



Universidade de Aveiro Departamento de Educação  
Ano 2014

**Célia Jesus Santos  
Rodrigues Pinto**

**SABER ESCUTAR, SABER INCLUIR O CIDADÃO  
COM DEFICIÊNCIA: Uma Investigação Participativa**

Projeto apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, especialização em Educação Social e Intervenção Comunitária, realizada sob a orientação científica da Doutora Manuela Bento Gonçalves, Professora Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.

A todos aqueles que são socialmente e injustamente estigmatizados por uma sociedade que insiste em não querer reconhecer o valor do "outro".

## **o júri**

presidente

Prof<sup>a</sup>. Doutora Rosa Lúcia de Almeida Leite Castro Madeira  
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro

Prof. Doutor Fernando Ilídio da Silva Ferreira  
Professor Associado da Universidade do Minho

Prof<sup>a</sup>. Doutora Maria Manuela Bento Gonçalves  
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro

## **agradecimentos**

O presente trabalho resulta do projeto de investigação que desenvolvemos com um grupo de formandas com deficiência que frequentam cursos de formação profissional. Sem elas, este trabalho não teria sido possível. Para elas vai o nosso primeiro agradecimento.

De seguida, agradecemos à IPSS CerciFeira, pela aceitação em colaborar neste projeto, facilitando o contato com as formandas e disponibilizando tempo e espaço.

Para a minha mãe, o meu profundo agradecimento, pelo tempo e apoio prestado ao longo desta caminhada.

Para o meu sobrinho, quer pelo apoio, preocupação, companheirismo e dedicação nas horas mais difíceis deste percurso.

Para o meu pai e família mais próxima, pois nos momentos menos bons são eles que estão ao meu lado.

Ao Prof. Dr. António Martins, Prof. Dr. Manuel Rodrigues, Prof. Dr. António Neto-Mendes e Prof<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosa Madeira o meu agradecimento pelos conhecimentos partilhados.

Por fim, para a Professora Doutora Manuela Gonçalves, pela amizade, disponibilidade, paciência, compreensão, atenção e rigor que colocou na orientação deste trabalho.

A todos, o nosso muito obrigado.

.

**palavras-chave**

Inclusão, deficiência, estigma.

**resumo**

O presente trabalho consiste no relatório final de investigação participativa que desenvolvemos tendo como ponto de partida uma preocupação que vivenciamos diariamente, ou seja, a exploração do preconceito diretamente relacionado com as pessoas com deficiência.

Sustentado na revisão bibliográfica, o primeiro capítulo focar-se-á na construção social da deficiência e do estigma, mostrando ainda a evolução do modelo de eliminação para o modelo de inclusão da deficiência. Analisa-se, ainda, a importância da escola inclusiva.

Tendo como contexto uma IPSS onde trabalhamos, este projeto envolveu quatro participantes que frequentam cursos profissionais e são portadoras de deficiência. Utilizando a investigação-participativa como metodologia, a entrevista e as conversas informais como técnicas de investigação, procurámos construir conhecimento sobre a mudança da realidade através de um processo de reflexão das participantes sobre as suas próprias vidas, a expressão das suas necessidades com o intuito de gerar e reconhecer forças no coletivo e de explorar novos caminhos para a mudança no estatuto social destas mulheres. De todo este processo será dado conta no trabalho que aqui se apresenta.

**keywords**

Inclusion, disability, stigma.

**abstract**

This work constitutes the final participatory research report of the project we developed having as a starting point a concern which we observe currently, in other words, the analysis of a prejudice directly connected to disabled people. Sustained on literature review, the first chapter will focus on the social construction of disability and stigma and show how it has evolved from an elimination to an inclusion model. It will, also, be analyzed the importance of an inclusive school for all students.

Having as a context an IPSS, place where we work, this project involved four disable participants that attend professional courses. Using the participatory research as methodology and the interview and the informal talking as techniques, we sought to enable acquaintance about their reality and how to transform it through the expression of their needs, aiming the creation and the recognition of collective strength and exploiting new paths to the change of their social status. This whole process will be accounted in the work presented here.



## Índice

Lista de Abreviaturas .....	3
Introdução .....	5
Capítulo I - Enquadramento Teórico do Projeto.....	7
1 – Análise da deficiência enquanto fenómeno socialmente construído .....	7
1.1 - A construção social da deficiência .....	7
1.2 - Representação Social da deficiência ontem e hoje .....	11
2 - A Inclusão Como Novo Paradigma Educacional.....	21
2.1 - O ensino especial em Portugal .....	24
Capítulo II - Contexto da Investigação .....	27
1 - Caracterização do grupo participante .....	27
Capítulo III - Opções Metodológicas .....	31
1 - A investigação participativa .....	32
2 - Técnicas e dispositivos de investigação utilizados .....	33
2.1 - Entrevistas .....	33
2.2 - Abordagem Biográfica .....	34
2.3 - Conversas Informais .....	35
Capítulo IV - Reconhecer a Diferença: O percurso da Inclusão.....	36
1 - Construindo os trilhos da inclusão: A Entrada no Terreno.....	36
2 - Desconstruindo as Barreiras entre Investigadora e Participantes .....	39
3 - Eu, Nós e o Mundo! .....	41
4 - Saber escutar, saber incluir .....	46
5 - Delineando horizontes de inclusão .....	48
6 - A Construção do Nós!.....	50
7 - Inclusão Social: O início.....	51
8 - Reconhecer a Diferença: Da Sala para o Mundo.....	52
9 - A Valorização Social e o Grupo de Pares: O Nosso Projeto.....	54
10 - Para lá do "Nós": O "Vós" no Processo de Inclusão .....	57
Considerações Finais .....	59
Bibliografia .....	61
Anexos .....	67
Notas de campo .....	I



