

Um olhar sobre uma Unidade de Apoio à Multideficiência

Estudo de Caso

Estefânia Venâncio Barroso

Trabalho Projeto apresentado ao Instituto Politécnico de Castelo Branco para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Especial - Domínio Cognitivo e Motor, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Maria Helena Ferreira de Pedro Mesquita, Professora Adjunta do Departamento de Ciências Sociais e Humanas da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco

Dedicatória

A todos aqueles que me acompanharam nesta caminhada

Agradecimentos

A todas as pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho. A todas elas o meu sincero agradecimento...de modo especial:

À minha família pelo apoio incondicional, em particular nos momentos mais difíceis desta caminhada.

À Professora Doutora Maria Helena Mesquita pela sabedoria com que me orientou, pelo apoio, sugestões e pela disponibilidade demonstrada.

O meu profundo agradecimento à direção do Agrupamento de Escolas e a todos os docentes que contribuíram para a possibilidade da realização deste estudo.

Aos amigos, sempre disponíveis e compreensivos, especialmente à Maria João e à Liliana.

Aos alunos que frequentam a Unidade de Apoio à Multideficiência em estudo.

Ao António, pela sua presença, apoio e motivação e por me fazer acreditar que valia a pena continuar.

Palavras chave:

Necessidades Educativas Especiais; Inclusão; Multideficiência; Unidades de Apoio à Multideficiência e Surdocegueira Congénita

Resumo

Uma das medidas implementadas em larga escala, nos últimos anos, afim de atingir o objetivo de construir uma escola inclusiva, onde todas as crianças possam aprender juntas, com as mesmas oportunidades, tem sido a criação de Unidades de Apoio Especializado para a educação de Alunos com Multideficiência e Surdocegueira Congénita.

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 em que lecionam. Como tal, foram analisadas as opiniões de 24 professores que integram a amostras selecionadas para este estudo.

Os resultados obtidos na componente empírica deste 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. Permite 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.

Keywords

Special Educational Needs; Inclusion; Multiple disabilities; Specialized Units for students with multiple disabilities and congenital deafness-blindness.

Abstract

The creation of Specialized Units for students with multiple disabilities and congenital deafness-blindness in schools has been one of the widely implemented measures during the last past years to promote inclusive education by creating a place where children can learn together and with equal opportunities.

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 Support Unit in grouping multiple disabilities they are teaching. As such, we 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 UAEM are the best educational response for children with multiple disabilities to perform both learning and for their socialization. Allow further conclude that the Special Education teachers feel more prepared to work with this type of audience that teachers Teaching Regular and opinions on these issues, do not differ substantially between teachers of Special Education and Regular Education teachers .

Índice Geral

Agradecimentos	iii
Resumo	v
Abstract.....	vi
Índice Geral.....	vii
Índice de Figuras.....	ix
Índice de Tabelas	x
Índice de Quadros.....	xi
Índice de Gráficos	xiii
Lista de abreviaturas.....	xv
Introdução.....	1
Capítulo I - Pelos Trilhos da Inclusão.....	3
1. Introdução	3
2. Percursos da Educação Especial.....	3
3. Inclusão.....	9
Capítulo II - Os multidesafios da multideficiência	14
1. Introdução	14
2. Multideficiência	14
3. Necessidades da Criança com Multideficiência.....	17
4. Educação/ intervenção em Alunos com Multideficiência.....	19
5. Respostas Educativas para Alunos com Multideficiência.....	21
6. Localização das Unidades e condições de criação	27
Capítulo III - Enquadramento Metodológico	30
1. Introdução	30
2. Enquadramento Conceptual/ Objetivos da Investigação	30
3 - Metodologia	32
4 - Métodos de Recolha de Dados	32
4.1 - Sujeitos/ Amostra	32
4.2 - Instrumentos de Recolha de Dados	33
4.2.1 - Observação Participante	33
4.2.2. - Questionário.....	34
4.3 - Procedimentos de Investigação	37
4.4 - Procedimentos Metodológicos	39
Capítulo IV - Apresentação, análise e discussão dos resultados.....	40
1. Introdução.....	40
2. Observação da UAEM em estudo	40
3. Análise dos Questionários	44
3.1. Caracterização da Amostra	44
3.1.1 - Caracterização da amostra dos professores de Educação Especial - N1	45
3.1.2 - Caracterização da amostra dos professores do Ensino Regular - N2	47

3.2 - Apresentação e análise dos resultados	50
3.2.1 - Apresentação e análise dos resultados obtidos na amostra n1 acerca de as UAEM serem a melhor resposta educativa para crianças com multideficiência, no que às aprendizagens diz respeito	51
3.2.1.2 - Síntese	57
3.2.2 - Apresentação e análise dos resultados obtidos na amostra n1 acerca de as UAEM serem a melhor resposta educativa para crianças com multideficiência, no que à socialização diz respeito	58
3.2.2.1 - Síntese	64
3.2.3 - Apresentação e análise dos resultados obtidos na amostra n1 acerca de os professores de Educação Especial se sentirem preparados para trabalhar com crianças multideficientes	65
3.2.3.1 - Síntese	68
3.2.4 - Apresentação e análise dos resultados obtidos na amostra n2 acerca de as UAEM serem a melhor resposta educativa para crianças com multideficiência, no que às aprendizagens diz respeito	69
3.2.4.1 - Síntese	75
3.2.5 - Apresentação e análise dos resultados obtidos na amostra n2 acerca de as UAEM serem a melhor resposta educativa para crianças com multideficiência, no que à socialização diz respeito	76
3.2.5.1 - Síntese	83
3.2.6 - Apresentação e análise dos resultados obtidos na amostra n2 acerca de os professores do Ensino Regular se sentirem preparados para trabalhar com crianças multideficientes	83
3.2.6.1 - Síntese	87
3.3 - Apresentação e análise comparativa dos resultados obtidos nas respostas dadas pelas amostras dos professores de Ensino Regular e dos professores de Educação Especial aos conjuntos de questões 1 e 2.....	88
3.3.1- Apresentação e análise comparativa das respostas dadas pelos professores de Ensino Regular e pelos professores de Educação Especial acerca de as UAEM serem a melhor resposta educativa para crianças com multideficiência, no que às aprendizagens diz respeito	88
3.3.1.1 - Síntese	97
3.3.2- Apresentação e análise comparativa das respostas dadas pela amostra dos professores de Ensino Regular e pela amostra dos professores de Educação Especial acerca de as UAEM serem a melhor resposta educativa para crianças com multideficiência, no que à socialização diz respeito.....	98
3.3.2.1 - Síntese	105
3.4. - Síntese Final.....	107
Capítulo V - Conclusões e Recomendações.....	110
1. Introdução.....	110
2. Reposição dos objetivos de estudo	110
3. Conclusões	110
4. Recomendações	115
Apêndice 1 - Questionário aplicado aos professores.....	119

Índice de Figuras

Figura 1 - A Heterogeneidade em Multideficiência. (Fonte: Nunes & Amaral, 2008, p. 5)	16
Figura 2 - Trabalho de equipa numa UAEM (Concebida pela Autora).....	25
Figura 3 - Sala 1 da Unidade em estudo	41
Figura 4 - Sala 1 da Unidade em estudo	41
Figura 5 - Sala 2 da Unidade em estudo	42
Figura 6 - Sala 2 da Unidade em estudo	42

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Recursos materiais existentes na UAM. (Fonte: Pereira, 2005, pp. 17,18)	25
Tabela 2 - Número de UAEM's em funcionamento em Portugal, no ano letivo 2011/ 2012. (Fonte - Ministério da Educação, 2012, in http://www.dgidc.min.edu.pt/educacaoespecial/index.php?s=directorio&pid=40).....	28
Tabela 3 - Afirmações para controlo da veracidade das respostas dadas	36
Tabela 4 - Caracterização da amostra n1 quanto ao sexo.....	45
Tabela 5 - Caracterização da amostra n1 quanto à idade	45
Tabela 6 - Caracterização da amostra n1 quanto ao tempo de serviço.....	45
Tabela 7 - Caracterização da amostra n1 quanto às habilitações académicas/ literárias.....	46
Tabela 8 - Caracterização da amostra n1 quanto ao facto de serem possuidores de curso de especialização em Educação Especial.....	46
Tabela 9 - Caracterização da amostra n1 quanto ao grau de ensino lecionado	46
Tabela 10 - Caracterização da amostra n1 tendo em conta o local onde se encontram a lecionar no presente ano letivo	47
Tabela 11 - Caracterização da amostra n2 quanto ao sexo	47
Tabela 12 - Caracterização da amostra n2 quanto à idade	48
Tabela 13 - Caracterização da amostra n2 quanto ao tempo de serviço	48
Tabela 14 - Caracterização da amostra n2 quanto às habilitações académicas/ literárias	48
Tabela 15 - Caracterização da amostra n2 quanto ao facto de serem possuidores de curso de especialização em Educação Especial.....	49
Tabela 16 - Caracterização da amostra n2 quanto ao grau de ensino lecionado.....	49
Tabela 17 - Caracterização da amostra n2 tendo em conta o local onde se encontram a lecionar no presente ano letivo.....	50

Índice de Quadros

Quadro 1 - Resultados obtidos nas respostas da Amostra n1 à afirmação nº 1 do questionário ...	51
Quadro 2 - Resultados obtidos nas respostas da Amostra n1 à afirmação nº 2 do questionário ...	52
Quadro 3 - Resultados obtidos nas respostas da Amostra n1 à afirmação nº 3 do questionário ...	52
Quadro 4 - Resultados obtidos nas respostas da Amostra n1 à afirmação nº 5 do questionário ...	53
Quadro 5 - Resultados obtidos nas respostas da Amostra n1 à afirmação nº 6 do questionário ...	53
Quadro 6 - Resultados obtidos nas respostas da Amostra n1 à afirmação nº 8 do questionário ...	54
Quadro 7 - Resultados obtidos nas respostas da Amostra n1 à afirmação nº 9 do questionário ...	54
Quadro 8 - Resultados obtidos nas respostas da Amostra n1 à afirmação nº10 do questionário...	55
Quadro 9 - Resultados obtidos nas respostas da Amostra n1 à afirmação nº11 do questionário...	55
Quadro 10 - Resultados obtidos nas respostas da Amostra n1 à afirmação nº12 do questionário .	56
Quadro 11 - Resultados obtidos nas respostas da Amostra n1 à afirmação nº 23 do questionário	56
Quadro 12 - Resultados obtidos nas respostas da Amostra n1 à afirmação nº 24 do questionário	57
Quadro 13 -Resultados obtidos nas respostas da Amostra n1 à afirmação nº 4 do questionário..	58
Quadro 14 - Resultados obtidos nas respostas da Amostra n1 à afirmação nº 7 do questionário..	59
Quadro 15 - Resultados obtidos nas respostas da Amostra n1 à afirmação nº 13 do questionário	59
Quadro 16 - Resultados obtidos nas respostas da Amostra n1 à afirmação nº 14 do questionário	60
Quadro 17 - Resultados obtidos nas respostas da Amostra n1 à afirmação nº 15 do questionário	60
Quadro 18 - Resultados obtidos nas respostas da Amostra n1 à afirmação nº 16 do questionário	61
Quadro 19 - Resultados obtidos nas respostas da Amostra n1 à afirmação nº 17 do questionário	61
Quadro 20 - Resultados obtidos nas respostas da Amostra n1 à afirmação nº 18 do questionário	62
Quadro 21 - Resultados obtidos nas respostas da Amostra n1 à afirmação nº 19 do questionário	62
Quadro 22 - Resultados obtidos nas respostas da Amostra n1 à afirmação nº 21 do questionário	63
Quadro 23 - Resultados obtidos nas respostas da Amostra n1 à afirmação nº 22 do questionário	63
Quadro 24 - Resultados obtidos nas respostas da Amostra n1 à afirmação nº 31 do questionário	64
Quadro 25 - Resultados obtidos nas respostas da Amostra n1 à afirmação nº 20 do questionário	65
Quadro 26 - Resultados obtidos nas respostas da Amostra n1 à afirmação nº 25 do questionário	66
Quadro 27 - Resultados obtidos nas respostas da Amostra n1 à afirmação nº 26 do questionário	66
Quadro 28 - Resultados obtidos nas respostas da Amostra n1 à afirmação nº 27 do questionário	67
Quadro 29 - Resultados obtidos nas respostas da Amostra n1 à afirmação nº 28 do questionário	67
Quadro 30 - Resultados obtidos nas respostas da Amostra n1 à afirmação nº 29 do questionário	68
Quadro 31 - Resultados obtidos nas respostas da Amostra n1 à afirmação nº 30 do questionário	68
Quadro 32 - Resultados obtidos nas respostas da amostra n2 à afirmação nº 1 do questionário ..	69
Quadro 33 - Resultados obtidos nas respostas da Amostra n2 à afirmação nº 2 do questionário..	70
Quadro 34 - Resultados obtidos nas respostas da Amostra n2 à afirmação nº 3 do questionário..	70
Quadro 35 - Resultados obtidos nas respostas da Amostra n2 à afirmação nº 5 do questionário..	71
Quadro 36 - Resultados obtidos nas respostas da Amostra n2 à afirmação nº 6 do questionário..	71
Quadro 37 - Resultados obtidos nas respostas da Amostra n2 à afirmação nº 8 do questionário..	72
Quadro 38 - Resultados obtidos nas respostas da amostra n2 à afirmação nº 9 do questionário ..	72
Quadro 39 - Resultados obtidos nas respostas da Amostra n2 à afirmação nº10 do questionário .	73

Quadro 40 - Resultados obtidos nas respostas da amostra n2 à afirmação nº11 do questionário .	73
Quadro 41 - Resultados obtidos nas respostas da amostra n2 à afirmação nº12 do questionário .	74
Quadro 42 - Resultados obtidos nas respostas da amostra n2 à afirmação nº 23 do questionário.	74
Quadro 43 - Resultados obtidos nas respostas da Amostra n2 à afirmação nº 24 do questionário	75
Quadro 44 - Resultados obtidos nas respostas da Amostra n2 à afirmação nº 4 do questionário..	77
Quadro 45 - Resultados obtidos nas respostas da Amostra n2 à afirmação nº 7 do questionário..	77
Quadro 46 - Resultados obtidos nas respostas da amostra n2 à afirmação nº 13 do questionário.	78
Quadro 47 - Resultados obtidos nas respostas da Amostra n2 à afirmação nº 14 do questionário	78
Quadro 48 - Resultados obtidos nas respostas da amostra n2 à afirmação nº 15 do questionário.	79
Quadro 49 - Resultados obtidos nas respostas da amostra n2 à afirmação nº 16 do questionário.	79
Quadro 50 - Resultados obtidos nas respostas da Amostra n2 à afirmação nº 17 do questionário	80
Quadro 51 - Resultados obtidos nas respostas da amostra n2 à afirmação nº 18 do questionário.	80
Quadro 52 - Resultados obtidos nas respostas da Amostra n2 à afirmação nº 19 do questionário	81
Quadro 53 - Resultados obtidos nas respostas da amostra n2 à afirmação nº 21 do questionário.	81
Quadro 54 - Resultados obtidos nas respostas da amostra n2 à afirmação nº 22 do questionário.	82
Quadro 55 - Resultados obtidos nas respostas da Amostra n2 à afirmação nº 31 do questionário	82
Quadro 56 - Resultados obtidos nas respostas da amostra n2 à afirmação nº 20 do questionário.	84
Quadro 57 - Resultados obtidos nas respostas da Amostra n2 à afirmação nº 25 do questionário	84
Quadro 58 - Resultados obtidos nas respostas da amostra n2 à afirmação nº 26 do questionário.	85
Quadro 59 - Resultados obtidos nas respostas da amostra n2 à afirmação nº 27 do questionário.	85
Quadro 60 - Resultados obtidos nas respostas da amostra n2 à afirmação nº 28 do questionário.	86
Quadro 61 - Resultados obtidos nas respostas da Amostra n2 à afirmação nº 29 do questionário	86
Quadro 62 - Resultados obtidos nas respostas da amostra n2 à afirmação nº 30 do questionário.	87

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - “As crianças com multideficiência devem frequentar escolas regulares integradas em Unidades de Multideficiência” - resultados dos Professores de E. Regular e professores de E. Especial.....	89
Gráfico 2 - “As crianças com multideficiência devem estar numa instituição e não em escolas regulares para realizar aprendizagens de sucesso” - resultados dos Professores de E. Regular e professores de E. Especial.....	89
Gráfico 3 - “As crianças com multideficiência devem frequentar UAEM’s pois esta é a melhor resposta educativa para as suas necessidades” - resultados dos Professores de E. Regular e professores de E. Especial.....	90
Gráfico 4 - “As necessidades da maioria dos alunos com multideficiência, no que às aprendizagens diz respeito, podem ser satisfeitas numa Unidade de Apoio à Multideficiência” - resultados dos Professores de E. Regular e professores de E. Especial	91
Gráfico 5 - “O apoio de que necessitam os alunos com multideficiência para a aquisição de conhecimentos é melhor se eles estiverem em grupos especiais, separados dos restantes” - resultados dos Professores de E. Regular e professores de E. Especial	92
Gráfico 6 - “O aluno com multideficiência desenvolverá capacidades académicas mais rapidamente numa turma especial do que numa turma do regular” - resultados dos Professores de E. Regular e professores de E. Especial.....	92
Gráfico 7 - “O contacto que os alunos de turmas regulares possam ter com alunos com multideficiência pode ser-lhes prejudicial, a nível académico” - resultados dos Professores de E. Regular e professores de E. Especial	93
Gráfico 8 - “Os alunos com multideficiência devem estar incluídos em escolas regulares com UAEM’s mas em grupos à parte, para que realizem aprendizagens de sucesso” - resultados dos Professores de E. Regular e professores de E. Especial.....	94
Gráfico 9 - “Aos alunos com multideficiência deviam ser dadas, sempre que possível, todas as oportunidades para trabalhar no espaço das turmas regulares” - resultados dos Professores de E. Regular e professores de E. Especial	94
Gráfico 10 - “As Unidades de Apoio à Multideficiência são a melhor resposta educativa, no que às aprendizagens diz respeito, para alunos multideficientes” - resultados dos Professores de E. Regular e professores de E. Especial	95
Gráfico 11 - “O desafio de estar incluído numa turma promove o crescimento académico do aluno com multideficiência” - resultados dos Professores de E. Regular e professores de E. Especial..	96
Gráfico 12 - “As diferenças de alunos multideficientes prejudicam a aprendizagem dos outros alunos da turma, pois dificultam o trabalho do professor na sala de aula” - resultados dos Professores de E. Regular e professores de E. Especial.....	96
Gráfico 13 - “A presença de alunos diferentes na sala de aula enriquece todos os que nela se encontram” - resultados dos Professores de E. Regular e professores de E. Especial.....	98
Gráfico 14 - “As UAEM são a melhor resposta educativa, no que à socialização diz respeito, para alunos multideficientes” - resultados dos Professores de E. Regular e professores de E. Especial	99

Gráfico 15 - “As necessidades sociais dos alunos são melhor satisfeitas quando o apoio se realiza na sala de aula” - resultados dos Professores de E. Regular e professores de E. Especial	99
Gráfico 16 - “A inclusão disponibiliza interação entre grupos diversos que reforçam a compreensão e a aceitação das diferenças” - resultados dos Professores de E. Regular e professores de E. Especial.....	100
Gráfico 17 - “O isolamento numa turma especial tem um efeito negativo no desenvolvimento social do aluno com multideficiência” - resultados dos Professores de E. Regular e professores de E. Especial	101
Gráfico 18 - “O contacto que os alunos de turmas regulares possam ter com alunos com multideficiência pode ser-lhes prejudicial, a nível social” - resultados dos Professores de E. Regular e professores de E. Especial.....	101
Gráfico 19 - “Incluir numa turma regular alunos com multideficiência promove a sua autonomia social” - resultados de resultados dos Professores de E. Regular e professores de E. Especial ..	102
Gráfico 20 - “A inclusão de alunos com multideficiência pode ser benéfica para todos os alunos” - resultados de resultados dos Professores de E. Regular e professores de E. Especial.....	103
Gráfico 21 - “A inclusão numa turma regular terá um efeito negativo no desenvolvimento social do aluno com multideficiência” - resultados de resultados dos Professores de E. Regular e professores de E. Especial.....	103
Gráfico 22 - “A presença de alunos com multideficiência na escola irá promover a aceitação das diferenças por parte dos outros alunos” - resultados de resultados dos Professores de E. Regular e professores de E. Especial	104
Gráfico 23 - “As necessidades da maioria dos alunos com multideficiência, no que à socialização diz respeito, podem ser satisfeitas numa UAEM” - resultados dos Professores de E. Regular e professores de E. Especial.....	104
Gráfico 24 - “O aluno com multideficiência poderá ser marginalizado pelos outros alunos” - resultados dos Professores de E. Regular e professores de E. Especial	105

Lista de abreviaturas

NEE - Necessidades Educativas Especiais

CIF - Classificação Internacional de Funcionalidade

OMS - Organização Mundial da Saúde

PEI - Programa Educativo Individual

PIT - Plano Individual de Transição

UAEM - Unidades de Apoio Especializado para a Educação de Alunos com Multideficiência e Surdo-Cegueira Congénita

DGIDC - Direção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular

ATL - Atividades de Tempos Livres

MD - Multideficiência

P.E.E - Professores de Educação Especial

P.E.R - Professores de Ensino Regular

Introdução

A educação inclusiva, baseada no princípio da Inclusão, tem como propósito proporcionar a igualdade de oportunidades e de participação no ensino e nas aprendizagens de todas as pessoas, independentemente das diferenças que caracterizam cada um (UNESCO, 1994). Estes princípios, de uma “Escola para Todos”, veiculados em conferências como a de Salamanca, em 1994, não deixaram Portugal indiferente a essas ideologias. Como tal o país assumiu o compromisso de implementar e desenvolver uma educação inclusiva. De acordo com Freire (2008)

A inclusão é um movimento educacional, mas também social e político que vem defender o direito de todos os indivíduos participarem, de uma forma consciente e responsável, na sociedade de que fazem parte, e de serem aceites e respeitados naquilo que os diferencia dos outros. (p.5)

A alteração de ideologias a nível mundial trouxe alterações na educação e legislação portuguesas. Deste modo, alunos que, devido às suas deficiências, 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 destacamos os alunos com multideficiência.

Os alunos com multideficiência 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 domínio sensorial (visão ou audição)) as quais põem em grave risco o seu desenvolvimento (Perreira, 2008).

Atualmente, a Lei que visa a criação de condições para a adequação do processo educativo às Necessidades Educativas Especiais dos alunos com deficiências ou incapacidades é o Decreto-Lei 3/ 2008 de 7 de Janeiro. Decorrendo deste Decreto foram criadas as Unidades de Apoio à Multideficiência e Surdocegueira Congénita (UAEM) que constituem uma modalidade específica de educação que oferece uma resposta pedagógica especializada das escolas ou agrupamento de escolas que concentrem grupos de alunos com multideficiência. A criação das UAEM pretende que estes alunos tenham acesso aos meios e recursos que lhes permita realizar aprendizagens significativas e que possam participar em atividades desenvolvidas com os seus pares sem NEE (Nunes, 2005).

Perante este quadro conceptual, propomo-nos estudar uma Unidade de Apoio à Multideficiência de um Agrupamento de Escolas da Região Sul, procurando analisar as opiniões dos professores de Ensino Regular e de Educação Especial acerca da presença da UAEM naquele Agrupamento.

O presente Trabalho de projeto encontra-se estruturado em cinco capítulos os quais estão organizados em duas partes. A primeira parte, que corresponde à revisão da literatura, integra os capítulos I e II. Nesta parte é realizada uma breve incursão pelos principais marcos legislativos no que às Necessidades Educativas Especiais diz respeito e são analisados conceitos considerados

fundamentais como sejam educação especial, inclusão, necessidades educativas especiais, multideficiência e unidades de apoio à multideficiência e surdocegueira congénita.

A segunda parte é referente às questões empíricas do trabalho e engloba os capítulos III, IV e V. No capítulo III, Enquadramento Metodológico, será definido o problema de investigação e apresentados os objetivos de investigação. Este capítulo engloba ainda a descrição da metodologia utilizada assim como a caracterização da amostra em estudo e a descrição dos instrumentos de recolha de dados. No capítulo IV são registados, analisados e discutidos os resultados obtidos através da observação realizada na UAEM em estudo e dos questionários aplicados às amostras. O último capítulo destina-se às reflexões finais desta investigação e às recomendações consideradas pertinentes para estudos futuros. As recomendações são fruto de uma pesquisa cuidada e ainda de experiências pessoais e profissionais.

Capítulo I - Pelos Trilhos da Inclusão

Como em quase todos os países europeus, a área da Educação Especial e Inclusiva tem sofrido em Portugal modificações rápidas e profundas que têm alterado a natureza de uma área que, durante muitos anos, esteve conotada com uma perspetiva assistencial e caritativa.

(Rodrigues & Nogueira, 2011, pp. 3,4)

1. Introdução

Este primeiro capítulo dá início à fase inicial do presente estudo que constitui a revisão da literatura. Pretende-se, por meio da análise da literatura publicada, traçar um quadro teórico dos principais factos do tema em estudo que servirá como base de sustentação e de orientação ao desenvolvimento da pesquisa.

Considerou-se ser importante abordar, no primeiro capítulo, e num primeiro momento, o caminho que foi percorrido em Portugal (não descurando a importância de alguns documentos internacionais) no que diz respeito à educação da criança com Necessidades Educativas Especiais. Deste modo, serão abordadas as alterações que surgiram em particular a partir da década de 70 nas políticas educativas (uma vez que esta data marca uma viragem na educação destas crianças) até aos dias de hoje. Serão ainda abordados documentos de grande importância a nível internacional, como o Public Law de 1975, nos Estados Unidos da América e o Warnock Report de 1978, no Reino Unido. A pesquisa passará ainda pela análise à Reforma Veiga Simão, Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei 46/ 86, de 14 de Outubro, Decreto-lei 319/ 91, Declaração de Salamanca e a sua importância e, por fim, pelo normativo que rege, atualmente, a Educação Especial, a saber, o Decreto-Lei 3/ 2008.

Num segundo momento deste capítulo realizou-se uma breve incursão pelo movimento da inclusão, procurando, a partir da opinião fundamentada de vários autores, definir o que se entende pelo termo em apreço. Procurou-se ainda, no decorrer dessa definição, compreender quais as características que uma escola deve possuir para ser considerada uma escola inclusiva. Por fim, serão analisados os efeitos que a inclusão tem trazido para os alunos com Necessidades Educativas Especiais.

2. Percursos da Educação Especial

Nos dias de hoje, e de uma forma geral, é comumente aceite de que todas as crianças e jovens, nos quais se inclui as crianças e jovens com necessidades educativas especiais, devem ingressar nas escolas regulares, a qual deverá estar preparada para se tornar uma verdadeira escola inclusiva. Assim é dito no preâmbulo do atual decreto que regulamenta a Educação Especial, Decreto-lei 3/ 2008, quando se escreve que “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.” O que se preconizava era uma escola inclusiva que proporcionasse, segundo Rodrigues (2006) “uma participação plena numa estrutura em que os valores e práticas são delineados tendo em conta todas as características, interesses, objetivos e direitos de todos os participantes no ato educativo” (p.3) promovendo desta forma uma escola de sucesso para todos.

É neste momento esta realidade que as escolas querem, e devem atingir. No entanto, sabe-se que um longo caminho foi percorrido até se chegar, tanto a nível nacional, como internacional, a esta situação de inclusão (caminho esse que continua a ser trilhado numa procura constante para fornecer as melhores condições de acesso ao conhecimento a crianças com necessidades educativas especiais).

Até aos anos 70 do século XX, não era permitido aos alunos portadores de necessidades educativas especiais frequentarem uma escola pública, ficando estas crianças excluídas do sistema educativo, sendo as mesmas entregues a instituições e lares. Contudo, no decorrer desta década, e segundo Ainscow (1997) verificaram-se mudanças significativas a este respeito direcionando-se uma maior preocupação para a igualdade de oportunidades, tendo todas as crianças as mesmas possibilidades para desenvolver ao máximo as suas potencialidades. Segundo Mesquita (2004) esta nova conceção de escola terá tido o seu início em documentos internacionais como o Public Law de 1975 (EUA) e o Warnock Report de 1978 (Reino Unido) que introduziu o conceito de Special Educational Needs e onde se propunha que as dificuldades escolares das crianças fossem analisadas não em função da sua etiologia, isto é, sob critérios médicos, mas sob critérios educativos, mais próximos das dificuldades educativas escolares.

Também em Portugal, e segundo Mesquita (2001), se foi substituindo as práticas segregativas tradicionais, que se realizavam em instituições de Ensino Especial, por práticas educativas destas crianças em escolas do ensino regular. Contudo, em Portugal nos anos 60 a oferta educativa para crianças e jovens deficientes era bastante restrita, limitando-se à existência de “classes especiais” nas escolas do ensino regular que datavam já dos anos 40 e que estavam organizadas em função do tipo de deficiência. A estas “classes especiais” acresciam algumas estruturas da segurança social embora escassas.

Em 6 de janeiro de 1971, o Ministro da Educação Veiga Simão apresentou um projeto da reforma do sistema educativo que levaria à promulgação, em 25 de julho de 1973, da lei que ficou conhecida como Reforma Veiga Simão. Esta lei, que aprovava as bases a que devia obedecer a reforma do sistema educativo, era inovadora em vários aspetos. No respeitante à educação de crianças e jovens deficientes a lei em questão proclamava, na sua Base II, a educação básica como obrigatória, sendo um pressuposto para se atingir o “princípio fundamental da igualdade de oportunidades para todos” (Decreto-lei 5/ 73, Base II).

Abordando a Estrutura do Sistema Educativo, referia, nas suas Bases VI e VII, que o ensino primário se tornava extensível às crianças deficientes ou inadaptadas e, embora estas pudessem ser encaminhadas para classes especiais ou estabelecimentos de educação especial, a primeira matrícula no ensino primário teria que ser realizada, para todas as crianças, nas escolas públicas. Só mais tarde se faria o encaminhamento. Saliente-se ainda na reforma em questão a

proposta de serem criados Institutos Superiores de Educação Especial com o fim de formarem professores para trabalhar com as crianças deficientes ou inadaptadas (Base XX, ponto 2).

Sabe-se hoje que a reforma não foi totalmente aplicada, em virtude dos acontecimentos que se seguiram ao 25 de abril e às transformações que o mesmo trouxe. Ainda assim, pode-se dizer que estavam lançados os dados para se “iniciar um processo de transformação e modernização da Educação Especial em Portugal” (SNR, 1983, citado por Mesquita, 2001, p.14).

Desde meados dos anos 70 que, a nível internacional tinham sido publicados importantes documentos acerca da integração escolar de todo o tipo de crianças. Salientam-se pela sua importância os já anteriormente citados Public Law, datado de 1975, nos Estados Unidos, e o Warnock Report, datado de 1978, no Reino Unido. O Public Law promovia a igualdade de oportunidades, defendendo o direito de uma educação apropriada a cada criança com qualquer tipo de necessidade. Quanto ao outro documento citado, Sanches e Teodoro (2006) referem que:

Com o Warnock Report (1978) novas perspetivas foram introduzidas, a nível do ensino das crianças em situação de deficiência e das que, por outras razões, também se viam excluídas, formal ou informalmente, do sistema de ensino. Ao introduzir o conceito de Necessidades educativas especiais (NEE), o mesmo relatório propõe que sejam analisadas as dificuldades escolares das crianças não em função da sua etiologia, sob critérios médicos, mas sob critérios educativos, mais próximos das dificuldades escolares apresentadas. (pp.66-67)

De acordo com Mesquita (2001), a legislação portuguesa foi influenciada, tanto ao nível da terminologia e conceitos, como ao nível das filosofias e conceções, por estes dois documentos, sendo que é fundamentalmente na Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei 46/ 86, de 14 de Outubro e nos documentos legais posteriores que essa influência se reflete.

A Lei de Bases do Sistema Educativo, segundo Rodrigues e Nogueira (2011) veio definir a Educação Especial como sendo uma modalidade integrada no sistema geral da educação. É um documento que estabelece os alicerces da Educação Especial como a que presta apoio nas estruturas regulares de ensino de acordo com as necessidades de cada aluno. Era uma lei que previa ainda a manutenção do ensino em instituições específicas, quando o grau e o tipo de deficiência da criança assim o exigissem. Esta legislação perspetivava a escola como uma escola para todos, baseando o conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE) em critérios pedagógicos.

A lei em questão foi alterada pelas Leis 115/ 97, de 19 de Setembro, 49/ 2005 de 30 de Agosto e 85/ 2009 de 27 de Agosto. Apesar destas alterações a organização da Educação Especial foi mantida, não existindo alterações.

Foi durante os anos 90 que a política de educação integrativa se generalizou nas escolas do ensino regular. Isto porque foi finalmente definido e regulamentado o regime educativo especial nas escolas do ensino regulamentar através do Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de Agosto. Este Decreto veio regular a integração dos alunos com necessidades educativas especiais nas escolas públicas do ensino regular, veiculando uma experiência acumulada durante anos e reforçada por alguns investigadores tais como: Ana Maria Benard da Costa, Joaquim Bairrão Ruivo, Sérgio Niza,

Vítor da Fonseca e outros que, com as suas investigações, contribuíram para que o Ministério da Educação tomasse cada vez mais a seu cargo a educação destas crianças (Mesquita, 2002). Este Decreto apresentava, segundo Felizardo (2010) princípios inovadores no âmbito da integração escolar das crianças com necessidades educativas especiais, colocando a ênfase no modelo pedagógico, no conceito de necessidades educativas especiais e apresentava uma crescente responsabilização da escola regular face à educação das crianças com necessidades educativas especiais. Foi um diploma de grande importância uma vez que criou uma nova realidade no sistema educativo.

De acordo com Rodrigues e Nogueira (2011) o D.L. 319/91 enunciava os seguintes princípios: a responsabilização de todos os professores da escola e do ensino regular, a produção de um conhecimento tão completo quanto possível da situação escolar e sócio-familiar de cada aluno com NEE, por forma a adequar as medidas a aplicar; uma planificação educativa individualizada, flexível e adaptada a cada situação; a participação ativa dos pais na avaliação e na realização dos programas educativos; a utilização dos professores de Educação Especial como um recurso da escola; a abertura da escola ao meio, possibilitando a utilização dos diferentes serviços; as disposições legais adotadas apontam para uma prática pedagógica diferenciada que veio entrar em rutura com os modelos tradicionais de ensino.

Segundo Mesquita (2002), são objetivos primordiais do referido Decreto, no âmbito da reforma educativa, por um lado, a necessidade de fomentar a igualdade de oportunidades a todas as crianças e jovens portadores de deficiência, modificando-se a escola regular no sentido de ser uma escola mais abrangente, mais individualizada, mais capaz de atender de forma mais personalizada a um maior número de alunos; por outro lado, a necessidade de as intervenções serem específicas e adequadas nas escolas regulares, por forma a responder da melhor maneira às necessidades educativas especiais. Pretendia-se que estes alunos encontrassem na escola uma vasta gama de respostas e de recursos apropriados à sua problemática específica.

Pode-se considerar este diploma como um marco histórico em Portugal, no que diz respeito à educação dos alunos com necessidades educativas especiais, nas escolas do ensino regular. Este Decreto veio consagrar a ideia de que as pessoas com deficiência devem frequentar as valências educativas, sociais e comunitárias menos restritivas e o mais próximo possível do normal, para as pessoas da sua idade e meio envolvente, sempre numa perspetiva de integração.

Mas consolidar a integração não bastava. Era importante que os alunos se sentissem verdadeiramente incluídos nas escolas que frequentavam. É nesta perspetiva que será aportado à educação especial um novo conceito, o conceito de Escola Inclusiva. Este conceito surgirá, em toda a sua força, na “Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade” (World Conference on Special Needs education: Access and Quality) da UNESCO, realizada em Salamanca, no mês de Julho de 1994, onde estiveram representados noventa e dois governos e vinte cinco organizações internacionais e que deu origem à Declaração de Salamanca. Este será, possivelmente, e segundo Ainscow (2003), o documento internacional mais relevante acerca da questão das necessidades educativas especiais. A esta declaração estavam subjacentes alguns documentos sobejamente conhecidos: a Declaração Universal dos Direitos do Homem, datada de 1948, a Conferência Mundial sobre a Educação para todos, (Tailândia, 1990) e as

Normas das Nações Unidas (1993) que abordam a temática da igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência.

Na declaração em questão todos os participantes (Portugal incluído) se comprometeram a pôr em prática o princípio fundamental das escolas inclusivas:

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola. (Declaração de Salamanca, 1994, p.11-12).

O princípio orientador desta conferência é, de acordo com Mesquita (2004), o de que as escolas devem receber todas as crianças sem exceção, independentemente das suas condições físicas, mentais, sensoriais, sociais, linguísticas, emocionais ou outras. Assim sendo, terão de ser incluídas crianças com deficiência; crianças sobredotadas; crianças de rua; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais; crianças de grupos desfavorecidos ou marginais, entre outras.

Para Ortiz González (1997, citado por Mesquita, 2004, p. 4) começa-se a perder a ideia de educação especial integrada para aos poucos ser substituída pela ideia de uma escola para todos, com uma educação rica, flexível e ampla de modo a poder dar cobertura a todas as crianças e que estas sejam apoiadas por todas as forças familiares, escolares, políticas e sociais de modo a ter uma educação inclusiva. O processo de integração tinha como objetivo, de acordo com Silva, 2009 “normalizar” o indivíduo a um nível físico, funcional e social tendo como pressupostos a proximidade física que provocaria a interação, assimilação e aceitação. A inclusão, e ainda segundo a mesma autora, norteia-se pela aceitação e valorização da diversidade, pela cooperação entre diferentes. A sociedade deve adaptar-se por forma a poder incluir, em todos os seus sistemas, pessoas com necessidades especiais e, ao mesmo tempo, as pessoas com necessidades educativas especiais devem preparar-se para assumir o seu papel na sociedade.

Contudo, o compromisso que os países assumiram quando assinaram a Declaração de Salamanca não tem sido uma tarefa fácil uma vez que ainda perduram conceções, estruturas, normas e práticas que são contrárias aos princípios e valores que orientam a Educação Inclusiva.

Na sequência desta evolução surge em Portugal, o Decreto-lei 3/ 2008, publicado a 7 de Janeiro, que revogou o anterior documento legal (Decreto-lei 319/ 91) e é este que norteia, atualmente, a educação especial, no ensino público e privado. No preâmbulo do decreto em questão fica explícito que ele se insere no paradigma inclusivo e que os apoios especializados visam responder às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e participação, num ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente, resultando em diferenças continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento

interpessoal e da participação social (Ministério da Educação, 2008). A primeira alteração ao decreto em questão é realizada em 12 de Maio pela Lei 21/ 2008.

