

A Inclusão De Alunos Com Problemáticas Graves¹: revisão de dissertações e projetos de investigação realizados no âmbito do Mestrado em Educação Especial da ESELx.

Francisco Vaz da Silva

Professor Adjunto da Escola Superior de Educação de Lisboa

Resumo: Este artigo pretende passar em revista de um conjunto de trabalhos, Dissertações e Projetos de Intervenção, realizados no âmbito do Mestrado em Educação Especial da Escola Superior de Educação de Lisboa, relacionados com a inclusão de alunos com problemáticas graves. O nosso propósito foi dar conta da investigação que se tem produzido no âmbito do curso, focando a emergência de temáticas relacionadas com a inclusão, de estudos iniciais de carácter descritivo e exploratório (ex: descrição de contextos e práticas educativas, percepções dos docentes sobre a inclusão) a, mais recentemente, estudos com objectivos mais precisos (ex: estudos sobre as interações entre pares, a utilização de tecnologias de apoio à comunicação e aprendizagem) e projectos de intervenção (ex: inclusão de alunos com problemas graves em actividades com alunos com desenvolvimento típico, formação de Assistentes Operacionais). A nossa revisão foca-se também na evolução das metodologias adotadas (progressivo recurso a fontes diversificadas de informação e a dados de observação direta). Estes trabalhos, finalizados entre 2010 e 2012, são aqui revistos organizados em função de linhas de investigação. Nas notas finais apresentam-se sugestões de possíveis estudos futuros.

Palavras-chave: Inclusão, alunos com problemáticas graves.

NOTA: O autor escreve de acordo com a antiga ortografia.

¹ O presente texto tem por base a comunicação “A inclusão de alunos com problemáticas graves” apresentada no Encontro “Educação Inclusiva: Novos desafios educacionais para a contemporaneidade”, Universidade de Santiago, Cabo Verde. Abril de 2012.



Silva, Francisco Vaz da (2012). A Inclusão de Alunos com Problemáticas Graves: revisão de dissertações e projetos de investigação realizados no âmbito do Mestrado em Educação Especial da ESELx. *Da Investigação às Práticas, II (II)*. 3-17.

Contacto: Francisco Vaz da Silva, Departamento de Ciências Humanas e Sociais, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa, Portugal / fsilva@eselx.ipl.pt.

Abstract: This paper reviews recent Dissertations and Intervention Projects (2010 – 2012) elaborated as part of the Masters Course on Special Education in Escola Superior de Educação de Lisboa under the general heading of inclusion of pupils with severe educational needs. With this review we aim to highlight some of the research associated with this Masters Course and show the research themes addressed within this general subject, focusing on the methods used in the studies and they have been evolving, as well as to report their more interesting results. In the concluding notes, some directions for future studies are put forward.

Key words: Inclusion, pupils with severe educational needs.

*“1. Todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição.
2. É da especial responsabilidade dos Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolar. (Lei de Bases do Sistema Educativo, Artigo 2º - Princípios Gerais)*

“Early childhood inclusion embodies the values and practices that support the right of every young child and his or her family, regardless of ability, to participate in a broad range of activities and contexts has full members of families, communities, and society. The desired results of inclusive experiences for children with or without disabilities and their families include a sense of belonging and membership, positive social relationships and friendships, and development and learning to reach their full potential. The defining features of inclusion that can be used to identify high quality of early childhood programs and services are access, participation, and supports.” (DEC/NAEYC, 2009, p. 2)

I. INTRODUÇÃO

O presente artigo pretende divulgar alguns trabalhos de investigação, Dissertações e Projetos de Intervenção, realizados entre 2010 e 2012 no âmbito do Curso de Mestrado em Educação Especial, ramo Problemas Graves de Cognição e Multideficiência, tendo por objeto a educação de crianças com problemáticas graves em escolas da rede pública e beneficiando dos recursos educativos de Unidades de Apoio à Multideficiência (UAM) ou Unidades de Ensino Estruturado (UEE), bem como sugerir algumas linhas de orientação para futuros estudos. Os nossos objectivos foram situar num quadro conceptual e legislativo as práticas de inclusão que são objecto de estudo, explicitar os temas, ou linhas de investigação, relacionados com a inclusão de alunos com problemáticas graves desenvolvidos no âmbito do referido Curso, as metodologias adotadas, bem como reportar alguns dos principais resultados.

Se, inicialmente, as questões da inclusão de alunos com necessidades educativas especiais (NEE) (Warnock, 1978) diziam respeito, essencialmente, a problemáticas de alta incidência e baixa intensidade (Simeonsson, 1994), o crescente respeito pelos direitos de todos à

educação contribuiu para que passassem a ser educados nas escolas públicas muitas crianças que, até há pouco, ou não iam à escola ou eram educadas em escolas especiais em regime segregado. Apesar dos obstáculos, dos avanços e recuos, das dificuldades ainda encontradas (Rodrigues, 2003), há que reconhecer o longo caminho percorrido no reconhecimento do direito de todas as crianças à educação e na implementação de práticas educativas inclusivas. Temos, contudo, ainda um longo caminho a percorrer. Como lembrava Benard da Costa (2006), da população identificada como alunos com necessidades educativas especiais em 2003, 6,4% eram ainda educadas em escolas especiais. Comparativamente, a percentagem de alunos em escolas especiais era de 1,7% na Dinamarca e na Suécia, 2,4% na Finlândia, 0,5% na Itália e 0,3% em Espanha. Sobre a realidade das escolas especiais é interessante a consulta do relatório de caracterização dos estabelecimentos particulares de educação especial (ME, 2004).