## **Lista de Abreviaturas**

AMPID - Associação Nacional dos Membros do Ministério Público de Defesa dos Direitos dos Idosos e Pessoas com Deficiência

CEE - Comunidade Económica Europeia

CERCI - Cooperativa de educação e reabilitação de cidadãos inadaptados

IDA - International Disability Alliance

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

M. P. D. - Movimento de Pessoas com Deficiência

NEE - Necessidades Educativas Especiais

OCDE - Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico

OMS - Organização Mundial da Saúde

PAIPDI - Plano de ação para a Integração das Pessoas com Deficiências ou Incapacidades

REI - Regular education Initiative

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

WFD - World Federation of the Deaf



## **Introdução**

O trabalho que aqui se apresenta constitui o relatório final do projeto realizado no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Educação Social e Intervenção Comunitária, da Universidade de Aveiro.

Este projeto, de investigação-ação participativa teve preocupações de partida que relevam da nossa experiência profissional, no âmbito da formação a públicos com necessidades educativas especiais, que temos vindo a desenvolver nos últimos anos. Esta experiência despertou-nos para as problemáticas em torno da vivência da deficiência, do seu processo de construção social, do processo de estigmatização dos indivíduos com deficiência e da necessidade da inclusão social dos cidadãos com deficiência.

O trabalho de investigação foi desenvolvido com um grupo de quatro cidadãs maiores de idade e portadoras de deficiência ligeira e moderada, inseridas em cursos de Formação Profissional em Santa Maria da Feira. Para a sua concretização, tivemos a oportunidade de escutar as cidadãs, tendo como pano de fundo as suas necessidades, dificuldades e desejos. Em função dessa oportunidade e das preocupações iniciais foi definido como objetivo do projeto contribuir para a mobilização destas mulheres na compreensão dos fatores que promovem e/ou dificultam os seus processos de inclusão social, partindo das suas vozes, das suas vivências e do modo como estas se posicionam na sociedade. Pretendia-se, de forma específica, a implicação das participantes na discussão sobre: i) a sua vulnerabilidade à discriminação e ii) as possibilidades de fazer chegar as suas vozes ao espaço público, como modo de afirmação da sua cidadania.

Para uma apresentação adequada, optamos por delinear uma estrutura composta por quatro capítulos. No primeiro capítulo enquadra-se teoricamente a construção social da deficiência, onde desenvolveremos o conceito de estigma e categorização. Será ainda, analisada a representação social da deficiência ao

longo dos tempos até à atualidade. Por último, falaremos da importância da escola inclusiva e do ensino especial em Portugal. No que diz respeito ao segundo capítulo, este consistirá numa apresentação do contexto da Investigação, ou seja, serão apresentadas as participantes que constituíram o grupo de trabalho. Quanto ao capítulo seguinte, constará na apresentação das opções metodológicas deste projeto, assente na investigação-ação participativa. O quarto capítulo incidirá sobre a apresentação do trabalho desenvolvido com o grupo de participantes como um horizonte de possibilidades traçado sobre objetivos de mudança social partindo de propostas de ação cujos objetivos são o reconhecimento e a reconstrução social do lugar e dos atores sociais.

Esperamos que, com o trabalho desenvolvido, seja possível às participantes criar, efetivamente, laços que permitam romper com momentos de opressão e indiferença social. Cremos, também, que ao longo da nossa experiência profissional posterior, possamos melhor compreender e adequar a nossa prática, quer como docentes, quer como cidadãs. Com efeito concordamos com Baptista (2006), quando refere que "no contexto das sociedades contemporâneas, a indiferença em relação ao destino do outro só pode ser vivida como um egoísmo sem indiferença. A exclusão consciente do outro é uma ignorância que sabe o que ignora e, como tal, inaceitável à luz dos valores de um humanismo universal".

## **Capítulo I - Enquadramento Teórico do Projeto**

### ***1 - Análise da deficiência enquanto fenómeno socialmente construído***

A sociedade é constituída por cidadãos considerados diferentes em função das incapacidades de que são portadores e que se manifestam em variados níveis. Essas incapacidades não se referem apenas a aspetos intrínsecos a esses indivíduos, mas também a fatores extrínsecos, ou seja, resultam, em muitas situações, da forma como os indivíduos e grupos não portadores de deficiência pensam, sentem e agem relativamente a eles.

No entender de Louro (2001), existe uma propensão social para se premiar o sucesso, a perfeição e a bravura, logo, é possível verificar que ser portador de uma incapacidade é frustrante e limitador. É, ainda, fácil concluir que estes cidadãos se encontram em desigualdades de circunstâncias em relação aos restantes cidadãos, algo que provoca desmotivação e solidão.

