesta UAEM, o cumprimento do artigo nº 26 do Decreto-Lei 3/2008, que refere que um dos objetivos da UAEM é “promover a participação dos alunos com multideficiência nas atividades curriculares e de enriquecimento curricular junto dos pares da turma a que pertencem”. Pelo que foi observado, e de um modo geral, esta UAEM providencia uma resposta de qualidade sendo um exemplo do ambiente pretendido para as UAEM pela legislação.

Questionário

Como referido anteriormente, pretendeu-se, com o questionário, obter resposta a três perguntas previamente definidas: As UAEM serão a melhor resposta educativa, no que às aprendizagens diz respeito para alunos com multideficiência? As UAEM são a melhor resposta educativa para crianças com multideficiência, no que à socialização diz respeito? Os professores do Ensino Regular e de Educação Especial sentem-se preparados para trabalhar com este tipo de população?

A análise das respostas dadas foi feita, não seguindo a numeração das questões, mas sim, agrupando-as em torno das 3 questões de partida, verificando as respostas dadas pela amostra n1 (constituída pelos professores de Educação Especial) e, em seguida, pelos respondentes que da amostra n2 (Professores do Ensino Regular que trabalham com crianças com MD) para cada uma das questões de investigação.

Resultados obtidos na análise das respostas dadas pela amostra n. 1

No que à primeira questão de investigação diz respeito (as UAEM serão a melhor resposta educativa, no que às aprendizagens diz respeito para alunos com multideficiência?) verifica-se que, para a maioria (90%) dos P.E.E, a melhor resposta educativa para as crianças com MD é a inclusão em escolas regulares, em UAEM. Não existe uma opinião maioritária se, ainda que estejam incluídos em UAEM, as aprendizagens devam ser feitas em grupos à parte ou incluídos na turma. A amostra considera que o facto de estar incluído numa turma promove o crescimento académico do aluno com multideficiência. Também, fica claro que para estes professores (90%) o contacto dos alunos de turmas regulares com alunos com MD não lhes é prejudicial a nível académico.

No que diz respeito à segunda questão de investigação (as UAEM são a melhor resposta educativa para crianças com multideficiência, no que à socialização diz respeito?) uma grande maioria (90%) da amostra n1 considerou que as UAEM são a melhor resposta educativa, no que diz respeito a socialização, para alunos com MD. Verifica-se, também, que a totalidade da amostra considera que todos os presentes na sala de aula saem enriquecidos quando nela se encontram alunos com multideficiência, e que a inclusão leva a que grupos diferentes possam interagir, reforçando, desse modo, a compreensão e a aceitação das diferenças. A grande maioria (90%) da amostra pensa que a inclusão, numa turma regular de alunos com multideficiência, promove a sua autonomia social.

Quanto à terceira questão de investigação (os P.E.R e os P.E.E sentem-se preparados para trabalhar com este tipo de população?), verifica-se, pelas respostas dadas pelos professores de Educação Especial, que mais de metade (60%) da amostra considera que o professor de Ensino Regular deveria ter formação específica para trabalhar com alunos com MD, pois a formação inicial não dota o professor das ferramentas necessárias para trabalhar com este público; mais de metade (60%) da

amostra considera, então, que os professores de Educação Especial se sentem mais preparados para trabalhar com crianças multideficientes do que os professores do Ensino Regular, referindo 80% que a formação especializada dota os professores das ferramentas necessárias para trabalhar com alunos multideficientes.

Resultados obtidos na análise das respostas dadas pela amostra n. 2

Os resultados obtidos, no que diz respeito à primeira questão de investigação (as UAEM serão a melhor resposta educativa, no que às aprendizagens diz respeito para alunos com multideficiência?), permitem verificar que grande parte (78,6%) dos respondentes desta amostra consideram que a melhor resposta educativa para crianças com multideficiência são as UAEM e que por isso devem frequentar as escolas regulares integradas nas unidades em estudo. Metade (50%) da amostra considera que as necessidades educativas, no que diz respeito às aprendizagens dos alunos com multideficiência podem ser satisfeitas numa UAEM. Ainda assim, e apesar de existir alguma dispersão nas respostas, uma parte notável da amostra (42,9%) considera que, para que sejam realizadas aprendizagens de sucesso, os alunos com multideficiência devem estar incluídos nas escolas regulares, nas UAEM, mas em grupos à parte.

Ressaltam, dos resultados retirados desta amostra, uma quantidade bastante elevada, em algumas afirmações, de respondentes sem opinião formada, não permitindo chegar a resultados muito conclusivos. Assim acontece quando é referido que o facto de estar incluído numa turma regular promove o crescimento académico do aluno, em que 57,2% da amostra referiram não ter opinião, quando se questiona se o apoio que os alunos com multideficiência necessitam para a aquisição de conhecimentos seria melhor se eles estiverem em grupos separados dos restantes (35,7% da amostra referiram não concordar nem discordar) ou ainda, quando se afirma que o aluno com MD desenvolverá capacidades académicas mais rapidamente numa turma especial do que numa turma regular (64,3% não concordaram nem discordaram).