Nos últimos anos temos assistido a um importante investimento no sentido da adoção de princípios de educação inclusiva através da transformação das escolas especiais em centros de recursos para a inclusão e da transferência dos seus alunos com necessidades de baixa incidência e alta intensidade (Simeonsson, 1994) para escolas do sistema de educação pública. Pelo seu lado, a legislação atual veio regulamentar a implementação de modalidades específicas de educação que visam proporcionar respostas adequadas às necessidades destes alunos (D.L. n.º 3/2008), designadamente Unidades de Apoio Especializado para a Educação de Alunos com Multideficiência e Surdocegueira Congénita (UAM) e Unidades de Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo (UEE).

No presente trabalho adoptámos a designação “alunos com problemáticas graves” como equivalente a alunos com problemáticas de baixa incidência e alta intensidade (Simeonsson, 1994) cujas características e funcionamento fundamentam a sua referenciação para os recursos educativos acima referidos: UAM e UEE.

2. A INCLUSÃO DE ALUNOS COM PROBLEMÁTICAS GRAVES.

“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.

(...)

... a escola inclusiva pressupõe a individualização e personalização das estratégias educativas, enquanto método de prossecução do objectivo de promover competências universais que permitem a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos.” (D.L. n.º 3/2008, preâmbulo)

A adopção dos princípios e orientações educativas no sentido da criação de condições para a implementação de respostas educativas para todos no âmbito das escolas públicas (UNESCO, 1990, 1994) tem marcado a evolução da legislação relativa ao sistema educativo em Portugal (vejam-se os preâmbulos da legislação publicada: D.L. n.º 319/1991 e D.L. n.º 3/2008) abrindo caminho para o desenvolvimento de práticas inclusivas para alunos com NEE, não só com problemáticas de alta incidência e baixa intensidade, mas também com problemáticas de baixa incidência e alta intensidade (Simeonsson, 1994), que aqui nos ocupam.

As primeiras experiências foram pontuais, da iniciativa dos órgãos de gestão e de docentes de algumas escolas, de que subsistem poucos registos e não foram, a nosso conhecimento, nunca objeto de estudos rigorosos. Subsequentemente foi levado a cabo o “Projecto de inclusão de crianças com multideficiência nas escolas do ensino regular”, da iniciativa do Ministério da Educação, que decorreu em três escolas da região de Lisboa entre 1996 e 1998. A experiência adquirida neste projeto inspirou a publicação de uma brochura (Ladeira & Amaral, 1999) em que se apresentam normas orientadoras que muito claramente apontam para práticas de inclusão de alunos com multideficiência (MD) assentes numa noção alargada de escola (o que é a escola, para que serve): *“A escola é bem mais do que um local onde se aprende a ler e a escrever. É, possivelmente, um local onde se aprende a viver, a participar em outras actividades, a conhecer melhor a comunidade em que se está inserido, a conviver com pessoas diferentes.”* (Ladeira & Amaral, 1999, p. 17). E também em noções flexíveis de currículo, isto é, uma noção alargada do que a escola faz (e tem de fazer) para responder às necessidades educativas individuais destes alunos: *“O trabalho que a escola desenvolve com estes alunos tem como objectivo o sucesso na sua vida futura (o que não deixa de ser um objetivo comum a todos os alunos²). Neste sentido torna-se necessário estabelecer planos de intervenção cujos objectivos se organizem em função das possíveis actividades dos alunos no futuro, tanto no que respeita ao trabalho como à vida independente, às relações pessoais e sociais e à ocupação de tempos livres.”* (Ladeira & Amaral, 1999, p. 20). Noções que estão, na nossa perspetiva, de acordo com a definição de inclusão adoptada pela DEC/NAEYC (2009), citada acima e, conseqüentemente, em sintonia com as dimensões de análise da qualidade dos serviços sugeridos naquele documento: garantia de acesso, de promoção da participação e disponibilização de apoios. Devemos, contudo, sublinhar nestas normas orientadoras o reconhecimento de que, tendo em consideração as características individuais destes alunos, o seu processo educativo exige alterações (no currículo, nas estratégias e nos recursos) que nem sempre são fáceis de concretizar na sala de aula, pelo que é recomendada a locação de “salas de recursos” e a mobilização de equipas de profissionais funcionando de acordo com modelos transdisciplinares. Salas de recursos que se descrevem como *“salas em que os alunos com multideficiência se deslocarão para a realização de algumas actividades relativas ao desenvolvimento da autonomia e onde poderão realizar em conjunto com companheiros da sua turma actividades específicas”*. (Ladeira & Amaral, 1999 p. 21)

É neste contexto que o recente Decreto-Lei nº 3 de 2008, sobre os serviços de educação especial, veio regulamentar práticas já experimentadas em algumas escolas, designadamente as modalidades específicas de educação, UAM e UEE, mantendo-se a orientação inclusiva das práticas: *“A frequência de recursos específicos, como as designadas unidades especializadas, deve ser uma excepção, tendo lugar apenas para fins específicos. Neste sentido, as unidades especializadas constituem um recurso pedagógico dos agrupamentos de escolas, destinadas a facilitar o processo de inclusão.”* (ME, 2009, p. 26)

Para estes novos recursos educativos são formulados objetivos (Art. 26º do DL nº 3/2008) de que destacamos os seguintes:

² Comentário nosso.