No artigo 1º, ponto 1, o Decreto em questão (3/ 2008) define os apoios especializados que serão prestados desde a educação pré-escolar ao ensino secundário, criando condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e participação num ou vários domínios da vida de carácter permanente. No seu ponto 2, alterado pela Lei 21/ 2008 de 12 de Maio, aponta os objetivos da educação especial para:

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 de crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais nas condições acima descritas. (Decreto-lei 3/ 2008, Artigo 1º, ponto2)

Com a alteração efetuada pela lei 21/ 2008 o artigo em questão passou a ter a seguinte redação:

A educação especial tem por objetivo a inclusão educativa e social, o acesso e 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 pós-escolar ou profissional. (Decreto-lei 21/ 2008, Artigo 1º, ponto2)

A população abrangida pelos serviços de Educação Especial passa a ser definida pelo âmbito proposto na Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF) da Organização Mundial de Saúde (OMS). Esta aproximação à CIF verifica-se ainda ao nível da avaliação da criança uma vez que é explicitamente indicado que a avaliação deve ser feita tendo a CIF por referência e que servirá de base à elaboração dos Programas Educativos Individuais. Este documento - o Programa Educativo Individual (PEI) - é o único documento oficial que estabelece as respostas educativas e respetivas formas de avaliação para cada aluno. Este PEI é elaborado por professores e psicólogos e deve ser acordado com a família do aluno. O decreto em causa cria ainda “um Plano Individual de Transição (PIT) que complementa o PEI com o intuito de preparar a integração do aluno pós-escolar no caso dos jovens cujas necessidades educativas o impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo comum” (Rodrigues e Nogueira, 2011, p. 8).

É consolidada, no Decreto em apreço, a ideia que já se encontrava na Declaração de Salamanca (no ponto 59), isto é, a ideia de que a educação das crianças com necessidades educativas especiais é uma tarefa que deve ser partilhada por pais e por profissionais (artigo 3º), definindo que:

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”. (Artigo 3º, ponto1).

A participação ativa do encarregado de educação passa também pelo processo de referenciação - artigo 6º, ponto 1, alínea c) e pela elaboração do programa educativo individual - artigo 10º que, nos pontos 1 e 2 refere, respetivamente, que o Programa Educativo Individual é elaborado, conjunta e obrigatoriamente pelo docente do grupo ou turma (quando se trata de educação pré-escolar e 1º Ciclo) ou pelo diretor de turma (nos 2º/ 3º ciclos e ensino secundário), pelo docente de educação especial, pelos encarregados de educação e, sempre que necessário, por outros técnicos.

Entre as alterações mais significativas que este documento legal aportou, de acordo com Felizardo (2010) verifica-se a possibilidade de serem criadas escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos e escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão, assim como a criação de unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo e unidades para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita (Artigo 4º, pontos 2 e 3).

O Decreto exige ainda que as escolas devem elaborar o seu projeto educativo tendo em conta as adequações necessárias para responder de forma adequada às necessidades educativas especiais de carácter permanente das crianças e jovens - artigo 4º - ponto 1.

Em termos de princípios, e de acordo com Rodrigues & Nogueira (2011)

esta nova legislação consagra como aspeto determinante da construção de uma escola de qualidade a promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens e que deve responder à diversidade, incluindo todos os alunos. A escola deve, pois, contribuir para a inclusão educativa e social, promover a igualdade de oportunidades, o acesso e sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, a preparação para o prosseguimento de estudos ou vida profissional. (p. 8).

Nesta perspectiva, e segundo Correia, (1999) procura-se que uma escola tenha em atenção a criança como um todo, não só a criança aluno e que respeite, como tal, os três níveis essenciais de desenvolvimento: académico, socioemocional e pessoal. Numa só palavra, procura-se que as escolas coloquem em prática a verdadeira inclusão, indo ao encontro da filosofia que estava patente na Declaração de Salamanca. A inclusão será alvo de uma reflexão específica no ponto seguinte.

3. Inclusão

De acordo com Rodrigues (2006) o termo inclusão tem sido, nos últimos anos, intensamente usado. De tal forma tem sido que se banalizou e pode-se encontrar o seu uso indiscriminado no discurso político nacional e sectorial, nos programas de lazer, de saúde, etc. No âmbito específico da educação, o conceito de inclusão implica, antes de mais, rejeitar por princípio, a exclusão (presencial ou académica) de qualquer aluno da comunidade escolar.

Como referido anteriormente o conceito de inclusão começou a merecer especial atenção após a Conferência de Salamanca, realizada em Salamanca, Espanha, sobre necessidades educativas especiais no ano de 1994.

Para vários autores (Nisbet, 1992; Kukic, 1993; Putman, 1993) citados por Mesquita (2004) inclusão significa que todas as crianças, até mesmo aquelas que possuem necessidades

educativas especiais, devem frequentar a escola regular e serem atendidas 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, deste modo, os riscos de exclusão. A inclusão implica a reestruturação de culturas, políticas e práticas por forma a responder à diversidade dos alunos em cada escola. Por fim, a educação inclusiva não se orienta apenas para os alunos com NEE mas considera a aprendizagem e a participação de todos os alunos vulneráveis a processos de exclusão.

Sailor (1991, citado por Correia 2010, p.20) considera que a inclusão se apoia numa base conceptual que se define em seis aspetos diferentes: um primeiro aspeto refere a importância de todos os alunos serem educados nas escolas da sua área de residência. Tal frequência será benéfica à criança com NEE uma vez que promove a sua inclusão social nas atividades da comunidade permitindo criar um grupo de estudo e um grupo de amigos. O segundo aspeto prende-se com o facto de a percentagem de alunos com NEE em cada classe dever ser representativa da sua prevalência. As responsabilidades serão, desta forma, distribuídas por todos os professores, aumentando a possibilidade de interação entre todos. Um terceiro aspeto refere-se ao facto de as escolas não deverem excluir nenhum aluno tendo por base a natureza ou a severidade da sua problemática. O quarto aspeto prende-se com a necessidade de os alunos com NEE deverem ser educados na escola regular, em ambientes apropriados à sua idade e nível de ensino. O quinto aspeto apresenta o ensino em cooperação e a tutoria de pares como os métodos de ensino preferenciais, pois estes tipos de ensino proporcionam uma grande diversidade de oportunidades de aprendizagem para todos os alunos. O sexto e último aspeto sublinha que os apoios prestados pelos serviços de educação especial não são exclusividade dos alunos com NEE, podendo ser utilizados para benefício de todos os alunos e professores da escola.

Deste modo o conceito de inclusão

ou seja, a inserção do aluno com NEE em termos *físicos, sociais e académicos*, nas escolas regulares ultrapassa em muito o conceito de integração, uma vez que não pretende posicionar o aluno com NEE numa “curva normal”, mas sim assumir que a heterogeneidade que existe entre os alunos é um factor muito positivo, permitindo o desenvolvimento de comunidades escolares mais ricas e mais profícuas. (Correia, 2010, p. 21).

A inclusão pretende, assim, abrir as portas das escolas regulares ao aluno com NEE e, sempre que possível, às classes regulares onde 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 à diversidade, de aprender a conviver com a diferença e aprender com a diferença. 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 afim de oferecerem um atendimento eficaz às crianças que necessitam de apoios educativos e de serviços especiais, e daquelas que não necessitam, por forma a que sejam prestadas respostas eficazes às suas necessidades educativas (Mesquita, 2004). Esta orientação para a inclusão é um dos marcos fundamentais da Declaração de Salamanca (1994) onde é referido que as escolas regulares se devem tornar escolas inclusivas. Mas o que caracteriza uma escola inclusiva? Segundo Thomas, Walker e Webb (1998, citado por Sanches e Teodoro, 2007, p.107), o Center for Studies on Inclusive Education (CSIE) define uma escola inclusiva como aquela que reflete a comunidade como um todo, não selecionando, excluindo ou rejeitando. Os membros dessa escola são abertos, positivos e diversificados. As barreiras são inexistentes tornando a escola acessível a todos, tanto em termos físicos como em termos educativos. Por último, a escola inclusiva é uma escola que pratica a democracia e a equidade.

Para Arnáiz Sánchez (1996, citado por Mesquita 2004, p. 8), as escolas inclusivas também podem receber o nome de “escolas compreensivas” ou “escolas eficazes” onde, para se educar com a maior eficácia todos os alunos, e da forma o mais humana possível, se deve procurar constantemente novas estratégias, respeitando as incapacidades, culturas, línguas ou religiões diferentes. Segundo Rodrigues (2006) existe nas escolas inclusivas como que uma “energia bondosa” que pode ser sintetizada numa frase “Queremos que todas as crianças sejam educadas juntas, sem discriminação numa escola livre de barreiras e ligada à comunidade” (p.7). Ainda segundo o mesmo autor as escolas inclusivas têm de constituir uma resposta de qualidade para todos para assim poderem constituir uma alternativa séria às escolas especiais. E para poderem constituir uma resposta de qualidade estas escolas não podem apenas repousar apenas em atitudes idealistas de um professor. Têm de possuir recursos humanos (e.g. terapeutas, psicólogos, trabalhadores sociais,...) e materiais (equipamentos e recursos materiais diferenciados) para aumentarem e melhorarem o seu leque de respostas. Por fim estas escolas têm de dar garantias que irão proporcionar aos alunos com incapacidades os mesmos serviços que seriam proporcionados por uma escola especial.

Para Stainback & Stainback (1992, citados por González, 2010)

uma escola inclusiva é aquela que educa todos os alunos dentro de um único sistema, com o compromisso de lhes proporcionar programas educativos adequados às suas capacidades e apoios tanto para os professores como para os alunos em função das suas necessidades. (p. 63).

Na realidade de uma aula estas características verificam-se, por exemplo, numa diversidade com melhoria da aprendizagem interativa, um respeito pelas diferenças, dentro e fora da sala da escola, na adaptação e diversificação do currículo normal, no apoio aos alunos dentro da aula, na colaboração entre os profissionais da escola, na participação dos pais na planificação educativa.

Para González (2010) nas escolas e aulas inclusivas coloca-se a ênfase na construção de uma comunidade escolar onde participem pais, professores, alunos e a sociedade em geral. As

vantagens destas escolas e aulas inclusivas prendem-se com a capacidade que estas escolas têm de proporcionar não só apoio académico mas também, e não menos importante, apoio social.

Como se poderá pensar, a criação de uma verdadeira escola inclusiva não é tarefa fácil pois implica um grande envolvimento por parte daqueles que intervêm no processo educativo e implica ainda que se ultrapassem barreiras que se apresentam como grandes entraves à prática pedagógica inclusiva para crianças com NEE. O desenvolvimento da inclusão depende, em grande parte, das estratégias utilizadas pelos professores para levar à plena participação dos alunos na sua aprendizagem. Para Sanches & Teodoro (2006)

numa escola inclusiva só pode existir uma educação inclusiva, uma educação em que a heterogeneidade do grupo não é mais um problema, mas um grande desafio à criatividade e ao profissionalismo dos profissionais da educação, gerando e gerindo mudanças de mentalidades, de políticas e de práticas educativas (p. 72).

Convém ainda sublinhar que a educação inclusiva não será sinónimo de uma educação com baixas expectativas para com os alunos. De acordo com Sanches & Teodoro (2007) educação inclusiva não significa uma educação com baixas expectativas em relação aos alunos mas sim uma educação que compreende o papel importante que as situações estimulantes detêm, com graus de dificuldade e complexidade que confrontem os alunos e os professores com aprendizagens significativas, desafiando a criatividade de quem ensina, obrigando ao rompimento com as ideias pré-feitas. O que se pretende, assim, com a educação inclusiva, de acordo com Rodrigues (2008) não é acabar com as diferenças dos alunos mas sim, pelo contrário, mantê-las ativas e rentabilizá-las para a educação de todos os alunos. A anulação das diferenças impede que os alunos sejam confrontados com outros pontos de vista e outras realidades, empobrecendo a qualidade da educação. O que se desprende da ideia anterior é que uma escola inclusiva proporciona ganhos no desenvolvimento pessoal e social para todos os alunos, tanto os que têm algum tipo de deficiência como os que não têm deficiência alguma, tornando estes últimos mais sensíveis e tolerantes à diversidade.

Os estudos que analisaram os efeitos da inclusão em alunos com NEE demonstram resultados encorajadores. Quanto aos alunos sem Necessidades Educativas Especiais os resultados obtidos também têm sido muito positivos. Segundo Kronberg (2010) da análise de alguns estudos sobre esta temática, constata-se que, de uma forma geral, os aspetos positivos da inclusão em alunos sem NEE podem ser resumidos em cinco pontos essenciais. São eles o decréscimo do medo em relação à diferença conjuntamente com um aumento da capacidade para estabelecer relações que não geram desconforto com alunos que apresentam NEE, assim como uma crescente consciência em relação aos mesmos; em segundo lugar, uma aprendizagem ao nível da tolerância e da aceitação levando a um crescimento social; um terceiro aspeto prende-se com melhorias em termos de autoconceito e um quarto com o desenvolvimento de princípios individuais em relação a aspetos morais e éticos. Por fim, é ainda citado o desenvolvimento de relações de amizade calorosas entre alunos com e sem deficiências.

Como se pôde verificar, uma escola inclusiva favorece um ambiente propício à igualdade de oportunidades e à plena participação de todos os que a frequentam. Para que tal seja atingido há que contar com o esforço de todos, não só dos professores e do pessoal escolar, mas também dos alunos, pais e voluntários (Declaração de Salamanca, 1994).

Caminhar no sentido de uma escola inclusiva é ajudar a ultrapassar as barreiras que os alunos possam vir a encontrar no âmbito do seu processo educativo, permitindo, deste modo, a realização do seu potencial de desenvolvimento (Vaz, 2007). É na esfera da inclusão escolar que todos os alunos com NEE, incluindo os alunos com multideficiência, procuram colmatar as suas necessidades educativas especiais.

Capítulo II - Os multidesafios da multideficiência

Individuals with profound multiple impairments form a heterogeneous group of people with disabilities who, despite their etiologic differences, have in common the severity of the effects that the condition has on their development and functioning.

(Petitpierre, Wolf, Dietrich, Benz, & Adler, 2007)

1. Introdução

A inclusão, abordada no capítulo anterior preconiza que todas as crianças, até mesmo aquelas que possuem necessidades educativas especiais, devem frequentar a escola regular e serem atendidas nas classes regulares. O Decreto-lei 3/ 2008 refere, no seu preâmbulo, que

importa planejar 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... (Decreto-Lei 3/ 2008, p. 154)

Fica claro que as escolas deverão oferecer as condições necessárias à frequência de qualquer criança, independentemente das suas Necessidades Educativas Especiais. Nessas crianças estão incluídas, é claro, as crianças com multideficiência. É sobre esta temática que se irá ocupar o capítulo II. Partindo da opinião de vários estudiosos do tema, o capítulo terá início com a caracterização do que se entende por multideficiência e, simultaneamente verificar-se-á quais as necessidades da criança portadora de multideficiência. Em seguida, far-se-á uma incursão sobre a intervenção realizada em crianças com multideficiência e quais as respostas educativas que o país tem apresentado para este tipo de alunos, abordando, em particular, as Unidades de Apoio Especializado para a Educação de Alunos com Multideficiência e Surdo-Cegueira Congénita. Por fim será ainda analisada a situação atual do país no que ao número e à localização das UAEM diz respeito, assim como serão enumeradas as condições que têm de ser verificadas para a sua criação.

2. Multideficiência

Os princípios ligados à educação inclusiva assumiram, nos últimos anos proporções preponderantes resultantes da sua incorporação em diferentes documentos internacionais. Como se verificou no ponto anterior, Portugal não ficou indiferente a estas ideologias, tendo assumido o compromisso de implementar e desenvolver uma educação inclusiva. Segundo Freire (2008):

A inclusão é um movimento educacional, mas também social e político que vem defender o direito de todos os indivíduos participarem, de uma forma consciente e responsável, na sociedade de que fazem parte, e de serem aceites e respeitados naquilo que os diferencia dos outros. (p.5)

Os inúmeros desafios que a inclusão coloca às escolas são evidenciados quando falamos de alunos com multideficiência. Os alunos com multideficiência 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).

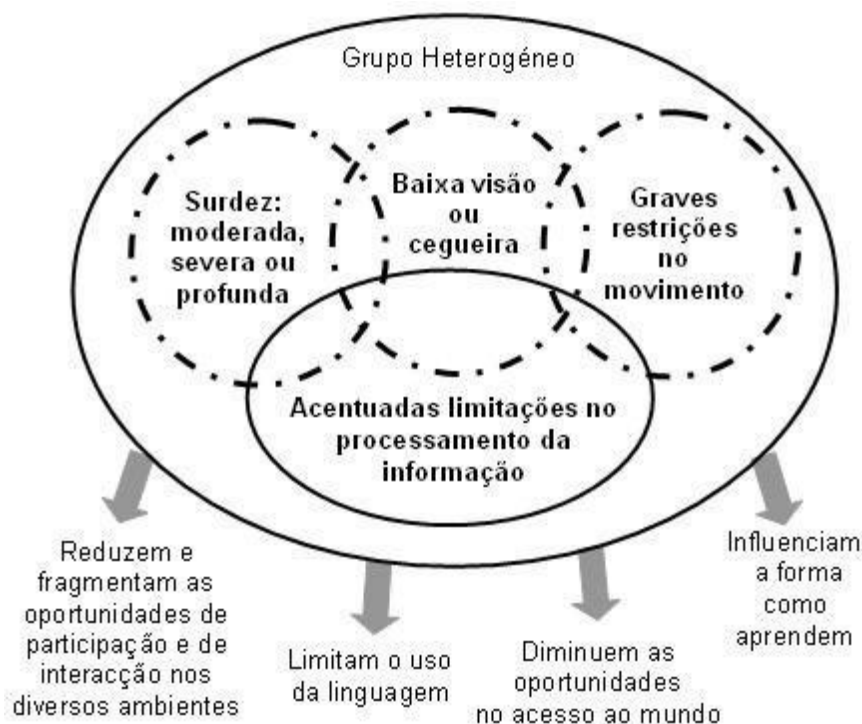
Para a maioria dos autores que se debruçaram sobre esta problemática, a multideficiência é caracterizada por uma combinação de limitações acentuadas no domínio cognitivo, motor e/ ou sensorial.

Para Orelove, Sobsey e Silberman (2004) e Saramago et al (2004) citados por Pereira (2008) as crianças com multideficiência

...apresentam acentuadas limitações no domínio cognitivo, associadas a limitações no domínio motor e/ ou no domínio sensorial (visão ou audição), e que podem ainda necessitar de cuidados de saúde específicos. Estas limitações impedem a interação natural com o ambiente, colocando em grave risco o acesso ao desenvolvimento e à aprendizagem. (p. 9)

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 uma forma significativa, a procura de informação, tal como se pode observar na Figura 1.

Figura 1 - A Heterogeneidade em Multideficiência. (Fonte: Nunes & Amaral, 2008, p. 5)



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, onde 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 heterogêneo, 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. Ainda segundo os mesmos autores, para além da grande restrição à sua independência e das grandes limitações das suas capacidades ao nível intelectual, motor e/ ou de percepção, os indivíduos com multideficiência têm ainda um grande risco de desenvolver complicações de saúde e quase todos requerem a administração de medicação de uma forma regular. Todas estas condicionantes comprometem o desenvolvimento e desempenho da criança com multideficiência, tanto ao nível da atividade como da participação. As suas maiores dificuldades, no que à atividade e participação diz respeito situam-se, segundo Pereira (2008), ao nível dos processos de interação com o meio ambiente (pessoas e objetos), da compreensão do mundo envolvente (dificuldade em aceder à informação), da seleção dos estímulos relevantes, da compreensão e interpretação da informação recebida, da aquisição de competências, da concentração e atenção, do pensamento, da tomada de decisões sobre a sua vida e da resolução de problemas.

O termo “criança multideficiente” não é consensual em todos os países. De acordo com Petitpierre, Wolf, Dietrich, Benz, & Adler (2007), na Suíça os serviços públicos ainda não introduziram o conceito de “multideficiência” na legislação. Na Suíça há uma tendência para

utilizar diferentes termos como sinónimos, sobretudo o termo “polyhandicapé” (deficiências múltiplas). O mesmo sucede em França que utiliza também o termo “polyhandicap” com o significado de uma deficiência grave com manifestações várias, que aportam uma extrema restrição da autonomia e deficiência mental. Distingue-o do termo “plurihandicap” (isto é, a combinação accidental de duas ou mais deficiências mas onde as faculdades mentais estão intactas) e do termo “surhandicap” (um número excessivo de distúrbios de comportamento no topo de uma deficiência severa pré-existente). Muitas outras definições poderiam ser encontradas se se continuasse a viagem pelo mundo. Em Portugal, como se verificou, multideficiente é aquele que apresenta acentuadas limitações no domínio cognitivo associadas a limitações no domínio motor e/ ou nos domínios visual e auditivo. Essas limitações impedem a interação natural com o ambiente, colocando em grave risco o acesso ao desenvolvimento e à aprendizagem.

As características intrínsecas a quadros de multideficiência condicionaram, durante décadas, as visões sobre a educação desta população específica, essencialmente, porque as ofertas da escola não se adequavam às necessidades educativas destes alunos.

Ser capaz de responder à diversidade das necessidades educativas de todos os alunos constitui um enorme desafio para todos os profissionais particularmente no caso da multideficiência, uma vez que as necessidades de inclusão desta população, como referido na definição anterior, vão muito para além da inclusão escolar, projetando-se em todos os contextos de vida do aluno.

3. Necessidades da Criança com Multideficiência

Como se verifica pelo que acima foi dito, as crianças com multideficiência pertencem a um grupo bastante heterogéneo mas que, no seu todo, apresenta, dificuldades muito específicas. Dificuldades essas que são o resultado da conjugação das limitações ao nível das funções e estruturas do corpo e dos fatores ambientais que condicionam o seu desenvolvimento e funcionamento.

Estes condicionalismos obrigam, de acordo com Miles & McLetchie (2004, citados por Nunes & Amaral, 2008, p. 5) a uma intervenção que seja centrada em ambientes naturais onde existam oportunidades para interagir com pessoas e objetos. Essa interação deve ser realizada em atividades significativas que permitam o desenvolvimento de conceitos em contexto.

Ainda segundo as mesmas autoras, as crianças que se desenvolvem normalmente têm oportunidades de experiência constantes permitindo progressivamente ter acesso ao significado das coisas e que lhes permite realizar várias operações mentais, tais como, associação, comparação, resolução de problemas, atenção a coisas novas, etc. Ao mesmo tempo aprendem a representar a realidade em que estão inseridas de forma simbólica, apenas porque estão expostas à linguagem. Essa capacidade permite-lhes interagir com os outros nos diversos ambientes onde se encontram incluídas. O que se conclui é que uma grande parte da aprendizagem acontece de uma forma natural, isto é, não é ensinada por ninguém.

Nunes & Amaral, 2008, consideram que, no que às crianças com multideficiência diz respeito, as oportunidades de experiências são muito limitadas. As dificuldades sensoriais e

motoras que apresentam levam a que o acesso à informação seja, também ele, limitado. Tendo em conta que frequentemente as crianças com multideficiência apresentam dificuldades motoras, são crianças que têm poucas oportunidades de movimento e, conseqüentemente, de explorar o mundo que os rodeia. Tal facto limita gravemente a oportunidade de conhecimento de ambientes diversos e actividades diferentes.

Conseqüência das dificuldades de exploração e movimento serão, ainda, um limitado desenvolvimento de conceitos e da própria linguagem que reduzirão, ainda mais, as oportunidades de contacto com os ambientes em que se inserem. Assim, e de acordo com Pereira (2008) as limitações e dificuldades referidas levam a que estes alunos percecionem o mundo de modo diferente, que precisem de ter mais experiências significativas para manterem as competências já desenvolvidas e precisem de vivenciar situações idênticas em contextos vários afim de realizar a generalização de competências.

Como já foi referido, as necessidades da criança/ jovem com multideficiência podem ser muito variadas. Ainda assim, Orelove e Sobsey (2000, citados por Nunes, 2002, pp. 7,8) agruparam as necessidades em três grupos distintos: por um lado, as necessidades físicas e médicas; por outro as necessidades educativas e, ainda, as necessidades emocionais. No que diz respeito às necessidades físicas e médicas a mais frequente causa de multideficiência é a Paralisia Cerebral, que prejudica a postura e mobilidade da criança/ jovem. Uma vez que os seus movimentos voluntários são limitados (tanto em termos qualitativos como quantitativos) é necessário, e de fundamental importância, prestar atenção às questões de posicionamento e da manipulação, afim de serem promovidas tanto a sua aprendizagem como a sua qualidade de vida. Destacam-se ainda, por serem comuns nesta problemática, as limitações de nível sensorial (sobretudo as visuais e as auditivas). As convulsões constituem também um desafio médico importante, podendo a medicação utilizada para as controlar trazer efeitos secundários. Nestas crianças é também comum existir o risco de apresentarem dificuldades no controlo respiratório e pulmonar, resultando dos problemas musculares e esqueléticos e do desenvolvimento insuficiente do sistema respiratório. As refeições também podem representar algumas dificuldades, em virtude da possibilidade de apresentarem problemas de mastigação e deglutição.

De uma forma geral, são mais vulneráveis às doenças do que outras crianças e jovens, apresentando menor resistência física o que as leva a poder ter vários problemas de saúde.

No que às necessidades educativas diz respeito, e segundo Orelove e Sobsey (2000, citados por Nunes, 2002), “muitas das suas necessidades são idênticas às crianças que são deficientes profundas. Contudo, a perda ou diminuição da função nos sistemas sensoriais e motores torna ainda mais urgente a necessidade de uma educação adequada”. (p. 8). Existe, também, a necessidade de que comuniquem com elas através de formas de comunicação alternativas uma vez que a maioria se encontra impossibilitada de comunicar através da fala.

De um modo geral pode dizer-se que as necessidades educativas de cada criança será um reflexo daquilo que são as suas capacidades e características pessoais.

Por fim, no que às necessidades emocionais diz respeito, e de acordo com Orelove e Sobsey (2000, citados por Nunes, 2002) há que ter em conta que “qualquer ser humano necessita de

afeto e de atenção, de oportunidades para interagir com o contexto à sua volta e desenvolver relações sociais e afetivas com os adultos e os seus pares” (p. 8).

As necessidades descritas implicam que sejam aplicadas outro tipo de abordagens e estratégias na educação e intervenção destes alunos.

4. Educação/ intervenção em Alunos com Multideficiência

As características inerentes à criança com multideficiência, acima identificadas, limitaram, durante muito tempo as visões sobre a educação desta população. Segundo Nunes & Amaral (2008) estes alunos foram, em muitos casos, considerados como não educáveis, resultando daí que estas crianças, na maior parte das vezes, ficavam em casa ou eram integradas em instituições para deficientes profundos. Contudo, as políticas de inclusão que têm vindo a desenvolver-se, tanto a nível nacional como internacional, obrigaram a que tal situação fosse reequacionada. A Declaração de Salamanca refere a importância de ser dada atenção às necessidades específicas destes alunos, devendo ser educados no sentido de desenvolver as suas potencialidades. A nível nacional há que referir a possibilidade que o Decreto-Lei 3/ 2008 trouxe de serem criadas Unidades de Apoio Especializado para a Educação de Alunos com Multideficiência e Surdocegueira Congénita, que “...constituem uma resposta educativa especializada desenvolvida em escolas ou agrupamentos de escolas que concentrem grupos de alunos que manifestem essas problemáticas” (Decreto-Lei 3/ 2008, p.162). Contudo, a inclusão destes alunos em escolas regulares levanta questões, segundo Nunes & Amaral (2008) que a escola terá de responder: o que aprendem estes alunos na escola? Quais os critérios de sucesso a ter em conta para a sua aprendizagem? Quais as necessidades educativas que têm? Como responder de forma positiva a essas necessidades?

Segundo Saramago, Gonçalves & Duarte (2008) todas as propostas educativas devem apoiar-se num modelo centrado em atividades , colocando a tónica em atividades naturais nos seus vários contextos de vida promotora de oportunidades reais de comunicação, possibilitando a apropriação de conceitos que sejam significativos para a criança, permitindo uma reciprocidade nas relações afetivas.

Ainda segundo os mesmos autores:

A mudança para o paradigma da intervenção centrada em atividades reais pressupõe repensar objetivos, modelos, metodologias e ferramentas pedagógicas. Implica igualmente colocar em ação processos cíclicos de avaliação-planeamento-implementação-monitorização-avaliação que se pretendem dinâmicos, individualizados, participados por todos os seus intervenientes, sistemáticos e inclusivos em todos os seus momentos” (p. 13).

Tal intervenção deverá basear-se num modelo de avaliação ecológica, isto é, num modelo que tem em conta que o desenvolvimento da criança (ou jovem) resulta da interação com os diferentes ambientes em que se encontra inserido e em que participa. Como tal, a opção pela avaliação centrada em atividades naturais remete para a recolha de informação nos diversos contextos reais.

Para Saramago, Gonçalves & Duarte (2008) a avaliação centrada na participação em atividades desenvolvidas em contexto real irá permitir obter pistas para a compreensão da criança/ jovem com multideficiência, sustentando propostas de intervenção que terão em conta as especificidades de cada um.

Assim, e de acordo com Nunes & Amaral (2008), a intervenção deve ser orientada para a participação e atividade, isto é, deve ser orientada por modelos que se centrem na atividade e não apenas no desenvolvimento. As ações devem ser percebidas numa perspectiva do alargamento do seu envolvimento em ambientes significativos, proporcionando experiências diversificadas que ajudem a criança/ jovem com multideficiência a ser aceite pela comunidade e família, a ser respeitado e a sentir segurança, a ter pessoas significativas com quem interagir e, por fim, a tornar-se o mais autónomo e independente possível, proporcionando, ainda a aprendizagem. Segundo Pereira (2008), as limitações e dificuldades sentidas pela criança com multideficiência fazem com que estes alunos percecionem o mundo de uma forma diferente, necessitando de ter mais experiências significativas para manterem as competências já desenvolvidas e que necessitem de vivenciar situações idênticas em contextos diferenciados facilitando, deste modo, a generalização das competências adquiridas.

As limitações motoras que alguns alunos apresentam podem comprometer a execução das atividades a realizar, exigindo o apoio sistemático do professor/ educador/ adulto que o apoia. Esse apoio é fundamental e necessário. Tal implica que a abordagem educativa seja individualizada, por forma a incentivar a participação da criança multideficiente. Ainda que essa participação seja incompleta, ou parcial, ela não é de menor importância. Segundo Ladeira & Amaral (1999) a participação parcial é um “processo através do qual é dada ao aluno a possibilidade de realizar alguns passos da tarefa a realizar, com ou sem ajuda, na ausência de possibilidade de realização da tarefa” (p. 21). De acordo com Nunes & Amaral (2008) a abordagem educativa deve ser individualizada para responder, como se verificou, às necessidades do aluno, mas também às necessidades da família, organizando-se por forma a dar respostas às situações do presente e, simultaneamente, às do futuro.

Para as autoras em questão, toda a intervenção deve ter como base a frequência de ambientes de aprendizagem organizados e estruturados. Também Ladeira & Amaral (1999) defendem a necessidade de criar ambientes estruturados e securizantes para que sejam criadas condições de estabilidade emocional por forma a que estas crianças (ao serem minimizados os fatores perturbadores que poderão condicionar negativamente a sua aprendizagem), possam intervir e participar nas atividades. A frequência destes ambientes de aprendizagem organizados e estruturados irá possibilitar, segundo Nunes & Amaral (2008), a interação com pessoas relevantes para a criança multideficiente (pares da criança e adultos), realizada através de meios de comunicação adaptados às suas capacidades. Irá, também, facilitar, apoiar e encorajar a participação, tendo em conta as capacidades e o ritmo da criança. Irá desafiar o aluno a aprender, utilizando, para isso, equipamentos e materiais adequados às suas necessidades e adequando as actividades à sua idade cronológica. Por fim, irá ainda aumentar a independência da criança assim como irá aumentar a sua capacidade de tomar decisões no futuro.

Assim sendo conclui-se que os alunos com multideficiência precisam de estar envolvidos em atividades funcionais. Torna-se, deste modo, necessária uma mudança de paradigma para

que seja garantida a estes alunos a melhor resposta possível, tendo em conta as suas características e necessidades. A escola terá, assim, que proporcionar a estes alunos, oportunidades de apropriação de conteúdos que não fazem parte do currículo comum, ou seja, conteúdos funcionais decorrentes de experiências vividas em situações naturais.

Para além do que já foi referido, o sucesso da inclusão dos alunos com multideficiência, passa também pela capacidade de identificar necessidades quer do próprio aluno, quer da sua família, de identificar modelos de resposta a necessidades e do comprometimento de todos os intervenientes no processo, com particular ênfase para as famílias e para os profissionais de educação (Nunes & Amaral, 2008).

Assim, o sucesso e eficácia da intervenção educativa em multideficiência implicam o desenvolvimento de um trabalho em equipa, pressupondo a utilização de um modelo holístico, de base ecológica (interação com os diferentes ambientes em que participa) que garanta a adequação das ofertas às necessidades evidenciadas e oportunidades de interagir com objetos e pessoas significativas nos diversos contextos naturais em que se insere, desenvolvendo aprendizagens a partir destas interações.

Perante as necessidades educativas destes alunos e mediante a intervenção que pressupõem, coloca-se a questão: quais as respostas educativas que lhes são oferecidas?

5. Respostas Educativas para Alunos com Multideficiência

Como é sabido, em Portugal, nos anos 60, a oferta na área da educação das crianças e jovens com deficiência era muito escassa. Apenas se mantinham, nas escolas regulares, as denominadas classes especiais do Instituto António Aurélio da Costa Ferreira que tinham sido criadas nos anos 40. A Segurança Social dispunha, também, de algumas poucas estruturas. Foi em resposta a essa insuficiência que se assistiu, na década de 60, a uma organização e movimentação dos pais que estará na base da criação de várias instituições particulares sem fins lucrativos para apoiar estas crianças. De uma forma geral estas escolas organizaram-se por tipo de deficiência. Durante as décadas de 70 e os primeiros anos de 80 verificou-se uma proliferação de estabelecimentos de educação especial. Segundo informação da Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (2007), “em 1978/ 79 o número de alunos nas 132 escolas especiais ultrapassava os 8000 e, no ensino integrado, existiam apenas 22 equipas de educação especial que atendiam cerca de 1100 alunos.” (p.9).

Esta situação irá alterar-se e evoluir rapidamente. Nos últimos anos as CERCI e as várias IPSS têm vindo a receber cada vez menos alunos. Ainda segundo a mesma informação, em 2006 eram apenas cerca de 3712 o número de alunos que se mantinha em escolas especiais e a tendência para a diminuição destes números mantinha-se. O decréscimo do número de alunos nas escolas especiais tem sido acompanhado por uma reorientação de muitas escolas de educação especial tornando-se estas “Centros de Recursos”, com o desenvolvimento de atividades de apoio às escolas de ensino regular, no âmbito das áreas curriculares específicas, das terapias, da transição para a vida ativa e da intervenção precoce. Esta tendência acompanha a tendência que se vive no resto dos países da Europa. Ainda assim, estas escolas especializadas

continuam a assegurar uma resposta educativa a grupos de alunos com problemáticas cuja complexidade é muito grande, contribuindo, deste modo, para uma educação especial organizada num continuum de respostas educativas.

Foram várias as respostas proporcionadas pelas escolas regulares, ao longo dos tempos, para os alunos com multideficiência. Em 1998 existiam as denominadas Salas de Apoio Permanente que eram definidas pelo Conselho Nacional de Educação como:

um espaço dentro da escola regular, com equipamentos específicos. Para estas salas são normalmente orientados alunos com deficiência mental severa, os multideficientes e os alunos com graves problemas de comunicação. As crianças frequentam a sala de apoio a tempo inteiro”. (Silva, 2006, p. 34).

Mais tarde, e segundo o mesmo autor, estas salas passaram a ser denominadas de Unidades de Intervenção Especializada, mantendo-se como estruturas da escola. Ainda que permanecessem nestas salas, os alunos pertenciam a salas do ensino regular onde permaneciam por curtos espaços de tempo, em atividades ou tarefas adequadas ao seu desenvolvimento. A partir de 2005, após orientação dada pela Direção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) passaram estas salas a ser denominadas por Unidades Especializadas em Multideficiência que eram descritas como um:

recurso pedagógico especializado dos estabelecimentos de ensino regular do ensino básico, constituindo-se como uma resposta educativa diferenciada que visa apoiar a educação dos alunos com multideficiência e com surdocegueira congénita, fornecendo-lhes meios e recursos diversificados. (Pereira, 2005, p.14).

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).

Perspetiva-se, assim, a inserção de crianças/ jovens com multideficiência na escola regular, que, como se viu, constitui um grupo altamente heterogéneo e com limitações acentuadas. De acordo com Domingues & Ferreira (2009a), a inclusão destes alunos trouxe às escolas a obrigação de reunir os recursos essenciais para a sua educação assim como o dever de desenvolver condições para que todos possam cooperar na vida escolar, tendo em conta as características dos seus alunos e respondendo, simultaneamente, às suas necessidades. De acordo com os mesmos autores, também deverá ser trabalhada, junto da comunidade educativa, a adaptação a esta nova realidade pois é sabido que a atitude, por exemplo, dos professores é o primeiro grande passo em frente ou, pelo contrário, um entrave, nas situações educativas.

Os objetivos destas Unidades vêm consignados no Decreto-Lei nº 3/2008. Pretende-se que estas promovam a participação dos alunos com multideficiência nas atividades curriculares e de enriquecimento curricular, junto dos alunos da turma a que 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 destas unidades o assegurar apoios específicos ao nível das terapias, da psicologia e da orientação e mobilidade aos alunos que deles possam necessitar. Por último estas unidades devem organizar o processo de transição para a vida pós-escolar. (Decreto-Lei 3/ 2008).

Estes objetivos estão de acordo com Pereira (2005) que refere que estas unidades visam assegurar e criar ambientes educativos que se caracterizem por ser estruturados, securizantes, significativos para o aluno e ricos em comunicação, permitindo o envolvimento dos alunos na procura da informação. Pretende-se que criem condições de interação entre os alunos e parceiros significativos e que através dessa interação seja fomentada a aprendizagem de conteúdos relacionados com o conhecimento de si próprios, dos outros e do mundo levando ao estabelecimento de uma vida com qualidade. Pretende-se ainda que as unidades proporcionem oportunidades de aprendizagem centradas em experiências da sua vida real, adequadas à idade cronológica dos alunos, às suas capacidades e interesses. As Unidades deverão desenvolver atividades funcionais que promovam o desenvolvimento da autonomia pessoal e social. Nessas Unidades deverão ser aplicadas metodologias e estratégias de intervenção transdisciplinares adequadas a cada aluno e às suas necessidades. Por último, pretende-se ainda que organizem e apoiem o processo de transição entre ciclos e para a vida ativa adulta, que criem espaços de reflexão e formação acerca da prática pedagógica para todos os envolvidos na intervenção ao aluno, isto é, profissionais, pessoal não docente e família e que assegurem apoios específicos como sejam as terapias, serviços de psicologia e de orientação e mobilidade.