Desta forma, verifica-se que grande parte dos problemas de inclusão social dos indivíduos portadores de incapacidades estão centrados na própria sociedade em que se inserem, sendo, portanto, fundamental estruturar meios que solucionem as necessidades não só da sociedade, como também dos indivíduos que dela fazem parte.

#### **1.1 - A construção social da deficiência**

No entender de Omote (1994, *in* Saeta, 1999), o fenómeno de construção e análise do processo social da deficiência deve incluir as reações dos indivíduos sem deficiência, pois são estas que definem, em última instância, alguém como deficiente ou não. De acordo com o mesmo, a incapacidade não deve ser

encarada como uma característica presente no organismo ou no seu comportamento da pessoa restrita ao seu comportamento individual e diagnosticada através de uma avaliação médica. Deste modo, o autor acrescenta que não existe um quadro específico que determine as características objetivas da deficiência, pois esta depende da interpretação que se faz desse mesmo quadro.

Neste sentido, Mazzota (1982, *in* Saeta, 1999, p. 52) afirma que a condição de deficiência está relacionada com o meio onde o indivíduo vive, com a atitude da sociedade e com a sua situação individual, uma vez que "os problemas que o caracterizam decorrem das respostas da pessoa às exigências do meio". O autor acrescenta que devido aos fatores hereditários, não existem duas pessoas idênticas, logo, as respostas a estas exigências devem, efetivamente, ser variáveis, individualizáveis.

Nas palavras de Louro (2001), os indivíduos portadores de incapacidade fazem parte da sociedade, como tal, esta deve-lhes providenciar incentivos e apoios, posicionando-os em situações idênticas aos restantes cidadãos, uma vez que considera errado usar o conceito de integração. O autor reitera que não é possível integrar cidadãos que já fazem parte integrante de uma sociedade.

De acordo com Silva *et al* (2006) o indivíduo portador de deficiência ou incapacidade sofre influência do "nós" na construção de seu "eu", ou seja, "a forma da pessoa representar-se não está condicionada aos limites do próprio corpo, mas, pelo contrário, vai além" (p.233), tratando-se, então de um fenómeno de carácter social.

Nas palavras de Goffman (2008) a sociedade determina meios de classificar as pessoas, estabelecendo um total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas mesmas classificações, colocando, assim, "expetativas normativas" em torno dos indivíduos, que condicionam as práticas e atitudes face àqueles que têm algum tipo de diferença (p. 11).

Goffman (2008) sustenta que o ato que leva alguém a categorizar outra como sendo socialmente diferente designa-se de estigma. O conceito de estigma refere-se a uma forma particular de relação entre atributo e estereótipo. O

indivíduo sujeito a estigma é classificada como pessoa sendo não comum, e reduzida, por vezes, a alguém que é defeituosa, inferior, fraca ou má. De acordo com as considerações do autor, existem três géneros de estigma diferentes, nomeadamente, aquele que está relacionado com o corpo (deforquidades físicas), a aspetos de caráter individual (inferidas a partir de comportamentos conectados a distúrbios mentais, alcoolismo, suicídio, homossexualidade, desemprego, entre outros) e, por último, os estigmas ligados às crenças familiares, culturais e religiosas que, através da passagem de geração em geração poderá "infectar" todos os membros de uma família.

Para Goffman (2008), os atos negativos dos indivíduos perante aqueles que detém um estigma não são mais do que o reflexo das expectativas particulares da sua própria normalidade. Com base nisso, são levados a cabo vários tipos de discriminação, entre os quais, intencionalmente, poderão vir a ser reduzidas as suas oportunidades de vida. É ainda construída uma teoria de estigma, ou seja, ideologias para explicar a inferioridade dos indivíduos estigmatizados e dar conta do perigo que estes representam, racionalizando algumas vezes uma animosidade baseada em outras diferenças, tais como, as da classe social.

No que diz respeito à situação de vida do indivíduo estigmatizado, Goffman (2008) refere que indivíduos estigmatizados poderão não conseguir "viver de acordo com o que foi efetivamente exigido deles" (p.16), permanecendo, desse modo "relativamente indiferentes ao seu fracasso" (p.16); O autor acrescenta que, nesta situação, estes vivem isolados por sua própria abstração e protegidos por convicções de identidades próprias, uma vez que se sentem seres humanos completamente normais e que aqueles que o estigmatizam é que não se comportam de forma ajustada. Goffman (2008) afirma que estes indivíduos "carregam um estigma, mas não parecem impressionados ou arrependidos por fazê-lo" (p. 16). Além disso, incorporam, por vezes, o pensamento de que são indiferentes ao que os outros admitem, uma vez que não o aceitam, não estando dispostos a manter contato em parâmetros normais. Goffman (2008) refere ainda que "os padrões que ele incorporou da sociedade maior tornam-no intimamente suscetível ao que os outros veem como seu defeito, levando-o, inevitavelmente,

mesmo que em alguns poucos momentos, a concordar que, na verdade, ele ficou abaixo do que realmente deveria ser" (p. 17).