Objetivos das UAM:

- Promover a participação dos alunos com multideficiência e surdocegueira nas actividades curriculares, junto com pares da turma,
- Aplicar metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares visando o desenvolvimento e a integração social e escolar dos alunos,

Objetivos das UEE:

- Promover a participação dos alunos com perturbações do espectro do autismo nas actividades curriculares;
- Aplicar e desenvolver metodologias de intervenção interdisciplinares que, com base no modelo de ensino estruturado, facilitem os processos de aprendizagem, de autonomia e de adaptação ao contexto escolar;

Desde a publicação do DL nº 3/2008 de 7 de Janeiro e a regulamentação das Medidas Educativas Especiais, temos assistido à criação de UAM e UEE por todo o país. De acordo com os dados disponíveis estes recursos distribuem-se da seguinte forma (Quadro 1):

QUADRO 1: UAM e UEE em Portugal continental.

Direções Regionais de Educação	UAM		UEE	
	2009/2010	2011/2012	2009/2010	2011/2012
DREN	132	135	29	ND
DRECentro	46	44	55	54
DRELVT	84	106	81	113
DREAlent.	21	25	10	11
DREAlg.	9	11	12	14
Totais	292	321	187	221

- ND: dados não disponíveis. No somatório consideramos o mesmo valor do ano anterior
- Fontes: www.min-edu.pt, consultado em 10/8/2012; ME (2009).

Estes dados mostram que a publicação desta legislação terá permitido que muitos agrupamentos de escolas tenham criado estes recursos educativos para responder, não só a alunos que já frequentavam as suas escolas, como também a novos alunos encaminhados para estas novas estruturas educativas e que, até aí, eram educados em escolas especiais. Não deixa, contudo, de ser impressionante o número de unidades (UAM e UEE) existentes no ano lectivo 2009/2010, considerando que o Decreto-Lei foi publicado em Janeiro de 2008, bem como o crescimento verificado entre os dois anos lectivos que constam no quadro: mais 29 UAM e mais 24 UEE. De notar o importante crescimento na DRLVT que contrasta com a diminuição na DRECentro.

3. INVESTIGAÇÃO SOBRE A INCLUSÃO DE ALUNOS COM PROBLEMÁTICAS GRAVES

No âmbito do Mestrado em Educação Especial na área dos Problemas Graves de Cognição e Multideficiência, têm sido realizados um conjunto de trabalhos de investigação e projectos de intervenção relacionados com a inclusão de alunos com problemáticas graves (de baixa incidência e alta intensidade). Alguns destes trabalhos são aqui organizados em função de linhas de investigação, elas próprias sofrendo uma evolução ao longo do tempo, de trabalhos iniciais de carácter descritivo e exploratório a, mais recentemente, trabalhos de investigação e projectos de intervenção com objectivos mais específicos. São de seguida apresentados exemplos de trabalhos realizados, descrevendo-se sumariamente os objectivos, métodos e instrumentos utilizados, os resultados mais significativos e apontam-se aqueles que se nos afiguram como os objectivos de investigação mais relevantes para o futuro próximo.

3.1. Descrição dos contextos e práticas educativas.

Nesta linha de investigação incluem-se os trabalhos iniciais de carácter exploratório. Trata-se, em grande parte, de dissertações que visam, ou incluem, uma descrição dos contextos abarcando condições físicas e materiais, recursos humanos, funcionamento, caracterização dos alunos envolvidos e das práticas frequentemente descritas a partir das perspectivas dos profissionais sobre a inclusão destes alunos, procurando identificar aspectos positivos, dificuldades e necessidades sentidas, principalmente no que respeita a apoio e a formação. São focados apenas numa unidade ou num agrupamento de escolas e, não podendo os seus resultados ser generalizados, oferecem-se como exemplos e sinais indicativos do que são estas unidades e como funcionam na zona geográfica da DRLVT por ser esta a região de residência e de trabalho da maioria dos investigadores.

A dissertação de Nunes (2010) é exemplo de trabalho que se inscreve nesta linha de investigação. Descreve o funcionamento de UAMs, em que, para além da descrição do contexto e funcionamento das unidades se procurou conhecer as perspectivas dos profissionais envolvidos relativamente às práticas educativas, principais dificuldades sentidas bem como sugestões para lhes responder. A autora realizou entrevistas a 5 docentes que prestam serviço em diferentes UAM do Distrito de Lisboa.