Segundo o Decreto-lei 3/2008 compete às escolas ou agrupamentos de escolas que possuam unidades especializadas acompanhar o desenvolvimento das metodologias de apoio, adequando os recursos existentes às necessidades dos alunos e promover a participação social dos alunos com multideficiência e surdo-cegueira congénita. Compete ainda criar espaços de reflexão e formação sobre estratégias de diferenciação pedagógica perspetivando um trabalho transdisciplinar e cooperativo entre os vários profissionais. Deve organizar e apoiar os processos de transição entre os diversos níveis de educação e de ensino assim como promover e apoiar o processo de transição dos jovens para a vida pós-escolar. É da sua competência planear, colaborando com as associações integradas na comunidade, atividades recreativas e de lazer dirigidas a crianças e jovens com multideficiência e surdo-cegueira congénita, visando a integração social destes alunos.

É sabido que tem existido um debate algo aceso, entre os intervenientes na educação das crianças/ jovens com multideficiência sobre as vantagens (ou desvantagens) da sua inclusão em escolas regulares. De acordo com Foreman (2004) citado por (Foreman, Arthur-Kelly, Pascoe, & King, 2004) aqueles que defendem a inclusão argumentam que as crianças devem ser educadas juntas e que todas as suas necessidades podem ser providas numa escola regular. Os que se opõem à inclusão destas crianças referem que estudantes com deficiências tão complexas e severas lucrarão muito pouco ao estarem integrados numa escola regular e que é impossível providenciar uma experiência educativa apropriada a estes estudantes sem a infraestrutura de uma escola especial.

Numerosos estudos empíricos se realizaram para verificar os benefícios de estar incluído numa escola regular para alunos com multideficiência. Downing & Peckham-Hardin (2007) citam, a título de exemplo alguns estudos como sejam: Downing, Spencer & Cavallaro (2004); Fisher & Meyer (2002); Foreman, Arthur-Kelly, Pascoe & King (2004), entre outros. Os estudos também olharam para a ausência de impacto negativo nos alunos sem deficiências quando um colega de turma tem multideficiência: Gallagher & Lambert, 2006; Katz, Mirenda & Auerbach, 2002. Como foi referido, são numerosos os estudos que demonstram resultados positivos para as diferentes partes nas escolas. Para Downing & Peckham-Hardin, 2007, há que ter em conta que não é suficiente ser colocado junto de estudantes sem deficiências. Se os estudantes devem aprender conteúdos académicos assim como competências sociais, ter acesso a ambientes típicos de aprendizagem não pode ser o único objetivo. Equipas especializadas terão de identificar que tipos de apoio são necessários para providenciar uma educação de qualidade assim como ter uma ideia clara de que conteúdos será importante ter integrados no currículo. Para Goss (2006), o currículo de um aluno com multideficiência deve ter em conta, fundamentalmente, conteúdos que lhe façam sentido, que sejam significativos para ele.

A educação de alunos com multideficiência exige recursos humanos e materiais específicos. No que aos recursos humanos diz respeito, 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.

Ainda segundo o mesmo autor, deverá ainda ter-se em conta, neste trabalho de equipa, a participação de outros elementos: a família do aluno; os órgãos de gestão do agrupamento de escola; os docentes do ensino regular que têm integrado na sua turma o aluno com multideficiência ou com surdocegueira congénita. Há que ter em conta, ainda, os responsáveis pelos diferentes serviços da comunidade que se prevê serem necessários para responder às necessidades individuais do aluno.

De uma forma esquemática, segue a representação do trabalho em equipa numa UAEM.

Figura 2 - Trabalho de equipa numa UAEM (Concebida pela Autora)



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 essenciais às necessidades específicas dos alunos com multideficiência ou surdocegueira. Devem também introduzir modificações nos espaços e mobiliário que dessas modificações necessitem tendo em conta as metodologias e técnicas a implementar. Quanto aos recursos materiais necessários ao funcionamento de uma Unidade eles poderão ser divididos em três grandes áreas: a Higiene Pessoal e Alimentação, a Mobilidade e Posicionamento e a Comunicação. Na tabela que se segue, retirada de Pereira (2005) constam alguns dos recursos necessários para o apoio às três grandes áreas referidas.

Tabela 1 - Recursos materiais existentes na UAM. (Fonte: Pereira, 2005, pp. 17,18)

Área	Recursos Materiais
Comunicação	Interruptores multisensoriais; Digitalizadores da fala; Soluções informáticas integradas; <i>Software</i> de causa efeito; Brinquedos adaptados.
Mobilidade e Posicionamento	<i>Standing-frame</i> ; Cadeiras de rodas; Multiposicionadores; Rampas; Andarilhos.

Higiene Pessoal e Alimentação	Bancada para mudança de fraldas; Adaptação de sanitários e lavatórios; Colheres adaptadas; Rebordos para os pratos.
--------------------------------------	--

Segundo Domingues & Ferreira (2009b) 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.

Na organização do processo de aprendizagem não é de menor importância considerar a questão do ambiente. Este deve ser estruturado, segundo Pereira (2005) por forma a criar oportunidades para o aluno interagir de forma positiva com as pessoas e com os objetos afim de realizar aprendizagens significativas. Desta forma o aluno perceberá que pode ter um papel ativo. Esta organização ajuda à apropriação da informação relevante que é fornecida ao aluno pelos contextos, auxiliando, simultaneamente, a dar sentido às experiências que vivencia. Na organização dos espaços é essencial que possa realizar atividades individuais e de grupos, passando por momentos calmos e por momentos mais movimentados. Note-se que as atividades devem adequar-se à idade cronológica do aluno e ter uma rotina com princípio, meio e fim.

Na organização do espaço dever-se-á considerar, também, questões relacionadas com a claridade, o brilho, o contraste e o reflexo dos materiais existentes em cada um dos espaços, nomeadamente quando os alunos apresentam acentuadas limitações visuais (baixa visão ou cegueira). Convém, ainda que a UAEM esteja situada numa zona da escola menos ruidosa. A existência de demasiado barulho pode perturbar os alunos e levá-los a sentir aquele ambiente como um ambiente caótico. A utilização de carpetes e cortinas em alguns espaços poderá ajudar a diminuir os ruídos.

Adequar o espaço e o ensino a estes alunos é um desafio constante, para todos os que trabalham na escola pois

trabalhar a sua adaptação ao contexto e sensibilizar a comunidade educativa para as suas necessidades e é por vezes um trabalho delicado que passa por uma alteração de posturas, comportamentos, disposições e atitudes que permitem transformar a Escola, enquanto comunidade, num espaço onde predominem valores como a tolerância, respeito pela diferença e a sua aceitação absoluta (Domingues & Ferreira, 2009b, p. 4791).

Para desenvolver essa tarefa é de suma importância o envolvimento da família dos alunos. A família tem um papel fundamental. Segundo Domingues & Ferreira (2009a) o trabalho de educar uma criança/ jovem com multideficiência não pode ser feito apenas em termos burocráticos e administrativos. Tem de existir um trabalho paralelo com a família pois é sabido que nem todas as famílias estão preparadas, a nível emocional, para a realidade, continuando a idealizar um possível milagre que venha a modificar a vida dos seus filhos. Deste modo, a escola tem a função de por um lado, educar o aluno enquanto utilizador da Unidade e, por outro, ajudarem os pais a gerirem as expectativas em relação aos seus filhos. Por outro lado, e de

acordo com Pereira (2005) o envolvimento da família é também importante pelo facto de permitir aos alunos terem mais oportunidades para participar nas actividades familiares e comunitárias, realizando aprendizagens significativas em contextos naturais, adquirindo uma maior autonomia nas actividades da vida diária. Para que a família seja envolvida é crucial considerar o conhecimento que ela tem do seu filho, saber quais são as suas preocupações relativamente ao futuro e ao seu filho. Ao criar o Plano Educativo Individual deve-se considerar as necessidades e prioridades da criança, criando condições para a família colaborar com o trabalho a desenvolver na escola. A escola deve também ter a preocupação, na figura dos profissionais que trabalham na UAEM, de informar a família acerca dos progressos do aluno e de criar canais de comunicação para a família ter espaço para expressar as suas preocupações, desejos e necessidades.

De acordo com Domingues & Ferreira (2009a) a abertura à família e à comunidade são essenciais na aprendizagem da criança/ jovem multideficiente pois, como se verificou, garantem experiências funcionais em contexto real mas também porque, terminado o seu percurso escolar, será nestes dois contextos (família e comunidade) que o jovem estará inserido.

Adequar o ensino a estes alunos é um desafio constante para todos os que com eles trabalham e privam. Trabalhar a sua adaptação ao contexto é uma tarefa árdua. Sensibilizar a comunidade educativa, e a comunidade em geral, para as suas necessidades é

por vezes um trabalho delicado que passa por uma alteração de posturas, comportamentos, disposições e atitudes que permitem transformar a Escola, enquanto comunidade, num espaço onde predominem valores como a tolerância, respeito pela diferença e a sua aceitação absoluta. (Domingues & Ferreira, 2009b, p.4791).

6. Localização das Unidades e condições de criação

A localização e distribuição das UAEM dependem das necessidades da comunidade educativa próxima. O Decreto-Lei 3/ 2008 refere que

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. (p. 162)

No ano letivo de 2011/ 2012, segundo informações disponibilizadas no sítio da DGIDC, existiam 321 UAEM's em funcionamento por todo o país, distribuídas geograficamente como ilustrado na tabela 2.

Tabela 2 - Número de UAEM's em funcionamento em Portugal, no ano letivo 2011/ 2012. (Fonte - Ministério da Educação, 2012, in <http://www.dgidec.min.edu.pt/educacaoespecial/index.php?s=directorio&pid=40>)

	DREN ¹	DREC ²	DRELV ³	DREA ⁴	DREALG ⁵
Nº de UAEM	135	44	106	25	11

Segundo Pereira (2005), a criação das Unidades depende do número de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita existentes nos diferentes ciclos de ensino e da natureza e exigência da resposta educativa solicitada. Depende ainda das condições de acessibilidade e da disponibilidade de espaço existentes nos estabelecimentos de ensino. O estabelecimento de ensino terá de ter disponíveis os vários apoios considerados necessários para responder às necessidades individuais de cada aluno e dar garantias nos processos de transição entre ciclos.

O decreto-lei 3/ 2008 refere que a criação das Unidades é proposta

...por deliberação do conselho executivo, ouvido o conselho pedagógico, quando numa escola ou grupo 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 (p. 156)

As unidades em questão são criadas por despacho do diretor regional de educação competente. As UAEM dependem em termos hierárquicos e funcionais do órgão de gestão do agrupamento de escolas a que pertencem. Às escolas ou agrupamentos de escolas que integrem UAEM's compete, de acordo com o Decreto-Lei 3/ 2008, acompanhar o desenvolvimento das metodologias de apoio, adequar os recursos às necessidades dos alunos, promover a participação social dos alunos com multideficiência e surdocegueira congénita e criar espaços de reflexão e formação sobre estratégias de diferenciação pedagógica, perspetivando, deste modo, um trabalho cooperativo e transdisciplinar entre os vários profissionais. Às escolas compete ainda organizar e apoiar os processos de transição entre os vários níveis de ensino e a transição dos jovens para a vida pós-escolar. Por fim deve colaborar com as associações que pertençam à comunidade, nas atividades de lazer e recreativas dirigidas a crianças com multideficiência e surdocegueira congénita, visando atingir a integração social dos seus alunos.

Como referido anteriormente, estas escolas devem estar apetrechadas com os equipamentos essenciais às necessidades específicas dos alunos com multideficiência ou surdocegueira congénita e introduzir as modificações consideradas necessárias nos espaços e mobiliário tendo em conta as metodologias e técnicas a implementar.

Por fim, compete à direção da escola ou agrupamento “organizar, acompanhar e orientar o desenvolvimento da unidade especializada” (D. Lei 3/ 2008, p. 163)

¹ Direção Regional de Educação do Norte

² Direção Regional de Educação do Centro

³ Direção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo

⁴ Direção Regional de Educação do Alentejo

⁵ Direção Regional de Educação do Algarve

A decisão acerca dos alunos que podem beneficiar da frequência de uma unidade especializada cabe à família, aos órgãos de gestão e aos restantes intervenientes no processo educativo. A UAEM deverá ter em conta as capacidades e as necessidades de cada aluno assim como as necessidades da família. O tempo de permanência de cada aluno na UAEM dependerá da especificidade de cada aluno.

Capítulo III - Enquadramento Metodológico

“A investigação social, quer no seu sentido mais amplo de processo de produção de contributos que façam progredir os quadros conceituais das ciências sociais e seus modelos de análise, quer com um significado mais restrito de análise, estudo ou exame de uma situação ou fenómeno particular, é aperfeiçoada e, portanto, suscetível de interpretações ou conclusões credíveis, quando sustentada por um método de trabalho - selecionado, e (re)inventado, em função dos objetivos de investigação...”

(Pardal & Lopes, 2011)

1. Introdução

É pesquisando e procurando respostas para as suas dúvidas e novas soluções para os seus problemas que o Homem se desenvolve, estudando e pesquisando. Foi este o princípio que norteou a construção do problema de estudo, que posteriormente viria a ser limitado a algumas questões de investigação.

O presente capítulo pretende apresentar os aspetos de natureza metodológica, relativos ao estudo empírico realizado. Deste modo serão apresentados, ao longo do capítulo o enquadramento conceptual que levou ao enunciado dos objetivos da investigação e a caracterização da metodologia utilizada. Serão descritos, ainda, os instrumentos e métodos de recolha de dados assim como os procedimentos tidos na aplicação dos mesmos.

2. Enquadramento Conceptual/ Objetivos da Investigação

A lei que regulamenta a educação especial no nosso país é o Decreto-lei 3/2008 que surgiu após a Declaração de Salamanca e tenta pôr em prática o seu objetivo primeiro que é a Educação para Todos. O sistema educativo português rege-se, atualmente, pelo princípio emanado da declaração referida e reconhece “a necessidade e a urgência de garantir a educação para todas as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no quadro do sistema regular de educação (...)” (Declaração de Salamanca, p.9). Como resultado desta lei tornou-se prática corrente, nos últimos anos, o acesso à educação, em estabelecimentos de ensino regular, de crianças com necessidades educativas especiais, nomeadamente aquelas que apresentam limitações acentuadas, habitualmente denominadas de crianças com multideficiência. Como tal, e perante estas alterações profundas, pareceu-nos importante procurar conhecer a opinião dos professores, de ensino regular e de educação especial, acerca da presença destes alunos nas escolas de ensino regular. Após a realização da revisão da literatura onde foi possível aprofundar temáticas, sistematizar saberes e refletir sobre a questão da inclusão no ensino regular dos alunos com necessidades educativas especiais, em particular dos alunos com multideficiência, partiu-se para o estudo empírico.

Assim foi definido o principal objetivo desta investigação que é 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 da região sul**. Partindo e decorrendo deste objetivo geral, formularam-se os objetivos específicos. São eles:

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

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

- Serão as Unidades a melhor resposta educativa, no que às aprendizagens e socialização diz respeito, para crianças com multideficiência?
- Os professores da educação especial têm opiniões diferentes dos professores do ensino regular acerca da melhor resposta educativa, no que às aprendizagens e socialização diz respeito, 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?

Face aos objetivos definidos, e tendo em conta os dados recolhidos na revisão da literatura, prevê-se que:

- Os professores considerem as UAEM como a melhor resposta educativa, tanto a nível de aquisição de aprendizagens como a nível da socialização, para crianças/jovens com multideficiência.
- Exista divergência de opiniões entre professores de Educação Especial e professores do Ensino regular uma vez que os primeiros se sentem mais preparados e mais seguros para trabalhar com este público e são mais conhecedores das vantagens da inclusão numa escola regular.

3 - Metodologia

No que diz respeito à metodologia utilizada nesta investigação aquela que nos pareceu mais adequada à concretização dos objetivos a que nos propomos é o estudo de caso. Rodrigo (2008) define o estudo de caso como uma categoria de pesquisa em que o objeto de estudo é uma unidade analisada profundamente. Trata-se de uma investigação particularística que se debruça sobre uma situação específica, procurando descobrir o que nela há de mais essencial e característico. Como tal, é uma investigação que possui sempre um forte cunho descritivo.

De acordo com Pardal & Lopes (2011):

viabilizando o conhecimento pormenorizado de uma situação, por recursos a métodos qualitativos e quantitativos, o estudo de caso permite compreender naquela o particular na sua complexidade, ao mesmo tempo que pode abrir caminho, sob condições muito limitadas, a algumas generalizações empíricas, de validade transitória (p. 32).

Ainda segundo os mesmos autores, os estudos de caso devem ser orientados por um esquema teórico capaz de guiar a recolha de dados.

Neste estudo de caso analisou-se, profundamente, uma UAEM de um Agrupamento de Escolas da região sul, 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.

A investigação em causa pode ser descrita como um estudo de caso descritivo, tendo em conta a divisão proposta por Bruyne et al. (1991) citado por Pardal & Lopes (2011), uma vez que o estudo se centra num objeto analisado detalhadamente e não assume pretensões de generalização dos dados obtidos.

Realizaram-se previamente, antes da recolha de dados (realizada por questionário), momentos de observação em contexto na UAEM em estudo e uma aprofundada revisão da literatura que nos orientaram e guiaram na realização do questionário.

4 - Métodos de Recolha de Dados

4.1 - Sujeitos/ Amostra

De acordo com Santos (2005) os participantes na investigação são as pessoas que são fonte de dados para a investigação. Ainda segundo o mesmo autor “a amostra é um subconjunto dos elementos de uma população, da qual são recolhidas informações ou registadas respostas e sobre a qual incide diretamente a investigação” (p. 37).

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 lecionam, no ano letivo de 2011/2012, num Agrupamento de escolas do Alentejo e que se encontram em duas situações profissionais distintas:

- Professores de Educação Especial a trabalhar no Agrupamento (em intervenção precoce, apoio educativo, educação especial, ou a trabalhar na UAEM), constituída por 10 professores e que passaremos a denominar de n1;

- Professores que lecionam no Ensino regular, no Agrupamento em estudo, e que tenham incluídos nas suas turmas alunos com multideficiência, constituída por 14 professores que passará doravante a ser denominado por n2.

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 leciona e a situação profissional.

4.2 - Instrumentos de Recolha de Dados

A recolha de dados para este Trabalho de Projeto 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, apoiando ainda na construção do questionário pois, uma vez que não existiam instrumentos aferidos que nos permitissem atingir os objetivos propostos para esta investigação, houve a necessidade de criar um questionário para proceder à recolha de dados.

4.2.1 - Observação Participante

A observação participante permite, de acordo com Pardal & Lopes (2011) que o observador viva a situação, tornando-se por isso possível conhecer o fenómeno em estudo a partir do interior. Ainda segundo os mesmos autores, esse tipo de observação permite, em regra, um nível elevado de precisão na informação. Esta observação realizada na UAEM serviu de apoio à aproximação do objeto de estudo, auxiliando ainda na estruturação do nosso questionário.

O trabalho de observação decorreu em três dias separados no tempo e permitiu-nos obter não só um contacto com os alunos que frequentam a UAEM, como com os professores, técnicos e auxiliares que lá trabalham. Ao longo desse período de observação, registámos de forma descritiva o que considerámos relevante para o nosso estudo: a caracterização da unidade (as dimensões das salas, a iluminação, as condições sonoras, o mobiliário, os wc - se adaptados ou não), os materiais didáticos e informáticos (brinquedos adaptados, materiais de apoio à leitura, escrita e cálculo, softwares educativos, computadores com teclado adaptado, switch e outros materiais), materiais de apoio à motricidade (cadeira de rodas, standing-frame, colchões, piscina de bolas, ...). Observámos, por forma a poder caracterizá-los, os alunos que integram a UAEM, os professores e os funcionários (assistentes operacionais) que nela trabalham. Por fim, foi feito ainda, um levantamento das terapias e áreas de apoio de que beneficiam os alunos da UAEM (terapia da fala, fisioterapia, musicoterapia, ambiente Snoezelen, entre outras), assim

como dos projetos desenvolvidos pela UAEM e o trabalho desenvolvido no sentido da inclusão dos alunos nas turmas regulares.

4.2.2. - Questionário

De acordo com Bravo & Eisman (1992) um questionário pretende conhecer o que os inquiridos sabem, opinam ou pensam mediante perguntas realizadas por escrito, sem a presença do entrevistador. Foi este o instrumento utilizado para recolher a opinião dos indivíduos que compõem as nossas amostras. É um instrumento bastante utilizado nas investigações de natureza quantitativa. A sua grande vantagem é a de permitir recolher dados, que serão posteriormente analisados, de forma fácil, rápida e objetiva.

Como referido anteriormente, a construção do questionário foi precedida de uma aprofundada revisão da literatura que nos guiou na construção do mesmo. As 31 questões que o compõem foram construídas tendo como base a revisão da literatura e, ainda, instrumentos semelhantes, mas concebidos para estudos com temáticas e objetivos diferentes da presente análise, em particular os instrumentos criados e utilizados por Camisão (2005) e Ventura (2009) para as suas teses de mestrado e doutoramento respetivamente.

Como foi dito acima, o questionário construído para esta investigação é constituído por 31 questões sendo todas elas, e de acordo com a terminologia proposta por Pardal & Lopes (2011), quanto à modalidade, perguntas de avaliação ou estimação. De facto, e segundo estes autores:

esta modalidade integra um conjunto de respostas, no qual o inquirido tem como única opção escolher uma das alternativas propostas. Introduce, no entanto, o aspeto quantitativo, isto é, “as perguntas de estimação procuram captar os diversos graus de intensidade face a um determinado assunto, existindo diversos instrumentos de medida para o seu tratamento. (p. 79).

O questionário é composto por 31 itens e foi construído seguindo o modelo das escalas de atitudes de Lickert. De acordo com Bravo & Eisman (1992), a escala de Lickert é um exemplo de uma escala aditiva. Como tal, é composta por uma série de afirmações sobre as quais o sujeito deve assinalar o seu grau de acordo ou desacordo e os itens não têm uma ordenação específica. Consiste numa escala de cotação discreta, que apresenta uma série de cinco categorias (ou até 7), das quais o sujeito seleciona uma: discordo totalmente; discordo; não discordo, nem concordo; concordo; concordo totalmente. A cotação das respostas efetuada varia de modo consecutivo: de 1 a 5.

Na realização do questionário procurou-se que a linguagem utilizada fosse clara, simples e coerente, que permitisse uma interpretação única afim de os resultados não serem influenciados.

O questionário é composto por duas partes distintas. Uma primeira parte com questões relativas aos dados de caracterização do respondente e a segunda 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 às aprendizagens e à socialização diz respeito. As questões

dizem ainda respeito ao facto de os professores (de Educação Especial e do Ensino regular) se sentirem, ou não preparados para trabalhar com este tipo de população. Estas duas partes são precedidas por uma folha de rosto onde é feita uma breve descrição do objetivo do presente estudo, informando, simultaneamente, que o questionário é anónimo e que a confidencialidade dos dados é garantida.

A segunda parte do questionário é constituída, como referimos por 31 questões fechadas que podem ser agrupadas à luz dos objetivos traçados para este Trabalho de Projeto. As UAEM serem a melhor resposta educativa, no que às aprendizagens diz respeito para alunos com multideficiência, norteiam a formulação de 12 afirmações que passam por verificar a opinião dos inquiridos sobre o local onde devem estar incluídas crianças com multideficiência (UAEM, Escolas Especializadas), verificar se as necessidades educativas destes alunos são satisfeitas nas UAEM, constatar as vantagens e desvantagens, a nível académico, de estar incluídos numa UAEM e numa escola regular, tanto para a criança com multideficiência como para a criança sem NEE. As afirmações em questão são aquelas que possuem, no questionário, os números, 1, 2, 3, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 23 e 24.

São 12, as afirmações sobre as UAEM serem a melhor resposta educativa para crianças com multideficiência, no que à socialização diz respeito. São as afirmações com a seguinte numeração: 4, 7, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22 e 31. Nestas questões são abordados factos como as UAEM serem a melhor resposta educativa para a socialização da criança com multideficiência, as vantagens de ter estes alunos numa sala de aula regular, para a criança com multideficiência e para a criança sem NEE e os efeitos negativos de isolar estas crianças em turmas especiais.

Por fim, são 7 as afirmações que se referem ao facto de os professores (de Ensino regular e de Educação Especial) se sentirem preparados para trabalhar com este tipo de público. São as seguintes: 20, 25, 26, 27, 28, 29, 30. Nestas afirmações são abordadas as questões de os professores de educação especial se sentirem mais preparados para trabalhar com crianças multideficientes do que os professores do ensino regular, haver ou não necessidade de uma formação específica para trabalhar com este público e verificar se a escola possui condições para assegurar o sucesso educativo dos alunos com multideficiência.

Algumas afirmações têm por finalidade controlar a veracidade das respostas e a coerência nas respostas dadas. Deste modo, as afirmações 3, 10, 12, 15, 18, 21, 22, 23, 24 e 31 controlam a veracidade das respostas dadas às afirmações número 1, 6, 5, 13, 4, 14, 7, 8, 9 e 19, respetivamente.

O quadro que se segue apresenta, de uma forma esquematizada quais as afirmações que controlam a veracidade das respostas dadas.

Tabela 3 - Afirmações para controlo da veracidade das respostas dadas

Número da primeira Afirmação	Primeira afirmação	Número da segunda afirmação	Segunda afirmação (Controlo da Veracidade)
1	As crianças com MD devem frequentar escolas regulares, integradas em UAEM's	3	As crianças com MD devem frequentar UAEM's pois é esta a melhor resposta educativa para as suas necessidades
4	A presença de alunos diferentes na sala de aula enriquece todos os que nela se encontram.	18	A inclusão de alunos com multideficiência pode ser benéfica para todos os restantes alunos.
5	As necessidades da maioria dos alunos com multideficiência, no que às aprendizagens diz respeito, podem ser satisfeitas numa Unidade de Apoio à Multideficiência	12	As Unidades de Apoio à Multideficiência são a melhor resposta educativa, no que às aprendizagens diz respeito, para alunos multideficientes.
6	O apoio de que necessitam os alunos com multideficiência para a aquisição de conhecimentos é melhor se eles estiverem em grupos especiais, separados dos restantes.	10	Os alunos com multideficiência devem estar integrados em escolas regulares com Unidades de Apoio à Multideficiência mas em grupos à parte, para que realize aprendizagens académicas de sucesso.
7	As Unidades de Apoio à Multideficiência são a melhor resposta educativa, no que à socialização diz respeito, para alunos multideficientes.	22	As necessidades da maioria dos alunos com multideficiência, no que à socialização diz respeito, podem ser satisfeitas numa Unidade de Apoio à Multideficiência.
8	O aluno com multideficiência desenvolverá capacidades académicas mais rapidamente numa turma especial do que numa turma do regular.	23	O desafio de estar incluído numa turma promove o crescimento académico do aluno com multideficiência.

9	O contacto que os alunos de turmas regulares possam ter com alunos com multideficiência pode ser-lhes prejudicial, a nível académico.	24	As diferenças de alunos multideficientes prejudicam a aprendizagem dos outros alunos da turma, pois dificultam o trabalho do professor na sala de aula.
13	As necessidades sociais dos alunos com multideficiência são melhor satisfeitas quando o apoio se realiza na sala de aula.	15	O isolamento numa turma especial tem um efeito negativo no desenvolvimento social do aluno com multideficiência.
14	A inclusão disponibiliza interação entre grupos diversos que reforçam a compreensão e a aceitação das diferenças.	21	A presença de alunos com multideficiência na escola irá promover a aceitação das diferenças por parte dos outros alunos.
19	A inclusão numa turma regular terá um efeito negativo no desenvolvimento social do aluno com multideficiência.	31	O aluno com multideficiência poderá ser marginalizado pelos outros alunos.

Nota: de uma forma geral é esperada a mesma resposta em todos os pares de afirmações à exceção do par 8 e 23 (onde é esperado uma resposta contrária).

4.3 - Procedimentos de Investigação

Após a formulação do problema de investigação, de selecionadas as amostras, de formuladas as questões da investigação e de tomada a decisão de quais os instrumentos a utilizar na recolha de dados, o investigador deverá definir o plano ou *design*. De acordo com Almeida e Freire (2003) o Plano (design) pode definir-se como um conjunto de procedimentos e orientações a que a observação de um fenómeno ou a condução de uma investigação deve obedecer procurando o maior rigor e o valor prático da informação recolhida, tendo em vista os objetivos inicialmente traçados para resolver o problema em estudo. Neste contexto, apresenta-se em seguida o conjunto dos procedimentos definidos para a presente investigação.

O primeiro passo consistiu no aprofundamento teórico sobre a temática a ser tratada no Trabalho de Projeto, isto é, a Multideficiência. Pesquisou-se e consultou-se bibliografia relacionada com o tema, procedendo a uma seleção da informação que nos pareceu mais pertinente por forma a, mais tarde, serem relacionados com os resultados da investigação. Posteriormente procedeu-se à observação da UAEM in loco, como tal, tratou-se de uma observação participante e à elaboração do instrumento de recolha de dados.

A observação direta na UAEM decorreu sempre às sextas-feiras, nos dias 3 de janeiro, 17 de fevereiro e 02 de março de 2012. À medida que íamos observando, íamos tomando notas sobre alguns parâmetros previamente definidos como a caracterização da unidade, os materiais didáticos e informáticos, os materiais de apoio à motricidade, observação dos alunos que frequentam a UAEM por forma a poder caracterizá-los, os professores que nela trabalham e os funcionários (assistentes operacionais). Foi feito, ainda, 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. As informações foram recolhidas através da observação participante do espaço e do seu funcionamento, tendo sido também recolhidos dados junto dos docentes e dos auxiliares.

A criação do questionário teve por base os objetivos definidos para a investigação, assim como a bibliografia consultada e ainda, instrumentos semelhantes, mas concebidos para estudos com temáticas e objetivos diferentes da presente análise, em particular os instrumentos criados e utilizados por Camisão (2005) e Ventura (2009). Depois de construído o questionário, o mesmo foi validado qualitativamente através de um pré-teste e por uma equipa de juizes especialistas na matéria.

O pré-teste consistiu na aplicação do questionário a alguns elementos cujas características se assemelhavam às características da amostra selecionada, isto é, professores do Ensino regular e professores de Educação Especial. Solicitou-se-lhes que respondessem ao questionário, na nossa presença, verificando se existiam dúvidas na compreensão do teor das afirmações ou se existia alguma sugestão de alteração. Tal não se verificou e, uma vez que não existiam dúvidas nem sugestões, o questionário tornou-se assim definitivo e pronto para ser dado a preencher aos elementos que compõem a nossa amostra.

Antes de ser fornecido o questionário para preenchimento, a Direção da Escola foi contactada relembrando que tinha sido solicitada autorização, no ano letivo anterior, para realizar este Trabalho de Projeto que teria por base a UAEM sediada naquele estabelecimento, informando dos dias em que o investigador estaria na UAEM, a fazer observação direta e ainda da forma que seria escolhida para distribuição dos questionários. Após este contacto os questionários foram entregues aos elementos que compõem as amostras (professores de Educação Especial e professores do Ensino regular que possuem incluídos nas suas turmas alunos com multideficiência, a trabalhar no agrupamento em estudo). Alguns dos questionários foram entregues em mão e outros contaram com o auxílio, para a sua distribuição, da psicóloga e da assistente social do agrupamento em questão. Os mesmos não careceram de uma explicação oral prévia uma vez que a folha de rosto explicava qual o objetivo do questionário, relembrando que o sigilo é garantido e por se tratar de um questionário de autopreenchimento que não exige condições especiais para ser preenchido e ainda pelo facto de as próprias instruções se encontrarem na parte superior das folhas do questionário.

Os questionários foram entregues na semana de 26 a 30 de Março de 2012. A recolha dos mesmos foi agendada para uma semana mais tarde, contudo, alguns dos respondentes necessitaram de mais tempo para o preenchimento, tendo sido recolhidos nas semanas

seguintes. Dos 24 questionários distribuídos, todos foram devolvidos, após o devido preenchimento, o que dá uma percentagem de 100% de retorno.

4.4 - Procedimentos Metodológicos

A investigação realizada neste Trabalho de Projeto pode ser definida como uma investigação não manipulativa. Isto é, e de acordo com Santos, 2005:

...o investigador não manipula qualquer variável, limitando-se a recolher dados. Esses dados podem existir disponíveis, como no caso de um registo de observação não participante, ou ser simplesmente induzidos na sua produção, como no caso de um questionário. (p. 33)

Quanto à sua natureza, foi seguida, no presente estudo, e num primeiro momento na caracterização da UAEM, um estudo de carácter mais qualitativo e, num segundo momento, na análise aos questionários aplicados, um estudo de carácter quantitativo.

Relembra-se que, de acordo com Almeida & Freire (2003), a metodologia quantitativa se encontra associada a métodos experimentais, como tal, mais objetivos, ou quase experimentais. Procura que os resultados atingidos sejam passíveis de generalização. Ainda segundo Almeida & Freire (2003) “A investigação busca aqui as regularidades e leis explicativas através dos esforços colocados na objetividade dos procedimentos e na quantificação das medidas” (p.27).

Pelo seu lado, a metodologia qualitativa, e de acordo com os autores acima referidos, não tem como objetivo principal saber se os resultados são passíveis de serem generalizados, mas sim a que contextos e sujeitos eles podem ser generalizados. Procura-se a busca da globalidade, estuda-se a realidade sem a fragmentar ou descontextualizar, partindo-se sobretudo dos dados recolhidos mais do que teorias já concebidas.

Como referido, num primeiro momento deste estudo foi realizado um estudo de carácter mais qualitativo uma vez que teve como principal objetivo caracterizar a UAEM em estudo, tendo em conta três aspetos principais: espaço, recursos humanos e materiais e funcionamento. Para a recolha de dados recorreu-se à observação participante, recolhendo a informação no contexto da escola e da UAEM. Pretende-se, deste modo, perceber a qualidade das respostas educativas prestadas pela UAEM pois será um fator a ter em conta na análise das respostas dadas pelos professores nos questionários distribuídos.

Num segundo momento, o estudo tornou-se de natureza mais quantitativa uma vez que para estudar e analisar as opiniões dos professores de ensino regular e de Educação Especial acerca da presença da UAEM num Agrupamento de Escolas se recorreu ao tratamento estatístico dos dados recolhidos através da aplicação de questionários.

Para o tratamento dos dados, recolhidos através dos questionários distribuídos aos elementos das duas amostras, recorreu-se à estatística descritiva com apresentação dos níveis de ocorrência e das respetivas percentagens. Posteriormente foi realizado um estudo comparativo das percentagens obtidas numa e noutra amostra.

Capítulo IV - Apresentação, análise e discussão dos resultados

“Retomando os objetivos da investigação (...) em termos de descrever, explicar, prever e controlar os fenômenos e os comportamentos, o último passo numa investigação consistirá na análise dos dados recolhidos com a observação ou avaliação conduzida.”

(Almeida & Freire, 2003)

1. Introdução

Iremos proceder, neste capítulo, à apresentação dos dados recolhidos de uma forma organizada seguindo-se a sua respetiva análise, tendo em mente encontrar respostas para as perguntas formuladas no início do nosso estudo. Deste modo serão apresentados os resultados obtidos através da observação da UAEM e através da análise das respostas dadas pelos inquiridos no questionário. Seguidamente serão analisados e discutidos os resultados obtidos.

2. Observação da UAEM em estudo

Como referido em capítulo anterior a observação realizada à unidade teve por base três aspetos essenciais: o espaço, os recursos humanos e materiais e o seu funcionamento.

A UAEM em estudo pertence a um Agrupamento de escolas da região sul estando sediada numa Escola Básica. A mesma encontra-se em funcionamento desde o início do ano letivo de 2008/2009. Recebe os seus alunos todos os dias da semana entre as 8.30 horas e as 16 horas, com prolongamento desse horário em ATL (Atividades de Tempos Livres) até às 17 horas. É frequentada por 7 alunos com idades compreendidas entre os 7 e os 18 anos, desde o 2º ano até ao 9º ano.

A aluna mais nova a frequentar a Unidade tinha, à data da observação, 7 anos e apresentava um diagnóstico de microcefalia e défice de atenção, simultaneamente com problemas ao nível da motricidade e perceção. Integrou também pela primeira vez a Unidade nesse ano letivo um aluno com 10 anos, com Trissomia 21. Também com 10 anos, e tendo ingressado na Unidade desde o ano letivo de 2008/2009, encontra-se uma aluna que apresenta um diagnóstico de Síndrome de Rett e uma outra aluna que apresenta hidrocefalia tetra-ventrícula congénita, apresentando simultaneamente grandes dificuldades de visão e um grave atraso de desenvolvimento. Existem ainda na Unidade dois alunos com diagnóstico de Esclerose Tuberosa, tendo um 12 anos e o outro 13 anos. Com 15 anos de idade, encontra-se mais um aluno com Trissomia 21, e o aluno mais velho a frequentar a Unidade tem 18 anos de idade,

apresentando um diagnóstico de atraso mental para além de ter problemas ao nível da motricidade e locomoção.

No ano letivo 2011/2012 (ano letivo em que decorreu o presente estudo) a Unidade cumpriu os mesmos períodos de férias que o ensino regular. Quer isto dizer que as crianças e adolescentes que frequentam a dita Unidade usufruíram de férias no Natal, entre 20 de Dezembro e 03 de Janeiro, de uma interrupção de Carnaval, entre os dias 7 e 9 de Março e de férias de Páscoa entre os dias 11 e 26 de Abril. O ano letivo terminou a 22 de Junho, sendo que os alunos da Unidade também iniciaram férias nesse dia.

A nível material, a Unidade ocupa duas salas da Escola Básica onde se encontra sedeadada, tendo as salas as dimensões habituais das salas de aula. São salas que se caracterizam por boas condições sonoras e de iluminação. As duas salas possuem um wc adaptado, com fraldário, que se encontra nas proximidades das mesmas. No que às acessibilidades diz respeito, a escola, de uma forma geral, apresenta boas condições de acessibilidade, com rampas adaptadas para cadeira de rodas e acesso aos diferentes serviços de escola.

Nas figuras que se seguem (figuras 3,4 e 5,6), encontram-se as salas que constituem a Unidade em estudo:

Figura 3 - Sala 1 da Unidade em estudo



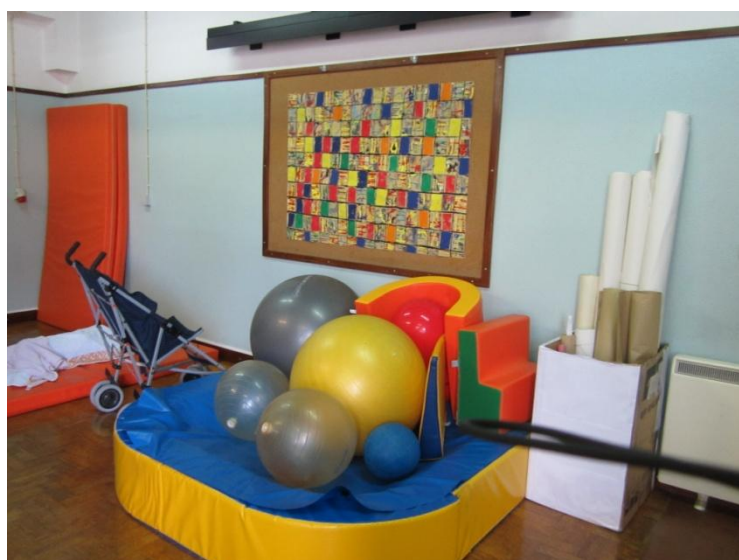
Figura 4 - Sala 1 da Unidade em estudo



Figura 5 - Sala 2 da Unidade em estudo



Figura 6 - Sala 2 da Unidade em estudo



No que aos recursos humanos diz respeito, a Unidade conta com a presença a tempo inteiro de quatro professores especializados em Educação Especial. Dois são Educadores de Infância, outro é licenciado em Sociologia e o último é licenciado em Educação Tecnológica.