Goffman (2008) acrescenta que o contato com os indivíduos ditos "normais" poderá reforçar a revisão entre autoexigências e ego, ocorrendo, na verdade, ódio e depreciação em relação a si próprios. Desta forma, "aqueles que têm relações com ele não conseguem lhe dar o respeito e a consideração que os aspetos não contaminados de sua identidade social os haviam levado a prever e que ele havia previsto receber" (p.18).

De acordo com Silva (1997) e Skliar (2003), *cit.* por Skliar (2006), esta forma de "anormalizar" cada um dos desvios dos indivíduos, mais não é do que do que uma rude e insensível imposição de uma identidade fictícia julgada como sendo *a normal*. Skliar (2006) afirma, então, que o ato de normalizar um comportamento como sendo o correto significa escolher ao livre arbítrio uma identidade e torná-la *a identidade a seguir*.

Segundo Skliar (2006), existe um problema de obsessão pelo outro, ou seja, o indivíduo tende a transformar o outro em alguém específico, portador de um traço diferente, sendo que esse traço varia a cada dia.

Palacios *et al* (2007), por sua vez, declaram que o ser humano atribui interpretações aos objetos do mundo social e orienta o seu comportamento através dessas mesmas interpretações. Estes reforçam, ainda, que a deficiência continua a ser encarada como uma tragédia sendo desta forma que as pessoas são encaradas socialmente, ou seja, "como que vítimas de algo trágico" (p.57). Esta forma de representar estes cidadãos influencia as interações quotidianas entre as pessoas. Por sua vez, as políticas sociais limitam-se a compensar as vítimas.

De acordo com Johnstone, D. (2003), a diferença manifesta-se logo pelo sentimento de inadequação social que o cidadão portador de deficiência sente face à sociedade onde se insere. Este encara-se a si próprio como sendo diferente e não "preparado para se ajustar a todas as situações sociais" (p.203). Segundo o autor, este facto leva a que o próprio se reprima ao nível das suas relações afetivas, familiares, sociais e profissionais.

Por último, segundo as considerações de Skliar (2006), as diferenças não podem ser descritas em termos de melhor/ pior, positivo/negativo ou bom/mau. Estas são simplesmente diferentes.

## **1.2 - Representação Social da deficiência ontem e hoje**

No entender de Menezes *et al.* (2014), têm coexistido duas formas antagónicas de olhar a deficiência desde a pré-história, nomeadamente:

- Atitudes de assimilação, aceitação, tolerância e apoio, pois aqueles que sofriam de doenças congénitas ou adquiridas (corcundas, anões, coxos e amputados) recebiam auxílio e um tratamento de diferenciação.
- Atitudes de menosprezo, abandono e eliminação dos seres considerados diferentes, pois estes eram percebidos como sendo uma ameaça contra a sobrevivência da própria sociedade.

Da Antiguidade à Idade Média coexistiram não só tentativas de eliminar a deficiência, como também atitudes de auxílio e apoio para com quem estava incapacitado, promovendo o auxílio e a cooperação (Menezes *et al.*, 2014).

Segundo Menezes *et al.* (2014), na sociedade Grega Antiga, a escravatura cumpriu um papel proeminente na economia, estando, por sua vez, dependente da guerra. Esse fator provocou, desde logo, a preferência pelos indivíduos com boa forma física e intelectual. Todos aqueles que possuíssem algum tipo de deformação ou limitação eram marginalizados socialmente. Em Esparta este ideal de perfeição era igualmente seguido, sendo que as crianças eram observadas à nascença. Caso fossem consideradas frágeis ou "imperfeitas" eram abandonadas para que morressem, como forma de testar as suas capacidades (Menezes *et al.*, 2014). De acordo com Garland (1998, cit. por Menezes *et al.*, 2014), o culto pelo corpo perfeito celebrava-se em jogos desportivos em Olímpia, precursores dos atuais jogos olímpicos.

Também no Império Romano, e segundo Menezes *et al.* (2014), a guerra influenciou a obsessão pelo corpo perfeito, marcando os comportamentos sociais

e culturais do povo Romano. O nascimento de uma criança com "imperfeições" era encarado como sendo um castigo dos deuses, logo o abandono era igualmente a prática a seguir. Gugel (n.d.) acrescenta que existem relatos que afirmam que os progenitores abandonavam os seus filhos em cestas no Rio Tibre ou em outros lugares sagrados. As crianças sobreviventes, por sua vez, eram exploradas, no sentido em que, quem as encontrava, as submetia à mendigagem ou a fazerem parte de circos para o entretenimento de abastecidos.

Apesar destas evidências de rejeição perante a deficiência, segundo Albrecth (2006, in Menezes, 2014,), "a prestação de pensões a soldados feridos no campo de batalha era também uma parte da vida ateniense como na romana" (p. 107).

Identicamente, a literatura da época continha várias referências a pessoas incapacitadas, sugerindo aspetos relevantes sobre a forma de encarar as mesmas naquela altura. De acordo com Menezes *et al* (2014), tanto Platão, como Aristóteles consideravam o discurso como sendo um pensamento audível. Assim, os indivíduos com incapacidades eram, para ambos, seres humanos destituídos de pensamento e sem competências de aprendizagem. Ainda, segundo os autores, no diálogo de Platão *A República* está patente a ideia da necessidade de eliminação das crianças com incapacidades e Aristóteles, por sua vez, no tratado sobre *Política*, aconselha que deveria existir uma lei que impedisse a criação de crianças "imperfeitas".