Os resultados deste estudo mostraram que os profissionais entrevistados estão principalmente preocupados com a identificação das necessidades educativas específicas dos alunos, em particular no que refere à comunicação, mas também em relação à sua grande dependência funcional e problemas de saúde, e com a adaptação do currículo para responder a estas necessidades. Segundo estes docentes, as dificuldades vão crescendo em função da idade dos alunos, sentindo que lhe é mais difícil propor actividades desenvolvimentalmente e contextualmente adequadas para alunos mais velhos.

Estudos sobre as perspectivas dos professores das escolas em relação à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais têm focado os diferentes níveis de ensino: pré-escolar (Joaquim, 2011); 1º Ciclo (Frias, 2011) e 2º e 3º Ciclo (Rebelo, 2011).

Outras investigações estudaram as perspectivas dos pares sobre a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais (Rosa, 2010).

Deste conjunto de trabalhos baseados nas perspectivas dos participantes, de que aqui são referidos alguns exemplos, gostaríamos de ressaltar alguns resultados:

a) Os alunos que frequentam as UAM não têm todas as características individuais correspondentes às geralmente apontadas como delimitadoras do conceito de multideficiência (Amaral & Nunes, 2008; Nunes, 2008) o que pode indicar que algumas escolas estão a recorrer aos serviços das UAM (recursos materiais e humanos) para melhor responder às necessidades educativas de alunos com problemáticas graves. A utilização destes recursos pode tomar diferentes formas, quer organizando atividades para estes alunos na sala da UAM onde passam uma parte do seu tempo, quer apoiando individualmente os alunos (apoio educativo) e/ou os docentes titulares das turmas onde estes alunos despendem uma outra parte do seu tempo na escola. Neste sentido as Unidades (UAM e UEE) poderão ter uma intervenção em diferentes níveis no contínuo de respostas para alunos com NEE (ver Madureira & Leite, 2003 para uma discussão do conceito de contínuo de respostas): i) enquanto contexto em que existem condições para actividades muito específicas para as NEE de alguns alunos; ii) como contexto onde existem condições para a “inclusão inversa”; iii) e ainda, contexto onde existem condições e recursos (humanos e materiais) para apoio a alunos cujo processo educativo se desenrola essencialmente nas turmas ditas “regulares”.

O impacto que a existência destes recursos poderá ter nas escolas (ou agrupamentos de escolas), na qualidade dos serviços educativos e nos resultados desenvolvimentais e de aprendizagem dos alunos continua um tema largamente inexplorado.

b) Muitos dos trabalhos referem práticas educativas que, objetivamente, visam promover a participação de alunos com problemas graves em actividades com os adultos no contexto do trabalho específico desenvolvido nas salas das Unidades (UAM e UEE), o que parece indicar que, nestes trabalhos de carácter exploratório, a atenção dos investigadores estava muito centrada no que se passa dentro das salas das unidades e menos no que se passa no contexto das salas ditas regulares.

c) São identificadas duas grandes áreas de preocupação dos docentes, as significativas limitações na comunicação e na autonomia que muitos destes alunos apresentam. Estas áreas de dificuldades dos alunos correspondem a necessidades de formação: como promover eficazmente o desenvolvimento da comunicação e a autonomia.

3.2. Projetos de intervenção: Inclusão de alunos com problemáticas graves.

Incluimos nesta linha de investigação inclusão de alunos com problemáticas graves projetos de intervenção que procuram responder a situações concretas identificadas no contexto educativo. São trabalhos de natureza muito diferente dos trabalhos acima descritos na medida em que partem da identificação de uma situação problemática que é avaliada, em relação à qual se formulam, implementam e avaliam medidas que respondam ao problema identificado. Um exemplo é o trabalho de Freitas (2011) em que a autora, usando uma abordagem de investigação-acção, promoveu e monitorizou ao longo do período de duração do projeto, a participação de um aluno com PEA em atividades numa sala do 1º ciclo. A linha de intervenção traçada foi inteiramente baseada nos resultados da avaliação diagnóstica realizada fundamentando os objectivos formulados, a definição de princípios orientadores e estratégias

de acção, assim como a implementação de dispositivos de avaliação que permitiram a regulação e reorientação do processo de intervenção.

Gostaríamos ainda de referir o trabalho de Cristina (2010) em que se promoveu a participação de um aluno com síndrome de Costello em atividades numa sala jardim-de-infância. Neste estudo a autora avaliou, qualitativa e quantitativamente com base em registos de vídeo, os comportamentos de interacção da criança estudada com o adulto responsável da sala. Os resultados desta avaliação fundamentaram um projecto de intervenção que visava aumentar a frequência e duração das interacções da criança com o adulto. Os resultados reportam uma evolução positiva dos comportamentos de comunicação da criança, mas também a identificação de comportamentos a que, na altura, não foi atribuído valor comunicativo pelo adulto. A sinalização destes episódios em que adulto não é sensível ao potencial comunicativo de alguns comportamentos ilustra uma das dificuldades que os profissionais sentem na comunicação com crianças com problemas graves e, ao mesmo tempo, dá indicações sobre estratégias para a formação de profissionais nesta área.

Estes são trabalhos que poderão ser tomados como exemplo de linhas orientadoras para esta linha de investigação no futuro.