Estes professores têm como função trabalhar as várias áreas do currículo individual dos alunos pelos quais são responsáveis e acompanhá-los às aulas onde estão incluídos. Também os acompanham no desenvolvimento de algumas atividades que acontecem fora da escola.

Estes professores são apoiados por duas assistentes operacionais tendo apenas uma formação na área da Educação Especial.

Quanto a outros profissionais, a Unidade possui ainda uma fisioterapeuta (licenciada em Fisioterapia e pós-graduada em Fisioterapia em Pediatria) que desenvolve a sua atividade a

tempo inteiro na Unidade e uma Terapeuta da Fala, a meio tempo, licenciada em Terapia da Fala e mestre em Educação Especial.

Quanto aos recursos materiais as duas salas que compõem a Unidade encontram-se apetrechadas com computadores com software educativo para treino específico de competências em linguagem aumentativa/alternativa, teclados alternativos, brinquedos adaptados, materiais pedagógicos, um standing-frame, colchões e uma piscina de bolas. Para além desses materiais existe material áudio-visual, softwares educativos e jogos vários de estimulação sensório-motora, entre outros. A Unidade é ainda apetrechada por alguns utensílios e equipamentos de cozinha (um forno elétrico, por exemplo).

Quando inquiridos sobre as dificuldades que os profissionais sentem no desenvolvimento das suas tarefas, quase todos referiram a falta de espaço. Ainda que a Unidade seja constituída por duas salas, nenhuma das duas salas possui um espaço separado para que sejam realizadas as sessões de fisioterapia e de terapia da fala, sendo este um dos problemas apontados pela maior parte dos profissionais que nela trabalham.

Por fim, no que respeita ao funcionamento da Unidade vários aspetos há a registar: os alunos encontram-se incluídos numa turma e frequentam a sala do ensino regular em algumas disciplinas ou em determinados dias da semana (caso das crianças que se encontram ainda no primeiro ciclo). Os alunos que se encontram no 2º ou 3º ciclos frequentam algumas disciplinas como sejam as de Educação Visual e Tecnológica, Formação Cívica, Educação Física, Educação Musical e Educação Tecnológica, estando, habitualmente, acompanhados pelo professor de apoio responsável nessas aulas.

Como referido, os alunos que se encontram no 1º ciclo têm dias pré-definidos para frequentarem e trabalharem nas suas turmas (num total de dois dias por semana). De uma forma geral, o ambiente da sala é estruturado e cada aluno possui um horário onde se encontram registadas as diferentes atividades. A realização das atividades que constam no programa educativo dos alunos é de natureza mais livre e menos estruturada. São trabalhadas áreas como a Linguagem e Comunicação, Matemática para a Vida e Atividades da Vida Diária. São ainda desenvolvidas terapias várias como sejam a hipoterapia/equitação terapêutica, a adaptação ao meio aquático/hidroterapia, sessões de snoezelen e musicoterapia, para além de sessões de terapia da fala e fisioterapia. Estas duas últimas (terapia da fala e fisioterapia) são ministradas pelos técnicos afetos à Unidade. As restantes só são possíveis através das parcerias realizadas com outras instituições. São elas as sessões de hipoterapia e equitação terapêutica, as sessões de hidroterapia e adaptação ao meio aquático, as sessões de Snoezelen e ainda as sessões de musicoterapia. Para além de todas estas atividades e terapias, é encorajada a participação dos alunos nas atividades com a restante população escolar (e.g. visitas de estudo, concursos promovidos pela escola, câmara,...).

No que respeita à avaliação as competências dos alunos são avaliadas e registadas de forma contínua. A participação dos pais é requerida em várias atividades educativas, sendo mantido um elo de ligação contínuo dos docentes com os pais/cuidadores através de recados escritos e, quando necessário, de reuniões realizadas com eles.

Nas observações realizadas à UAEM em estudo houve a preocupação de observar, por forma a poder caracterizá-los, os alunos que integram a Unidade em questão (no que às suas problemáticas diz respeito) assim como caracterizar os professores e os funcionários (assistentes operacionais) que nela trabalham, no que concerne à sua formação. Foi feito um levantamento das terapias e áreas de apoio de que beneficiam os alunos assim como as disciplinas que frequentam integrados nas suas turmas, verificando o trabalho desenvolvido no sentido da inclusão dos alunos nas turmas regulares.

Das observações realizadas conclui-se que esta é uma UAEM que funciona com um público muito heterogéneo (como a quase maioria das UAEM distribuídas pelo país), tanto a nível de idades como no tipo de deficiência. Ainda assim, a UAEM em estudo é um bom exemplo de um ambiente estruturado, securizante e significativo como se pretende que sejam as Unidades de Apoio à Multideficiência. Implementa medidas educativas flexíveis, de carácter individual e dinâmico, realiza uma avaliação constante do processo de ensino e aprendizagem, envolve a família de forma regular em todo o processo e proporciona apoio específico ao nível das terapias. É, sem dúvida, um exemplo de boas práticas na organização das respostas educativas destinadas a alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente.

3. Análise dos Questionários

Iremos proceder, em seguida, à apresentação dos dados recolhidos através dos questionários de uma forma organizada seguindo-se a sua respetiva análise, tendo em mente encontrar respostas para as perguntas formuladas no início do nosso estudo.

Deste modo, os dados serão apresentados e analisados sequencialmente no que se refere à descrição e análise dos resultados em função das 3 questões de investigação previamente formuladas. Por forma a sistematizar e a tornar mais evidente a informação contida nos dados, utilizámos a representação gráfica, seguindo-se a sua análise.

3.1. Caracterização da Amostra

As amostras selecionadas para a análise das opiniões dos professores do ensino regular e de Educação Especial acerca da presença da UAEM no Agrupamento são constituídas por um total de 24 sujeitos (10 a trabalhar na Educação Especial (n1) e 14 a trabalhar no ensino regular (n2)). Nenhum dos questionários foi excluído da amostra uma vez que, tendo em conta as perguntas de controlo da veracidade, todos foram coerentes nas suas respostas.

Em seguida procedemos à caracterização das amostras tendo em conta aspetos como o sexo, a idade, o tempo de serviço, a habilitação literária, a existência ou não de formação especializada, o grau de ensino que leciona e se se encontra no ensino regular ou na educação especial.

3.1.1 - Caracterização da amostra dos professores de Educação Especial - N1

Nas tabelas 4 a 10 estão apresentados os valores que permitem a caracterização da amostra n1 em estudo. A tabela nº 4 caracteriza os professores que constituem a amostra n1 quanto ao sexo.

Amostra n1 = 10 professores a trabalhar na Educação Especial

Tabela 4 - Caracterização da amostra n1 quanto ao sexo

Sexo	Frequência	%
Masculino	2	20
Feminino	8	80

Como se pode constatar pela leitura da tabela acima, a maioria dos professores da amostra n1 são do sexo feminino (8), sendo apenas 2 do sexo masculino. A tabela que se segue caracteriza a amostra n1 quanto à sua idade.

Tabela 5 - Caracterização da amostra n1 quanto à idade

Idade	Frequência	%
Menos de 25 anos	-	-
Entre 26 e 40 anos	-	-
Mais de 40 anos	9	90
Não respondeu	1	10

Pela leitura da tabela acima verificamos que todos os professores que responderam à questão têm mais de 40 anos (note-se que um dos inquiridos não respondeu a essa pergunta).

Segue-se a tabela nº6 que caracteriza a amostra n1 no que ao tempo de serviço diz respeito.

Tabela 6 - Caracterização da amostra n1 quanto ao tempo de serviço

Tempo de Serviço	Frequência	%
Menos de 5 anos	-	-
Entre 5 e 15 anos	-	-
Mais de 15 anos	10	100

Como se pode pela tabela, a totalidade da amostra (100%) possui mais de 15 anos de serviço.

Segue-se a tabela nº 7 onde ficam expostas as habilitações literárias e académicas da amostra em questão.

Tabela 7 - Caracterização da amostra n1 quanto às habilitações académicas/ literárias

Habilitações Literárias/ Académicas	Frequência	%
Bacharelato	-	-
Licenciatura	9	90
Mestrado	1	10
Doutoramento	-	-

No que à formação académica e profissional diz respeito, 90% da amostra, que corresponde a 9 dos professores, possuem, como grau mais elevado, a licenciatura, sendo que apenas um dos inquiridos possui grau de mestre (na área da Educação Especial). No que à formação base diz respeito apenas 4 professores responderam, referindo o curso de Educador de Infância. Os restantes referiram o curso de especialização que possuem ou deixaram esta questão em branco.

A tabela nº 8 apresenta a caracterização da amostra tendo em conta a existência (ou não) de curso de especialização na área da Educação Especial.

Tabela 8 - Caracterização da amostra n1 quanto ao facto de serem possuidores de curso de especialização em Educação Especial

Formação Especializada	Frequência	%
Sim	9	90
Não	1	10

Como se pode observar na tabela, todos os elementos desta amostra, à exceção de 1, são especializados. Dos 9 inquiridos com especialização, 8 são especializados no domínio cognitivo e motor, grupo 910, e 1, pertence também ao grupo 910, mas a sua especialização situa-se nas Problemáticas de Risco.

A tabela nº 9 caracteriza a amostra n1 tendo em conta o grau de ensino em que lecionam os inquiridos.

Tabela 9 - Caracterização da amostra n1 quanto ao grau de ensino lecionado

Grau de ensino lecionado	Frequência	%
Pré-escolar	3	30
1º Ciclo	2	20
2º Ciclo	4	40
3º Ciclo e Secundário	1	10

O grau de ensino que cada um dos professores leciona é, nesta amostra, bastante variável. Dos 10 professores da amostra, um leciona apenas no 1º ciclo, outro apenas no 2º ciclo e um outro sujeito no 3º ciclo e secundário. A lecionar no 1º e 2º ciclos, simultaneamente,

encontramos 1 sujeito e no 2º e 3º ciclos e secundário, encontramos 2 professores da amostra. 3 dos inquiridos encontram-se a lecionar no pré-escolar a um último sujeito referiu encontrar-se a lecionar em todos os graus de ensino.

Por fim, a tabela nº 10 caracteriza a amostra tendo em conta a situação na qual se encontram a lecionar os professores desta amostra, no presente ano letivo.

Tabela 10 - Caracterização da amostra n1 tendo em conta o local onde se encontram a lecionar no presente ano letivo

A lecionar (neste ano letivo)	Frequência	%
Ensino Regular	-	-
Educação Especial	10	100

Verifica-se pela leitura da tabela, naturalmente, que todos eles se encontram a desenvolver as suas funções, no presente ano letivo, na Educação Especial.

3.1.2 - Caracterização da amostra dos professores do Ensino Regular - N2

As tabelas que se seguem (tabelas nº 11 a 17) apresentam os valores que permitem a caracterização da amostra n2 em estudo, ou seja, a amostra constituída pelos professores do Ensino Regular.

Amostra n2 = 14 professores a trabalhar no Ensino Regular

A tabela nº 11 caracteriza os professores que constituem a amostra n2 quanto ao sexo.

Tabela 11 - Caracterização da amostra n2 quanto ao sexo

Sexo	Frequência	%
Masculino	6	42,85
Feminino	8	57,15

Na amostra (n2) verifica-se que ela é constituída por 6 professores do sexo masculino e 8 do sexo feminino.

A tabela que se segue caracteriza a amostra n2 quanto à sua idade.

Tabela 12 - Caracterização da amostra n2 quanto à idade

Idade	Frequência	%
Menos de 25 anos	-	-
Entre 26 e 40 anos	7	50
Mais de 40 anos	7	50

Na amostra (n2) verifica-se que 7 dos respondentes tem entre 26 e 40 anos, e os outros 7 sujeitos desta amostra têm, também, mais de 40 anos.

Segue-se a tabela nº13 que caracteriza a amostra n2 no que ao tempo de serviço diz respeito.

Tabela 13 - Caracterização da amostra n2 quanto ao tempo de serviço

Tempo de Serviço	Frequência	%
Menos de 5 anos	1	7,15
Entre 5 e 15 anos	6	42,85
Mais de 15 anos	7	50

Na amostra n2 verifica-se que apenas 1 respondente indicou ter menos de 5 anos de serviço, 6 responderam possuírem entre 5 e 15 anos de serviço. Os outros 7 respondentes possuem mais de 15 anos de serviço.

Segue-se a tabela nº 14 onde ficam expostas as habilitações literárias e académicas da amostra em questão.

Tabela 14 - Caracterização da amostra n2 quanto às habilitações académicas/ literárias

Habilitações Literárias/ Académicas	Frequência	%
Bacharelato	-	-
Licenciatura	12	85,71
Mestrado	2	14,29
Doutoramento	-	-

Quanto à formação académica a grande maioria é detentora de uma licenciatura (12 dos 14 respondentes), possuindo 2 mestrado. Verifica-se que as licenciaturas dos respondentes se situam entre professores do 1º ciclo, de professores do ensino básico nas variantes educação musical, educação física, matemática e ciências da natureza e ainda educação visual e

tecnológica. Existem ainda respondentes licenciados nas áreas de inglês/alemão e de português/inglês. Por fim 1 dos professores que respondeu ao inquérito referiu apenas ser licenciado, não especificando o curso. Quanto aos 2 professores possuidores do grau de mestre, um é mestre na área da musicologia e o outro não especificou em que área concluiu o mestrado.

A tabela nº 15 apresenta a caracterização da amostra tendo em conta a existência (ou não) de curso de especialização na área da Educação Especial.

Tabela 15 - Caracterização da amostra n2 quanto ao facto de serem possuidores de curso de especialização em Educação Especial

Formação Especializada	Frequência	%
Sim	1	7,15
Não	13	92,85

Como verificamos pela tabela acima, nenhum dos professores que constituem a amostra n2 é possuidor de especialização em Educação Especial à exceção de 1.

A tabela nº 16 caracteriza a amostra n2 tendo em conta o grau de ensino em que lecionam os inquiridos.

Tabela 16 - Caracterização da amostra n2 quanto ao grau de ensino lecionado

Grau de ensino lecionado	Frequência	%
Pré-escolar	-	-
1º Ciclo	3	21,43
2º Ciclo	7	50
3º Ciclo e Secundário	4	28,57

Quanto ao grau de ensino que lecionam, os professores distribuem-se entre o 1º, 2º e 3º ciclos e secundário. 3 dos respondentes encontram-se a lecionar no 1º ciclo, 7 no 2º ciclo e 4 no 3º ciclo e secundário.

Por fim, a tabela nº 17 caracteriza a amostra tendo em conta a situação na qual se encontram a lecionar os professores desta amostra, no presente ano letivo.

Tabela 17 - Caracterização da amostra n2 tendo em conta o local onde se encontram a lecionar no presente ano letivo

A lecionar (neste ano letivo)	Frequência	%
Ensino Regular	14	100
Educação Especial	-	-

Por fim, e é uma conclusão clara, uma vez que esta era uma das condições para integrar a amostra n2, todos os respondentes trabalham no ensino regular.

Pela caracterização das duas amostras pode-se verificar que o número de professores do sexo masculino é mais elevado na amostra n2 do que na amostra n1. Verificam-se também diferenças quanto à idade dos professores que constituem as duas amostras. A maioria dos professores que pertencem à amostra n1 tinha mais de 40 anos. Na amostra n2 verifica-se que parte da amostra é mais jovem, estando as suas idades compreendidas entre os 26 e os mais de 40 anos.

Quanto ao tempo de serviço também se verificam diferenças: na amostra n1 todos os respondentes têm mais de 15 anos de serviço. Na amostra n2 apenas metade tem mais de 15 anos de serviço.

Quanto às habilitações académicas a maioria dos respondentes das duas amostras possuem, como grau mais elevado, a licenciatura.

No que ao grau de ensino lecionado diz respeito, nas duas amostras os professores distribuem-se pelo pré-escolar, 1º e 2º ciclos, 3º ciclo e secundário.

Verifica-se, como seria de esperar, que a maioria da amostra n1 é possuidora de especialização e que a maioria da amostra n2 não possui especialização em Educação Especial.

Por fim, e como era condição para integrar uma ou outra amostra, todos os professores da amostra n1 trabalham, este ano letivo, na Educação Especial e todos os professores da amostra n2 trabalham no Ensino Regular.

3.2 - Apresentação e análise dos resultados

Como referido anteriormente o questionário em análise pretende, através das respostas dadas pelos respondentes, dar 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. Assim sendo, iniciou-se a análise com as 12 afirmações que procuram verificar a opinião dos respondentes acerca de as UAEM serem a

melhor resposta educativa para crianças com multideficiência, para realizar aprendizagens. São elas as questões 1,2,3, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 23 e 24.

Procedeu-se em seguida à análise do segundo grupo de questões (constituído pelas questões 4, 7, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22 e 31) que procura verificar a opinião dos respondentes acerca das UAEM serem a melhor resposta educativa, para a socialização das crianças com multideficiência.

Por fim, analisou-se um último grupo de questões, procurando verificar se os professores que trabalham com estes alunos multideficientes (do ensino regular e da educação especial) se sentem preparados para trabalhar com eles. São elas as questões 20, 25, 26, 27, 28, 29, 30.

A análise será feita verificando as respostas dadas pela amostra n1 (constituída pelos professores de Educação Especial) e em seguida pelos respondentes que constituem a amostra n2 (Professores do Ensino Regular que trabalham com crianças multideficientes) e serão apresentados em quadros que apresentarão graficamente um resumo dos resultados obtidos.

Seguidamente, será feita uma análise comparativa dos resultados obtidos nos conjuntos de perguntas 1 e 2.

Relembre-se que algumas das afirmações pretendiam exercer um controlo da veracidade e da coerência das respostas dadas. Refira-se que não se registaram casos que colocassem em causa a coerência das respostas e, logo, dos resultados.

3.2.1 - Apresentação e análise dos resultados obtidos na amostra n1 acerca de as UAEM serem a melhor resposta educativa para crianças com multideficiência, no que às aprendizagens diz respeito

Os quadros que se seguem (quadros nº 1 a 12) apresentam os resultados obtidos na análise das respostas dadas às afirmações número 1, 2, 4, 5, 6, 8,9, 10, 11, 12, 23 e 24 que formam o conjunto 1 (afirmações relacionadas com o objetivo de verificar se as UAEM são a melhor resposta educativa, no que às aprendizagens diz respeito para alunos com multideficiência), pelo grupo formado pelos professores de Educação Especial (n1).

No quadro nº 1 encontram-se registadas as respostas dadas pela amostra n1 a afirmação nº 1 do questionário.

Quadro 1 - Resultados obtidos nas respostas da Amostra n1 à afirmação nº 1 do questionário

Afirmação	D.T		D.		NCND		C		C.T		N.R	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1.As crianças com MD devem frequentar escolas regulares, integradas em UAEM's.	0	0	0	0	1	10	2	20	7	70	0	0

Legenda: D.T - Discordo Totalmente; N - Número de respondentes; % - Percentagem; D. - Discordo; NCND - Não concordo nem discordo; C - Concordo; C.T - Concordo totalmente; NR - Não Respondeu.

No que respeita à inclusão dos alunos multideficientes em escolas regulares, nas UAEM, uma larga maioria concorda com essa perspectiva (70% concordam totalmente e 20% concordam). Destaca-se o facto de não existir nenhuma resposta discordante e apenas um elemento da amostra ter respondido não ter opinião (item “não concordo nem discordo”).

O quadro número 2 apresenta os resultados obtidos nas respostas dadas à afirmação número 2 do questionário pela amostra n1.

Quadro 2 - Resultados obtidos nas respostas da Amostra n1 à afirmação nº 2 do questionário

Afirmação	D.T		D.		NCND		C		C.T		N.R	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
2. As crianças com multideficiência devem estar numa instituição especializada e não nas escolas regulares para realizar aprendizagens de sucesso.	4	40	4	40	1	10	0	0	0	0	1	10

Legenda: D.T - Discordo Totalmente; N - Número de respondentes; % - Percentagem; D. - Discordo; NCND - Não concordo nem discordo; C - Concordo; C.T - Concordo totalmente; NR - Não Respondeu.

Seguindo a mesma linha de pensamento apresentada na afirmação anterior, 80% dos respondentes dizem discordar da ideia que, para realizar aprendizagens de sucesso, as crianças com multideficiência devem frequentar instituições especializadas e não a escola regular. Estes 80% subdividem-se em 40% que responderam “Discordo Totalmente” e “Discordo” (Outros 40% da amostra). Refira-se que os outros 20% se dividiram numa resposta sem opinião “Não concordo nem discordo” e que, num dos inquéritos (que representa 10% da amostra), não houve qualquer resposta.

O quadro número 3 apresenta os resultados obtidos nas respostas dadas à afirmação número 3 do questionário pela amostra n1.

Quadro 3 - Resultados obtidos nas respostas da Amostra n1 à afirmação nº 3 do questionário

Afirmação	D.T		D.		NCND		C		C.T		N.R	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
3. As crianças com multideficiência devem frequentar Unidades de Apoio à Multideficiência pois é esta a melhor resposta educativa para as suas necessidades.	0	0	0	0	2	20	5	50	3	30	0	0

Legenda: D.T - Discordo Totalmente; N - Número de respondentes; % - Percentagem; D. - Discordo; NCND - Não concordo nem discordo; C - Concordo; C.T - Concordo totalmente; NR - Não Respondeu.

As UAEM serem a melhor resposta educativa para crianças com multideficiência é a opinião de uma larga maioria desta amostra (80%): 30% da amostra concordam totalmente e 50% assinalaram a opção “Concordo”. Note-se o facto de 20% da amostra (2 dos respondentes) não terem opinião tendo assinalado a opção “Não concordo nem discordo”.

O quadro número 4 apresenta os resultados obtidos nas respostas dadas à afirmação número 5 do questionário pela amostra n1.

Quadro 4 - Resultados obtidos nas respostas da Amostra n1 à afirmação nº 5 do questionário

Afirmação	D.T		D.		NCND		C		C.T		N.R	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
5.As necessidades da maioria dos alunos com multideficiência, no que às aprendizagens diz respeito, podem ser satisfeitas numa UAEM.	0	0	0	0	2	20	4	40	4	40	0	0

Legenda: D.T - Discordo Totalmente; N - Número de respondentes; % - Percentagem; D. - Discordo; NCND - Não concordo nem discordo; C - Concordo; C.T - Concordo totalmente; NR - Não Respondeu.

Nesta afirmação 20% dos respondentes demonstraram não ter opinião formada. Contudo, 80% da amostra concorda com esta afirmação, dividindo-se em “Concordo” (40%) e “Concordo Totalmente” (40%).

O quadro número 5 apresenta os resultados obtidos nas respostas dadas à afirmação número 6 do questionário pela amostra n1.

Quadro 5 - Resultados obtidos nas respostas da Amostra n1 à afirmação nº 6 do questionário

Afirmação	D.T		D.		NCND		C		C.T		N.R	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
6.O apoio de que necessitam os alunos com multideficiência para a aquisição de conhecimentos é melhor se eles estiverem em grupos especiais, separados dos restantes.	2	20	2	20	3	30	3	30	0	0	0	0

Legenda: D.T - Discordo Totalmente; N - Número de respondentes; % - Percentagem; D. - Discordo; NCND - Não concordo nem discordo; C - Concordo; C.T - Concordo totalmente; NR - Não Respondeu.

Os números não são tão demonstrativos nesta afirmação que refere que as aprendizagens académicas serão melhores se as crianças com multideficiência estiverem em grupos especiais,

separados dos restantes. Nesta questão houve uma divisão de opiniões. A percentagem maior (40%) discorda desta afirmação, dividindo-se em 20% que discordam totalmente e outros 20% que discordam. 30% da amostra concordou com esta afirmação. Refira-se o número elevado (30%) de respondentes que não têm opinião sobre esse assunto.

O quadro número 6 apresenta os resultados obtidos nas respostas dadas à afirmação número 8 do questionário pela amostra n1.

Quadro 6 - Resultados obtidos nas respostas da Amostra n1 à afirmação nº 8 do questionário

Afirmação	D.T		D.		NCND		C		C.T		N.R	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
8.O aluno com MD desenvolverá capacidades académicas mais rapidamente numa turma especial do que numa turma do regular.	2	20	2	20	5	50	1	10	0	0	0	0

Legenda: D.T - Discordo Totalmente; N - Número de respondentes; % - Percentagem; D. - Discordo; NCND - Não concordo nem discordo; C - Concordo; C.T - Concordo totalmente; NR - Não Respondeu.

Encontra-se uma percentagem elevada de respondentes sem opinião (50%) nesta afirmação. Ainda assim, 40% dos respondentes não concordam com essa afirmação, alternando entre o “Discordo Totalmente” (20%) e o “Discordo” (20%). Um respondente, que corresponde a 10% da amostra, concordou com essa afirmação.

O quadro número 7 apresenta os resultados obtidos nas respostas dadas à afirmação número 9 do questionário pela amostra n1.

Quadro 7 - Resultados obtidos nas respostas da Amostra n1 à afirmação nº 9 do questionário

Afirmação	D.T		D.		NCND		C		C.T		N.R	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
9.O contacto que os alunos de turmas regulares possam ter com alunos com multideficiência pode ser-lhes prejudicial, a nível académico.	7	70	2	20	1	10	0	0	0	0	0	0

Legenda: D.T - Discordo Totalmente; N - Número de respondentes; % - Percentagem; D. - Discordo; NCND - Não concordo nem discordo; C - Concordo; C.T - Concordo totalmente; NR - Não Respondeu.

No respeitante à afirmação de que o contacto dos alunos multideficientes poder ser prejudicial, a nível académico, para os alunos das turmas regulares, nenhum respondente concordou com ela. 90% da amostra referiram não concordar com a afirmação em causa. (70% discordaram totalmente e 20%, discordaram). Os outros 10% da amostra (que correspondem a um elemento) responderam não ter opinião (tendo assinalado o item “Não concordo nem discordo”).

O quadro número 8 apresenta os resultados obtidos nas respostas dadas à afirmação número 10 do questionário pela amostra n1.

Quadro 8 - Resultados obtidos nas respostas da Amostra n1 à afirmação nº10 do questionário

Afirmação	D.T		D.		NCND		C		C.T		N.R	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
10.Os alunos com multideficiência devem estar integrados em escolas regulares com UAEM'S mas em grupos à parte, para que realize aprendizagens de sucesso.	4	40	3	30	2	20	1	10	0	0	0	0

Legenda: D.T - Discordo Totalmente; N - Número de respondentes; % - Percentagem; D. - Discordo; NCND - Não concordo nem discordo; C - Concordo; C.T - Concordo totalmente; NR - Não Respondeu.

Neste caso 70% dos respondentes assinalaram não concordar com essa afirmação (40% discordaram totalmente e 30% discordaram). Apenas 1 professor referiu concordar com a afirmação, sendo que 2 referiram não ter opinião (Não concordo, nem discordo).

O quadro número 9 apresenta os resultados obtidos nas respostas dadas à afirmação número 11 do questionário pela amostra n1.

Quadro 9 - Resultados obtidos nas respostas da Amostra n1 à afirmação nº11 do questionário

Afirmação	D.T		D.		NCND		C		C.T		N.R	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
11.Aos alunos com MD deviam ser dadas, sempre que possível, todas as oportunidades para trabalhar no espaço das turmas regulares.	0	0	1	10	1	10	3	30	5	50	0	0

Legenda: D.T - Discordo Totalmente; N - Número de respondentes; % - Percentagem; D. - Discordo; NCND - Não concordo nem discordo; C - Concordo; C.T - Concordo totalmente; NR - Não Respondeu.

Neste caso a maioria dos respondentes concordou com a afirmação (50% concordam totalmente e 30% concordam). Note-se que 1 elemento da amostra discorda dessa afirmação e outro referiu não concordar nem discordar.

O quadro número 10 apresenta os resultados obtidos nas respostas dadas à afirmação número 12 do questionário pela amostra n1.

Quadro 10 - Resultados obtidos nas respostas da Amostra n1 à afirmação nº12 do questionário

Afirmação	D.T		D.		NCND		C		C.T		N.R	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
12.As Unidades de Apoio à Multideficiência são a melhor resposta educativa, no que às aprendizagens diz respeito, para alunos multideficientes.	0	0	0	0	0	0	7	70	3	30	0	0

Legenda: D.T - Discordo Totalmente; N - Número de respondentes; % - Percentagem; D. - Discordo; NCND - Não concordo nem discordo; C - Concordo; C.T - Concordo totalmente; NR - Não Respondeu.

No respeitante às Unidades serem a melhor resposta educativa para crianças multideficientes, para realizar aprendizagens todas as respostas foram no sentido de concordar. (70% concordaram totalmente e 30% concordaram).

O quadro número 11 apresenta os resultados obtidos nas respostas dadas à afirmação número 23 do questionário pela amostra n1.

Quadro 11 - Resultados obtidos nas respostas da Amostra n1 à afirmação nº 23 do questionário

Afirmação	D.T		D.		NCND		C		C.T		N.R	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
23.O desafio de estar incluído numa turma promove o crescimento académico do aluno com multideficiência.	0	0	0	0	1	10	8	80	1	10	0	0

Legenda: D.T - Discordo Totalmente; N - Número de respondentes; % - Percentagem; D. - Discordo; NCND - Não concordo nem discordo; C - Concordo; C.T - Concordo totalmente; NR - Não Respondeu.

Quanto ao facto de estar incluído numa turma do ensino regular promover o crescimento académico do aluno multideficiente, a amostra pronunciou-se de forma francamente favorável.

(80% concordou com a afirmação e 10% concordou totalmente). Apenas um elemento referiu não concordar nem discordar da afirmação em análise.

O quadro número 12 apresenta os resultados obtidos nas respostas dadas à afirmação número 24 do questionário pela amostra n1.

Quadro 12 - Resultados obtidos nas respostas da Amostra n1 à afirmação nº 24 do questionário

Afirmação	D.T		D.		NCND		C		C.T		N.R	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
24.As diferenças de alunos multideficientes prejudicam a aprendizagem dos outros alunos da turma, pois dificultam o trabalho do professor na sala de aula.	2	20	5	50	2	20	1	10	0	0	0	0

Legenda: D.T - Discordo Totalmente; N - Número de respondentes; % - Percentagem; D. - Discordo; NCND - Não concordo nem discordo; C - Concordo; C.T - Concordo totalmente; NR - Não Respondeu.

A última afirmação do questionário respeitante ao primeiro objetivo deste estudo (verificar se as UAEM são a melhor resposta educativa para crianças com multideficiência realizarem aprendizagens) diz respeito ao facto de perceber se as diferenças das crianças com multideficiência prejudicam as aprendizagens dos outros alunos da turma, uma vez que dificultam o trabalho do professor na sala de aula. Os resultados obtidos foram menos claros nesta afirmação. 50% discorda da afirmação e 20% discorda totalmente, significando que 70% da amostra discorda da afirmação. Apenas 1 elemento da amostra concorda com essa afirmação, sendo que 2 referiram não concordarem nem discordarem.

3.2.1.2 - Síntese

Analisando as respostas dadas pela amostra n1 (Professores de Educação Especial) ao conjunto de afirmações que fazem parte do conjunto 1 verifica-se que estes professores consideram que a melhor resposta educativa para as crianças multideficientes é a inclusão em escolas regulares, em Unidades de Multideficiência. Como tal, recusam a ideia de que para realizar aprendizagens de sucesso tenham de estar integradas numa instituição especializada podendo realizar essas aprendizagens numa UAEM. Sendo assim, estes professores consideram que as UAEM podem satisfazer as necessidades, ao nível das aprendizagens, de qualquer aluno multideficiente.

Não existe uma opinião maioritária se, ainda que estejam incluídos em Unidades de Apoio à Multideficiência, as aprendizagens devam ser feitas em grupos à parte ou incluídos na turma. Ainda que quando questionados sobre se estes alunos devem estar em grupos à parte numa UAEM, mais de metade discorda dessa opinião e de grande parte concordar com o facto de

sempre que possível dever ser dado ao aluno multideficiente a oportunidade de trabalhar no espaço das turmas regulares. Também restam algumas dúvidas sobre o facto de o aluno multideficiente desenvolver capacidades académicas de forma mais rápida numa turma especial do que numa turma regular, não tendo metade dos respondentes uma opinião formada. Contudo, a amostra considera que o facto de estar incluído numa turma promove o crescimento académico do aluno com multideficiência. Quer isto dizer que, se verifica que, por vezes, os respondentes não têm uma opinião bem formada sobre o que consideram ser melhor ou não para o desenvolvimento académico dos alunos multideficientes, respondendo seguindo uma linha de pensamento numa questão e com outra linha de pensamento noutra questão.

Também fica claro que para estes professores o contacto dos alunos de turmas regulares com alunos multideficientes não lhes é prejudicial a nível académico.

3.2.2 - Apresentação e análise dos resultados obtidos na amostra n1 acerca de as UAEM serem a melhor resposta educativa para crianças com multideficiência, no que à socialização diz respeito

Os quadros que se seguem (quadros nº 13 a 24) apresentam os resultados obtidos na análise das respostas dadas às afirmações número 4,7,13,14,15,16,17,18,19, 21,22 e 31 que formam o conjunto 2 (afirmações relacionadas com o objetivo de verificar se as UAEM são a melhor resposta educativa, no que à socialização diz respeito para alunos com multideficiência), pela amostra formado pelos professores de Educação Especial (n1).

O quadro número 13 apresenta os resultados obtidos nas respostas dadas à afirmação número 4 do questionário pela amostra n1.

Quadro 13 -Resultados obtidos nas respostas da Amostra n1 à afirmação nº 4 do questionário

Afirmação	D.T		D.		NCND		C		C.T		N.R	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
4.A presença de alunos diferentes na sala de aula enriquece todos os que nela se encontram.	0	0	0	0	0	0	6	60	4	40	0	0

Legenda: D.T - Discordo Totalmente; N - Número de respondentes; % - Percentagem; D. - Discordo; NCND - Não concordo nem discordo; C - Concordo; C.T - Concordo totalmente; NR - Não Respondeu.

Nesta primeira afirmação que integra o conjunto 2 (verificar se as UAEM são a melhor resposta para crianças com multideficiência no que à sua socialização diz respeito) constata-se

que todos os elementos da amostra concordam com a afirmação dividindo-se em 60% da amostra que concorda totalmente e 40% que concorda.

O quadro número 14 apresenta os resultados obtidos nas respostas dadas à afirmação número 7 do questionário pela amostra n1.

Quadro 14 - Resultados obtidos nas respostas da Amostra n1 à afirmação nº 7 do questionário

Afirmação	D.T		D.		NCND		C		C.T		N.R	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
7.As Unidades de Apoio à Multideficiência são a melhor resposta educativa, no que à socialização diz respeito para alunos multideficientes.	0	0	0	0	1	10	6	60	3	30	0	0

Legenda: D.T - Discordo Totalmente; N - Número de respondentes; % - Percentagem; D. - Discordo; NCND - Não concordo nem discordo; C - Concordo; C.T - Concordo totalmente; NR - Não Respondeu.

Quanto ao facto de as UAEM serem a melhor resposta educativa para a socialização destas crianças a grande maioria (90%) concorda, dividindo-se em 60% da amostra que concorda e 30% da amostra que concorda totalmente. Apenas 1 elemento da amostra afirma não concordar nem discordar.

O quadro número 15 apresenta os resultados obtidos nas respostas dadas à afirmação número 13 do questionário pela amostra n1.

Quadro 15 - Resultados obtidos nas respostas da Amostra n1 à afirmação nº 13 do questionário

Afirmação	D.T		D.		NCND		C		C.T		N.R	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
13.As necessidades sociais dos alunos com multideficiência são melhor satisfeitas quando o apoio se realiza na sala de aula.	0	0	0	0	4	40	4	40	2	20	0	0

Legenda: D.T - Discordo Totalmente; N - Número de respondentes; % - Percentagem; D. - Discordo; NCND - Não concordo nem discordo; C - Concordo; C.T - Concordo totalmente; NR - Não Respondeu.

No que se refere ao facto de as necessidades sociais dos alunos multideficientes serem melhor satisfeitas quando o apoio se realiza na sala de aula, vários foram os respondentes que

referiram não concordar nem discordar (40%). Ainda assim, 40% da amostra referiu concordar com a afirmação e 20% referiu concordar totalmente, o que significa que 60% da amostra estão de acordo com a afirmação.

O quadro número 16 apresenta os resultados obtidos nas respostas dadas à afirmação número 14 do questionário pela amostra n1.

Quadro 16 - Resultados obtidos nas respostas da Amostra n1 à afirmação nº 14 do questionário

Afirmação	D.T		D.		NCND		C		C.T		N.R	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
14.A inclusão disponibiliza interação entre grupos diversos que reforçam a compreensão e a aceitação das diferenças.	0	0	0	0	0	0	5	50	5	50	0	0

Legenda: D.T - Discordo Totalmente; N - Número de respondentes; % - Percentagem; D. - Discordo; NCND - Não concordo nem discordo; C - Concordo; C.T - Concordo totalmente; NR - Não Respondeu.

A concordância de toda a amostra em estudo surge na afirmação “A inclusão disponibiliza interação entre grupos diversos que reforçam a compreensão e aceitação das diferenças”. Essa concordância divide-se em “Concordo” (50%) e “Concordo Totalmente” (50%).

O quadro número 17 apresenta os resultados obtidos nas respostas dadas à afirmação número 15 do questionário pela amostra n1.

Quadro 17 - Resultados obtidos nas respostas da Amostra n1 à afirmação nº 15 do questionário

Afirmação	D.T		D.		NCND		C		C.T		N.R	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
15.O isolamento numa turma especial tem um efeito negativo no desenvolvimento social do aluno com multideficiência.	1	10	1	10	1	10	4	40	3	30	0	0

Legenda: D.T - Discordo Totalmente; N - Número de respondentes; % - Percentagem; D. - Discordo; NCND - Não concordo nem discordo; C - Concordo; C.T - Concordo totalmente; NR - Não Respondeu.

Quanto ao facto de o isolamento numa turma especial ter um efeito negativo no desenvolvimento social do aluno com multideficiência as respostas são, no geral, concordantes com a afirmação. 40% da amostra concorda com a afirmação e 30% concorda totalmente com a

mesma. Saliente-se o facto de 1 respondente discordar totalmente e outro discordar da afirmação em apreço. Por fim, 1 elemento respondeu não concordar nem discordar.

O quadro número 18 apresenta os resultados obtidos nas respostas dadas à afirmação número 16 do questionário pela amostra n1.

Quadro 18 - Resultados obtidos nas respostas da Amostra n1 à afirmação nº 16 do questionário

Afirmação	D.T		D.		NCND		C		C.T		N.R	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
16.O contacto que os alunos de turmas regulares possam ter com alunos com multideficiência pode ser-lhes prejudicial, a nível social.	8	80	2	20	0	0	0	0	0	0	0	0

Legenda: D.T - Discordo Totalmente; N - Número de respondentes; % - Percentagem; D. - Discordo; NCND - Não concordo nem discordo; C - Concordo; C.T - Concordo totalmente; NR - Não Respondeu.