Os resultados obtidos na análise das respostas dadas pela amostra n. 2 à segunda questão (as UAEM são a melhor resposta educativa para crianças com multideficiência, no que diz respeito à socialização?) permitem concluir que uma grande maioria (71,4%) dos respondentes considera que a presença de alunos diferentes na sala de aula enriquece todos os que nela se encontram. Uma grande parte (85,7%) da amostra considera que os alunos das turmas regulares não são prejudicados, a nível social, com o contacto com alunos com MD. Um pouco mais de metade (57,2%) da amostra considera que as UAEM são a melhor resposta educativa, no que diz respeito à socialização, para os alunos com MD e 71,5% concorda que o facto de serem incluídos numa turma regular promove a sua autonomia. Ainda assim, quando questionados se as necessidades sociais do aluno com multideficiência, são melhor satisfeitas quando o apoio é realizado na sala de aula, muitos foram os que referiram não ter opinião (35,7%).

Por fim, no que diz respeito à terceira questão de investigação (os P.E.R e os P.E.E sentem-se preparados para trabalhar com este tipo de população?), os resul-

tados apurados na amostra n2 permitem concluir que uma grande maioria (64,3%) considera que o professor do Ensino Regular deveria ter formação específica para trabalhar com alunos com MD, uma vez que a formação inicial não dota os professores das ferramentas necessárias para responder às necessidades destes alunos. A quase totalidade (92,9%) da amostra considera, ainda, que os professores de Educação Especial estão melhor preparados para trabalhar com estes alunos do que os professores do Ensino Regular e uma grande maioria (64,3%) considera que a formação especializada fornece ao professor as ferramentas necessárias para trabalhar com a criança com MD.

Por fim, foi propósito do estudo em questão proceder a uma análise comparativa dos resultados obtidos nas respostas dadas pelas amostras dos professores de Educação Especial e pelos professores do Ensino Regular para se verificar se as opiniões da amostra n. 1 divergiam das opiniões da amostra n. 2 acerca das UAEs serem a melhor resposta educativa no que diz respeito à socialização e às aprendizagens.

Análise comparativa das respostas dadas pelos professores de Ensino Regular e pelos professores de Educação Especial

As diferenças entre ambas as amostras não são muito disparem quando se pretende verificar se as UAEs são a melhor resposta educativa, no que diz respeito às aprendizagens, para crianças com MD. Ambas as amostras concordam, na sua maioria, que as crianças com multideficiência devem frequentar escolas regulares, integradas em UAEs e que estas são a melhor resposta educativa para alunos com MD pois permitem satisfazer as suas necessidades de aprendizagem. Contudo, quando se questionou se os alunos com MD deviam estar incluídos em UAE's mas em grupos à parte, para realizar aprendizagens de sucesso, as opiniões das duas amostras já foram mais divergentes: 70% da amostra dos P.E.E discordou. Pelo contrário, o item mais assinalado pela amostra dos P.E.R foi o de concordância (42,9%). Ambas as amostras discordam, em grande maioria, da ideia de que o contato entre os alunos das turmas regulares e os alunos com MD pudesse ser prejudicial a nível acadêmico.

Verifica-se, portanto, e de um modo geral, que ambas as amostras consideram que as UAEs são a melhor resposta educativa, no que diz respeito às aprendizagens para alunos com multideficiência. Encontram-se algumas divergências de opinião em algumas afirmações mas com pouco significado.

A maioria dos respondentes das duas amostras considera que as UAEs são a melhor resposta educativa, no que diz respeito à socialização, para crianças com MD. Ambas as amostras concordam que a presença de alunos diferentes na sala de aula enriquece todos os que nela se encontram, ainda que a percentagem de concordantes seja bem mais significativa na amostra dos P.E.E (em que 100% da amostra concorda), do que na amostra dos P.E.R (71,4%).

Quanto ao fato de as necessidades sociais dos alunos com MD serem melhor satisfeitas quando o apoio se realiza na sala de aula, a comparação entre os resultados das duas amostras demonstra que, nesta situação, as opiniões são divergentes. A amostra dos P.E.E, na sua maioria (60%) concorda. Contudo, na amostra dos P.E.R, verifica-se que apenas 35,7% concordam com essa ideia, havendo um número elevado de professores sem opinião formada (35,7%). Resultados muito semelhantes foram apurados quando se questionou se o isolamento numa turma especial teria um efeito negativo no desenvolvimento social do aluno com MD: a amostra dos P.E.E concordou com esta afirmação (num total de 70%). Já, na amostra dos professores do Ensino Regular, verificou-se que apenas 35,7% da amostra concordou com esta ideia. As duas amostras discordam maioritariamente da ideia que o contacto que os alunos de turmas regulares possam ter com alunos com MD possa vir a ser prejudicial a nível social. Ambas as amostras também consideram que a autonomia social do aluno com MD é promovida quando ele é incluído numa turma regular.