3.3. Estudos sobre as interações entre alunos com problemas graves e alunos com desenvolvimento típico (DT).

É uma linha de investigação que inclui um conjunto de trabalhos de particular interesse pela: i) relevância que as interações entre pares potencialmente têm no desenvolvimento sócio-cognitivo das crianças e jovens, ii) pelo contributo que os resultados destes estudos poderão ter para a caracterização e compreensão das interações entre pessoas com competências comunicativas muito diferentes e, iii) pelo contributo para as práticas de ensino (identificação de estratégias facilitadoras e promotoras de maior sofisticação das interações entre pessoas com problemas graves e pessoas com DT) e implicações para a qualidade de vida das pessoas com problemas graves.

De forma geral estes estudos recorrem à: i) análise documental (PEA, PEI e CEI) para a caracterização dos contextos e dos participantes nos estudos; ii) a entrevistas com os profissionais (professores das unidades e responsáveis de turma) e a entrevistas com alunos (com desenvolvimento típico (DT) envolvidos em atividades com alunos com problemáticas graves) para conhecer as suas perspectivas sobre as pessoas envolvidas e os processos de interacção; e iii) à observação direta das interacções entre as crianças, geralmente com duas fases. A primeira com carácter etnográfico que visa a descrição dos comportamentos de interacção, quer dos alunos com problemas graves, quer dos alunos com DT, cujos resultados são usados para a elaboração de instrumentos de observação sistemática utilizados em observações subsequentes.

Um exemplo de estudo nesta linha de investigação é o trabalho de Bernardo (2010) em que se descrevem comportamentos de interacção, quer dos alunos com DT, quer do aluno com problemáticas graves e se avalia a frequência com que estes comportamentos de interacção são usados em três tipos diferentes de atividades na sala da UAM e na sala da turma.

Dos resultados deste estudo gostaria de ressaltar os seguintes aspetos:

- a) O grande desequilíbrio nas interações entre crianças com problemas graves e com DT, quer no que diz respeito ao tipo de comportamentos de interação (níveis de simbolização e de sofisticação), quer na frequência (das iniciativas de interação e número de tomadas de vez).
- b) A grande sensibilidade dos alunos com DT aos comportamentos de interação (nem sempre muito evidentes) dos alunos com problemas graves. A nota que sobressai das situações de interação é uma grande atenção, não só aos comportamentos de interação, mas também a quaisquer sinais que indiciem estados emocionais do aluno com problemas graves. Esta sensibilidade incluía a interpretação (atribuição de valor comunicativo) a comportamentos não simbólicos e a adaptação de modos de comunicação usados pelos alunos com DT em relação ao seu colega.
- c) O envolvimento, geralmente positivo e com comportamentos de interação mais frequentes, dos alunos com problemáticas graves nas situações de participação em atividades em conjunto com pares com DT.

3.4. Estudos sobre as necessidades de formação dos profissionais: O caso especial dos Assistentes Operacionais.

A identificação de necessidades de formação dos profissionais (educadores e professores responsáveis de turma, professores de educação especial) tem sido um dos objectivos de estudos baseados nas perspectivas dos profissionais sobre vários domínios (ex: sobre a inclusão, sobre a utilização de tecnologias de apoio). Estes dados são tratados nas respectivas secções. Trataremos aqui apenas do caso específico dos Assistentes Operacionais.

A educação de crianças com problemas graves no contexto das escolas (com UAM e AEE) mobiliza, como se prevê na legislação, um conjunto de profissionais que integram a equipa de intervenção (terapeutas da fala, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, etc). E também Assistentes Operacionais, profissionais que muito raramente têm formação na área da educação (muito menos na educação de alunos com problemáticas graves), cujo papel e funções têm sido pouco estudados, mas a quem são atribuídas funções de grande responsabilidade, como por exemplo, o acompanhamento dos alunos no recreio, no refeitório, mas também, em alguns casos, em actividades com alunos com desenvolvimento típico.

É, assim, particularmente interessante que, sobre este tema, um dos primeiros trabalhos seja, não um estudo exploratório, de carácter descritivo, mas um projecto de intervenção com o objectivo de melhorar a qualidade da intervenção de quatro "auxiliares de acção educativa" (anterior designação das Assistentes Operacionais) que trabalham numa UAM. Freitas (2010) partiu da constatação de que, no contexto estudado, apesar da importância do papel que lhes é atribuído, não é proporcionada aos Assistentes Operacionais nem formação nem acompanhamento suficientes. Com base em conversas informais e entrevistas iniciais foram identificadas como principais dificuldades os seguintes aspectos: i) o cumprimento das planificações, as auxiliares (AEE) têm um conhecimento insuficiente das planificações realizadas pela equipa de docentes e dos procedimentos adequados (ex: utilização sistemática de sinais indicativos do início e fim das actividades); ii) insuficiente valorização da promoção autonomia do aluno, os profissionais tendem a intervir sem dar oportunidade ao aluno para executar ou participar na actividade de acordo com as suas capacidades, iii) dificuldades na

comunicação com os alunos, incluindo falta de competências para a utilização dos sistemas de comunicação aumentativa.