A amostra demonstrou discordar desta frase. 80% discordou totalmente e 20% apenas discordou.

O quadro número 19 apresenta os resultados obtidos nas respostas dadas à afirmação número 17 do questionário pela amostra n1.

Quadro 19 - Resultados obtidos nas respostas da Amostra n1 à afirmação nº 17 do questionário

Afirmação	D.T		D.		NCND		C		C.T		N.R	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
17.Incluir numa turma regular alunos com multideficiência promove a sua autonomia social.	0	0	0	0	1	10	6	60	3	30	0	0

Legenda: D.T - Discordo Totalmente; N - Número de respondentes; % - Percentagem; D. - Discordo; NCND - Não concordo nem discordo; C - Concordo; C.T - Concordo totalmente; NR - Não Respondeu.

Quanto ao facto de a inclusão numa turma regular promover a autonomia social do aluno multideficiente, 90% da amostra concorda com esta afirmação, dividindo-se em 60% que assinalou o item “Concordo” e 30% que assinalou o item “Concordo Totalmente”. Apenas 1 elemento da amostra assinalou o item “Não concordo nem discordo”.

O quadro número 20 apresenta os resultados obtidos nas respostas dadas à afirmação número 18 do questionário pela amostra n1.

Quadro 20 - Resultados obtidos nas respostas da Amostra n1 à afirmação nº 18 do questionário

Afirmação	D.T		D.		NCND		C		C.T		N.R	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
18.A inclusão de alunos com multideficiência pode ser benéfica para todos os restantes alunos.	0	0	0	0	0	0	6	60	4	40	0	0

Legenda: D.T - Discordo Totalmente; N - Número de respondentes; % - Percentagem; D. - Discordo; NCND - Não concordo nem discordo; C - Concordo; C.T - Concordo totalmente; NR - Não Respondeu.

100% da amostra demonstrou considerar que a inclusão de alunos pode ser benéfica para todos os alunos, dividindo-se as opiniões que concordam (60%) e concordam totalmente (40%).

O quadro número 21 apresenta os resultados obtidos nas respostas dadas à afirmação número 19 do questionário pela amostra n1.

Quadro 21 - Resultados obtidos nas respostas da Amostra n1 à afirmação nº 19 do questionário

Afirmação	D.T		D.		NCND		C		C.T		N.R	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
19.A inclusão numa turma regular terá um efeito negativo no desenvolvimento social do aluno com multideficiência	8	80	1	10	1	10	0	0	0	0	0	0

Legenda: D.T - Discordo Totalmente; N - Número de respondentes; % - Percentagem; D. - Discordo; NCND - Não concordo nem discordo; C - Concordo; C.T - Concordo totalmente; NR - Não Respondeu.

Nesta afirmação a amostra n1 foi quase unânime na sua discordância (80% discordaram totalmente e 10% discordaram). Apenas um elemento da amostra assinalou o item “Não concordo nem discordo”.

O quadro número 22 apresenta os resultados obtidos nas respostas dadas à afirmação número 21 do questionário pela amostra n1.

Quadro 22 - Resultados obtidos nas respostas da Amostra n1 à afirmação nº 21 do questionário

Afirmação	D.T		D.		NCND		C		C.T		N.R	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
21.A presença de alunos com multideficiência na escola irá promover a aceitação das diferenças por parte dos outros alunos.	0	0	0	0	2	20	4	40	4	40	0	0

Legenda: D.T - Discordo Totalmente; N - Número de respondentes; % - Percentagem; D. - Discordo; NCND - Não concordo nem discordo; C - Concordo; C.T - Concordo totalmente; NR - Não Respondeu.

Quanto ao facto de a presença de alunos multideficientes promover a aceitação das diferenças por parte dos outros alunos, a amostra em estudo demonstrou concordar, maioritariamente, com esta afirmação (40% concordam e 40% concordam totalmente). Refira-se que 2 elementos da amostra responderam não concordar nem discordar.

O quadro número 23 apresenta os resultados obtidos nas respostas dadas à afirmação número 22 do questionário pela amostra n1.

Quadro 23 - Resultados obtidos nas respostas da Amostra n1 à afirmação nº 22 do questionário

Afirmação	D.T		D.		NCND		C		C.T		N.R	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
22.As necessidades da maioria dos alunos com multideficiência, no que à socialização diz respeito, podem ser satisfeitas numa Unidade de Apoio à Multideficiência.	0	0	1	10	4	40	3	30	2	20	0	0

Legenda: D.T - Discordo Totalmente; N - Número de respondentes; % - Percentagem; D. - Discordo; NCND - Não concordo nem discordo; C - Concordo; C.T - Concordo totalmente; NR - Não Respondeu.

Esta afirmação não apresentou resultados tão claros. 40% da amostra referiu não ter opinião, assinalando o item “Não concordo nem discordo”. Ainda assim, 50% da amostra referiu concordar com a afirmação (30% concordaram e 20% concordaram totalmente). 1 elemento da amostra referiu discordar dessa opinião.

O quadro número 24 apresenta os resultados obtidos nas respostas dadas à afirmação número 31 do questionário pela amostra n1.

Quadro 24 - Resultados obtidos nas respostas da Amostra n1 à afirmação nº 31 do questionário

Afirmação	D.T		D.		NCND		C		C.T		N.R	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
31.O aluno com multideficiência poderá ser marginalizado pelos outros alunos.	1	10	2	20	4	40	2	20	0	0	1	10

Legenda: D.T - Discordo Totalmente; N - Número de respondentes; % - Percentagem; D. - Discordo; NCND - Não concordo nem discordo; C - Concordo; C.T - Concordo totalmente; NR - Não Respondeu.

Por fim, na afirmação que coloca a possibilidade do aluno com multideficiência poder ser marginalizado pelos outros alunos, os respondentes não apresentaram uma opinião maioritária. 40% da amostra referiu não concordar nem discordar. 10% discordaram totalmente e 20% apenas discordaram. 2 elementos da amostra (num total de 20%) concordaram com a afirmação. Refira-se que um elemento da amostra não respondeu a este item.

3.2.2.1 - Síntese

Analisando as respostas dadas pela amostra em estudo ao conjunto de afirmações que formam o conjunto 2 (verificar se as UAEM são a melhor resposta educativa para a socialização de alunos com multideficiência) verifica-se que a grande maioria (90%) considera que as UAEM são a melhor resposta educativa, no que à socialização diz respeito, para alunos com multideficiência e que metade da amostra acredita que as necessidades sociais dos alunos com multideficiência podem ser satisfeitas numa UAEM. Verificamos 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, deste modo, a compreensão e a aceitação das diferenças. Como tal, toda a amostra discorda com o facto de o contacto dos alunos das turmas regulares com alunos multideficientes lhes poder ser prejudicial, a nível social. Mais de metade da amostra em estudo considera que o isolamento de uma criança com multideficiência numa turma especial tem um efeito negativo no seu desenvolvimento social e que as suas necessidades sociais são melhor satisfeitas quando o apoio se realiza na sala de aula. A grande maioria da amostra pensa que a inclusão numa turma regular de alunos com multideficiência promove a sua autonomia social. A única situação que não fica muito clara, uma vez que houve dispersão nas respostas é quanto ao facto de o aluno com multideficiência poder ser marginalizado pelos outros alunos.

3.2.3 - Apresentação e análise dos resultados obtidos na amostra n1 acerca de os professores de Educação Especial se sentirem preparados para trabalhar com crianças multideficientes

Os quadros números 25 a 31 apresentam os resultados obtidos na análise das respostas dadas às afirmações número 20, 25, 26, 27, 28, 29 e 30 que formam o conjunto 3 (afirmações relacionadas com o objetivo de verificar se os professores que trabalham com estas crianças MD se sentem preparados para trabalhar com elas), pelo grupo formado pelos professores de Educação Especial (n1).

O quadro número 25 apresenta os resultados obtidos nas respostas dadas à afirmação número 20 do questionário pela amostra n1.

Quadro 25 - Resultados obtidos nas respostas da Amostra n1 à afirmação nº 20 do questionário

Afirmação	D.T		D.		NCND		C		C.T		N.R	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
20.O professor de Ensino Regular deve ter formação específica para trabalhar com alunos com multideficiência.	0	0	2	20	2	20	4	40	2	20	0	0

Legenda: D.T - Discordo Totalmente; N - Número de respondentes; % - Percentagem; D. - Discordo; NCND - Não concordo nem discordo; C - Concordo; C.T - Concordo totalmente; NR - Não Respondeu.

Na primeira afirmação que constitui este terceiro grupo constata-se que os respondentes da amostra em estudo concordaram (40%) e concordaram totalmente (20%). 20% da amostra referiu discordar dessa afirmação e 20% referiram não ter opinião (assinalando “não concordo nem discordo”).

O quadro número 26 apresenta os resultados obtidos nas respostas dadas à afirmação número 25 do questionário pela amostra n1.

Quadro 26 - Resultados obtidos nas respostas da Amostra n1 à afirmação nº 25 do questionário

Afirmação	D.T		D.		NCND		C		C.T		N.R	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
25.A formação inicial dota qualquer professor das ferramentas necessárias para responder às necessidades de um aluno com MD.	2	20	3	30	2	20	3	30	0	0	0	0

Legenda: D.T - Discordo Totalmente; N - Número de respondentes; % - Percentagem; D. - Discordo; NCND - Não concordo nem discordo; C - Concordo; C.T - Concordo totalmente; NR - Não Respondeu.

Nesta afirmação os respondentes dividiram as suas opiniões. 50% da amostra discordou (20% discorda totalmente e 30% discorda). Outros 30% da amostra referiram concordar com essa afirmação. Note-se que 20% da amostra referiram “Não concordar nem discordar”.

O quadro número 27 apresenta os resultados obtidos nas respostas dadas à afirmação número 26 do questionário pela amostra n1.

Quadro 27 - Resultados obtidos nas respostas da Amostra n1 à afirmação nº 26 do questionário

Afirmação	D.T		D.		NCND		C		C.T		N.R	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
26.A escola possui os recursos suficientes para incluir crianças com multideficiência.	1	10	3	30	3	30	2	20	1	10	0	0

Legenda: D.T - Discordo Totalmente; N - Número de respondentes; % - Percentagem; D. - Discordo; NCND - Não concordo nem discordo; C - Concordo; C.T - Concordo totalmente; NR - Não Respondeu.

Mais uma vez as opiniões se dividiram quando se questionou se a escola possuía os recursos suficientes para incluir crianças com multideficiência. 40% da amostra não concordou com esta afirmação (10% discordaram totalmente e 30% discordaram). Por outro lado 30% concordaram com esta afirmação (20% concordaram e 10% concordaram totalmente). 30% da amostra assinalou o item “Não Concordo Nem Discordo”.

O quadro número 28 apresenta os resultados obtidos nas respostas dadas à afirmação número 27 do questionário pela amostra n1.

Quadro 28 - Resultados obtidos nas respostas da Amostra n1 à afirmação nº 27 do questionário

Afirmação	D.T		D.		NCND		C		C.T		N.R	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
27.Os professores de Educação Especial estão melhor preparados que os professores do ensino regular para trabalhar com crianças multideficientes	0	0	0	0	4	40	5	50	1	10	0	0

Legenda: D.T - Discordo Totalmente; N - Número de respondentes; % - Percentagem; D. - Discordo; NCND - Não concordo nem discordo; C - Concordo; C.T - Concordo totalmente; NR - Não Respondeu.

No que concerne ao facto de os professores de Educação Especial estarem melhor preparados que os professores do ensino regular para trabalhar com crianças multideficientes os respondentes que constituem a amostra n1 concordam maioritariamente com essa afirmação. 50% concordam e 10% concordam totalmente. Refira-se que 40% dos elementos da amostra assinalaram a opção “Não Concordo Nem Discordo”.

O quadro número 29 apresenta os resultados obtidos nas respostas dadas à afirmação número 28 do questionário pela amostra n1.

Quadro 29 - Resultados obtidos nas respostas da Amostra n1 à afirmação nº 28 do questionário

Afirmação	D.T		D.		NCND		C		C.T		N.R	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
28.Ensinar alunos com multideficiência é demasiado exigente para professores do ensino regular.	0	0	3	30	5	50	2	20	0	0	0	0

Legenda: D.T - Discordo Totalmente; N - Número de respondentes; % - Percentagem; D. - Discordo; NCND - Não concordo nem discordo; C - Concordo; C.T - Concordo totalmente; NR - Não Respondeu.

A afirmação que refere que ensinar alunos multideficientes é demasiado exigente para professores do ensino regular teve a concordância de 20% da amostra. Refira-se que metade da amostra em estudo (50%) referiu não concordar nem discordar. 30% dos respondentes referiram discordar desta afirmação.

O quadro número 30 apresenta os resultados obtidos nas respostas dadas à afirmação número 29 do questionário pela amostra n1.

Quadro 30 - Resultados obtidos nas respostas da Amostra n1 à afirmação nº 29 do questionário

Afirmação	D.T		D.		NCND		C		C.T		N.R	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
29.As condições que existem, atualmente, na escola onde leciona permitem assegurar o sucesso educativo dos alunos com multideficiência	0	0	0	0	2	20	6	60	2	20	0	0

Legenda: D.T - Discordo Totalmente; N - Número de respondentes; % - Percentagem; D. - Discordo; NCND - Não concordo nem discordo; C - Concordo; C.T - Concordo totalmente; NR - Não Respondeu.

Quanto à afirmação que questiona se as condições que existem na escola onde lecionam permitem assegurar o sucesso educativo dos alunos multideficientes, 80% dos respondentes referiram concordar com a opinião (60% concordaram e 20% concordaram totalmente). 2 dos respondentes assinalaram o item “Não Concordo Nem Discordo”.

O quadro número 31 apresenta os resultados obtidos nas respostas dadas à afirmação número 30 do questionário pela amostra n1.

Quadro 31 - Resultados obtidos nas respostas da Amostra n1 à afirmação nº 30 do questionário

Afirmação	D.T		D.		NCND		C		C.T		N.R	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
30.A formação especializada dota o professor de Educação Especial das ferramentas necessárias para trabalhar com crianças multideficientes.	0	0	0	0	2	20	8	80	0	0	0	0

Legenda: D.T - Discordo Totalmente; N - Número de respondentes; % - Percentagem; D. - Discordo; NCND - Não concordo nem discordo; C - Concordo; C.T - Concordo totalmente; NR - Não Respondeu.

Por fim quando se questionou se a formação especializada dotava o professor de Educação Especial das ferramentas necessárias para trabalhar com crianças multideficientes a grande maioria concordou (80%). Refira-se que 20% referiram não concordar nem discordar da afirmação em questão.

3.2.3.1 - Síntese

Analisando o grau de concordância ou discordância dado pela amostra às respostas que formam o conjunto 3 (verificar se os professores da Educação Especial se sentem preparados

para trabalhar com crianças multideficientes) conclui-se que mais de metade da amostra considera que o professor de ensino regular deveria ter formação específica para trabalhar com alunos com multideficiência. Seguindo a mesma linha de pensamento, metade da amostra considera que a formação inicial não dota o professor das ferramentas necessárias para trabalhar com este público; mais de metade 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 que a formação especializada dota os professores das ferramentas necessárias para trabalhar com alunos multideficientes. Os resultados não foram conclusivos (pela dispersão de respostas e pelo número elevado de respondentes sem opinião) quando se questionava o facto de ensinar alunos com multideficiência ser demasiado exigente para professores do ensino regular e quando se questionava se a escola possuía os recursos suficientes para incluir crianças com multideficiência.

3.2.4 - Apresentação e análise dos resultados obtidos na amostra n2 acerca de as UAEM serem a melhor resposta educativa para crianças com multideficiência, no que às aprendizagens diz respeito

Proceder-se-á, em seguida, à apresentação dos resultados obtidos através das respostas dadas aos questionários pela amostra n2, constituída pelos professores de ensino regular que possuem alunos com multideficiência incluídos nas suas turmas.

Os quadros que se seguem (quadros nº 32 a 43) apresentam os resultados obtidos na análise das respostas dadas às afirmações número 1, 2, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 23 e 24 que formam o conjunto 1 (afirmações relacionadas com o objetivo de verificar se as UAEM são a melhor resposta educativa, no que às aprendizagens diz respeito para alunos com multideficiência), pelo grupo formados pelos professores de ensino regular que trabalham com alunos multideficientes (n2).

O quadro que se segue apresenta os resultados obtidos nas respostas dadas à afirmação nº 1 pela amostra n2.

Quadro 32 - Resultados obtidos nas respostas da amostra n2 à afirmação nº 1 do questionário

Afirmação	D.T		D.		NCND		C		C.T		N.R	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1.As crianças com multideficiência devem frequentar escolas regulares, integradas em Unidades de Multideficiência.	0	0	1	7,1	4	28,6	4	28,6	5	35,7	0	0

Legenda: D.T - Discordo Totalmente; N - Número de respondentes; % - Percentagem; D. - Discordo; NCND - Não concordo nem discordo; C - Concordo; C.T - Concordo totalmente; NR - Não Respondeu.

No que respeita à inclusão dos alunos em escolas regulares, nas UAEM, a maioria concorda com essa perspectiva (35,7% concordam totalmente e 28,6% concordam). Destaca-se o facto de 4 elementos da amostra referirem não ter opinião (Assinalando o item “Não Concordo nem Discordo”) e um elemento discordar dessa afirmação.

O quadro número 33 apresenta os resultados obtidos nas respostas dadas à afirmação número 2 do questionário pela amostra n2.

Quadro 33 - Resultados obtidos nas respostas da Amostra n2 à afirmação nº 2 do questionário

Afirmação	D.T		D.		NCND		C		C.T		N.R	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
2. As crianças com multideficiência devem estar numa instituição especializada e não nas escolas regulares para realizar aprendizagens de sucesso.	4	28,6	4	28,6	3	21,4	3	21,4	0	0	0	0

Legenda: D.T - Discordo Totalmente; N - Número de respondentes; % - Percentagem; D. - Discordo; NCND - Não concordo nem discordo; C - Concordo; C.T - Concordo totalmente; NR - Não Respondeu.

Na segunda afirmação, 57,2% dos respondentes responderam discordar da ideia que, para realizar aprendizagens de sucesso, as crianças com multideficiência devam frequentar instituições especializadas e não a escola regular. Estes 57,2% subdividem-se em 28,6% que responderam “Discordo Totalmente” e “Discordo” (Outros 28,6% da amostra). Refira-se que as outras respostas se dividiram numa resposta sem opinião “Não concordo nem discordo” (21,4%) e numa concordância com a afirmação (21,4%).

O quadro número 34 apresenta os resultados obtidos nas respostas dadas à afirmação número 3 do questionário pela amostra n2.

Quadro 34 - Resultados obtidos nas respostas da Amostra n2 à afirmação nº 3 do questionário

Afirmação	D.T		D.		NCND		C		C.T		N.R	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
3.As crianças com multideficiência devem frequentar Unidades de Apoio à Multideficiência pois é esta a melhor resposta educativa para as suas necessidades.	0	0	0	0	3	21,4	5	35,7	6	42,9	0	0

Legenda: D.T - Discordo Totalmente; N - Número de respondentes; % - Percentagem; D. - Discordo; NCND - Não concordo nem discordo; C - Concordo; C.T - Concordo totalmente; NR - Não Respondeu.

As UAEM serem a melhor resposta educativa para crianças com multideficiência é a opinião de uma larga maioria desta amostra (78,6%), sendo que 42,9% da amostra concordam totalmente e 35,7% assinalaram a opção “Concordo”. Note-se o facto de 21,4% da amostra (3 dos respondentes) não terem opinião tendo assinalado a opção “Não concordo nem discordo”.

O quadro número 35 apresenta os resultados obtidos nas respostas dadas à afirmação número 5 do questionário pela amostra n2.

Quadro 35 - Resultados obtidos nas respostas da Amostra n2 à afirmação nº 5 do questionário

Afirmação	D.T		D.		NCND		C		C.T		N.R	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
5.As necessidades da maioria dos alunos com multideficiência, no que às aprendizagens diz respeito, podem ser satisfeitas numa UAEM.	0	0	2	14,3	5	35,7	6	42,9	1	7,1	0	0

Legenda: D.T - Discordo Totalmente; N - Número de respondentes; % - Percentagem; D. - Discordo; NCND - Não concordo nem discordo; C - Concordo; C.T - Concordo totalmente; NR - Não Respondeu.

50% da amostra concorda com esta afirmação, dividindo-se em “Concordo” (42,9%) e “Concordo Totalmente” (7,1%). 35,7% da amostra não têm opinião formada (assinalando o item “Não Concordo nem Discordo”) e 2 elementos da amostra referiram discordar dessa afirmação.

O quadro número 36 apresenta os resultados obtidos nas respostas dadas à afirmação número 6 do questionário pela amostra n2.

Quadro 36 - Resultados obtidos nas respostas da Amostra n2 à afirmação nº 6 do questionário

Afirmação	D.T		D.		NCND		C		C.T		N.R	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
6.O apoio de que necessitam os alunos com multideficiência para a aquisição de conhecimentos é melhor se eles estiverem em grupos especiais, separados dos restantes.	3	21,4	2	14,3	5	35,7	4	28,6	0	0	0	0

Legenda: D.T - Discordo Totalmente; N - Número de respondentes; % - Percentagem; D. - Discordo; NCND - Não concordo nem discordo; C - Concordo; C.T - Concordo totalmente; NR - Não Respondeu.

Nesta questão houve uma divisão de opiniões. 21,4% da amostra discordaram totalmente e, outros 14,3% discordaram. 28,6% da amostra concordou com esta afirmação. Refira-se o número elevado (35,7%) de respondentes que não têm opinião sobre esse assunto.

O quadro número 37 apresenta os resultados obtidos nas respostas dadas à afirmação número 8 do questionário pela amostra n2.

Quadro 37 - Resultados obtidos nas respostas da Amostra n2 à afirmação nº 8 do questionário

Afirmação	D.T		D.		NCND		C		C.T		N.R	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
8.O aluno com multideficiência desenvolverá capacidades académicas mais rapidamente numa turma especial do que numa turma do regular.	0	0	2	14,3	9	64,3	3	21,4	0	0	0	0

Legenda: D.T - Discordo Totalmente; N - Número de respondentes; % - Percentagem; D. - Discordo; NCND - Não concordo nem discordo; C - Concordo; C.T - Concordo totalmente; NR - Não Respondeu.

Encontra-se uma percentagem elevada de respondentes sem opinião (64,3%) na afirmação “O aluno com multideficiência desenvolverá capacidades académicas mais rapidamente numa turma especial do que numa turma regular”. Ainda assim, 14,3% dos respondentes não concordaram com essa afirmação. 3 respondentes da amostra concordaram com essa afirmação.

O quadro número 38 apresenta os resultados obtidos nas respostas dadas à afirmação número 9 do questionário pela amostra n2.

Quadro 38 - Resultados obtidos nas respostas da amostra n2 à afirmação nº 9 do questionário

Afirmação	D.T		D.		NCND		C		C.T		N.R	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
9.O contacto que os alunos de turmas regulares possam ter com alunos com multideficiência pode ser-lhes prejudicial, a nível académico.	7	50	4	28,6	2	14,3	1	7,1	0	0	0	0

Legenda: D.T - Discordo Totalmente; N - Número de respondentes; % - Percentagem; D. - Discordo; NCND - Não concordo nem discordo; C - Concordo; C.T - Concordo totalmente; NR - Não Respondeu.

Apenas 1 respondente concordou com esta afirmação. 78,6% da amostra referiram não concordar com a afirmação em causa. (50% discordaram totalmente e 28,6%, discordaram). Os outros 14,3% da amostra (que correspondem a dois elementos) responderam não ter opinião (tendo assinalado o item “Não Concordo nem Discordo”).

O quadro número 39 apresenta os resultados obtidos nas respostas dadas à afirmação número 10 do questionário pela amostra n2.

Quadro 39 - Resultados obtidos nas respostas da Amostra n2 à afirmação nº10 do questionário

Afirmação	D.T		D.		NCND		C		C.T		N.R	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
10.Os alunos com multideficiência devem estar integrados em escolas regulares com UAEM'S mas em grupos à parte, para que realize aprendizagens de sucesso.	1	7,1	2	14,3	5	35,7	6	42,9	0	0	0	0

Legenda: D.T - Discordo Totalmente; N - Número de respondentes; % - Percentagem; D. - Discordo; NCND - Não concordo nem discordo; C - Concordo; C.T - Concordo totalmente; NR - Não Respondeu.

21,4% dos respondentes assinalaram não concordar com essa afirmação (7,1% discordaram totalmente e 14,3% discordaram). Seis dos respondentes, num total de 42,9% concordaram com a afirmação: 35,7% da amostra referiram não ter opinião (Não Concordo, nem Discordo).

O quadro número 40 apresenta os resultados obtidos nas respostas dadas à afirmação número 11 do questionário pela amostra n2.

Quadro 40 - Resultados obtidos nas respostas da amostra n2 à afirmação nº11 do questionário

Afirmação	D.T		D.		NCND		C		C.T		N.R	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
11.Aos alunos com multideficiência deviam ser dadas, sempre que possível, todas as oportunidades para trabalhar no espaço das turmas regulares.	0	0	2	14,3	1	7,1	9	64,3	2	14,3	0	0

Legenda: D.T - Discordo Totalmente; N - Número de respondentes; % - Percentagem; D. - Discordo; NCND - Não concordo nem discordo; C - Concordo; C.T - Concordo totalmente; NR - Não Respondeu.

A maioria dos respondentes concorda com esta afirmação (64,3% concordam e 14,3% concordam totalmente). Note-se que 2 dos respondentes discordaram dessa afirmação e 1 dos respondentes referiu não concordar nem discordar.

O quadro número 41 apresenta os resultados obtidos nas respostas dadas à afirmação número 12 do questionário pela amostra n2.

Quadro 41 - Resultados obtidos nas respostas da amostra n2 à afirmação nº12 do questionário

Afirmação	D.T		D.		NCND		C		C.T		N.R	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
12.As Unidades de Apoio à Multideficiência são a melhor resposta educativa, no que às aprendizagens diz respeito, para alunos multideficientes.	0	0	1	7,1	2	14,3	6	42,9	5	35,7	0	0

Legenda: D.T - Discordo Totalmente; N - Número de respondentes; % - Percentagem; D. - Discordo; NCND - Não concordo nem discordo; C - Concordo; C.T - Concordo totalmente; NR - Não Respondeu.

No respeitante às Unidades serem a melhor resposta educativa para crianças multideficientes, para realizar aprendizagens, a maioria das respostas foram no sentido de concordar. (35,7% concordaram totalmente e 42,9% concordaram). Apenas 1 dos respondentes discordou dessa afirmação e 2 referiram não concordar nem discordar da afirmação em análise.

O quadro número 42 apresenta os resultados obtidos nas respostas dadas à afirmação número 23 do questionário pela amostra n2.

Quadro 42 - Resultados obtidos nas respostas da amostra n2 à afirmação nº 23 do questionário

Afirmação	D.T		D.		NCND		C		C.T		N.R	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
23.O desafio de estar incluído numa turma promove o crescimento académico do aluno com multideficiência.	0	0	2	14,3	8	57,2	1	7,1	3	21,4	0	0

Legenda: D.T - Discordo Totalmente; N - Número de respondentes; % - Percentagem; D. - Discordo; NCND - Não concordo nem discordo; C - Concordo; C.T - Concordo totalmente; NR - Não Respondeu.

Quanto ao facto de estar incluído numa turma do ensino regular promover o crescimento académico do aluno multideficiente, a amostra pronunciou-se de forma pouco conclusiva. A

maioria (57,2%) referiu não concordar nem discordar dessa afirmação. 28,5% da amostra concordou com a afirmação. (21,4% concordou totalmente e 7,1% concordou). Discordaram da afirmação dois elementos (num total de 14,3%).

O quadro número 43 apresenta os resultados obtidos nas respostas dadas à afirmação número 24 do questionário pela amostra n2.

Quadro 43 - Resultados obtidos nas respostas da Amostra n2 à afirmação nº 24 do questionário

Afirmação	D.T		D.		NCND		C		C.T		N.R	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
24.As diferenças de alunos multideficientes prejudicam a aprendizagem dos outros alunos da turma, pois dificultam o trabalho do professor na sala de aula.	1	7,1	6	42,9	1	7,1	6	42,9	0	0	0	0

Legenda: D.T - Discordo Totalmente; N - Número de respondentes; % - Percentagem; D. - Discordo; NCND - Não concordo nem discordo; C - Concordo; C.T - Concordo totalmente; NR - Não Respondeu.

A última afirmação do questionário respeitante ao primeiro objetivo deste estudo (verificar se as UAEM são a melhor resposta educativa para crianças com multideficiência realizarem aprendizagens) diz respeito ao facto de perceber se as diferenças das crianças com multideficiência prejudicam as aprendizagens dos outros alunos da turma, uma vez que dificultam o trabalho do professor na sala de aula. Os resultados obtidos demonstram que 42,9% discorda da afirmação e 7,1% discorda totalmente. 42,9% da amostra concordam com a afirmação (um total de 6 dos respondentes), sendo que apenas 1 elemento referiu não concordar nem discordar da afirmação.

3.2.4.1 - Síntese

Analisando as respostas dadas pela amostra n2 (Professores do ensino regular) ao conjunto de afirmações que fazem parte do conjunto 1 verifica-se que grande parte dos professores que constituem esta 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. Deste modo, mais de metade da amostra considera que os alunos multideficientes não necessitam de estar integrados em instituições especializadas para realizar aprendizagens de sucesso. Metade da amostra considera que as necessidades educativas, no que diz respeito às aprendizagens, dos alunos com multideficiência podem ser satisfeitas numa UAEM. A maioria dos respondentes considera que o contacto dos alunos do ensino regular com alunos multideficientes não prejudica os primeiros a nível académico. Ainda assim, e ainda que exista alguma dispersão nas respostas, uma parte considerável 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 nesta amostra uma quantidade bastante elevada, nalgumas 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 é 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 multideficiente desenvolverá capacidades académicas mais rapidamente numa turma especial do que numa turma regular (64,3% não concordaram nem discordaram).

Por fim, salienta-se ainda a difícil conclusão que pode ser retirada da afirmação que refere que as diferenças dos alunos multideficientes prejudicam a aprendizagem dos outros alunos da turma, uma vez que dificultam o trabalho do professor na sala de aula. As respostas dos respondentes, neste caso, foram mais dispersas, ainda que os resultados pendam ligeiramente para a não concordância com esta afirmação. 42,9% da amostra que corresponde a 6 elementos, discordaram da afirmação, mas outros 42,9% da amostra concordaram com a afirmação. Apenas 7,1% (um respondente) discordou totalmente.

3.2.5 - Apresentação e análise dos resultados obtidos na amostra n2 acerca de as UAEM serem a melhor resposta educativa para crianças com multideficiência, no que à socialização diz respeito

Os quadros nº 44 a 55 apresentam os resultados obtidos na análise das respostas dadas às afirmações número 4, 7, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22 e 31 que formam o conjunto 2 (afirmações relacionadas com o objetivo de verificar se as UAEM são a melhor resposta educativa, no que à socialização diz respeito para alunos com multideficiência), pelo grupo formado pelos professores de ensino regular (n2).

O quadro número 44 apresenta os resultados obtidos nas respostas dadas à afirmação número 4 do questionário pela amostra n2.

Quadro 44 - Resultados obtidos nas respostas da Amostra n2 à afirmação nº 4 do questionário

Afirmação	D.T		D.		NCND		C		C.T		N.R	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
4.A presença de alunos diferentes na sala de aula enriquece todos os que nela se encontram.	0	0	4	28,6	0	0	5	35,7	5	35,7	0	0

Legenda: D.T - Discordo Totalmente; N - Número de respondentes; % - Percentagem; D. - Discordo; NCND - Não concordo nem discordo; C - Concordo; C.T - Concordo totalmente; NR - Não Respondeu.

Verifica-se, pelo quadro acima, que a grande maioria da amostra concordou com a afirmação (71,4%) dividindo-se em 35,7% da amostra que concordou totalmente e 35,7% que concordou. Saliente-se que 28,6% da amostra (correspondente a 4 respondentes) discordaram desta afirmação.

O quadro nº 45 apresenta os resultados obtidos nas respostas da amostra n2 à afirmação nº 7 do questionário.

Quadro 45 - Resultados obtidos nas respostas da Amostra n2 à afirmação nº 7 do questionário

Afirmação	D.T		D.		NCND		C		C.T		N.R	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
7.As Unidades de Apoio à Multideficiência são a melhor resposta educativa, no que à socialização diz respeito para alunos multideficientes.	1	7,1	2	14,3	3	21,4	4	28,6	4	28,6	0	0

Legenda: D.T - Discordo Totalmente; N - Número de respondentes; % - Percentagem; D. - Discordo; NCND - Não concordo nem discordo; C - Concordo; C.T - Concordo totalmente; NR - Não Respondeu.

Um pouco mais de metade da amostra (57,2%) concordou com esta afirmação, dividindo-se em 28,6% da amostra que concordou e 28,6% da amostra que concordou totalmente. Salienta-se o facto de três elementos da amostra (21,4%) terem afirmado não concordar nem discordar. Evidencia-se ainda o facto de existirem respondentes (num total de 21,4%) que discordaram desta afirmação. 7,1% discordaram totalmente e 14,3%, apenas discordaram.

O quadro número 46 apresenta os resultados obtidos nas respostas dadas à afirmação número 13 do questionário pela amostra n2.

Quadro 46 - Resultados obtidos nas respostas da amostra n2 à afirmação nº 13 do questionário

Afirmação	D.T		D.		NCND		C		C.T		N.R	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
13.As necessidades sociais dos alunos com multideficiência são melhor satisfeitas quando o apoio se realiza na sala de aula.	0	0	4	28,6	5	35,7	5	35,7	0	0	0	0

Legenda: D.T - Discordo Totalmente; N - Número de respondentes; % - Percentagem; D. - Discordo; NCND - Não concordo nem discordo; C - Concordo; C.T - Concordo totalmente; NR - Não Respondeu.

No que se refere ao facto de as necessidades sociais dos alunos multideficientes serem melhor satisfeitas quando o apoio se realiza na sala de aula, vários foram os respondentes que referiram não concordar nem discordar (35,7%). Ainda assim, 35,7% da amostra referiu concordar com a afirmação e 28,6% referiu discordar dessa afirmação.

O quadro número 47 apresenta os resultados obtidos nas respostas dadas à afirmação número 14 do questionário pela amostra n2.

Quadro 47 - Resultados obtidos nas respostas da Amostra n2 à afirmação nº 14 do questionário

Afirmação	D.T		D.		NCND		C		C.T		N.R	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
14.A inclusão disponibiliza interação entre grupos diversos que reforçam a compreensão e a aceitação das diferenças.	0	0	0	0	0	0	7	50	7	50	0	0

Legenda: D.T - Discordo Totalmente; N - Número de respondentes; % - Percentagem; D. - Discordo; NCND - Não concordo nem discordo; C - Concordo; C.T - Concordo totalmente; NR - Não Respondeu.

A concordância de toda a amostra em estudo surge na afirmação “A inclusão disponibiliza interação entre grupos diversos que reforçam a compreensão e aceitação das diferenças”. Essa concordância divide-se em “Concordo” (50%) e “Concordo Totalmente” (50%).

O quadro número 48 apresenta os resultados obtidos nas respostas dadas à afirmação número 15 do questionário pela amostra n2.

Quadro 48 - Resultados obtidos nas respostas da amostra n2 à afirmação nº 15 do questionário

Afirmação	D.T		D.		NCND		C		C.T		N.R	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
15.O isolamento numa turma especial tem um efeito negativo no desenvolvimento social do aluno com multideficiência.	2	14,3	1	7,1	6	42,9	1	7,1	4	28,6	0	0

Legenda: D.T - Discordo Totalmente; N - Número de respondentes; % - Percentagem; D. - Discordo; NCND - Não concordo nem discordo; C - Concordo; C.T - Concordo totalmente; NR - Não Respondeu.

Quanto ao facto de o isolamento numa turma especial ter um efeito negativo no desenvolvimento social do aluno com multideficiência as respostas são, no geral, pouco conclusivas. Primeiro porque uma grande parte da amostra (42,9%) referiu não concordar nem discordar com a afirmação em causa. 14,3% referiram discordar totalmente e 7,1% referiram discordar desta afirmação. Por outro lado, 35,7% da amostra referiram concordar com ela. (Dividindo-se em “Concordo Totalmente” (28,6%) e “Concordo” (7,1%)).

O quadro número 49 apresenta os resultados obtidos nas respostas dadas à afirmação número 16 do questionário pela amostra n2.

Quadro 49 - Resultados obtidos nas respostas da amostra n2 à afirmação nº 16 do questionário

Afirmação	D.T		D.		NCND		C		C.T		N.R	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
16.O contacto que os alunos de turmas regulares possam ter com alunos com multideficiência pode ser-lhes prejudicial, a nível social.	10	71,4	2	14,3	2	14,3	0	0	0	0	0	0

Legenda: D.T - Discordo Totalmente; N - Número de respondentes; % - Percentagem; D. - Discordo; NCND - Não concordo nem discordo; C - Concordo; C.T - Concordo totalmente; NR - Não Respondeu.

A amostra demonstrou discordar, quase unanimemente, da frase que afirmava que o contacto que alunos de turmas regulares possam ter com alunos multideficientes poderia ser-lhes prejudicial a nível social: 71,4% discordou totalmente e 14,3% apenas discordou. Salienta-se o facto de 14,3% da amostra não terem dado a sua opinião nesta situação, assinalando “Não Concordo, nem Discordo”.

O quadro número 50 apresenta os resultados obtidos nas respostas dadas à afirmação número 17 do questionário pela amostra n2.

Quadro 50 - Resultados obtidos nas respostas da Amostra n2 à afirmação nº 17 do questionário

Afirmação	D.T		D.		NCND		C		C.T		N.R	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
17. Incluir numa turma regular alunos com multideficiência promove a sua autonomia social.	0	0	1	7,1	3	21,4	6	42,9	4	28,6	0	0

Legenda: D.T - Discordo Totalmente; N - Número de respondentes; % - Percentagem; D. - Discordo; NCND - Não concordo nem discordo; C - Concordo; C.T - Concordo totalmente; NR - Não Respondeu.

71,5% da amostra concordou com esta afirmação, dividindo-se em 42,9% que assinalou o item “Concordo” e 28,6% que assinalou o item “Concordo Totalmente”. Apenas 1 elemento da amostra (correspondendo a 7,1% da amostra) assinalou o item “Discordo” sendo que 3 respondentes (num total de 21,4% da amostra) referiram não concordar nem discordar.

O quadro número 51 apresenta os resultados obtidos nas respostas dadas à afirmação número 18 do questionário pela amostra n2.

Quadro 51 - Resultados obtidos nas respostas da amostra n2 à afirmação nº 18 do questionário

Afirmação	D.T		D.		NCND		C		C.T		N.R	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
18. A inclusão de alunos com multideficiência pode ser benéfica para todos os restantes alunos.	0	0	2	14,3	2	14,3	6	42,8	4	28,6	0	0

Legenda: D.T - Discordo Totalmente; N - Número de respondentes; % - Percentagem; D. - Discordo; NCND - Não concordo nem discordo; C - Concordo; C.T - Concordo totalmente; NR - Não Respondeu.