Garland (1998 *cit.* Menezes *et al*, 2014) refere que existem relatos históricos e literários que revelam o uso de próteses durante este período, principalmente após ferimentos provocados durante as batalhas. O autor acrescenta que aquando da vida adulta, e devido às exigências e dureza da vida, a maioria dos Gregos teria algum tipo de incapacidade, no entanto, a forma de lidar com essa mesma incapacidade seria bastante redutora e limitadora.

Menezes *et al* (2014) referem ainda que "as pessoas incapacitadas deviam fazer poucas exigências perante a sociedade e manter-se escondidas, uma vez que sua presença constituía uma fonte de vergonha, tanto para as famílias como para si" (p. 108).

Estas atitudes antagónicas em relação à construção do significado da incapacidade na sociedade permaneceram ao longo da Idade Média. Se por um lado, algumas formas de incapacidade, nomeadamente, a surdez, epilepsia ou incapacitação intelectual tinham origem em entidades sobrenaturais, aumentando a perseguição por parte de "bruxas" para o uso de práticas curandeiras, por outro, emerge uma forma de tratamento cristão com origem nas camadas desprotegidas com vista à aceitação das pessoas com incapacidades, tratando-as na lógica da compaixão. A caridade era vista como sendo uma vontade de Deus e a assistência aos doentes e pobres era considerada uma valor cristão (Menezes *et al*, 2014).

No que diz respeito à trajetória histórica e social da deficiência, de acordo com Miranda (2003, *cit.* por Zavareze, 2009), o período até à Idade Moderna ficou marcado por atitudes de negligência em relação aos cidadãos com incapacidades, uma vez que existiam atitudes de rejeição, abandono e ostracização em relação aos mesmos. A sua eliminação era a solução escolhida perante o desconhecimento em lidar com as suas incapacidades. Por sua vez, Veiga *et al* (2000) designam esta fase como sendo a fase dos escondidos/esquecidos, afirmando que esta decorre até ao século XX, altura até à qual, socialmente, os cidadãos portadores de deficiência eram encarados como sendo anormais, logo eram segregados para longe da sociedade.

No entanto, de acordo com Bunch e Hellemans (2004, *cit.* Menezes *et al*, 2014) o período da Idade Moderna fica marcado por avanços ao nível do pensamento filosófico e científico, nomeadamente, da visão e audição.

De acordo com Menezes *et al* (2014), as respostas institucionais para as incapacidades ao nível da doença mental surgem em casas de correção, hospícios, asilos e manicómios, "verificando-se, ainda, a existência de uma diferenciação sistemática entre as pessoas com doença mental e incapacidade intelectual" (p.111).

No século XVI, e de acordo com Silva *et al* (2006), o Frade Pedro Ponce de Léon (1509-1584) educou doze crianças aristocratas surdas escondidas em mosteiros e conventos por suas famílias, experiência esta que o fez escrever o

livro *Doctrina para los mudos-sordos*, desenvolvendo, ainda, um método de educação para a pessoa com deficiência auditiva por meio de sinais.

Contudo, para Silva *et al* (2006) foi apenas nos finais do séc. XVIII e inícios do séc. XIX que a sociedade começou a demonstrar preocupação e apoio ao deficiente.

Assim, Charles Michel de l'pée (1712-1789) criou, no séc. XVIII, a primeira escola para surdos que, posteriormente, se converteu no Instituto Nacional Sordo-Mudos. No século XVIII, Valentín Haiiy (1784) criou em Paris um instituto para crianças cegas. No séc. XIX há que destacar Louís Braille, criador do Sistema de Braille usado por pessoas cegas até aos dias de hoje. Por outro lado, começaram a existir várias teorias, nomeadamente, a ideia de "proteção à pessoa normal em relação à pessoa "não normal" e a proteção ao deficiente na sociedade. Desenvolveu-se, ainda, a conceção de que o deficiente fica segregado ao se abrirem escolas fora das povoações e ao se criarem escolas especiais para cegos e surdos.

Conforme afirmam Menezes *et al* (2014), o século XIX ficou marcado pela multiplicação de escolas e instituições para pessoas com incapacidades. Acreditava-se que a incapacidade intelectual era fruto de fatores hereditários e que esta provocava a degradação da espécie. Neste sentido, foram desenvolvidos "mecanismos de diagnóstico diferencial e modelos de intervenção baseados em sistemas de ensino focados em deficiências específicas" (Heffer *et al*, 2009 *cit.* Menezes *et al*, 2014, p. 113).