Para responder às necessidades detectadas foi desenhado e implementado um plano de formação que foi avaliado no final do ano através de fichas de avaliação (usadas ao longo do projecto) e uma entrevista realizada às quatro profissionais envolvidas.

Tratando-se de um projeto meritório em si próprio na medida em que, potencialmente, terá contribuído para uma melhor qualidade da intervenção, é exemplificativo de uma linha de investigação e intervenção que mereceria atenção e investimento no futuro.

3.5. Estudos sobre a utilização de tecnologias de apoio à comunicação e aprendizagem (TACA).

Os alunos com problemáticas graves são, muitas vezes, crianças e jovens com graves dificuldades de comunicação e de aprendizagem que requerem a utilização de sistemas de comunicação aumentativa e/ou outros recursos facilitadores da sua participação em atividades de aprendizagem. O progresso tecnológico dos últimos anos tem permitido a disponibilização de um conjunto importante de recursos (hard e software) de grande interesse para a intervenção.

Dentro desta linha de investigação é de referir o estudo de Berimbau (2012) sobre a realidade na Região Autónoma da Madeira que pretendeu conhecer a medida em que os docentes da educação especial dominavam as TACA para crianças e jovens com necessidades educativas especiais e as utilizavam no apoio a estas crianças. Este trabalho de investigação recorreu a entrevistas realizadas à coordenadora de um centro de recursos e a professores de educação especial, cujos resultados foram usados para a elaboração de um questionário passado aos participantes no estudo: 30 professores de educação especial, 10 de cada ciclo do ensino básico. Os resultados indicam que, apesar de mostrarem ter algum conhecimento sobre as TACA, os docentes entrevistados usam-nas relativamente pouco, sendo os docentes das UAM quem menos as utiliza. Apontam ainda diferentes necessidades de formação em função do ciclo de ensino em que trabalham e das características individuais dos alunos. Estas diferenças nas necessidades de formação são possivelmente explicadas pelas características do trabalho, objectivos e conteúdos curriculares nos vários ciclos de ensino, o que condicionaria o tipo e as condições de utilização das TACA. Por outro lado, os docentes relacionam as suas necessidades de formação nesta área às características individuais dos alunos com quem estão a trabalhar nesse momento e, consequentemente, à aplicabilidade imediata das ferramentas que aprendem a utilizar.

Um outro estudo de Xavier (2012) pretendeu estudar o uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC) por professores do 1º ciclo com turmas que incluem alunos que necessitam destas tecnologias para comunicar e aprender. Neste estudo a autora entrevistou docentes de uma escola do 1º ciclo e observou as suas aulas concluindo que as tecnologias de informação são usadas nas salas de aula inclusivas com todos os alunos e, na perspectiva dos docentes, com efeitos positivos na motivação, tempo de concentração e nas aprendizagens de todos os alunos. No caso dos alunos com necessidades educativas especiais, os professores sentem que a utilização das TIC pode facilitar a participação dos alunos nas atividades com efeitos positivos nas suas aprendizagens e integração social no grupo apesar destes alunos necessitarem muitas vezes de um apoio individualizado na utilização das tecnologias mesmo quando se trata de software que visa ultrapassar as suas dificuldades. Por outro lado, a

utilização das TIC com alunos com NEE requer uma gestão específica das atividades na sala de forma a garantir que: i) os alunos com necessidades especiais possam participar nas atividades usando o computador, ii) haja oportunidades para os alunos com necessidades especiais realizarem atividades específicas na sala de aula.

Gostaríamos ainda de referir o trabalho de Dinis (2011) que procurou conhecer as perspectivas de adultos com surdocegueira adquirida sobre as dificuldades sentidas ao longo do seu percurso escolar e, mais recentemente, em relação à sua inserção profissional e social e a medida em que a utilização de tecnologias de apoio tiveram impacto na sua qualidade de vida. Dinis realizou entrevistas aprofundadas a três adultos com surdocegueira adquirida e, sumariamente, os resultados mostram que as pessoas que participaram no estudo utilizam ferramentas tecnológicas no seu quotidiano, consideram-nas muito importantes como instrumentos facilitadores da sua integração nos contextos escolares, laboral e social por facilitarem o acesso à informação e a sua participação nas actividades desenvolvidas nestes contextos. Segundo a opinião dos entrevistados, a utilização de tecnologias adequadas pode, de forma significativa, diminuir a sensação de isolamento muitas vezes experienciada.

4. NOTAS FINAIS

A inclusão de alunos com problemáticas graves está a tornar-se, por força do reconhecimento dos direitos da pessoa, da adopção política dos princípios de educação inclusiva e da legislação publicada, uma prática educativa generalizada. A investigação sobre estas práticas está, em Portugal, de igual modo, a dar os primeiros passos. Neste artigo pretendemos dar conta das linhas de investigação que se têm definido e afirmado no âmbito do curso de Mestrado em Educação Especial, ramo Problemas Graves de Cognição e Multideficiência relacionados com a inclusão de alunos com problemas graves. Nesta secção iremos, de forma sumária, apontar aqueles que nos parecem ser, actualmente, temas de relevância para a investigação futura. Organizámos a nossa exposição em função de linhas de investigação definidas.