71,4% da amostra demonstrou considerar que a inclusão de alunos pode ser benéfica para todos os alunos: 42,8% concordam e 28,6% concordam totalmente. Saliente-se que 14,3% da amostra discordam dessa afirmação e 14,3% não concordam nem discordam.

O quadro número 52 apresenta os resultados obtidos nas respostas dadas à afirmação número 19 do questionário pela amostra n2.

Quadro 52 - Resultados obtidos nas respostas da Amostra n2 à afirmação nº 19 do questionário

Afirmação	D.T		D.		NCND		C		C.T		N.R	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
19.A inclusão numa turma regular terá um efeito negativo no desenvolvimento social do aluno com multideficiência	8	57,1	4	28,6	2	14,3	0	0	0	0	0	0

Legenda: D.T - Discordo Totalmente; N - Número de respondentes; % - Percentagem; D. - Discordo; NCND - Não concordo nem discordo; C - Concordo; C.T - Concordo totalmente; NR - Não Respondeu.

Na afirmação “A inclusão numa turma regular terá um efeito negativo no desenvolvimento social do aluno com multideficiência” a amostra n2 foi quase unânime em discordar com a afirmação (85,7% discordaram, sendo que 57,1% discordaram totalmente e 28,6% discordaram). Apenas 2 elementos da amostra assinalaram o item “Não Concordo nem Discordo”. Nenhum elemento concordou com a afirmação.

O quadro número 53 apresenta os resultados obtidos nas respostas dadas à afirmação número 21 do questionário pela amostra n2.

Quadro 53 - Resultados obtidos nas respostas da amostra n2 à afirmação nº 21 do questionário

Afirmação	D.T		D.		NCND		C		C.T		N.R	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
21.A presença de alunos com multideficiência na escola irá promover a aceitação das diferenças por parte dos outros alunos.	0	0	0	0	3	21,4	3	21,4	8	57,2	0	0

Legenda: D.T - Discordo Totalmente; N - Número de respondentes; % - Percentagem; D. - Discordo; NCND - Não concordo nem discordo; C - Concordo; C.T - Concordo totalmente; NR - Não Respondeu.

A amostra em estudo demonstrou concordar, maioritariamente, com esta afirmação (21,4% concordaram e 57,2% concordaram totalmente). Refira-se que 3 elementos da amostra (num total de 21,4%) referiram não concordar nem discordar.

O quadro número 54 apresenta os resultados obtidos nas respostas dadas à afirmação número 22 do questionário pela amostra n2.

Quadro 54 - Resultados obtidos nas respostas da amostra n2 à afirmação nº 22 do questionário

Afirmação	D.T		D.		NCND		C		C.T		N.R	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
22.As necessidades da maioria dos alunos com multideficiência, no que à socialização diz respeito, podem ser satisfeitas numa Unidade de Apoio à Multideficiência.	1	7,15	4	28,6	3	21,4	5	35,7	1	7,15	0	0

Legenda: D.T - Discordo Totalmente; N - Número de respondentes; % - Percentagem; D. - Discordo; NCND - Não concordo nem discordo; C - Concordo; C.T - Concordo totalmente; NR - Não Respondeu.

A afirmação que refere que as necessidades, a nível social, da maioria dos alunos com multideficiência poderem ser satisfeitas numa UAEM não apresentou resultados tão claros. 21,4% da amostra referiu não ter opinião, assinalando o item “Não Concordo nem Discordo”. Ainda assim, 42,8% da amostra referiu concordar com a afirmação (35,7% concordaram e 7,15% concordaram totalmente). 1 elemento da amostra referiu discordar totalmente dessa afirmação e 4 referiram discordar da mesma.

O quadro número 55 apresenta os resultados obtidos nas respostas dadas à afirmação número 31 do questionário pela amostra n2.

Quadro 55 - Resultados obtidos nas respostas da Amostra n2 à afirmação nº 31 do questionário

Afirmação	D.T		D.		NCND		C		C.T		N.R	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
31.O aluno com multideficiência poderá ser marginalizado pelos outros alunos.	3	21,4	4	28,6	2	14,3	4	28,6	1	7,1	0	0

Legenda: D.T - Discordo Totalmente; N - Número de respondentes; % - Percentagem; D. - Discordo; NCND - Não concordo nem discordo; C - Concordo; C.T - Concordo totalmente; NR - Não Respondeu.

Por fim, na afirmação que coloca a possibilidade do aluno com multideficiência poder ser marginalizado pelos outros alunos, os respondentes não apresentaram uma opinião maioritária: 14,3% da amostra referiu não concordar nem discordar. 21,4% discordaram totalmente e 28,6% apenas discordaram. 4 elementos da amostra (num total de 28,6%) concordaram com a afirmação. Apenas um respondente (correspondendo a 7,1% da amostra) referiu concordar totalmente com a afirmação.

3.2.5.1 - Síntese

Analisando as respostas dadas pela amostra n2 ao conjunto de afirmações que formam o conjunto 2 (verificar se as UAEM são a melhor resposta educativa para a socialização de alunos com multideficiência) constata-se que uma grande maioria dos respondentes (cerca de 70%) considera que a presença de alunos diferentes na sala de aula enriquece todos os que nela se encontram e 100% da amostra considera que a inclusão de alunos com multideficiência disponibiliza a interação entre grupos diferentes, reforçando a aceitação das diferenças. No mesmo sentido, uma grande parte da amostra considera que os alunos das turmas regulares não são prejudicados, a nível social, com o contacto com alunos multideficientes. Um pouco mais de metade da amostra considera que as UAEM são a melhor resposta educativa, no que à socialização diz respeito, para os alunos multideficientes, sendo a inclusão destes alunos benéfica para todos. Mais de metade da amostra concorda que o facto de um aluno com multideficiência ser incluído numa turma regular promove a sua autonomia, discordando, por isso de que a inclusão numa turma regular irá ter um efeito negativo no desenvolvimento social do aluno com multideficiência. Metade dos respondentes considera que o aluno com multideficiência poderá ser marginalizado pelos outros.

Também neste grupo existem afirmações que não permitiram resultados muito conclusivos: quando se questiona 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 outro lado número de professores que concordam com esta afirmação (5, ou seja, 35,7% da amostra) é ligeiramente superior ao número de professores que não concordam com esta afirmação (4 professores, isto é, 28,6% da amostra). Salienta-se ainda a afirmação que refere que o isolamento numa turma especial terá um efeito negativo no desenvolvimento social do aluno com multideficiência em que 42,9% da amostra respondeu não concordar nem discordar, sendo, por isso, difícil retirar conclusões claras desta afirmação.

3.2.6 - Apresentação e análise dos resultados obtidos na amostra n2 acerca de os professores do Ensino Regular se sentirem preparados para trabalhar com crianças multideficientes

Os quadros nº 56 a 62 apresentam os resultados obtidos na análise das respostas dadas às afirmações número 20, 25, 26, 27, 28, 29 e 30 e que formam o conjunto 3 (afirmações relacionadas com o objetivo de verificar se os professores se sentem preparados para trabalhar com crianças multideficientes), pelo grupo formado pelos professores de Ensino Regular (n2).

O quadro número 56 apresenta os resultados obtidos nas respostas dadas à afirmação número 20 do questionário pela amostra n2.

Quadro 56 - Resultados obtidos nas respostas da amostra n2 à afirmação nº 20 do questionário

Afirmação	D.T		D.		NCND		C		C.T		N.R	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
20.O professor de Ensino Regular deve ter formação específica para trabalhar com alunos com multideficiência.	1	7,15	1	7,15	3	21,4	4	28,6	5	35,7	0	0

Legenda: D.T - Discordo Totalmente; N - Número de respondentes; % - Percentagem; D. - Discordo; NCND - Não concordo nem discordo; C - Concordo; C.T - Concordo totalmente; NR - Não Respondeu.

A primeira afirmação que constitui este terceiro grupo refere que, para trabalhar com alunos com multideficiência, o professor do ensino regular deve ter formação específica. A amostra em estudo concordou (28,6%) e concordou totalmente (35,7%). 7,15% da amostra referiu discordar totalmente dessa afirmação e 7,15% referiu discordar. Salienta-se que 21,4% referiram não ter opinião (assinalando “Não Concordo Nem Discordo”).

O quadro número 57 apresenta os resultados obtidos nas respostas dadas à afirmação número 25 do questionário pela amostra n2.

Quadro 57 - Resultados obtidos nas respostas da Amostra n2 à afirmação nº 25 do questionário

Afirmação	D.T		D.		NCND		C		C.T		N.R	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
25.A formação inicial dota qualquer professor das ferramentas necessárias para responder às necessidades de um aluno com multideficiência.	4	28,6	7	50	1	7,1	1	7,1	1	7,1	0	0

Legenda: D.T - Discordo Totalmente; N - Número de respondentes; % - Percentagem; D. - Discordo; NCND - Não concordo nem discordo; C - Concordo; C.T - Concordo totalmente; NR - Não Respondeu.

Os respondentes foram maioritariamente discordantes com a afirmação. 28,6% da amostra discordou totalmente e 50% discordou. 7,1% da amostra referiu “Não Concordar nem Discordar”. Concordaram com a afirmação 14,2% (divididos entre “Concordo”, 7,1% e “Concordo Totalmente”, 7,2%).

O quadro número 58 apresenta os resultados obtidos nas respostas dadas à afirmação número 26 do questionário pela amostra n2.

Quadro 58 - Resultados obtidos nas respostas da amostra n2 à afirmação nº 26 do questionário

Afirmação	D.T		D.		NCND		C		C.T		N.R	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
26.A escola possui os recursos suficientes para incluir crianças com multideficiência.	0	0	5	35,7	5	35,7	4	28,6	0	0	0	0

Legenda: D.T - Discordo Totalmente; N - Número de respondentes; % - Percentagem; D. - Discordo; NCND - Não concordo nem discordo; C - Concordo; C.T - Concordo totalmente; NR - Não Respondeu.

Mais uma vez as opiniões se dividiram quando se questionou se a escola possuía os recursos suficientes para incluir crianças com multideficiência. 35,7% da amostra não concordaram com esta afirmação. Por outro lado 28,6% da amostra concordaram com esta afirmação. 35,7% da amostra assinalaram o item “Não Concordo Nem Discordo”.

O quadro número 59 apresenta os resultados obtidos nas respostas dadas à afirmação número 27 do questionário pela amostra n2.

Quadro 59 - Resultados obtidos nas respostas da amostra n2 à afirmação nº 27 do questionário

Afirmação	D.T		D.		NCND		C		C.T		N.R	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
27.Os professores de Educação Especial estão melhor preparados que os professores do ensino regular para trabalhar com crianças multideficientes	0	0	0	0	1	7,1	2	14,3	11	78,6	0	0

Legenda: D.T - Discordo Totalmente; N - Número de respondentes; % - Percentagem; D. - Discordo; NCND - Não concordo nem discordo; C - Concordo; C.T - Concordo totalmente; NR - Não Respondeu.

No que concerne ao facto de os professores de Educação Especial estarem melhor preparados que os professores do ensino regular para trabalhar com crianças multideficientes os respondentes que constituem a amostra n2 concordam maioritariamente com essa afirmação. 78,6% concordaram totalmente com a afirmação e 14,3% concordaram com a mesma. Refira-se que 7,1% da amostra assinalaram a opção “Não Concordo Nem Discordo”.

O quadro número 60 apresenta os resultados obtidos nas respostas dadas à afirmação número 28 do questionário pela amostra n2.

Quadro 60 - Resultados obtidos nas respostas da amostra n2 à afirmação nº 28 do questionário

Afirmação	D.T		D.		NCND		C		C.T		N.R	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
28.Ensinar alunos com multideficiência é demasiado exigente para professores do ensino regular.	0	0	5	35,7	4	28,6	3	21,4	2	14,3	0	0

Legenda: D.T - Discordo Totalmente; N - Número de respondentes; % - Percentagem; D. - Discordo; NCND - Não concordo nem discordo; C - Concordo; C.T - Concordo totalmente; NR - Não Respondeu.

A afirmação que refere que ensinar alunos multideficientes é demasiado exigente para professores do ensino regular teve a concordância de 21,4% da amostra, sendo que concordaram totalmente 14,3%. Refira-se que metade (28,6% da amostra) referiu não concordar nem discordar da afirmação.35,7% da amostra discorda da afirmação em questão.

O quadro número 61 apresenta os resultados obtidos nas respostas dadas à afirmação número 29 do questionário pela amostra 2.

Quadro 61 - Resultados obtidos nas respostas da Amostra n2 à afirmação nº 29 do questionário

Afirmação	D.T		D.		NCND		C		C.T		N.R	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
29.As condições que existem, atualmente, na escola onde leciona permitem assegurar o sucesso educativo dos alunos com multideficiência	1	7,15	2	14,3	5	35,7	5	35,7	1	7,15	0	0

Legenda: D.T - Discordo Totalmente; N - Número de respondentes; % - Percentagem; D. - Discordo; NCND - Não concordo nem discordo; C - Concordo; C.T - Concordo totalmente; NR - Não Respondeu.

Quanto à afirmação que questiona se as condições que existem na escola onde lecionam permitem assegurar o sucesso educativo dos alunos multideficientes,14,3% da amostra discordou dessa afirmação e 7,15% discordou totalmente. Contudo, a percentagem de respondentes que concorda com essa afirmação é maior (35,7% concordam e 7,15% concordam totalmente). Refira-se que 35,7% da amostra não demonstrou ter opinião selecionando o item “Não Concordo nem Discordo”.

O quadro número 62 apresenta os resultados obtidos nas respostas dadas à afirmação número 30 do questionário pela amostra n2.

Quadro 62 - Resultados obtidos nas respostas da amostra n2 à afirmação nº 30 do questionário

Afirmação	D.T		D.		NCND		C		C.T		N.R	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
30.A formação especializada dota o professor de Educação Especial das ferramentas necessárias para trabalhar com crianças multideficientes.	0	0	1	7,1	4	28,6	5	35,7	4	28,6	0	0

Legenda: D.T - Discordo Totalmente; N - Número de respondentes; % - Percentagem; D. - Discordo; NCND - Não concordo nem discordo; C - Concordo; C.T - Concordo totalmente; NR - Não Respondeu.

Por fim quando se questionou se a formação especializada dotava o professor de Educação Especial das ferramentas necessárias para trabalhar com crianças multideficientes a maioria concordou (64,3%), dividindo-se em “Concordo Totalmente”, 28,6% e “Concordo”, 35,7%. Salienta-se uma percentagem elevada de respondentes que referiram não concordar nem discordar da afirmação em questão (28,6%). Apenas um respondente, 7,1% da amostra, referiu discordar dessa afirmação.

3.2.6.1 - Síntese

Analisando o grau de concordância ou discordância dado pela amostra n2 às respostas que formam o conjunto 3 (verificar se consideram que os professores se sentem preparados para trabalhar com crianças multideficientes) verifica-se que uma grande maioria da amostra considera o professor do ensino regular deveria ter formação específica para trabalhar com alunos multideficientes uma vez que a formação inicial não dota os professores das ferramentas necessárias para responder às necessidades destes alunos. A quase totalidade 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 que a formação especializada fornece ao professor as ferramentas necessárias para trabalhar com a criança multideficiente.

Também neste grupo se encontram afirmações que não permitiram resultados muito conclusivos: quando questionados sobre se a escola possui recursos suficientes para incluir crianças com multideficiência vários foram os que não responderam (35,7%, que correspondem a 5 respondentes). Entre aqueles que concordam da afirmação e os que discordam também não existe muita diferença (4 professores concordam e 5 professores discordam). Resultados pouco conclusivos também foram atingidos quando se questionou sobre o facto de ensinar alunos com multideficiência ser demasiado exigente para professores do ensino regular (5 professores

discordaram, 5 concordaram. Sendo que os outros 4 elementos que constituem a amostra não concordaram nem discordaram).

3.3 - Apresentação e análise comparativa dos resultados obtidos nas respostas dadas pelas amostras dos professores de Ensino Regular e dos professores de Educação Especial aos conjuntos de questões 1 e 2

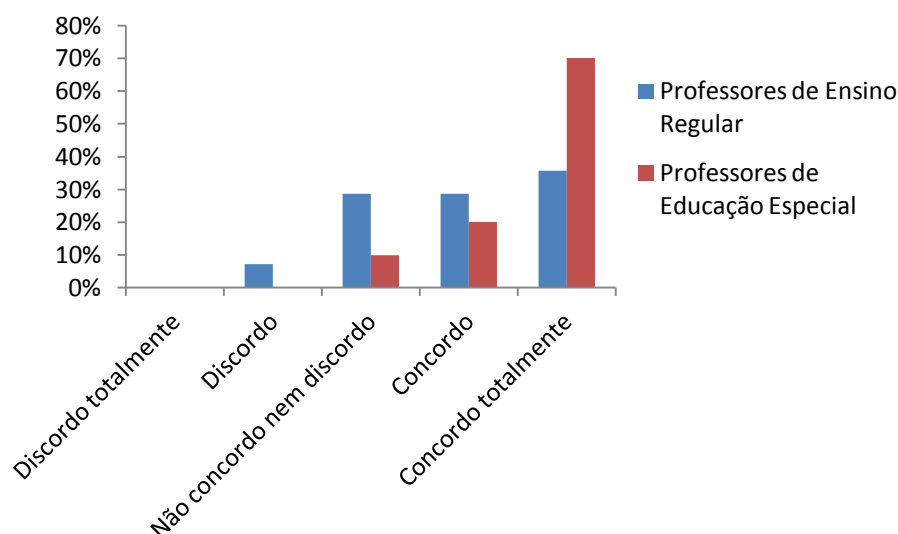
Seguidamente, procedeu-se à apresentação e análise comparativa dos resultados obtidos nas respostas dadas pelas amostras dos professores de Educação Especial (P.E.E) e pelos professores do Ensino Regular (P.E.R) aos conjuntos de questões que formam os conjuntos 1 e 2 do questionário em estudo, uma vez que os objetivos deste trabalho passavam por analisar se as opiniões dos professores de Educação Especial divergiam das opiniões dos professores do Ensino Regular acerca das UAEM serem a melhor resposta educativa no que à socialização e às aprendizagens diz respeito. A apresentação destes resultados será feita do mesmo modo que os resultados anteriores, isto é, os resultados obtidos são apresentados em função das questões de investigação formuladas. Deste modo, procedeu-se, primeiramente, à análise comparativa dos resultados obtidos nas afirmações que formam o conjunto 1 - afirmações que procuram verificar a opinião dos respondentes acerca das UAEM serem a melhor resposta educativa para crianças com MD, para realizar aprendizagens - questões 1, 2, 3, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 23 e 24. Num segundo momento procedeu-se à análise comparativa dos resultados obtidos nas afirmações que formam o conjunto 2 - afirmações que procuram verificar a opinião dos respondentes acerca das UAEM serem a melhor resposta educativa para a socialização das crianças com MD - questões 4, 7, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22 e 31.

3.3.1- Apresentação e análise comparativa das respostas dadas pelos professores de Ensino Regular e pelos professores de Educação Especial acerca de as UAEM serem a melhor resposta educativa para crianças com multideficiência, no que às aprendizagens diz respeito

Os gráficos que se seguem (gráficos números 1 a 12) procedem a uma apresentação, simultânea, dos resultados obtidos nas afirmações números 1, 2, 3, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 23 e 24 do questionário nas amostras dos professores de Educação Especial e professores de Ensino regular.

O gráfico que se segue apresenta os resultados obtidos na análise das respostas dadas, pelas amostras dos P.E.E e dos P.E.R à afirmação 1 do questionário.

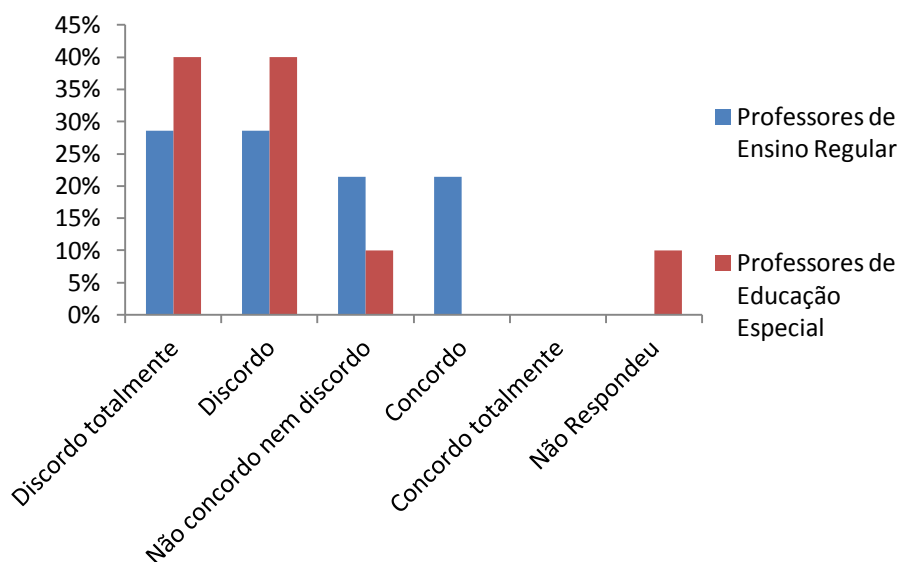
Gráfico 1 - “As crianças com multideficiência devem frequentar escolas regulares integradas em Unidades de Multideficiência” - resultados dos Professores de E. Regular e professores de E. Especial



Na primeira questão do questionário, como podemos verificar pela leitura do gráfico nº1, não se verificam grandes diferenças nas opiniões. Em ambas as amostras, a maioria concorda que as crianças com multideficiência devem estar incluídas em escolas regulares, nas UAEM. Ainda assim, os resultados são mais elevados nos professores de Educação Especial (90% concordou com a afirmação). No Ensino regular surgem 64,3% a concordar (divididos entre 28,6% que concorda e 35,7% que concorda totalmente). Salienta-se ainda, nesta afirmação o facto de existir um número elevado (28,6%) de respondentes que não concordam nem discordam na amostra dos professores de Ensino Regular.

O gráfico que se segue apresenta os resultados obtidos na análise das respostas dadas, pelas amostras dos P.E.E e dos P.E.R à afirmação 2 do questionário.

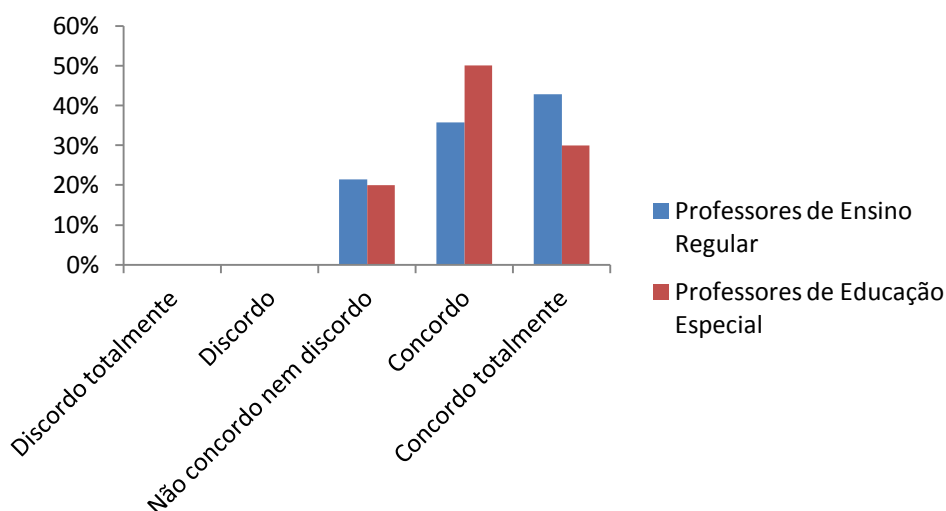
Gráfico 2 - “As crianças com multideficiência devem estar numa instituição e não em escolas regulares para realizar aprendizagens de sucesso” - resultados dos Professores de E. Regular e professores de E. Especial



Nesta segunda questão verifica-se que, de um modo geral, as respostas de uma amostra e outra convergem no mesmo sentido, ainda que, mais uma vez, os resultados sejam mais expressivos na amostra dos professores de Educação Especial. Os respondentes das duas amostras discordam do facto de que para realizar aprendizagens de sucesso, as crianças com MD terem de estar numa instituição. (80% da amostra dos P.E.E e 57,2% da amostra dos P.E.R discorda ou discorda totalmente da afirmação em apreço).

O gráfico que se segue (gráfico nº 3) apresenta os resultados obtidos na análise das respostas dadas, pelas amostras dos P.E.E e pelos P.E.R, à afirmação 3 do questionário.

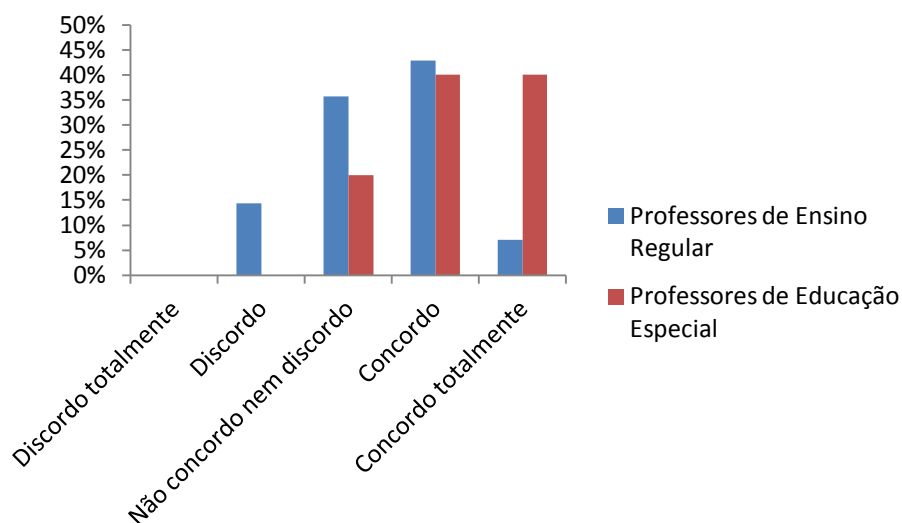
Gráfico 3 - “As crianças com multideficiência devem frequentar UAEM’s pois esta é a melhor resposta educativa para as suas necessidades” - resultados dos Professores de E. Regular e professores de E. Especial



Também nesta afirmação se verifica que as diferenças de opinião não são muitas. A maioria dos respondentes de uma amostra e outra concordam com a afirmação (80% da amostra dos professores de Educação Especial e 78,6% da amostra dos professores do Ensino Regular). Do mesmo modo, não se verificam diferenças significativas ao nível de respondentes que não tenham uma opinião formada (20% na amostra dos P.E.E. e 21,4% na amostra dos P.E.R).

O gráfico que se segue (gráfico nº 4) apresenta os resultados obtidos na análise das respostas dadas, pelas amostra dos P.E.E e pelos P.E.R, à afirmação 5 do questionário.

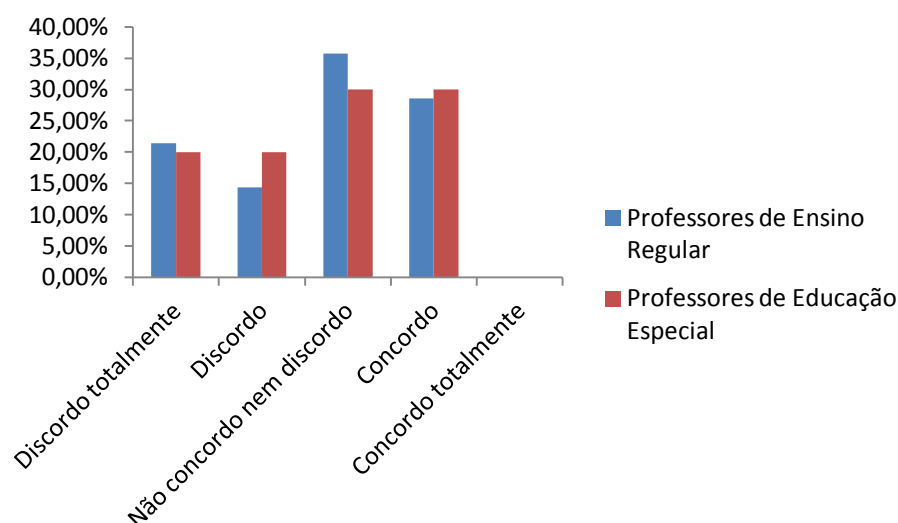
Gráfico 4 - “As necessidades da maioria dos alunos com multideficiência, no que às aprendizagens diz respeito, podem ser satisfeitas numa Unidade de Apoio à Multideficiência” - resultados dos Professores de E. Regular e professores de E. Especial



Os resultados obtidos nesta questão permitem-nos aferir que grande parte dos respondentes das duas amostras concordam com a ideia de que as necessidades dos alunos com MD podem ser satisfeitas numa UAEM. Contudo, existem algumas diferenças ao nível da concordância com a afirmação. No item “concordo” os resultados são bastante equivalentes (P.E.E - 40%; P.E.R - 42,9%). Quanto ao item “concordo totalmente, apenas 1 respondente da amostra dos professores de Ensino Regular, dando o total de 7,1%, assinalou esta opção. Na amostra dos professores de Educação Especial esse item foi assinalado por 40% da amostra. Ainda assim, na totalidade, verifica-se que 80% da amostra dos P.E.E e 50% da amostra dos P.E.R, concorda com esta afirmação. Salienta-se ainda o número bastante elevado de professores sem opinião na amostra dos P.E.R (35,7%).

O gráfico que se segue (gráfico nº 5) apresenta os resultados obtidos na análise das respostas dadas, pelas amostras em estudo, à afirmação 6 do questionário.

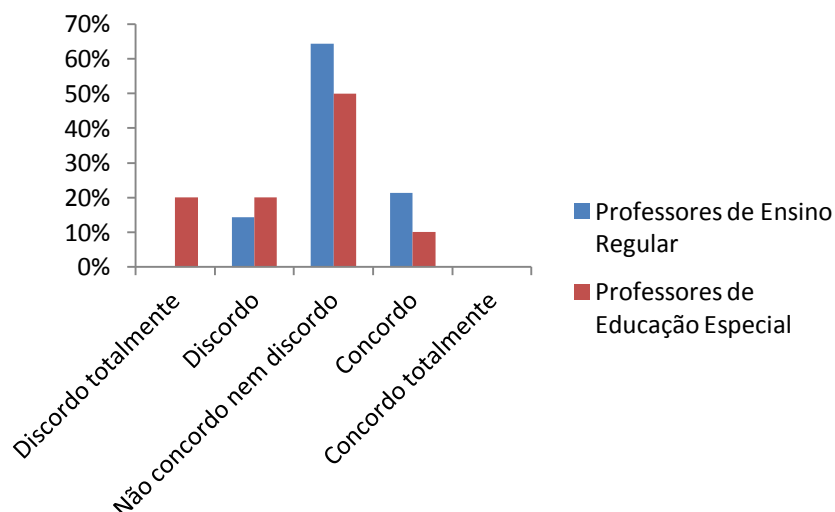
Gráfico 5 - “O apoio de que necessitam os alunos com multideficiência para a aquisição de conhecimentos é melhor se eles estiverem em grupos especiais, separados dos restantes” - resultados dos Professores de E. Regular e professores de E. Especial



Os resultados nesta afirmação foram mais díspares, demonstrando que não existe uma opinião consensual entre todos. Ainda que uma parte importante das amostras discorde dessa afirmação (40% da amostra dos professores de Educação Especial e 35,7% da amostra dos professores de Ensino Regular), uma outra parte concorda com a mesma (30% na amostra dos P.E.E e 28,6% na amostra dos P.E.R). Assistimos, ainda, a um número algo elevado de respondentes sem opinião formada (30% na amostra dos P.E.E e 35,7% na amostra dos P.E.R). Esta é uma das afirmações que, pela disparidade de resultados, não permite obter conclusões claras.

O gráfico que se segue (gráfico nº 6) apresenta os resultados obtidos na análise das respostas dadas, pelas amostras em estudo, à afirmação 8 do questionário.

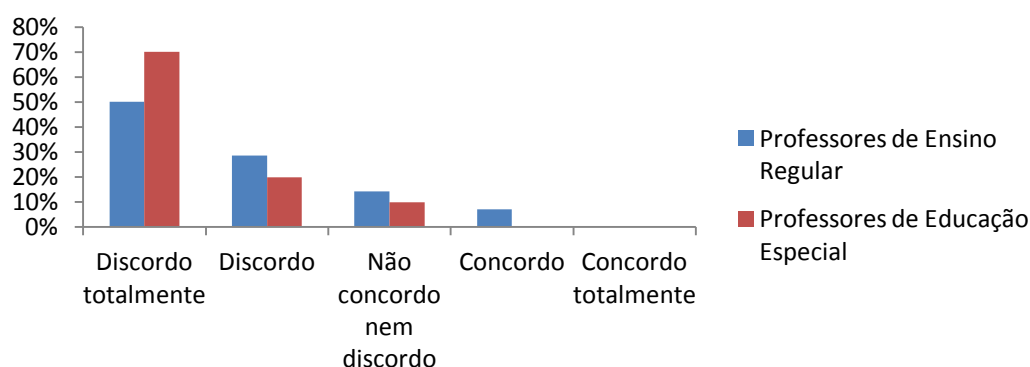
Gráfico 6 - “O aluno com multideficiência desenvolverá capacidades académicas mais rapidamente numa turma especial do que numa turma do regular” - resultados dos Professores de E. Regular e professores de E. Especial



Mais uma vez, encontra-se uma afirmação que não permite retirar conclusões objetivas uma vez que o maior número de respostas, tanto numa amostra como noutra, pendem para o item “Não concordo, nem discordo” (50% da amostra de P.E.E e 64,3% da amostra dos P.ER). A grande diferença que se verifica, ainda assim é na percentagem de professores que não concordam com a afirmação que é mais elevada na amostra dos professores de Educação Especial do que na amostra dos professores de Ensino Regular (40% da amostra dos P.E.E discorda da afirmação e apenas 14,3% da amostra de P.E.R discordam da afirmação em apreço).

O gráfico que se segue (gráfico nº 7) apresenta os resultados obtidos na análise das respostas dadas, pelas amostras em estudo, à afirmação 9 do questionário.

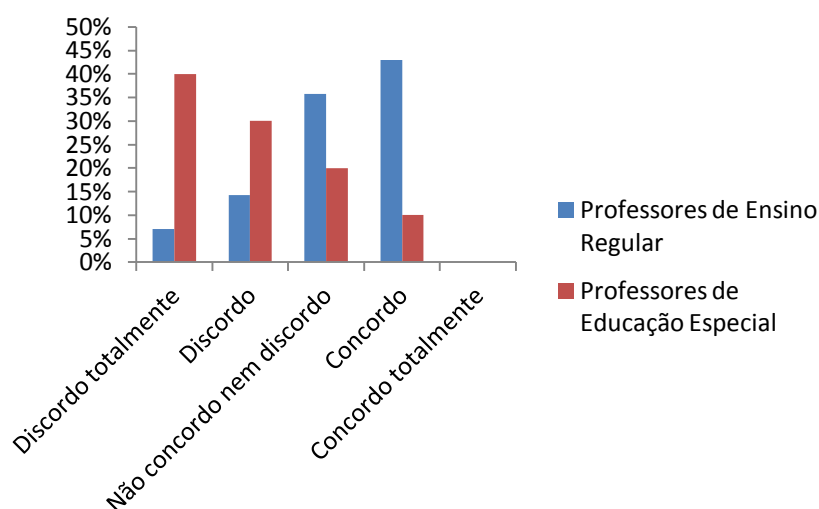
Gráfico 7 - “O contacto que os alunos de turmas regulares possam ter com alunos com multideficiência pode ser-lhes prejudicial, a nível académico” - resultados dos Professores de E. Regular e professores de E. Especial



A leitura que se pode fazer dos resultados obtidos nesta afirmação é bem mais clara. Uma larga maioria discorda da afirmação tanto nos professores de Educação Especial como nos professores do Ensino regular (90% discordam na amostra dos P.E.E; 78,6% discordam na amostra dos P.E.R). Salienta-se que os resultados são, no geral, mais expressivos nas respostas dadas pela amostra dos professores de Educação Especial do que nas respostas dadas pela amostra dos professores de Ensino Regular.

O gráfico que se segue (gráfico nº 8) apresenta os resultados obtidos na análise das respostas dadas, pelas amostras em estudo, à afirmação 10 do questionário.

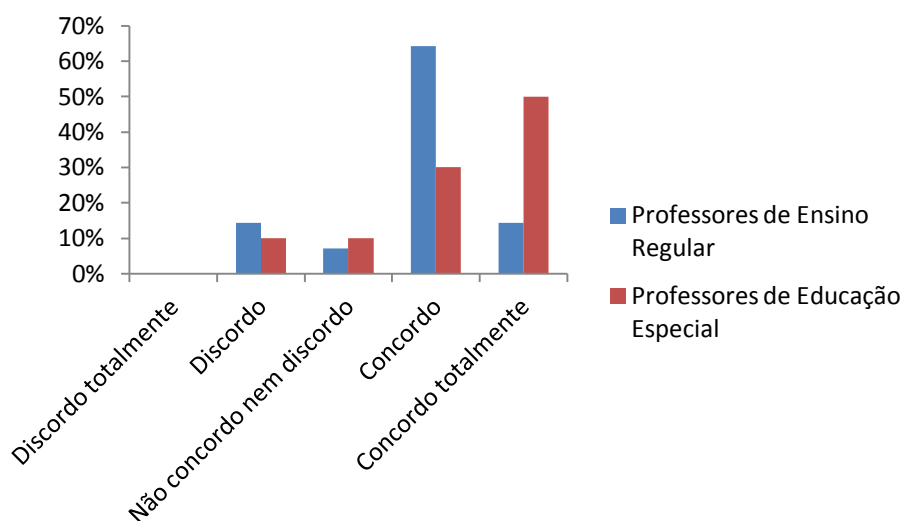
Gráfico 8 - “Os alunos com multideficiência devem estar incluídos em escolas regulares com UAEM’s mas em grupos à parte, para que realizem aprendizagens de sucesso” - resultados dos Professores de E. Regular e professores de E. Especial



Esta afirmação apresentou resultados bem diferentes entre as duas amostras. Enquanto que na amostra dos professores de Educação Especial 70% discordam desta afirmação, apenas 21,4% da amostra dos professores do Ensino Regular discordam da mesma. No mesmo sentido, apenas 10% da amostra dos P.E.E concorda com a afirmação e 42,9% da amostra dos P.E.R concordam que os alunos com MD devem estar integrados em grupos à parte para que realizem aprendizagens de sucesso. Destaca-se, mais uma vez, o número algo elevado de respondentes da amostra dos P.E.R que não possuem opinião formada.

O gráfico que se segue (gráfico nº 9) apresenta os resultados obtidos na análise das respostas dadas, pelas amostras em estudo, à afirmação 11 do questionário.