Nas palavras de Menezes *et al* (2014), o conceito de eugenia foi desenvolvido por Francis Galton (1822-1911), em Inglaterra. Este propôs a tomada de medidas que evitassem a disseminação da "falha" hereditária na sociedade. Esta teoria foi encarada por vários países Europeus como uma missão a cumprir. O entusiasmo em torno das descobertas de Darwin, bem como as teorias propostas por Galton, levaram a que cientificamente as mesmas se tornassem legítimas. O primeiro congresso internacional de análise e intervenção decorreu em Londres, em 1912, e foram apresentadas as ideias de Galton. Este defendia a existência de incentivos para o nascimento de crianças de pais sem "defeitos" e o desencorajamento ou mesmo interdição do casamento e

reprodução daqueles encarados "com defeito". Galton defendeu, ainda, que o valor de uma criança seria calculado tendo em conta o seu contributo para a sociedade ou o seu prejuízo para a mesma. Em caso de defeito grave, a esterilização seria a solução a recorrer.

No início do século XX, a eugenia foi ganhando força e os reformadores sociais permaneceram o efeito segregador e proibitivo ao casamento e reprodução das pessoas com incapacidade. De acordo com Friedlander (1995, *cit. Menezes, 2004*), "entre 1907 e 1947, havia mais de 47 mil esterilizações registadas de pessoas com incapacitação intelectual em trinta estados norte-americanos" (p.115). A cirurgia era efetuada, ainda, em mulheres com histeria, epilepsia, demência relacionada com o parto e ninfomania (Menezes *et al*, 2014). Segundo Fontes (2009), é possível conceptualizar a deficiência, como forma de opressão social. Esta permaneceu individualizada e medicalizada. É possível então afirmar que até ao século XX predominou o modelo médico, assistindo-se à ideia de "anormalidade", diferença e incapacidade e criando-se barreiras e limitações à vivência das pessoas com incapacidades. Estas eram encaradas como seres inativos e dependentes, cuja solução passava pela adaptação à uma sociedade que não tinha em conta as suas necessidades. O autor acrescenta que essa adaptação "apenas se tornava possível através de uma intervenção médica capaz de produzir "cura" ou "ajustamento" físico" (p. 75). Para Oliver (1999, *cit. Fontes, 2009*), a reabilitação é exaltada como o instrumento de transformação dos corpos e mentes deficientes, no sentido de normalização e superação de limitações corporais (p. 75).

Ao longo do século XX, várias organizações foram constituídas pela sociedade civil, fruto das suas preocupações para com os mecanismos de reabilitação dos cidadãos portadores de limitações. Entre elas é possível nomear a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), a UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), a OMS (Organização Mundial da Saúde), a IDA (International Disability Alliance), a WFD (World Federation of the Deaf), a AMPID (Associação Nacional dos Membros do Ministério Público de Defesa dos Direitos dos Idosos e Pessoas com Deficiência), entre outras.

Por altura do período da Grande Depressão, Franklin Roosevelt, Presidente paraplégico dos Estados Unidos, contribuiu fortemente para a forma como a sociedade passa a encarar o cidadão com deficiência. Este passou a ser um modelo a seguir por todos aqueles que desejavam obter a independência pessoal e alcançar uma atividade profissional bem remunerada.

Apesar destes avanços, a II Grande Guerra marcou o século XX pelas atrocidades cometidas por Hitler. Segundo Gugel (n.d.), estima-se que 275 mil adultos e crianças com deficiência morreram nesse período e outras 400 mil pessoas, suspeitas de terem hereditariedade de cegueira, surdez e deficiência mental, tenham sido esterilizadas.

O reconhecimento de atitudes de discriminação e de preconceito como fatores impeditivos da inclusão social e de uma existência digna das pessoas portadoras de deficiência tem-se tornado uma discussão bastante recente no nosso país. É no pós-25 de Abril, com um movimento de cidadãos incapacitados, iniciado por ex-combatentes feridos e incapacitados devido à guerra colonial que este emerge em Portugal. Estes indivíduos exigiam, não só ao Estado, mas também à sociedade Portuguesa, um tratamento digno como cidadãos, em vez de unicamente assistencialista (Loja *et al.*, 2001 *in* Menezes *et al.*, 2014). Até então, as pessoas incapacitadas, estavam restringidas ao seu espaço, sendo normalmente o ambiente doméstico, estando entregues, exclusivamente, ao cuidado familiar.

Nos finais dos anos de 1960 e princípios de 1970, enquanto Portugal vivia sob um regime ditatorial, nos Estados Unidos e no Reino Unido surge uma forte contestação social organizada por pessoas portadoras de incapacidades (Fontes, 2011; Menezes *et al.*, 2014). Estes cidadãos, segundo Barnes, Mercer & Shakespeare (2005 *in* Menezes, 2014), movidas por uma índole política, tinham como objetivo "influenciar grupos, organizações e instituições", em vez de retificar o comportamento dos cidadãos com limitações de acordo com as expectativas da sociedade em relação a estes (p. 42). Desta forma, este momento ficou marcado por uma reivindicação do poder pelos indivíduos com incapacidades, unindo-se contra a orientação política "através de valores como o empoderamento e a ação política" (Oliver & Zarb, 1997 *in* Menezes, 2014, p. 42).

De acordo com Barnes (2007, *in* Menezes *et al*, 2014), este movimento protestava contra os principais obstáculos que as pessoas incapacitadas enfrentavam (e enfrentam), ou seja, as barreiras ambientais, económicas e culturais, uma vez que a incapacidade trata-se de uma questão de igualdade de direitos. Assim, segundo Melucci (1995, *in* Menezes *et al*, 2014), este movimento social, designado como Movimento de Pessoas com Deficiência (M.P.D.), pode ser caracterizado como sendo uma "transformação na consciência de que os problemas individuais são socialmente gerados e que visões alternativas são essenciais para a sua resolução (p. 42).