4.1. Contextos e Práticas Educativas nas UAM e AEE.

No futuro esta linha de investigação poderá desenvolver-se no sentido de uma formulação mais específica dos seus objetivos e, concomitantemente, recorrendo a métodos e procedimentos de recolha e tratamento de dados mais sofisticados. Assim consideramos pertinente:

a) Estudos sobre a avaliação da qualidade dos contextos: identificação de indicadores de qualidade dos serviços (dimensões de estrutura e de processo) associados a mudanças desenvolvimentais, designadamente nos domínios da comunicação e autonomia, dos alunos com MD e outros com problemáticas graves apoiados pelas UAM.

b) Estudos sobre a inclusão de alunos com problemas graves, essencialmente fundamentadas em dados de observação complementarmente com a análise de produtos dos alunos e nas opiniões dos participantes, com enfoque em:

b.1. Desenho, implementação e avaliação de planos de intervenção que incluam actividades em contexto de aula (ex: currículos funcionais, planos de transição),

b.2. Estratégias de ensino: medidas facilitadoras do acesso à informação e participação dos alunos em actividades em contextos inclusivos (planificação de actividades, adaptação de materiais),

b.3. Envolvimento dos alunos em actividades de aprendizagem, abordando designadamente: i) que medidas facilitam o envolvimento dos alunos com problemas graves; ii) que actividades se revelam mais adequadas e proporcionam mais oportunidades de envolvimento e de envolvimento em níveis mais sofisticados.

4.2. Estudos sobre as interacções entre alunos com problemas graves e alunos com DT.

Esta é uma área de grande relevância, quer para o desenvolvimento, quer para as aprendizagens de crianças e jovens, sendo, por isso, de considerar relações entre as interacções entre pares e o desenvolvimento sócio-cognitivo-emocional (Rubin, Bukowski & Parker, 1998), na medida em que as interacções entre pares constituem contextos de desenvolvimento; bem como relações entre interacções com pares e as aprendizagens académicas, na medida em que os alunos com DT podem ser um importante apoio para as aprendizagens de outros alunos.

No futuro esta linha de investigação sobre interacções entre pares mereceria replicações na medida em muitos dos trabalhos são de estudos de caso. Outros estudos proporcionariam maior confiança para a formulação de recomendações para intervenção no sentido da promoção das interacções entre pares.

Por outro lado seria relevante levar a cabo estudos mais aprofundados e sistemáticos sobre as interacções dos alunos com problemáticas graves em actividades com alunos com DT em diferentes contextos e actividades focando designadamente:

- a) Descrição de comportamentos de interação usados, quer pelos alunos com problemas graves, quer pelos seus pares com DT,
- b) Quais os efeitos da utilização de sistemas de comunicação aumentativa na quantidade e qualidade das interacções,
- c) Em que contextos e actividades se verificam maior número e níveis de sofisticação de trocas.

4.3. Formação

Optámos por considerar separadamente as condições relativas a Assistentes Operacionais e a outros profissionais envolvidos na educação de alunos com problemas graves.

a) Assistentes Operacionais:

Os Assistentes Operacionais são profissionais da escola a quem podem ser atribuídas funções nas UAM e UEE, de apoio aos docentes e acompanhamento dos alunos. Em muitos casos sem qualquer formação prévia na área da educação, é-lhes pedido o desempenho de papéis de grande importância e responsabilidade que não fazem parte, de forma explícita, do seu perfil de funções. Sobre o papel e o desempenho destes profissionais quando colocados nestas funções sabemos muito pouco. Assim, a futura investigação deveria procurar responder às seguintes questões:

- a.1 Que critérios são usados na selecção dos Assistentes Operacionais colocados nestas funções: que qualidades pessoais, de formação, de experiência são valorizados nesta selecção,
- a.2 Quais são as funções que desempenham e que dificuldades e necessidades experimentam estes profissionais,
- a.3 De que forma as equipas de profissionais (educadores, professores, psicólogos, terapeutas) poderiam enquadrar o trabalho dos Assistentes Operacionais,
- a.4 Que formação (modalidades/estratégias de formação) serão mais adequadas ao perfil e funções destes profissionais,
- a.5 Projetos de intervenção que, à semelhança do projecto de Freitas (2010), visem a melhoria da qualidade dos serviços prestados por estes profissionais.

b) Outros Profissionais

As necessidades de formação dos professores são um tema abordado de forma transversal em muitos estudos que se interessam pela perspectiva dos profissionais sobre as suas práticas e as dificuldades que sentem (já referidos em 3.1). De forma geral, nesses estudos, a abordagem das dificuldades sentidas traz associada a indicação da necessidade de formação nas áreas correspondentes às maiores dificuldades, manifestadas mesmo por profissionais com larga experiência na área: a promoção do desenvolvimento da comunicação e autonomia das crianças. Na sequência destes trabalhos seria interessante desenvolver projectos de intervenção que procurassem responder às necessidades de formação destes profissionais, relacionando os temas tratados com medidas de alteração das práticas dos docentes envolvidos.

4.4 Estudos sobre a utilização de tecnologias de apoio

É inegável que os progressos tecnológicos dos últimos anos, e o que se pode perspectivar para o futuro, são um tema da maior relevância, inclusive no domínio da educação de crianças e jovens com problemáticas graves.