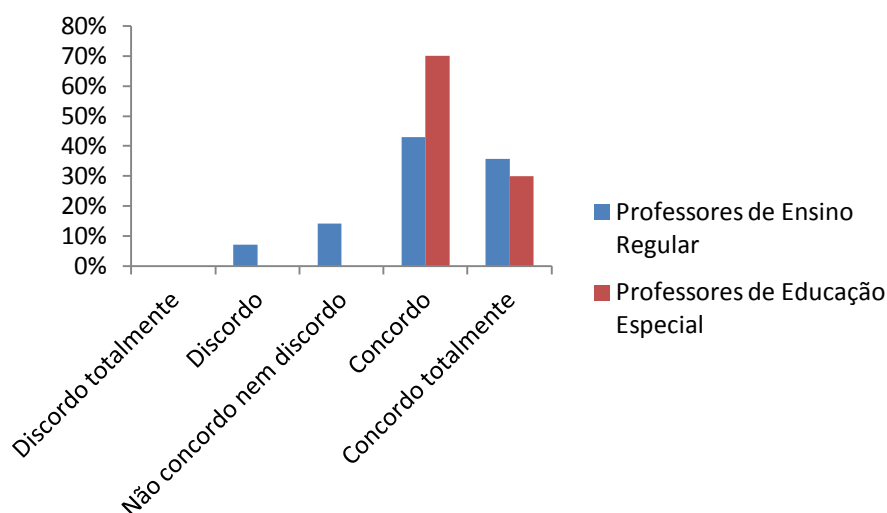
Gráfico 9 - “Aos alunos com multideficiência deviam ser dadas, sempre que possível, todas as oportunidades para trabalhar no espaço das turmas regulares” - resultados dos Professores de E. Regular e professores de E. Especial



Os resultados nesta afirmação são bastante claros. A grande maioria dos respondentes concordou com esta afirmação. Deste modo, verifica-se que 80% dos professores de Educação Especial concorda com a afirmação e 78,6% dos professores do Ensino Regular também concordam com a mesma.

O gráfico que se segue (gráfico nº 10) apresenta os resultados obtidos na análise das respostas dadas, pelas duas amostras em estudo, à afirmação 12 do questionário.

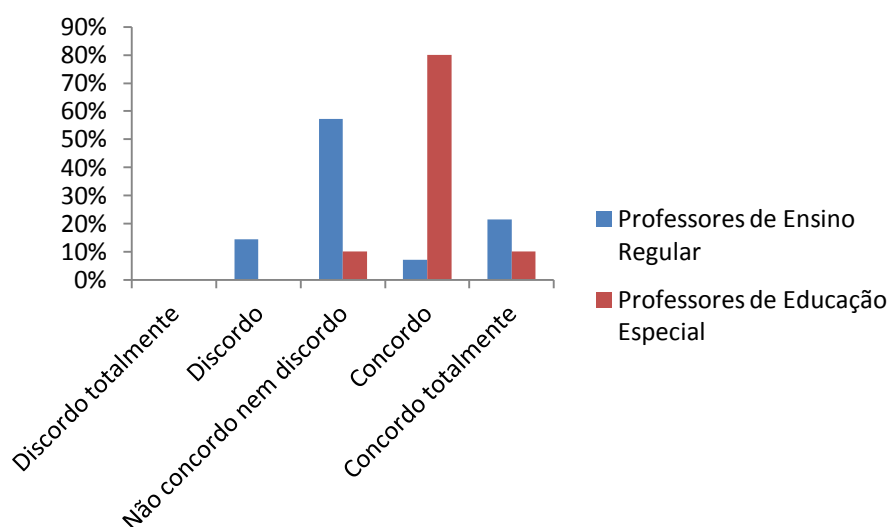
Gráfico 10 - “As Unidades de Apoio à Multideficiência são a melhor resposta educativa, no que às aprendizagens diz respeito, para alunos multideficientes” - resultados dos Professores de E. Regular e professores de E. Especial



Da leitura do gráfico acima conclui-se que ambas as amostras partilham da mesma opinião ainda que os resultados sejam menos expressivos na amostra dos professores de Ensino Regular do que na amostra dos professores de Educação Especial. Na amostra dos professores de Educação Especial 100% concordam com a afirmação. Na dos professores de Ensino Regular, este número desce para 78,6%.

O gráfico que se segue (gráfico nº 11) apresenta os resultados obtidos na análise das respostas dadas, pelas amostras dos professores de Educação Especial e de Ensino Regular, à afirmação 23 do questionário.

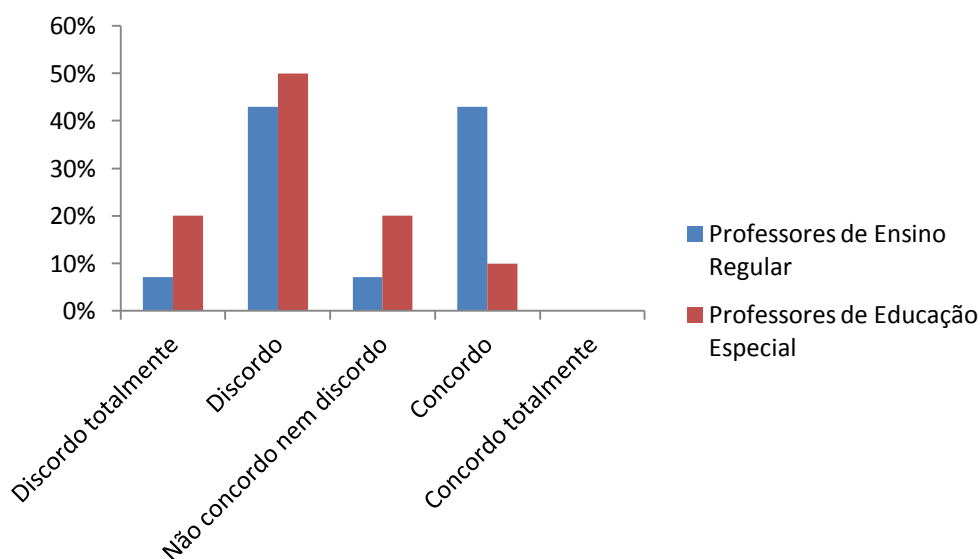
Gráfico 11 - “O desafio de estar incluído numa turma promove o crescimento académico do aluno com multideficiência” - resultados dos Professores de E. Regular e professores de E. Especial



Esta foi mais uma das afirmações onde se verificou uma grande diferença de opiniões entre as amostras em estudo: 90 % dos professores de Educação Especial concorda com a afirmação. Contudo, apenas 28,5% dos professores do Ensino Regular concorda com a afirmação. Mais uma vez nesta amostra o item assinalado com uma percentagem mais elevada foi o item “Não concordo, nem discordo” com 57,2% das respostas assinaladas.

O gráfico que se segue (gráfico nº 12) apresenta os resultados obtidos na análise das respostas dadas, pelas amostras em estudo, à afirmação 24 do questionário.

Gráfico 12 - “As diferenças de alunos multideficientes prejudicam a aprendizagem dos outros alunos da turma, pois dificultam o trabalho do professor na sala de aula” - resultados dos Professores de E. Regular e professores de E. Especial



Nesta afirmação (a última afirmação que compõe o 1º grupo) as amostras apresentaram respostas um pouco diferentes. 70% da amostra dos professores de Educação Especial discorda da

afirmação, ao passo que na amostra dos professores de Ensino regular esse valor desce para 50%. Salienta-se ainda que 42,9% da amostra dos professores de Ensino Regular concordam com a afirmação. Esse valor desce para 10% no caso da amostra dos professores de Educação Especial.

3.3.1.1 - Síntese

Pela apresentação dos resultados podemos verificar que as diferenças entre ambas as amostras não são muito significativas no que ao conjunto 1 de afirmações diz respeito (verificar se as UAEM são a melhor resposta educativa, no que às aprendizagens diz respeito, para crianças com MD). Ambas as amostras concordam, na sua maioria, que as crianças com multideficiência devem frequentar escolas regulares, integradas em Unidades de Multideficiência e que, como tal, não devem estar em instituições especializadas para realizar aprendizagens de sucesso. Para a maioria dos respondentes das duas amostras as UAEM são a melhor resposta educativa para alunos com MD pois permitem satisfazer as suas necessidades de aprendizagem. Resultados também muito semelhantes entre as duas amostras são apurados quando é referido que o apoio de que necessitam os alunos com MD para a aquisição de conhecimentos é melhor se eles estiverem em grupos especiais, separados dos restantes. Nesta situação os resultados foram pouco conclusivos, dispersando-se as opiniões entre o “concordo” e o “discordo”. Contudo, quando se questionou se os alunos com MD deviam estar incluídos em UAEM’s mas em grupos à parte, para realizar aprendizagens de sucesso, as opiniões das duas amostras já foram mais divergentes: 70% da amostra dos professores de Educação Especial discordou. Pelo contrário, o item mais assinalado pela amostra dos professores de Ensino Regular foi o de concordância (42,9%). Resultados pouco conclusivos, também, foram os que se apuraram quando se questionou se o aluno com multideficiência desenvolveria capacidades académicas mais rapidamente numa turma especial do que numa turma regular. O item mais assinalado pelos professores das duas amostras foi o de “não concordo, nem discordo” (50% na amostra dos P.E.E e 64,3% na amostra dos P.E.R), demonstrando que não possuíam uma opinião bem formada sobre esta questão. Ambas as amostras discordam, em grande maioria, da ideia de que o contacto que os alunos das turmas regulares possam ter com alunos com MD lhe pudesse ser prejudicial, a nível académico.

Também não se encontram diferenças significativas entre as duas amostras quando é questionado se deviam ser dadas, sempre que possível, aos alunos com MD, oportunidade para trabalhar no espaço das turmas regulares. Em ambas as amostras a maioria concordou com a afirmação.

Diferenças são encontradas na última afirmação que constitui este grupo e que refere que o facto de estar incluído numa turma promove o crescimento académico do aluno MD. A amostra dos professores de Educação Especial concordou, em grande maioria com esta afirmação. Contudo, na amostra dos professores do Ensino Regular o item mais assinalado foi o de “não concordo, nem discordo”.

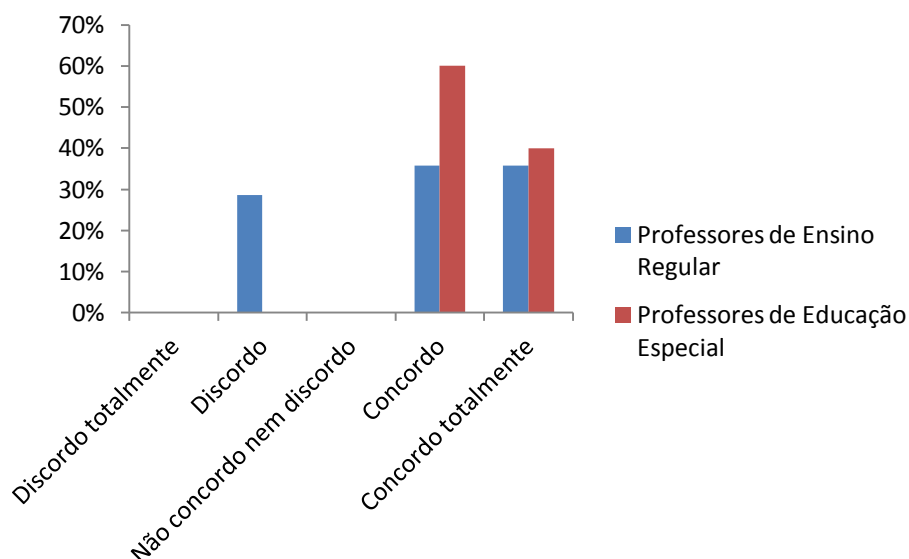
Como verificamos, e de um modo geral, ambas as amostras consideram que as UAEM são a melhor resposta educativa, no que às aprendizagens diz respeito, para alunos com multideficiência. Encontram-se algumas divergências de opinião em algumas afirmações mas poucas são significativas.

3.3.2- Apresentação e análise comparativa das respostas dadas pela amostra dos professores de Ensino Regular e pela amostra dos professores de Educação Especial acerca de as UAEM serem a melhor resposta educativa para crianças com multideficiência, no que à socialização diz respeito

Os gráficos que se seguem (gráficos número 13 a 24) procedem a uma apresentação, simultânea, dos resultados obtidos nas afirmações números 4, 7, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 31 do questionário nas amostras n1 e n2.

O gráfico nº 13 apresenta os resultados obtidos na análise das respostas dadas, pelas amostras em estudo, à afirmação 4 do questionário.

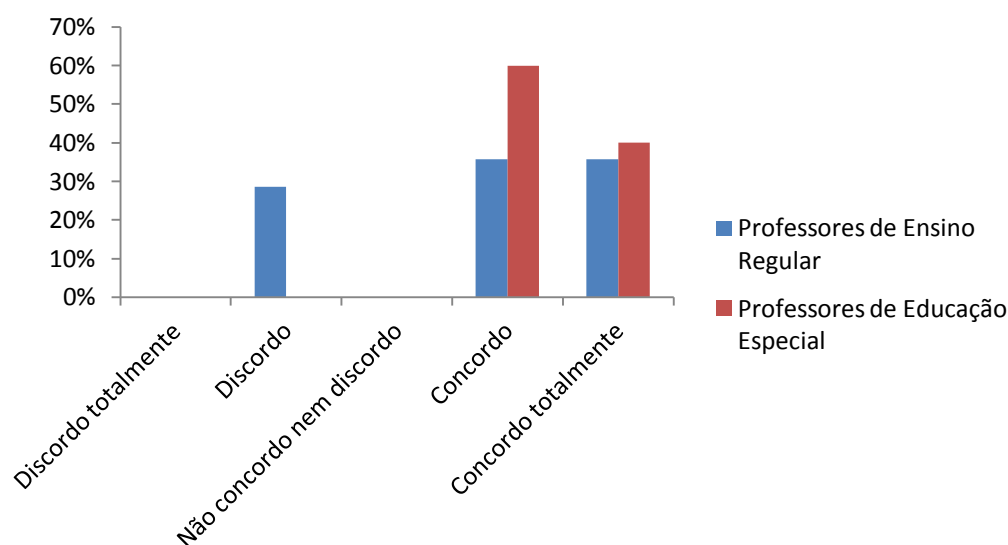
Gráfico 13 - “A presença de alunos diferentes na sala de aula enriquece todos os que nela se encontram” - resultados dos Professores de E. Regular e professores de E. Especial



A maioria dos respondentes de uma e outra amostra concordam com esta afirmação. Ainda assim, todos os professores da amostra dos professores de Educação Especial concordam com a afirmação, perfazendo um total de 100% enquanto que na amostra dos professores de Ensino Regular a percentagem de professores que concordam desce para 71,4%. Salienta-se ainda nas respostas da amostra dos P.E.R o facto de 28,6% discordarem da afirmação.

O gráfico que se segue, nº 14, apresenta os resultados obtidos na análise das respostas dadas, pelas amostras em estudo, à afirmação 7 do questionário.

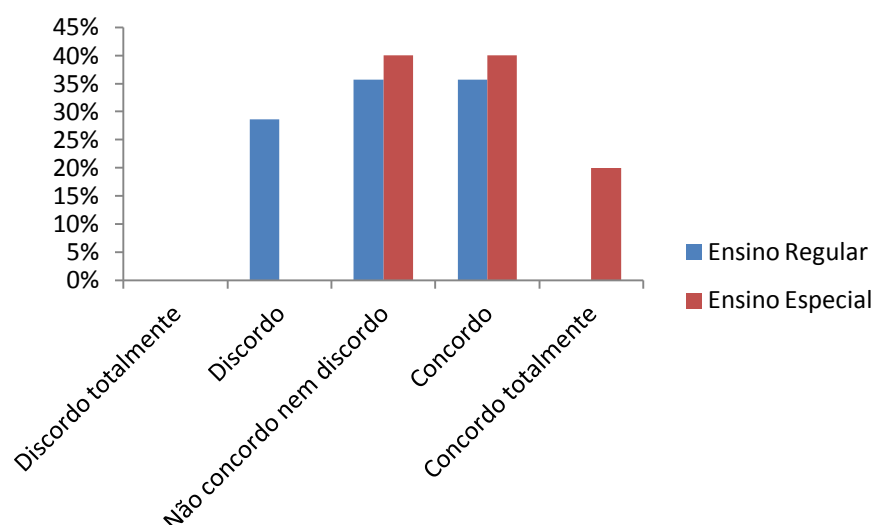
Gráfico 14 - “As UAEM são a melhor resposta educativa, no que à socialização diz respeito, para alunos multideficientes” - resultados dos Professores de E. Regular e professores de E. Especial



As duas amostras concordam com esta afirmação, ainda que os resultados não sejam tão claros na amostra dos professores de Ensino Regular como na amostra dos professores de Educação Especial. 90% da amostra dos P.E.E concorda com a ideia que as UAEM são a melhor resposta educativa para a socialização da criança com MD. Já na amostra dos P.E.R, a percentagem de concordantes é de 57,2%. Note-se ainda o facto de 21,4% da amostra dos professores de Ensino Regular não concordarem com esta afirmação.

O gráfico que se segue, gráfico nº 15, apresenta os resultados obtidos na análise das respostas dadas, pelas amostras em estudo, à afirmação 13 do questionário.

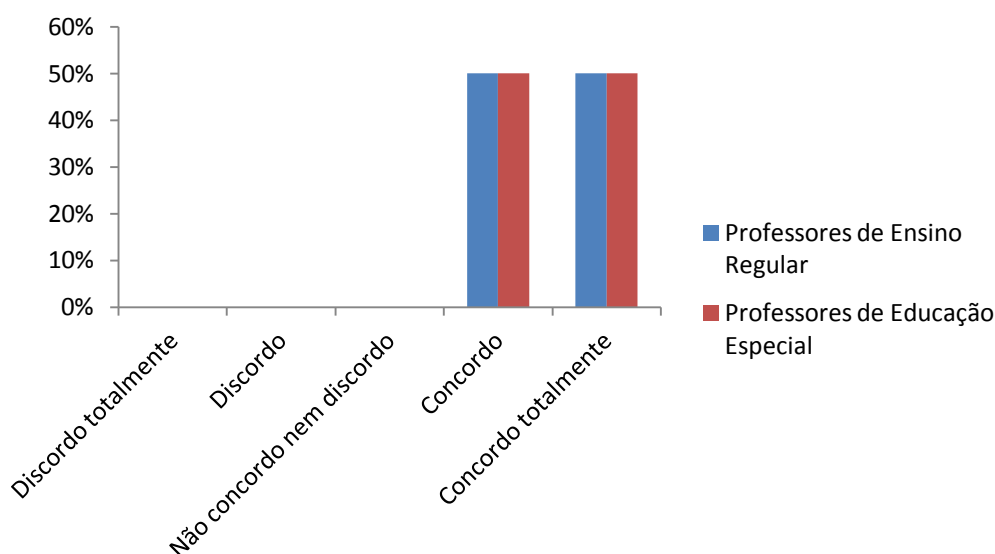
Gráfico 15 - “As necessidades sociais dos alunos são melhor satisfeitas quando o apoio se realiza na sala de aula” - resultados dos Professores de E. Regular e professores de E. Especial



Os resultados nesta questão também não são convergentes nas duas amostras. Enquanto que na amostra dos professores de Educação Especial 60% da amostra concordam, na amostra dos professores de Ensino Regular apenas concordam 35,7% da amostra, não chegando a metade dos respondentes. Salienta-se o facto de em ambas as amostras haver um número elevado de respondentes que não concordam nem discordam (40% na amostra dos P.E.E e 35,7% na amostra dos P.E.R) e o facto de 28,6% da amostra dos professores de Ensino Regular considerar que as necessidades sociais dos alunos não são melhor satisfeitas dentro da sala de aula.

O gráfico que se segue, gráfico nº 16, apresenta os resultados obtidos na análise das respostas dadas, pelas amostras em estudo, à afirmação 14 do questionário.

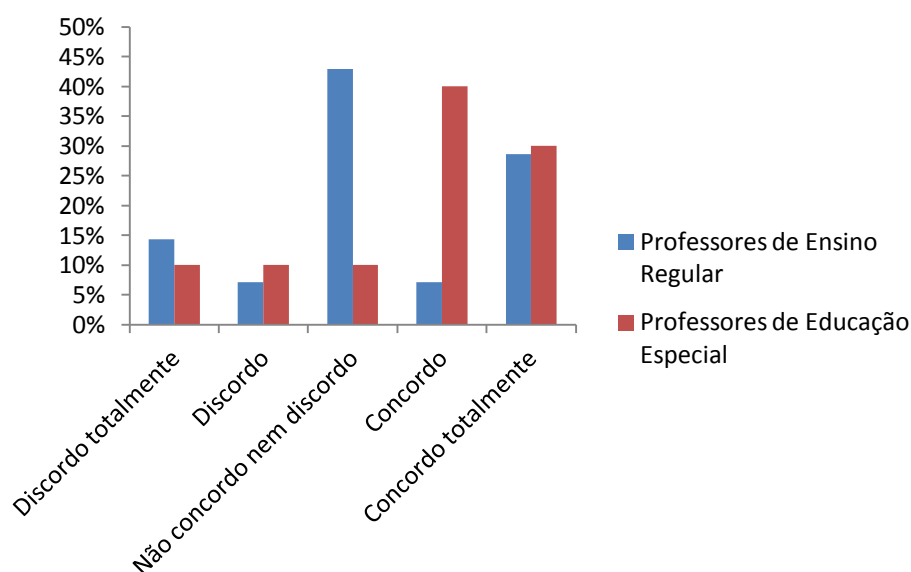
Gráfico 16 - “A inclusão disponibiliza interação entre grupos diversos que reforçam a compreensão e a aceitação das diferenças” - resultados dos Professores de E. Regular e professores de E. Especial



Esta foi uma das questões em que as respostas foram unânimes. 100% das duas amostras em estudo concordaram que a inclusão, ao disponibilizar a integração entre diversos grupos, virá reforçar a compreensão e aceitação das diferenças.

O gráfico que se segue, gráfico nº 17, apresenta os resultados obtidos na análise das respostas dadas, pelas amostras em estudo, à afirmação 15 do questionário.

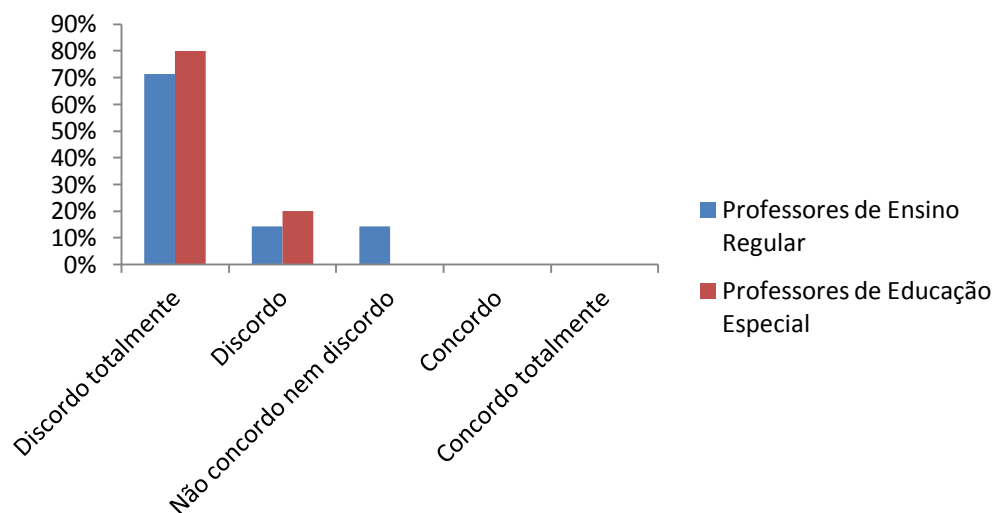
Gráfico 17 - “O isolamento numa turma especial tem um efeito negativo no desenvolvimento social do aluno com multideficiência” - resultados dos Professores de E. Regular e professores de E. Especial



Esta é mais uma das questões em que se verificaram diferenças importantes nos resultados obtidos. 70% dos respondentes da amostra dos professores de Educação Especial concordaram (incluindo os que responderam “concordo” e os que responderam “concordo totalmente”). Os respondentes da amostra dos professores de Ensino Regular já concordaram com esta afirmação em menor número: 35,7%. Nesta amostra destaca-se o número de respondentes sem opinião formada: 42,9%. Contrariamente, na amostra dos professores de Educação Especial, apenas 10% não apresentavam ter opinião formada. O número de elementos que discordam dessa afirmação são bastante semelhantes numa e noutra amostra.

O gráfico que se segue, gráfico nº 18, apresenta os resultados obtidos na análise das respostas dadas, pelas amostras em estudo, à afirmação 16 do questionário.

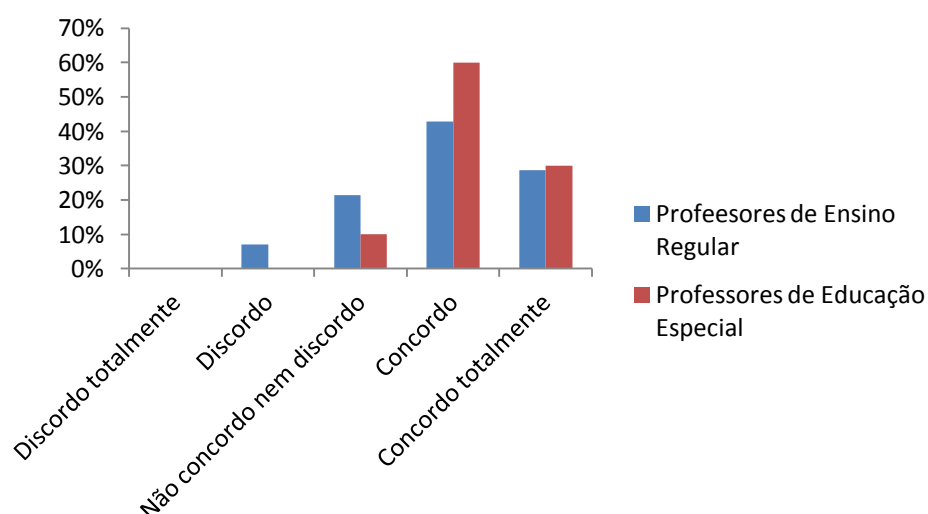
Gráfico 18 - “O contacto que os alunos de turmas regulares possam ter com alunos com multideficiência pode ser-lhes prejudicial, a nível social” - resultados dos Professores de E. Regular e professores de E. Especial



Nesta afirmação ambas as amostras foram muito claras na sua discordância: 100% dos respondentes da amostra dos professores de Educação Especial discordam que o contacto que os alunos de turmas regulares possam ter com crianças com MD lhes poderá ser prejudicial a nível social. Na amostra dos professores do Ensino Regular este resultado desce para 85,7%, ficando, ainda assim, clara a discordância da amostra dos P.E.R..

O gráfico que se segue, gráfico nº 19, apresenta os resultados obtidos na análise das respostas dadas, pelas amostras em estudo, à afirmação 17 do questionário.

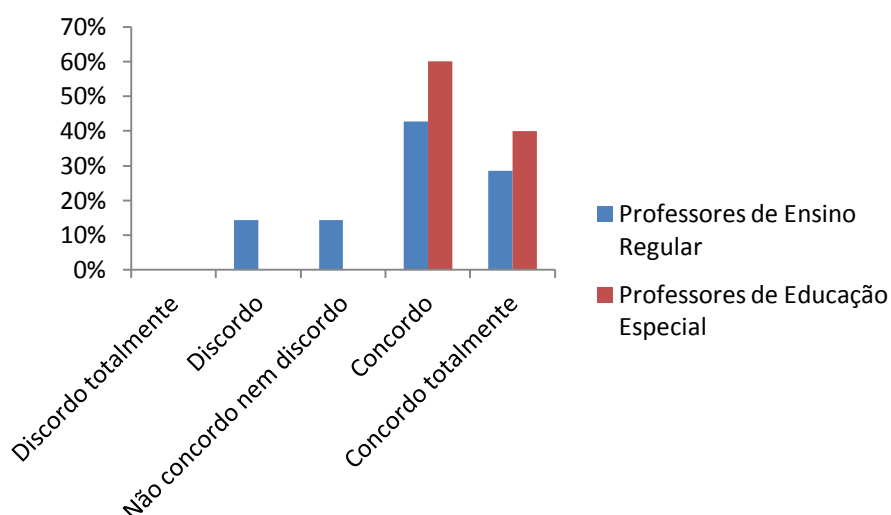
Gráfico 19 - “Incluir numa turma regular alunos com multideficiência promove a sua autonomia social” - resultados de resultados dos Professores de E. Regular e professores de E. Especial



Também nesta afirmação não se verificam grandes diferenças nas opiniões de uma e outra amostra. Na amostra dos P.E.E 90% concordam com a afirmação. Na amostra dos P.E.R, mantém-se a tendência para concordar com a afirmação ainda que a percentagem de concordantes desça para os 71,5%.

O gráfico nº 20, apresenta os resultados obtidos na análise das respostas dadas, pelas amostras em estudo, à afirmação 18 do questionário.

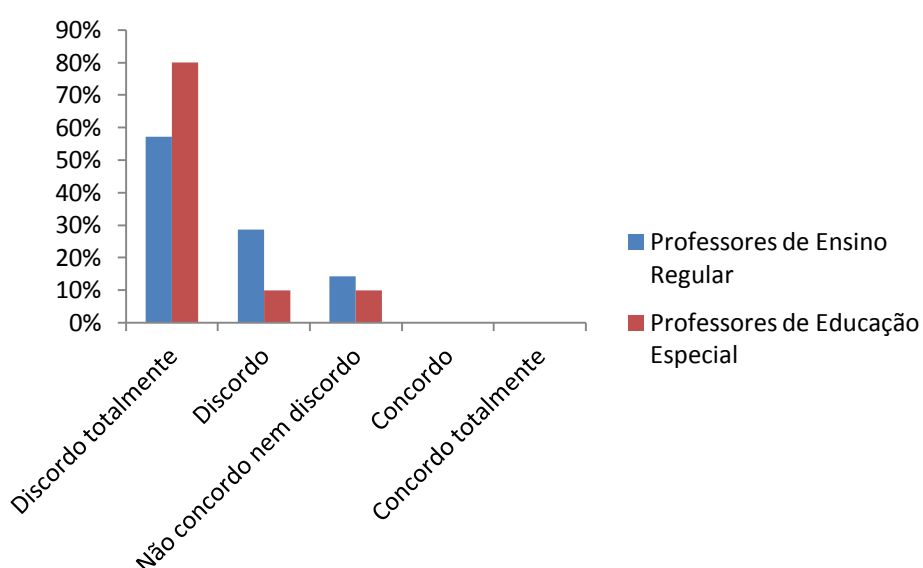
Gráfico 20 - “A inclusão de alunos com multideficiência pode ser benéfica para todos os alunos” - resultados de resultados dos Professores de E. Regular e professores de E. Especial



Sucedem nesta afirmação o mesmo que sucedeu na anterior. Ambas as amostras concordam, na sua maioria, com a afirmação. Contudo, os resultados são mais expressivos na amostra dos professores de Educação Especial do que na amostra dos professores de Ensino Regular. Na amostra dos professores de Educação Especial, 100% concordam que a inclusão de alunos com multideficiência traz benefícios para todos os alunos. A mesma tendência se verifica na amostra dos professores do Ensino Regular contudo numa percentagem menos elevada (71,4%).

O gráfico nº 21, apresenta os resultados obtidos na análise das respostas dadas, pelas amostras em estudo, à afirmação 19 do questionário.

Gráfico 21 - “A inclusão numa turma regular terá um efeito negativo no desenvolvimento social do aluno com multideficiência” - resultados de resultados dos Professores de E. Regular e professores de E. Especial

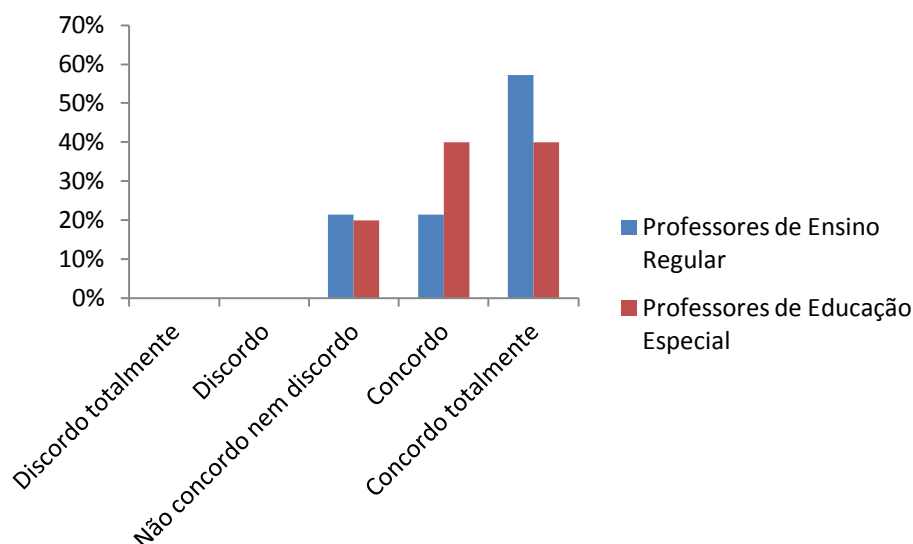


A tendência de respostas, nas duas amostras, é de discordância com a afirmação que a inclusão numa turma regular terá um efeito negativo no desenvolvimento social do aluno com

MD. 90% da amostra dos P.E.E discordam dessa afirmação e 85,7% da amostra dos P.E.R discordam da mesma afirmação.

O gráfico nº 22, apresenta os resultados obtidos na análise das respostas dadas, pelas amostras em estudo, à afirmação 21 do questionário.

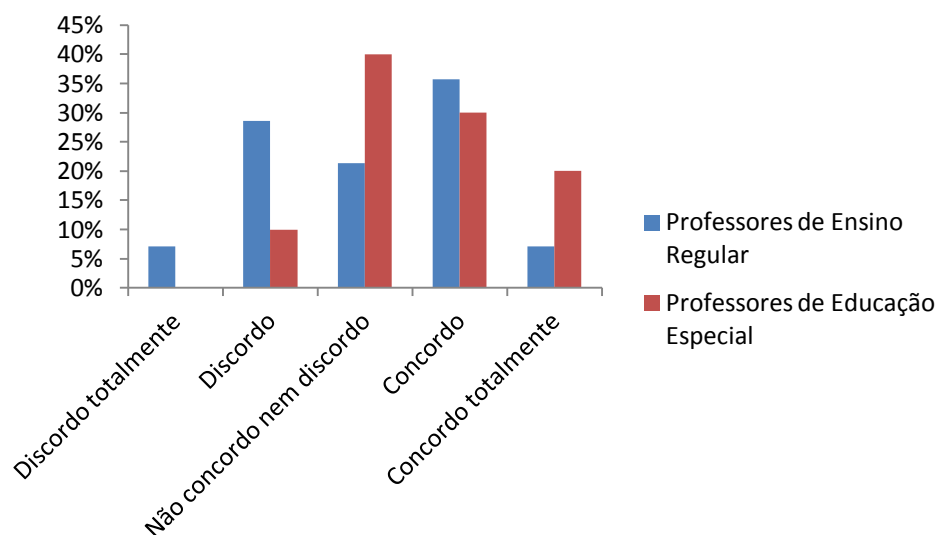
Gráfico 22 - “A presença de alunos com multideficiência na escola irá promover a aceitação das diferenças por parte dos outros alunos” - resultados de resultados dos Professores de E. Regular e professores de E. Especial



Nesta afirmação ambas as amostras, na sua maioria, concordam com ela. 80% no caso da dos professores de Educação Especial e 78,6% na amostra dos professores de Ensino Regular.

O gráfico nº 23, apresenta os resultados obtidos na análise das respostas dadas, pelas amostras em estudo, à afirmação 22 do questionário.

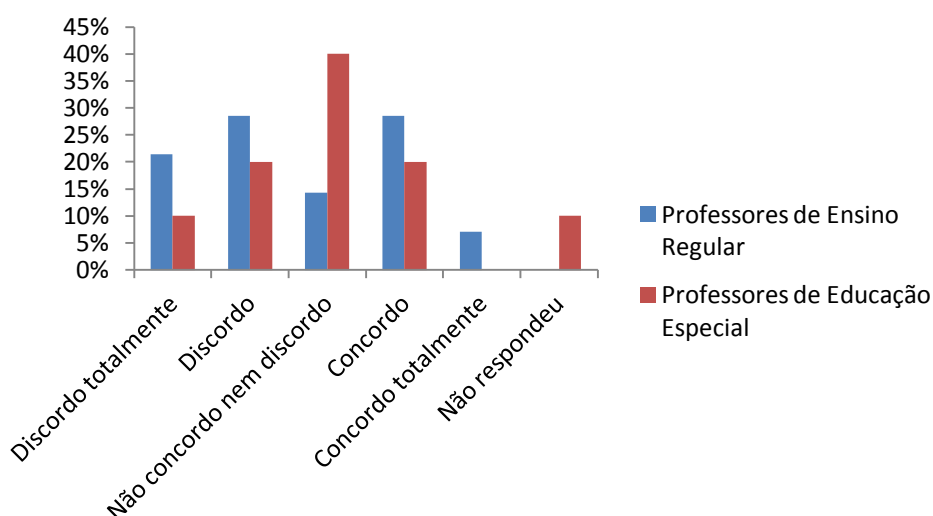
Gráfico 23 - “As necessidades da maioria dos alunos com multideficiência, no que à socialização diz respeito, podem ser satisfeitas numa UAEM” - resultados dos Professores de E. Regular e professores de E. Especial



Esta foi uma das afirmações em que os resultados foram menos perentórios. Ainda assim, a percentagem mais elevada numa amostra e noutra passa por concordar com a afirmação. Na amostra dos P.E.E, 50% e na amostra dos P.E.R, 42,85%. De salientar ainda o facto de existir uma percentagem algo elevada de professores que discordam dessa afirmação, na amostra dos professores de Ensino Regular (35,75%).

O gráfico nº 24, apresenta os resultados obtidos na análise das respostas dadas, pelas amostras em estudo, à afirmação 31 do questionário.

Gráfico 24 - “O aluno com multideficiência poderá ser marginalizado pelos outros alunos” - resultados dos Professores de E. Regular e professores de E. Especial



Os resultados nesta afirmação não foram muito claros, sobretudo na amostra dos professores de Educação Especial em que 40% da amostra respondeu não concordar nem discordar. 30% referiu discordar da afirmação. No que à amostra dos professores de Ensino Regular diz respeito verifica-se que 50% da amostra discorda desta questão.

3.3.2.1 - Síntese

Pela apresentação dos resultados podemos verificar que no conjunto 2 das afirmações do questionário (verificar se as UAEM são a melhor resposta educativa, para alunos com MD, no que à socialização diz respeito), de uma forma geral, as amostras convergem nas suas opiniões.