Pelo que foi acima referido, verifica-se que não existem grandes divergências entre as opiniões da amostra dos professores de Educação Especial e as opiniões da amostra dos professores de Ensino Regular. As grandes diferenças surgem, sobre tudo, na relevância das percentagens (sendo quase sempre a amostra dos P.E.E que apresenta maior unanimidade nas respostas) e, quando é questionado o fato de as necessidades sociais dos alunos serem melhor satisfeitas quando o apoio é realizado na sala de aula, ou se o isolamento numa turma especial poderá ter um efeito negativo no desenvolvimento social do aluno.

Conclusão

A inclusão de alunos com condição de deficiência nas escolas do ensino regular é, hoje, uma realidade no contexto nacional. Os inúmeros desafios que a inclusão coloca às escolas são evidenciados quando falamos de alunos com MD, dado que podem apresentar características muito diversificadas, sendo determinadas pela combinação e gravidade das limitações que apresentam, pela idade em que surgem e pelas experiências vivenciadas. Estes alunos podem apresentar combinações de acentuadas limitações (domínio cognitivo, associadas a limitações no domínio motor e/ou no domínio sensorial visão ou audição, as quais põem em grave risco o seu desenvolvimento (Pereira, 2008).

É função da escola que acolhe e inclui estes alunos criar as condições necessárias para prestar uma resposta educativa de qualidade, adequada a cada um dos alunos. Surgem, assim, as UAEM como espaços organizados nas escolas de ensino regular, onde os alunos com MD podem usufruir de respostas educativas adaptadas às suas necessidades.

Do que foi possível observar a UAEM em estudo, é um bom exemplo de um ambiente estruturado, securizante e significativo, como se pretende que sejam as UAEM, e é um exemplo de boas práticas na organização das respostas educativas destinadas a alunos com MD. Para as amostras em estudo não restam dúvidas que as UAEM são a melhor resposta educativa para alunos com MD tanto para a realização

de aprendizagens, como para a sua socialização. Ainda assim, a grande maioria considera que, sempre que possível, o aluno multideficiente deverá ter a possibilidade de trabalhar no espaço da turma e que essa inclusão, no espaço da turma, irá promover o crescimento académico do aluno. Por outro lado, fica claro que todos concordam que deve haver formação especializada para todos os professores que trabalham com esse público tão particular.

Consideram-se os resultados obtidos nesta investigação como bastante encorajadores. Não restam dúvidas que eles se devem à qualidade do trabalho desenvolvido pelos profissionais da UAEIM e pelo próprio Agrupamento.

Referências

- AINSCOW, MEL. Desarrollo de sistemas educativos inclusivos. In: PONENCIA A PRESENTAR EN SAN SEBASTIÁN, 2003. Disponível em: <http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO6565/mel_ainscow.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2013.
- BOOTH, T; AISNCOW, M. **Index para a Inclusão:** Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. Tradução de A.B. Costa. Sintra: Cidadãos do Mundo. 2002.
- BRASIL. Declaração de Salamanca - Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade. (7-10 de Junho de 1994). Salamanca, Espanha.
- BRASIL. Decreto-lei 3/2008 de 7 de Janeiro. Diário da República I Série, nº 4 do Diário da República.
- DOMINGUES, E., FERREIRA, P. As Unidades de Ensino Estruturado e Especializado ao Serviço de Alunos com NEE: Uma vivência. X Congresso Internacional Galego-português de psicopedagogia, Braga. Actas, 2009 p. 4787-4793.
- MESQUITA, M. H. Escola para todos – o percurso necessário – Mito ou Realidade? A Problemática da Deficiência – Um olhar a partir da Beira Interior. 2004. p. 45-54
- NUNES, C.; AMARAL, I. Educação, Multideficiência e Ensino Regular: Um Pocesso de Mudança de Atitude. Diversidade: Multideficência, Multidesafios. Região Autónoma da Madeira, 6, 20, abril-junho 2008, p. 4-9.
- ORELOVE, F. P.; SOBSEY, D. R. N. **Educating Children with Multiple Disabilities: a Transdisciplinary Approach.** 3^a edição. Baltimore: Paul Brookes Publishing Co., 2000.
- PEREIRA, F. **Unidades Especializadas em Multideficiência:** Normas Orientadoras. Lisboa: DGIDC & DSEEASE, 2005.
- PEREIRA, F. **Alunos com Multideficiência e com Surdocegueira Congénita – Organização da Resposta Educativa.** Lisboa: DGIDC & DSEEASE, 2008.
- PETITPIERRE,G. et al. Integration of Education and Care Given to Children With Profound Multiple Disabilities in Switzerland. **Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities.** vol. 4., n. 2, p. 141-151, junho 2007.
- SARAMAGO, A. R., GONÇALVES, A., NUNES, C., DUARTE, F. e AMARAL, I. Avaliação e Intervenção em Multideficiência. Centro de Recursos para a Multideficiência. Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Direção de Serviços de Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo. Lisboa, 2004.

Estefânia Barroso – Helena Mesquita

Correspondência

Estefânia Barroso – Instituto Politécnico de Castelo Branco, Avenida Pedro Alvares Cabral, 12, CEP: 6000-084, Castelo Branco, Portugal.

E-mail: fannybarroso@yahoo.com.br – hmesquita@ipcb.pt

Recebido em 01 de maio de 2013

Aprovado em 26 de setembro de 2013