Na sequência dos estudos apresentados, mas pensando já numa perspectiva mais abrangente, a investigação futura poderia abordar:

- a) Estudos sobre processos de avaliação que fundamentem a adoção de sistemas de comunicação aumentativa às necessidades individuais dos alunos com problemas graves,
- b) Estudos sobre a eficácia de utilização de sistemas de comunicação aumentativa, designadamente a sua utilização em diferentes contextos de vida da criança.
- c) O desenho de materiais de apoio à utilização de sistemas de comunicação aumentativa por parte dos professores e outros profissionais.

Esperamos que esta divulgação de trabalhos relacionados com a inclusão de alunos com problemáticas graves seja motivadora para a realização de novas iniciativas e contributo para um melhor conhecimento e qualidade das práticas de educação para todos os alunos.

Referências

- Benard da Costa, A.M. (2006). A educação inclusiva 10 anos após Salamanca: Reflexões sobre o caminho percorrido. In D. Rodrigues (Org.), *Educação inclusiva. Estamos a fazer progressos?* (pp. 13-29). Lisboa: FMH.
- Berimbau, M.L. (2012). *Domínio e uso das tecnologias de apoio à comunicação e aprendizagem a crianças e jovens com necessidades educativas especiais, pelos professores de educação especial*. Dissertação de Mestrado em Educação Especial, ESELx.
- Bernardo, A.I. (2010). *A inclusão de um aluno com MD na escola: Estudo dos comportamentos de interação entre pares*. Dissertação de Mestrado em Educação Especial, ESELx.
- Cristina, L. (2010). *Interações comunicativas numa criança com Síndrome de Costello*. Projeto de Intervenção, Mestrado em Educação Especial, ESELx.
- Ladeira, F. & Amaral, I. (1999). *Alunos com multideficiência nas escolas de ensino regular*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- DEC/NAEYC. (2009). *Early childhood inclusion: A joint position statement of the Division for Early Childhood (DEC) and the National Association for the Education of Young Children (NAEYC)*. Chapel Hill: The University of North Carolina, FPG Child Development Institute.
- Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro. Diário da República, 1ª série, nº 4.
- Decreto-Lei nº 319/1991 de 23 de Agosto. Diário da República, 1ª série – A.
- Dinis, A.S. (2011). *As tecnologias na surdocegueira adquirida como forma de apoio à autonomia, comunicação, escolarização e lazer*. Dissertação de Mestrado em Educação Especial, ESELx.
- Freitas, F. (2010). *Envolvimento das Auxiliares de Ação Educativa no processo educativo da criança com MD*. Projeto de intervenção, Mestrado em Educação Especial, ESELx.
- Freitas, S. (2011). *Incluir e aprender: O percurso de um aluno com PEA numa turma do 1º Ciclo*. Projeto de intervenção, Mestrado em Educação Especial, ESELx.
- Joaquim, S.I. (2011). *As representações das educadoras de infância na inclusão de crianças com NEE*. Dissertação de Mestrado em Educação Especial, ESELx.
- Madureira, I. & Leite, T.S. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ministério da Educação (ME). (2004). *Projectos desenvolvidos e financiados ao abrigo do nº 11 da Portaria 1103/97*. Lisboa: ME, NOEEE.

Ministério da Educação (ME). (2009). *Educação inclusiva: Da retórica à prática. Resultados do plano de acção 2005-2009*. Lisboa: ME, DGIDC.

Nunes, I. (2010). *Planeamento educativo e programação de actividades para alunos com MD*. Dissertação de Mestrado em Educação Especial, ESELX.

Rebelo, M.C. (2011). *Concepções e práticas de professores do 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico face à inclusão de crianças com necessidades educativas especiais*. Dissertação de Mestrado em Educação Especial, ESELX.

Rodrigues, D. (2003). Educação inclusiva. As boas e as más notícias. In D. Rodrigues (Org.), *Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade* (pp. 89-101). Porto: Porto Ed.

Rosa, F.M. (2010). *Inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no 2º Ciclo do Ensino Básico: A perspectiva dos seus pares*. Dissertação de Mestrado em Educação Especial, ESELX.

Rubin, K.H., Bukowski, W. & Parker, J.P. (1998). Peer interactions, relationships, and groups. In W. Damon (Ed.), *Handbook of Child Psychology* (vol.3) (pp.619-700). NY: Wiley and Sons.

Silva, A.F. (2011). *Adequações curriculares e estratégias de ensino em turmas inclusivas: Um estudo exploratório no 1º Ciclo*. Dissertação de Mestrado em Educação Especial ESELX.

Simeonsson, R. (1994). Towards an epidemiology of developmental, educational, and social problems of childhood. In R.J. Simeonsson (Ed.), *Risk, resilience & prevention. Promoting the well-being of all children*. Baltimore: P.H. Brookes.

UNESCO. (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*

UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais*

Warnock Report (1978). *Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: Her Majesty's Stationery Office.

Xavier, L.M. (2011). *O uso das TIC em salas inclusivas. Atitudes e práticas de professores do 1º ciclo*. Dissertação de Mestrado em Educação Especial, ESELX.