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 professores de Educação Especial (em que 100% da amostra concorda) do que na amostra dos professores de Ensino Regular (71,4%). A concordância absoluta nas duas amostras (100%) é encontrada quando se afirma que a inclusão disponibiliza interação entre grupos diversos levando ao reforço da compreensão e aceitação das diferenças. A

concordância de ambas as amostras também é encontrada quando se questiona se a UAEM serão a melhor resposta educativa, no que à socialização diz respeito, para crianças com MD. Mais uma vez se verifica que a percentagem de concordantes é mais elevada na amostra dos P.E.E (90%) do que na amostra dos P.E.R (57,2%). Quanto ao facto 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 professores de Educação Especial 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. Salienta-se, também o número elevado de respondentes sem opinião formada nesta questão na amostra dos P.E.R (42,9%). As duas amostras discordam maioritariamente da ideia que o contacto que os alunos de turmas regulares possam ter com alunos com MD lhes 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. Mais uma vez os resultados são mais significativos na amostra dos P.E.E (90% da amostra concordou com a afirmação) do que na amostra dos P.E.R (71,5%). No mesmo sentido, a maioria dos respondentes das duas amostras discordou da afirmação que referia que a inclusão numa turma regular terá um efeito negativo no desenvolvimento social do aluno com MD. As duas amostras consideram ainda que a inclusão de alunos com MD será benéfica para todos os alunos (como se tem vindo a referir, as percentagens de concordância são sempre mais elevadas na amostra dos professores de Educação Especial).

Resultados menos claros são observados quando é referido que as necessidades da maioria dos alunos com MD, no que à socialização diz respeito, podem ser satisfeitas numa UAEM. 50% da amostra dos P.E.E concordam com esta afirmação. Já na amostra dos P.E.R este resultado cai para 42,85%. Salienta-se nestes resultados o número algo elevado de respondentes sem opinião formada (40% na amostra dos professores de Educação Especial e 21,4% na amostra dos professores de Ensino Regular).

Quanto à questão que afirma que o aluno com multideficiência poderá ser marginalizado pelos outros alunos, verificou-se, mais uma vez, resultados pouco claros. Na amostra dos P.E.E, a resposta mais assinalada (40%) foi a de “Não concordo, nem discordo”. 30% referiram discordar desta afirmação. Na amostra dos P.E.R 50% discordou da afirmação. Contudo, 35,7% concordou com a mesma.

Pelo que foi acima referido, verifica-se que não existem grandes diferenças entre as opiniões da amostra dos professores de Educação Especial e as opiniões da amostra dos professores de Ensino Regular. As grandes diferenças surgem, sobretudo, na relevância das percentagens (sendo quase sempre a amostra dos P.E.E que apresenta maior unanimidade nas respostas) e quando é questionado o facto 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.

3.4. - Síntese Final

Iremos, em seguida, fazer uma síntese final que engloba a opinião de todos professores que trabalham no agrupamento em estudo com crianças com multideficiência, acerca das questões que nortearam este estudo. Para esta análise, aos resultados da amostra dos professores de Educação Especial acrescentaram-se os resultados da amostra dos professores de Ensino Regular. Os resultados obtidos serão agora analisados tendo em conta os resultados encontrados anteriormente em função das 3 questões de investigação previamente formuladas.

Pela análise das respostas dadas pelas amostra dos Professores de Educação Especial e da amostra dos professores do Ensino Regular ao conjunto de afirmações que fazem parte do conjunto 1 (analisar se as UAEM são a melhor resposta educativa, no que às aprendizagens diz respeito, para crianças com MD) verifica-se que a maioria dos professores inquiridos concordam com o facto de as crianças multideficientes frequentarem escolas regulares, integradas em unidades de multideficiência e que esta é a melhor resposta educativa para as suas necessidades, uma vez que a maior parte dessas necessidades pode ser satisfeita numa UAEM. Note-se ainda que apenas um professor discorda dessa ideia. Na mesma sequência de ideias, a maioria (66,6%) discorda que o melhor local para as crianças multideficientes realizarem aprendizagens de sucesso seja instituições especializadas. As conclusões não são tão claras quando a questão é saber se o apoio de que os alunos com multideficiência necessitam será melhor se eles estiverem em grupos especiais, separados dos restantes. Para além de uma percentagem elevada de não respondentes, os valores obtidos são pouco conclusivos. Cerca de 37% consideram que os alunos não devem estar separados e cerca de 30% consideram que deveriam estar separados. Muitos dos respondentes também demonstraram não ter opinião quando se questionava se o desenvolvimento das competências académicas se faria mais rapidamente numa turma especial (mais de 50%). Ainda assim, a percentagem de professores que respondeu não concordar com essa ideia é mais elevada do que aquela dos que concordam.

A grande maioria dos respondentes discorda com o facto de o contacto dos alunos de turmas regulares com alunos multideficientes lhes poder ser prejudicial a nível académico. Uma percentagem elevada discorda também da possibilidade da presença destes alunos multideficientes poder prejudicar a aprendizagem dos alunos das outras turmas por dificultarem o trabalho do professor na sala de aula. Uma grande maioria (cerca de 80%) considera que deviam ser dadas, sempre que possível, todas as oportunidades à criança multideficiente para trabalhar no espaço das turmas regulares. Um pouco mais de metade dos professores considera que o facto de estar incluído numa turma do ensino regular irá promover o crescimento académico do aluno com multideficiência.

Analisando as respostas dadas, anteriormente, pelos Professores de Educação Especial e pelos professores do Ensino Regular ao conjunto de afirmações que fazem parte do conjunto 2, (analisar se as UAEM são a melhor resposta educativa, no que à socialização diz respeito, para crianças com multideficiência), elas demonstram que todos consideram que a inclusão disponibiliza a interação entre grupos diversos, reforçando deste modo, a aceitação e a compreensão das diferenças. Uma percentagem elevada considera que a presença de alunos

diferentes na sala de aula enriquece todos os que nela se encontram e que não será prejudicial a nível social o contacto entre alunos multideficientes e alunos do ensino regular. Como tal, uma larga percentagem considera que a inclusão de alunos com multideficiência poderá ser benéfica para todos os alunos e que as UAEM são a melhor resposta educativa para a socialização de crianças com multideficiência. Os professores respondentes também concordam, em larga maioria, que a inclusão, numa turma regular, de alunos com multideficiência irá promover a sua autonomia social. Quando se questiona se o isolamento numa turma especial terá um efeito negativo no desenvolvimento social do aluno, metade dos professores inquiridos considera que tal poderá acontecer, ainda que uma percentagem elevada dos inquiridos não tenha respondido a esta questão. Contudo, quando questionado se a inclusão numa turma regular terá um efeito negativo no desenvolvimento social do aluno com multideficiência, o grupo de professores respondente foi de opinião largamente maioritária que não. Por fim, obtiveram resultados menos conclusivos (por dispersão de resultados) a afirmação que refere que as necessidades sociais dos alunos com multideficiência serão melhor satisfeitas quando o apoio for realizado na sala de aula e a afirmação que questiona se o aluno com multideficiência poderá ser marginalizado pelos outros alunos. No que à primeira afirmação referida diz respeito, cerca de 45% concordam que as necessidades sociais serão melhor satisfeitas. Note-se que cerca de 38% não demonstraram ter opinião formada. Quanto à possível marginalização do aluno multideficiente, um pouco mais de um quarto dos inquiridos consideram que tal poderá acontecer. Contudo, outros 25% dos inquiridos discordam que isso possa vir a acontecer e 16,6% discordam totalmente. Acrescente-se a esta indecisão nos resultados o facto de 25% dos respondentes não terem respondido. Ainda assim, a percentagem mais elevada de respostas discorda dessa afirmação.

Por fim, analisando as respostas dadas, anteriormente, pelos Professores de Educação Especial e pelos professores do Ensino Regular ao conjunto de afirmações que fazem parte do conjunto 3 (analisar se os professores do Ensino Regular e de Educação Especial se sentem preparados para trabalhar com a população multideficiente) demonstram que mais de metade dos inquiridos concordam que para trabalhar com alunos multideficientes os professores do ensino regular deveriam ter formação específica uma vez que a formação inicial não dota o professor das ferramentas necessárias para responder às necessidades dos alunos com multideficiência. É também opinião generalizada que os professores de Educação Especial estão melhor preparados que os professores do Ensino Regular para trabalhar com crianças multideficientes e que a formação especializada dota o professor de Educação Especial das ferramentas necessárias para trabalhar com alunos multideficientes. É pouco conclusiva a questão que refere que ensinar alunos multideficientes é demasiado exigente para professores do Ensino Regular pelo facto de uma grande percentagem ter referido que não concordava nem discordava (37,5%) e porque a percentagem de professores que concorda (29,2%) estar muito próxima da percentagem de professores que discorda (33,3%). Por fim, quando questionados se a escola possui recursos suficientes para incluir crianças com multideficiência, os resultados também foram pouco conclusivos. A percentagem de professores que nem concordam nem discordam é de mais de 30%, a percentagem de professores que concordam com essa ideia é de 29%. Ainda que com uma ligeira diferença a percentagem maior (cerca de 37% dos inquiridos) considera que a escola não tem condições. Contudo, quando questionados se as condições que

existem atualmente na escola onde lecionam permitem assegurar o sucesso educativo dos alunos com multideficiência, mais de metade dos inquiridos referem que sim. Como tal, os resultados apurados nestas duas afirmações não permitem retirar ilações conclusivas.

Capítulo V - Conclusões e Recomendações

1. Introdução

Percorrido este longo caminho e as diferentes fases da investigação, chegou-se ao capítulo final deste trabalho. Foi um caminho longo, por vezes difícil, mas a chegada a este ponto mostra o quão gratificante foi realizar este Trabalho de Projeto. Olhando para o que ficou para trás, verifica-se que este trabalho proporcionou grandes oportunidades de crescimento não só profissional como também pessoal.

Neste capítulo proceder-se-á, então, à reposição dos objetivos de estudo e ao registo das conclusões referentes aos objetivos em questão. Serão feitas ainda algumas recomendações decorrentes de uma reflexão global deste trabalho.

2. Reposição dos objetivos de estudo

O presente estudo pretendeu analisar as opiniões dos professores do ensino regular que possuem alunos com multideficiência incluídos nas suas turmas e os professores de Educação Especial acerca da presença da UAEM num Agrupamento de Escolas. O trabalho em questão procurou alcançar os seguintes objetivos:

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

3. Conclusões

Relembramos que num primeiro momento foi objetivo deste Trabalho de Projeto conhecer melhor a UAEM em estudo, procurando verificar a qualidade da resposta educativa oferecida pela UAEM ao seu público.

Relembra-se ainda que a UAEM foi avaliada com base em três parâmetros essenciais, a saber, 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. O principal problema encontrado situa-se no facto de não existir uma espaço diferenciado para a realização das sessões de terapia da fala e de fisioterapia. Para o uso de ambas as salas existe um wc adaptado que se encontra perto das duas salas em questão. 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 alunos.

De acordo com Pereira (2005) as Unidades deverão contar com profissionais com formação especializada em educação especial, de preferência na área da multideficiência, auxiliares de ação educativa e ainda profissionais no âmbito das terapias e da psicologia, de acordo com as necessidades. Só assim se poderá ter uma equipa de profissionais de diversas áreas que terá a capacidade de prestar o apoio mais adequado às crianças/ jovens com multideficiência

Na UAEM em estudo, e 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 nos 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 beneficiam ainda de várias terapias fora da UAEM, com outros técnicos. Deste modo, também a nível dos recursos humanos consideramos que estes se encontram em número aceitável na UAEM, estando a equipa de acordo com as condições referidas por Pereira (2005). O mesmo sucede a nível material, com as duas salas convenientemente apetrechadas com materiais pedagógicos. Contudo, parece-nos que existem poucos materiais que permitam o desenvolvimento de Atividades da Vida Diária.

A opinião dos professores que responderam ao questionário à pergunta que inquiria sobre o facto de a escola possuir recursos suficientes para incluir crianças com multideficiência (Questão 26 do inquérito) não é muito clara, havendo uma grande percentagem de professores sem opinião, e repartindo-se as restantes opiniões entre o “concordo” e o “discordo”.

Quanto ao funcionamento da UAEM, realçamos 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). Verificou-se ainda que, sempre que possível, a participação dos alunos da UAEM é encorajada a realizar atividades com a restante 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”.

Segundo Domingues & Ferreira (2009b) a concentração de recursos humanos e materiais dará lugar a uma resposta educativa de qualidade ao mesmo tempo que deverão ser desenvolvidas atitudes que promovam a organização quer no que diz respeito ao tempo e espaço, quer no que diz respeito aos materiais e atividades. Pelo que nos foi dado a observar, e de um

modo geral, esta UAEM providencia uma resposta de qualidade sendo um exemplo do ambiente pretendido para as UAEM pela legislação. Isto é, os objetivos destas Unidades, consignados no Decreto-Lei nº 3/2008, pretendem que estas promovam a participação dos alunos com multideficiência nas atividades curriculares e de enriquecimento curricular, junto dos alunos da turma a que 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. Pretendem ainda que estas unidades assegurem apoios específicos ao nível das terapias, da psicologia e da orientação e mobilidade aos alunos que deles possam necessitar. Por último estas unidades devem organizar o processo de transição para a vida pós-escolar. (Decreto-Lei 3/ 2008).

A problemática de investigação traçada pretendia perceber se as UAEM são a melhor resposta educativa para crianças multideficientes, no que às aprendizagens e à socialização diz respeito. Os resultados apurados permitem-nos afirmar que, para a maioria dos professores inquiridos, as UAEM são a melhor resposta educativa, no que às aprendizagens diz respeito, para as crianças multideficientes, pelo que devem frequentar escolas regulares, incluídas em UAEM's. A maioria é também de opinião que a maior parte das necessidades educativas destas crianças podem ser satisfeitas numa UAEM.

Contudo, os resultados obtidos não foram tão conclusivos quando se questionava se o desenvolvimento das competências académicas se faria de um modo mais rápido se estas crianças estivessem incluídas em grupos especiais, havendo uma grande percentagem de professores sem opinião formada. 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 turma irá promover o crescimento académico do aluno.

Por fim, fica claro que o contacto de alunos multideficientes com alunos do ensino regular não prejudica nem uns, nem outros.

Pelo que acima se conclui não se encontra dificuldade em afirmar, perentoriamente que as UAEM são a melhor resposta educativa, no que às aprendizagens diz respeito, para alunos com multideficiência.

O segundo objetivo deste estudo passava por perceber se as UAEM seriam a melhor resposta educativa, no que à socialização diz respeito, para alunos com multideficiência. Os resultados apurados através do questionário permitem-nos concluir que para os professores inquiridos as UAEM são, de facto, a melhor resposta educativa para estes alunos, no que à socialização diz respeito. Elas permitem a interação entre grupos diversos, promovendo a aceitação e compreensão das diferenças. Deste modo, também são de opinião maioritária que a inclusão de alunos multideficientes pode ser benéfica para todos e que o contacto entre alunos multideficientes e alunos do ensino regular não será prejudicial, a nível social, para nenhum dos envolvidos. Tais resultados encontram-se de acordo com outros estudos como sejam o de Kronberg (2010) que resume os aspetos positivos da inclusão em alunos sem NEE em aspetos essenciais que passam pela diminuição do medo em relação à diferença, um aumento da

capacidade de estabelecer relações que não geram desconforto com alunos com NEE, uma forma de ser mais tolerante e de maior aceitação, entre outras

Os resultados foram menos claros quando se questionou se as necessidades sociais dos alunos são melhor satisfeitas quando o apoio se realiza na sala de aula, tendo havido uma dispersão nos resultados.

Dos resultados acima expostos podemos aferir que fica claro para a maioria dos respondentes das duas amostras que as UAEM são a melhor resposta educativa tanto para a realização de aprendizagens como para a socialização do aluno multideficiente. Os resultados positivos obtidos nas duas amostras poderão estar associados ao facto de esta UAEM tentar pôr em prática os princípios da inclusão e que vinham consignados na Declaração de Salamanca, isto é, “O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem”. (1994, p.12).

Morgado (2009) refere alguns estudos em que resultados semelhantes foram conseguidos (Sapon-Shevin et al., 1998; Stevens & Slavin, 1995; Rea, 1997, citado por Walter-Thomas, Korinek, McLaughlin & Williams, 2000). Neles conclui-se que, por um lado, os alunos parecem obter melhores resultados académicos e sociais em estruturas educativas inclusivas. Por outro lado, os programas de educação inclusiva promovem de uma forma mais eficaz o desenvolvimento, em todos os alunos, de atitudes e valores positivos face à diferença e diversidade, levando a atitudes de cooperação com impacto na formação pessoal.

De acordo com o Index for Inclusion (Booth & Ainscow, 2002) a inclusão poderá definir-se como uma forma de educação que envolve a participação dos alunos em todos os aspetos da escola, isto é, na sua cultura, nos seus currículos e nas atividades da escola. Segundo esta definição, não restam dúvidas que a inclusão é posta em prática nesta UAEM.

O terceiro objetivo deste trabalho passava por perceber se os professores que trabalham com estes alunos (professores de Educação Especial e professores do Ensino Regular) se sentem preparados para trabalhar com este tipo de população (alunos multideficientes). Os resultados obtidos levam-nos a concluir que uma grande parte dos professores do Ensino Regular não se sentir suficientemente preparada para trabalhar com esta população uma vez que mais de 50% desta amostra considera que o professor de ensino regular deveria ter uma formação específica para trabalhar com alunos MD e que a formação inicial não dota o professor das ferramentas necessárias para trabalhar com este tipo de população. Esta opinião também é partilhada pelos professores de Educação Especial. Pelas mesmas razões ambas as amostras consideram que o professor de Educação Especial está mais preparado para trabalhar com crianças MD do que o professor do Ensino Regular, uma vez que a especialização dota o professor de Educação Especial das ferramentas necessárias para tal.

Pelos resultados aferidos conclui-se que os professores de Educação Especial se sentem, de facto, preparados para trabalhar com os seus alunos multideficientes. O mesmo não sucede com os professores do Ensino Regular que, na sua maioria, consideram que deveriam ter algum tipo de formação para trabalhar com os alunos MD.

O objetivo seguinte deste trabalho era procurar perceber se as opiniões dos professores de Educação Especial divergiam das opiniões dos professores do Ensino Regular

acerca da melhor resposta educativa no que às aprendizagens diz respeito, para crianças com multideficiência. Os resultados apurados demonstraram que, no que a esta questão diz respeito, as diferenças entre os resultados conseguidos nas duas amostras não são muito divergentes. Ambas concordam que as UAEM são a melhor resposta educativa para estes alunos para que se realizem aprendizagens de sucesso. Contudo, verifica-se uma divergência de opiniões acerca da inclusão dos alunos em UAEM's mas em grupos à parte, para realizar aprendizagens de sucesso. Os professores do Ensino Regular concordam maioritariamente com a ideia de que para realizar aprendizagens de sucesso o aluno com MD deva estar num grupo à parte (42,1%). Nos PE.E apenas 10% concorda com essa ideia. A maioria dos professores de Educação Especial discorda mesmo da ideia (70%) de que para realizar aprendizagens de sucesso os alunos devam estar em grupos à parte, pois consideram que o facto de estar incluído numa turma promove o crescimento académico do aluno.

Os resultados obtidos corroboram a ideia de outros estudos como sejam o de Hassamo (2009) que refere que a formação especializada em educação especial poderá desencadear atitudes mais favoráveis no que respeita à inclusão educativa, de uma forma plena.

Apesar destas pequenas divergências de opinião, podemos afirmar que, de um modo geral, não existem grandes diferenças de opinião entre os professores de Educação Especial e os Professores do Ensino Regular sobre as UAEM serem a melhor resposta educativa para realizar aprendizagens.

Por fim, foi propósito deste trabalho analisar se existe divergência de opinião entre os professores de Educação Especial e os professores do Ensino Regular acerca das UAEM serem a melhor resposta educativa, no que à socialização diz respeito, para alunos com multideficiência. Os resultados apurados permitem concluir que também nesta questão não existem grandes divergências de opinião: ambas as amostras consideram que as UAEM são a melhor resposta educativa para a socialização das crianças com MD. Concordam que esse contacto de alunos multideficientes com alunos do Ensino Regular enriquece todos os alunos e que isso leva a uma maior aceitação das diferenças. Concordam ainda sobre o facto de estar incluído numa turma do ensino regular promover o crescimento da autonomia social do aluno.

A divergência de opiniões surge quando se questiona se as necessidades sociais dos alunos com MD serão melhor satisfeitas quando o apoio for realizado na sala de aula. Os professores de Educação Especial concordam maioritariamente. Nos professores do Ensino Regular a percentagem de concordantes desce para menos de 36%. No mesmo sentido verifica-se que quando questionados se o isolamento numa turma especial poderia ter um efeito negativo no desenvolvimento social do aluno com MD, os professores de Educação Especial consideram que sim, numa larga maioria (70%). Já nos professores do Ensino Regular apenas 35,7% consideraram que o desenvolvimento social do aluno seria comprometido quando isolado numa turma especial.

Como vimos, nesta questão as grandes diferenças surgem, sobretudo, na relevância das percentagens (os professores de Educação Especial apresentam maior unanimidade nas respostas, atingindo percentagens mais elevadas).

Em todas as respostas do questionário os professores do Ensino Regular demonstram muitas vezes não ter uma opinião muito formada sobre as questões realizadas, havendo muitas respostas assinaladas como “Não concordo, nem discordo”. A amostra dos professores de Educação

Especial recorre menos a este tipo de respostas, tendo uma opinião mais formada sobre o assunto em estudo.

Parece-nos possível concluir também que, apesar de concordarem com a presença da UAEM na escola e de as considerarem a melhor resposta educativa tanto a nível das aprendizagens como a nível da socialização, os professores do Ensino Regular consideram que estes alunos deveriam trabalhar mais em grupos à parte, não se realizando, deste modo, uma verdadeira inclusão. Parece-nos que tal atitude se deve, em parte, à falta de formação específica para trabalhar com alunos multideficientes, condição que uma elevada percentagem das duas amostras considerou ser importante para realizar um trabalho de qualidade com os alunos MD. Estes resultados encontram-se de acordo com resultados atingidos por Almeida (2011) que verificou que a formação e a experiência são dois fatores que influenciam de forma determinante as atitudes em relação à inclusão de alunos com MD.

4. Recomendações

A inclusão de alunos com deficiência nas escolas do ensino regular é hoje uma realidade no contexto nacional. De todos os alunos com Necessidades Educativas Especiais são aqueles que têm multideficiência os que mais problemas têm colocado à proposta de inclusão. Educar e ensinar alunos com multideficiência é sem dúvida um desafio que se coloca a todos os que se encontram no desenvolvimento desta tarefa e que requer um elevado nível de especialização. 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.

No decorrer deste estudo, influenciados pela interação com as amostras em estudo, constatou-se a pertinência de se realizarem formações no âmbito da Educação Especial, em particular, da Multideficiência, para professores de Ensino Regular, por forma a ser mais fácil o desenvolvimento do seu trabalho com os alunos multideficientes. Parece também pertinente que se realizem outros estudos sobre as outras UAEM da região, fazendo um levantamento das condições que cada uma apresenta, promovendo a partilha de conhecimentos e procurando verificar se esta resposta educativa está a responder à complexidade e especificidade dos quadros apresentados por estes alunos.

Consideramos que o estudo terá auxiliado à divulgação da problemática da multideficiência, tema que continua a ser pouco conhecido para muitos profissionais da educação.

Defendemos a importância das UAEM na inclusão dos alunos com MD, uma vez que acreditamos ser esta a melhor opção para proporcionar as respostas educativas mais adequadas.

Referências Bibliográficas

- Ainscow, M. (2003). *Desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos.*, (pp. 2-15). San Sebastián.
- Almeida, A. C. (2011). *Inclusão Educativa dos Alunos com Multideficiência - Importância das Unidades Especializadas em Multideficiência*. Dissertação para obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação, Escola Superior de Educação de Almeida Garrett, Lisboa.
- Almeida, L. S., & Freire, T. (2003). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação* (3ª ed.). Braga: Psiquilíbrios.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Índex para a Inclusão - Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola*. (A. B. Costa, Trad.) Sintra: Cidadãos do Mundo.
- Bravo, M., & Eisman, L. (1992). *Investigación Educativa: Técnicas e Instrumentos de Recogida de Datos*. pp. 201-241.
- Camisão, I. F. (2005). *Percepção dos Professores do Ensino Básico Acerca da Inclusão Educativa de Alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Tese de Mestrado, Universidade do Minho.
- Correia, L. M. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2010). O Sistema Educativo Português e as Necessidades Educativas Especiais ou quando inclusão quer dizer exclusão. In L. M. Correia, *Educação Especial e Inclusão - Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (2ª ed., pp. 12-40). Porto: Porto Editora.
- Declaración de Salamanca - Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade. (7-10 de Junho de 1994). Salamanca, Espanha.
- Domingues, E., & Ferreira, P. (2009). A Resposta Educativa para Alunos com Multideficiência/ surdo-Cegueira Congénita e para Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo. *International Conference "Changing Practices in Inclusive Schools*. Évora.
- Domingues, E., & Ferreira, P. (2009). As Unidades de Ensino Estruturado e Especializado ao Serviço de Alunos com NEE: uma Vivência. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, (pp. 4787-4793). Braga.
- Downing, J. E., & Peckham-Hardin, K. D. (2007). Inclusive Education: What Makes it a Good Education for Students with Moderate to Severe Disabilities? *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 32, nº1, pp. 16-30.
- Educação, M. d. (s.d.). *Direção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular*. Obtido em 25 de Abril de 2012, de Unidades de Apoio Especializado para a Educação a Alunos com Multideficiência e Surdocegueira Congénita: <http://www.dgidc.min-edu.pt/educacaoespecial/index.php?s=directorio&pid=40>
- Felizardo, S. M. (2010). Perspectivas sobre a Inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais. *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*, (pp. 2878-2887). Universidade do Minho.
- Foreman, P., Arthur-Kelly, M., Pascoe, S., & King, B. S. (2004). Evaluating The Educational Experience of Students With Profound and Multiple Disabilities in Inclusive and Segregated Classroom settings: An Australian Perspective. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 29, nº3, pp. 183-193.
- Freire, S. (2008). Um olhar sobre a Inclusão. *Revista da Educação*, XVI (1), pp. 5-20.
- González, M. C. (2010). Educação Inclusiva: Uma escola para todos. In L. M. Correia, *Educação Especial e Inclusão - Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (M. J. Pereira, Trad., 2ª ed., pp. 57-72). Porto: Porto Editora.
- Goss, P. (2006). Meaning-led Learning for Pupils with Severe and Profound and Multiple Learning Difficulties. *British Journal of Special Education*, 33, nº 4, pp. 210-219.
- Hassamo, I. C. (2009). *Relação entre Crenças, Atitudes e Práticas Pedagógicas de Professores na Inclusão de Alunos com Deficiência Mental*. Dissertação para Mestrado Integrado em Psicologia, Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia, Lisboa.
- Inovação e Desenvolvimento Curricular, D. G. (2007). *Centros de Recursos para a Inclusão: Reorientação das Escolas Especiais*.
- Kronberg, R. M. (2010). A inclusão em escolas e classes regulares - A Educação Especial nos Estados Unidos: do passado ao presente. In L. M. Correia, *Educação Especial e Inclusão - Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (L. M. Soares, Trad., 2ª ed., pp. 41-56). Porto: Porto Editora.
- Ladeira, F., & Amaral, I. (1999). *A Educação de Alunos com Multideficiência nas Escolas de Ensino Regular*. (M. d. Educação, Ed.) Lisboa.
- Mesquita, M. H. (Julho-Dezembro de 2001). Movimento da Integração Escolar em Portugal, da Reforma de Veiga Simão à Lei de Bases do Sistema Educativo. *Educação Física*, 2, pp. 10-18.

- Mesquita, M. H. (2002). Uma Nova Política em Necessidades Educativas Especiais. O Decreto-Lei 319/91 - Rumo a uma Escola Inclusiva. *Revista Educare- Educere - 1º Ciclo EB: Caminhos, Atalhos e Trabalhos*, 8, pp. 105-118.
- Mesquita, M. H. (2004). Escola para todos - o percurso necessário - Mito ou Realidade? *A problemática da deficiência - Um olhar a partir da Beira Interior*, pp. 45-54.
- Morgado, J. (2009). Educação Inclusiva nas escolas actuais: contributo para a reflexão. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, (pp. 104-117). Braga.
- Nunes, C. (2002). *Crianças e Jovens com Multideficiência e Surdocegueira - Contributos para o sistema educativo*. Núcleo de Orientação Educativa e Educação Especial. Lisboa: Ministério da Educação.
- Nunes, C., & Amaral, I. (Abril- Junho de 2008). Educação, Multideficiência e Ensino Regular: Um Processo de Mudança de Atitude. *Diversidades: Multideficiência, Multidesafios*, 20, pp. 4-9.
- ONU. (1948). Declaração Universal dos Direitos do Homem.
- ONU. (1993). Normas das Nações Unidas sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência.
- Pardal, L., & Lopes, E. S. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Maia: Areal Editores.
- Pereira, F. (2005). *Unidades Especializadas em Multideficiência - Normas Orientadoras*. (DGIDC, & DSEEA, Edits.) Lisboa: Ministério da Educação.
- Pereira, F. (2008). *Alunos com Multideficiência e com Surdocegueira Congénita - Organização da Resposta Educativa*. (DGIDC, & DSEEA, Edits.) Lisboa: Ministério da Educação.
- Petitpierre, G., Wolf, D., Dietrich, A., Benz, M., & Adler, J. (Junho de 2007). Integration of Education and Care Given to Children With Profound Multiple Disabilities in Switzerland. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 4, pp. 141-151.
- Rodrigo, J. (7 de Agosto de 2008). *Estudo de Caso - Fundamentação Teórica*. Obtido em 06 de Maio de 2012, de <https://www.vestcon.com.br/ft/3116.pdf>
- Rodrigues, D. (2006). Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva. In D. Rodrigues, *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva* (pp. 1-15). S.Paulo: Summus Editorial.
- Rodrigues, D. (Julho/ Outubro de 2008). Desenvolver a educação inclusiva - dimensões do desenvolvimento profissional. *Inclusão: Revista de Educação Especial*, 4, nº2, pp. 7-16.
- Rodrigues, D., & Nogueira, J. (Janeiro-Abril de 2011). Educação Especial e Inclusiva em Portugal: Factos e Opções. *Revista Brasileira Educação Especial*, 17, n. 1, pp. 3-20.
- Sanches, I., & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8, pp. 63-83.
- Sanches, I., & Teodoro, A. (2007). Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo. *Revista Portuguesa de Educação*, 20 (2), pp. 105-149.
- Santos, N. R. (2005). *Projectos de Investigação em Psicologia: Guia para a sua elaboração e execução* (NEPUE - Núcleo de Estudantes de Psicologia da Universidade de Évora ed.). Évora.
- Saramago, A. R., Gonçalves, A., & Duarte, F. (Abril - Junho de 2008). Avaliação em Multideficiência: Uma Etapa para a Inclusão. *Diversidades*, 20, pp. 13-15.
- Silva, M. J. (2006). *Contributo para o Estudo das Unidades Especializadas em Multideficiência - Estudo Observacional de três Unidades Especializadas em Multideficiência (Dissertação para Mestrado)*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Porto.
- Silva, M. O. (Junho de 2009). Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas. *Revista Lusófona da Educação*, pp. 135-153.
- UNESCO. (1990). Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien.
- Vaz, J. L. (2007). Da Educação Inclusiva à Educação para a Cidadania. In F. S. Ramos, *Educação para a Cidadania Europeia com as Artes* (1º ed., pp. 169-179). Comunidad Andaluza: Universidade de Granada.
- Ventura, M. F. (2009). *O professor e a escola inclusiva: contributos psico-sociais*. Tese de Doutoramento em Psicologia na especialidade de Psicologia Social, Universidade Aberta.

Referências Legislativas

Decreto-Lei nº 46/86 de 14 de Outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo. Diário da República I Série nº 237 do Diário da República.

Decreto-lei 319/91 de 23 de Agosto. Diário da República I Série A, nº 15 do Diário da República.

Decreto-lei 3/2008 de 7 de Janeiro. Diário da República I Série, nº 4 do Diário da República.

Decreto-Lei 21/ 2008 de 12 de Maio. Diário da República I Série, nº 91 do Diário da República.

Apêndice 1 - Questionário aplicado aos professores

Escola Superior de Educação de Castelo Branco

A informação recolhida neste questionário constitui a base para a elaboração de um trabalho de investigação/ de um Trabalho Projeto no âmbito da Educação Especial. Pretende-se, com a informação recolhida, analisar as opiniões dos professores de ensino regular e dos professores de Educação Especial acerca da presença da Unidade de Apoio à Multideficiência no Agrupamento de Escolas de Estremoz. O questionário é anónimo e é garantida a confidencialidade dos dados que se destinam exclusivamente ao estudo em curso.

Peço-lhe que responda a todas as questões com franqueza e sinceridade.

Agradeço desde já a sua disponibilidade e colaboração no preenchimento do questionário.

I – Dados de Caracterização

1. Sexo: F <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>
2. Idade: Menos de 25 anos <input type="checkbox"/> 26 a 40 anos <input type="checkbox"/> Mais de 40 anos <input type="checkbox"/>
3. Tempo de serviço: Menos de 5 anos <input type="checkbox"/> Entre 5 e 15 anos <input type="checkbox"/> Mais de 15 anos <input type="checkbox"/>
4. Formação Académica e Profissional 4.1 Habilitação Académica/ Literária (Grau mais elevado adquirido) Curso médio/ bacharelato <input type="checkbox"/> Licenciatura <input type="checkbox"/> Mestrado <input type="checkbox"/> Doutoramento <input type="checkbox"/> 4.2 Habilitação Profissional: Curso: _____ _____ 4.3 Formação Especializada para apoio a alunos com Necessidades Educativas Especiais: Sim <input type="checkbox"/> Qual o domínio? _____ Não <input type="checkbox"/>
5. Grau de Ensino que leciona: Pré-escolar <input type="checkbox"/> 1º Ciclo <input type="checkbox"/> 2º Ciclo <input type="checkbox"/> 3º Ciclo e Secundário <input type="checkbox"/>
6. Este ano letivo está a lecionar: No ensino regular <input type="checkbox"/> Na Educação Especial <input type="checkbox"/>

II - Baseando-se na experiência adquirida no contacto com alunos portadores de multideficiência indique a sua concordância ou discordância em relação a cada uma das afirmações que se segue assinalando com um círculo o número que melhor traduz a sua perspetiva sobre o assunto.

Tenha presente a seguinte escala:

1 = Discordo totalmente

2 = Discordo

3 = Não concordo nem discordo

4 = Concordo

5 = Concordo totalmente

1. As crianças com multideficiência devem frequentar escolas regulares, integradas em Unidades de Multideficiência.	1 2 3 4 5
2. As crianças com multideficiência devem estar numa instituição especializada e não nas escolas regulares para realizar aprendizagens de sucesso.	1 2 3 4 5
3. As crianças com multideficiência devem frequentar Unidades de Apoio à Multideficiência pois é esta a melhor resposta educativa para as suas necessidades.	1 2 3 4 5
4. A presença de alunos diferentes na sala de aula enriquece todos os que nela se encontram.	1 2 3 4 5
5. As necessidades da maioria dos alunos com multideficiência, no que às aprendizagens diz respeito, podem ser satisfeitas numa Unidade de Apoio à Multideficiência.	1 2 3 4 5
6. O apoio de que necessitam os alunos com multideficiência para a aquisição de conhecimentos é melhor se eles estiverem em grupos especiais, separados dos restantes.	1 2 3 4 5
7. As Unidades de Apoio à Multideficiência são a melhor resposta educativa, no que à socialização diz respeito para alunos multideficientes.	1 2 3 4 5

Escala:

- 1 = Discordo totalmente
- 2 = Discordo
- 3 = Não concordo nem discordo
- 4 = Concordo
- 5 = Concordo totalmente

8. O aluno com multideficiência desenvolverá capacidades académicas mais rapidamente numa turma especial do que numa turma do regular.	1 2 3 4 5
9. O contacto que os alunos de turmas regulares possam ter com alunos com multideficiência pode ser-lhes prejudicial, a nível académico.	1 2 3 4 5
10. Os alunos com multideficiência devem estar integrados em escolas regulares com Unidades de Apoio à Multideficiência mas em grupos à parte, para que realize aprendizagens de sucesso.	1 2 3 4 5
11. Aos alunos com multideficiência deviam ser dadas, sempre que possível, todas as oportunidades para trabalhar no espaço das turmas regulares.	1 2 3 4 5
12. As Unidades de Apoio à Multideficiência são a melhor resposta educativa, no que às aprendizagens diz respeito, para alunos multideficientes.	1 2 3 4 5
13. As necessidades sociais dos alunos com multideficiência são melhor satisfeitas quando o apoio se realiza na sala de aula.	1 2 3 4 5
14. A inclusão disponibiliza interação entre grupos diversos que reforçam a compreensão e a aceitação das diferenças.	1 2 3 4 5
15. O isolamento numa turma especial tem um efeito negativo no desenvolvimento social do aluno com multideficiência.	1 2 3 4 5
16. O contacto que os alunos de turmas regulares possam ter com alunos com multideficiência pode ser-lhes prejudicial, a nível social.	1 2 3 4 5

Escala:

1 = Discordo totalmente

2 = Discordo

3 = Não concordo nem discordo

4 = Concordo

5 = Concordo totalmente

17. Incluir numa turma regular alunos com multideficiência promove a sua autonomia social.	1 2 3 4 5
18. A inclusão de alunos com multideficiência pode ser benéfica para todos os restantes alunos.	1 2 3 4 5
19. A inclusão numa turma regular terá um efeito negativo no desenvolvimento social do aluno com multideficiência.	1 2 3 4 5
20. O professor de Ensino Regular deve ter formação específica para trabalhar com alunos com multideficiência.	1 2 3 4 5
21. A presença de alunos com multideficiência na escola irá promover a aceitação das diferenças por parte dos outros alunos.	1 2 3 4 5
22. As necessidades da maioria dos alunos com multideficiência, no que à socialização diz respeito, podem ser satisfeitas numa Unidade de Apoio à Multideficiência.	1 2 3 4 5
23. O desafio de estar incluído numa turma promove o crescimento académico do aluno com multideficiência.	1 2 3 4 5
24. As diferenças de alunos multideficientes prejudicam a aprendizagem dos outros alunos da turma, pois dificultam o trabalho do professor na sala de aula.	1 2 3 4 5
25. A formação inicial dota qualquer professor das ferramentas necessárias para responder às necessidades de um aluno com multideficiência.	1 2 3 4 5

Escala:

- 1 = Discordo totalmente
- 2 = Discordo
- 3 = Não concordo nem discordo
- 4 = Concordo
- 5 = Concordo totalmente

26. A escola possui os recursos suficientes para incluir crianças com multideficiência.	1 2 3 4 5
27. Os professores de Educação Especial estão melhor preparados que os professores do ensino regular para trabalhar com crianças multideficientes.	1 2 3 4 5
28. Ensinar alunos com multideficiência é demasiado exigente para professores do ensino regular.	1 2 3 4 5
29. As condições que existem, atualmente, na escola onde leciona permitem assegurar o sucesso educativo dos alunos com multideficiência.	1 2 3 4 5
30. A formação especializada dota o professor de Educação Especial das ferramentas necessárias para trabalhar com crianças multideficientes .	1 2 3 4 5
31. O aluno com multideficiência poderá ser marginalizado pelos outros alunos.	1 2 3 4 5

**Chegou ao fim.
Obrigada pela sua colaboração!**