A nível internacional, em 1981 o M.P.D. nomeava sete princípios básicos para a participação e inclusão das pessoas incapacitadas na sociedade, nomeadamente, o direito à educação, emprego, segurança económica, independência, acesso a serviços, acesso a cultura/lazer e influência/participação política. O direito à vida e o direito à parentalidade foram acrescentados posteriormente na Europa em 1992 (Barnes *et al*, 2005 *in* Menezes, 2014). A partir de então, e de acordo com diretrizes e documentos formais internacionais, passa a ser proclamado a obrigação de garantir direitos iguais para todos os cidadãos, incapacitados ou não.

Este movimento influenciou o movimento pós-25 de Abril. Segundo Menezes, (2014), o facto de Portugal ter entrado para a União Europeia em 1980, fez com que fossem adotadas um conjunto de legislação e políticas direcionadas para a inclusão das pessoas incapacitadas. O Plano de Ação para a Integração das Pessoas com Deficiências ou Incapacidades (PAIPDI), por exemplo, defende um conjunto de políticas ativas e não assistencialistas, que proíbem a discriminação e promovem a participação das pessoas incapacitadas na vida económica e social (*ibidem*). Com esta nova legislação, e tendo em conta as palavras dos autores, estas políticas projetam "uma nova visão acerca das pessoas incapacitadas, passando a beneficiárias passivas de assistência para indivíduos com reivindicações legítimas em matéria de igualdade de direitos" (p. 43).

Apesar de tudo, é possível afirmar que vários são os obstáculos presentes no quotidiano das pessoas com deficiência, quer ao nível social, educacional,

arquitetónico, ocupacional, entre outras. Ainda há um longo percurso a percorrer, mas quebrar o preconceito que se encontra fixado nas normas e assunções da sociedade será talvez a maior (McCarthy, 2003 in Menezes *et al*, 2014).

Moon (2005) referido por Fontes (2008) afirma que a década de 60 no séc. XX levou a um questionamento do modelo de deficiência interventivo, contribuindo, para isso, a afirmação de uma "medicina preventiva em detrimento de uma curativa" (p.75), bem como, segundo Lagan (1998, *in* Fontes, 2008), "a emergência e consolidação de novos movimentos sociais" (p.75). Os movimentos sociopolíticos surgidos nos EUA e no Reino Unido provocados por pessoas incapacitadas que reclamavam o fim de barreiras discriminatórias contra eles próprios, alterou o foco de análise no próprio indivíduo, encarado como redutor, para a sociedade, que não cria condições ambientais, económicas, entre outras igualitárias para os mesmos (Menezes, 2014). Para além disso, o Movimento de Pessoas com Deficiência (M.P.D.), conforme afirma Fontes (2008), foi também responsável pela emergência de um novo modelo social, nomeadamente o "modelo social da deficiência" que preconiza a deficiência como "exterior ao indivíduo, sendo algo socialmente criado, e que oprime e exclui as pessoas com deficiência" (p. 75).

Segundo Fontes (2008), este modelo caracteriza-se pelo seu vanguardismo na separação entre dois termos, mais concretamente, "deficiência" e "incapacidade", sendo a primeira definida como "um fenómeno socialmente construído de exclusão e opressão das pessoas com deficiência por parte da sociedade" e a segunda referente "aos aspetos individuais, biológicos e corporais do cidadão" (p. 76). De acordo com Oliver (1990) citado por Fontes (2008), este novo modelo permitiu ainda repensar a deficiência, encarando-a não como um problema médico e individual, mas social e político, levando o mesmo a considerar que a deficiência não é algo que emerge da incapacidade, mas da sociedade que deficientezita as pessoas que possuem incapacidades.

No entanto, segundo Fontes (2008), o modelo social, ao descurar, exageradamente, as questões relacionadas com o corpo e com o objetivo de harmonizar as perspetivas médica e social, fez com que surgisse um novo modelo de deficiência denominado de modelo relacional, segundo Thomas (1999) ou

modelo bio/psico/social de acordo com Who (2007 *in* Fontes, 2008, p. 76). Thomas (1999 cit. por Fontes, 2008) afirma que este novo modelo propõe o recurso a conceitos relacionados com as consequências da incapacidade, ignorados pelos modelos anteriores, sendo que a experiência dos indivíduos com deficiência deve ser encarada como "o somatório das condições sociais, psico-emocionais e dos efeitos da incapacidade, enquanto características biológicas socializadas" (pp. 76-77).

Após o final da II Grande Guerra Mundial deu-se um impulso importante na questão da evolução do ensino de crianças ditas normais e de deficientes em quase todos os países Europeus, já que ao desenvolvimento industrial e à consequente mão-de-obra qualificada impunham-se novas obrigações ao sistema educacional.

De acordo com Baptista (2011), em 1948 começa a emergir o pensamento de que todas as crianças devem aprender. Como tal, criou-se legislação com o objetivo de combater o flagelo da exclusão em duas dimensões: a social e a educacional. Assim, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada e proclamada em 10 de Dezembro, é manifestado, pela primeira vez, o espírito de inclusão e educação inclusiva. De acordo com o art.º 26:

“Todos têm direito à educação... A educação deve ser gratuita, pelo menos no nível elementar e básico. A educação elementar deve ser obrigatória. A educação deve ser direcionada para o completo desenvolvimento da personalidade humana e o fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais.

Promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações, raças e grupos religiosos e assegurará as atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz”.

Segundo Barreto (2009), nos Estados Unidos em 1975, a Lei PL. 94-142 (*The Education for all Handicapped Children Act*) surge como consequência do recurso a decisões judiciais de muitos pais americanos, que reclamavam a integração de seus filhos nas escolas regulares. Neste sentido, esta lei manifestou-se numa modificação das atitudes do poder público dos Estados

Unidos, na virtude de as crianças com deficiência passarem a ter direito a aprender na escola pública, juntamente com os seus pares.

Deste modo, e citando Baptista (2011) ficaram consagrados vários direitos, nomeadamente:

- ▶ O direito a uma educação pública livre e adaptada (...)
- ▶ Direito a uma apreciação não discriminante;
- ▶ Procedimentos adequados;
- ▶ Programa de educação individualizada (...)
- ▶ Geração de meio integrador e não restritivo;
- ▶ A participação e envolvimento dos pais no processo de ensino e aprendizagem.

Em 1974, no Reino Unido, Hellen Warnock foi nomeada coordenadora e investigadora de uma comissão de inquérito sobre a educação de crianças e jovens com incapacidades. Seu relatório foi publicado em 1978 e suas recomendações produziram resultados em 1981.

Conforme Baptista (2011), o relatório Warnock assenta no pressuposto de que todos os cidadãos, sem exceção, têm direitos iguais, logo deverão frequentar um ensino universal e gratuito adaptado às suas necessidades. A partir deste momento designa-se "o princípio que enuncia a educação não segregada de deficientes e não deficientes" (Madureira e Leite, 2003, p. 24).

Segundo Izquierdo (2006), a publicação deste relatório dá início à quebra de um limite rígido entre a criança não deficiente e a criança deficiente, contribuindo para o aparecimento do conceito de aluno com necessidades educativas especiais. Assim, a escola deixa de ser um local de elite, rejeitando aqueles que não se enquadram dentro dos parâmetros da "normalidade", para se assumir como um meio de integração de todos e para todos os alunos.

De acordo com as conclusões retiradas por Mary Warnock, a deficiência não implica dificuldades na aprendizagem, em virtude de terem sido observados alunos com dificuldades sem qualquer tipo de deficiência. Desta forma, o conceito "necessidades educativas especiais" engloba alunos com e sem deficiências. Este relatório, conforme Izquierdo (2006) apresenta, ainda, uma mudança do paradigma médico para o paradigma educativo, ao abolir a categorização do

aluno pelo enfoque médico. Assim, o aluno deixa de ser "classificado" quanto à sua doença, mas em relação à sua prestação educativa e suas necessidades.

No entanto, apesar das vantagens inerentes ao processo de integração dos alunos com deficiência, na opinião de alguns autores, este trouxe, também, algumas desvantagens.

Deste modo, e no que diz respeito às crianças com défices sensoriais, a questão das melhores práticas a incrementar tendo em vista a sua integração é complexa. Ruela (2001) considera, por exemplo, que em relação aos alunos surdos, o aumento do isolamento poderá ser substancialmente maior. Correia (1999), por seu lado, considerou ser necessário que o conceito integração seja articulado com a necessária integração social e académica. Na sua opinião, este conceito consistiu apenas no reconhecimento de um direito que assistiu ao aluno, o que resultou numa prática irresponsável. Segundo Norwich (1996, *cit.* Ruela, 2001), o conceito de NEE, embora pretenda evitar a categorização dos alunos, funciona como uma espécie de etiqueta, refletindo uma conotação conotativa. Segundo as considerações dos autores Bénard da Costa (1996) e Pinto (1995) referidos por Ruela (2001), por vezes, os programas compensatórios e adaptados promoviam para que os alunos se sentissem discriminados negativamente, não promovendo o sucesso escolar, a mudança de atitudes, nem a própria formação de professores.

## ***2 - A Inclusão Como Novo Paradigma Educacional***

Ferreira (2007) afirma que a inclusão pode ser definida como uma "proposta educativa que pretende consubstanciar a simultaneidade do tempo e do espaço pedagógicos para todas as crianças, por forma a concretizar os ideais de educação pública obrigatória: qualidade, eficiência, igualdade e equidade" (p. 59).

Em 1986 surge, pela primeira vez, nos Estados Unidos, o conceito de inclusão pela voz de Madeleine Will, Secretária de Estado para a Educação Especial. Esta apelava para uma mudança radical no atendimento das crianças com NEE, uma vez que "dos 39 milhões de alunos matriculados nas escolas

públicas, cerca de 10% eram alunos com NEE. Os outros 10% a 20%, embora não fossem considerados NEE, demonstravam problemas de aprendizagem e comportamentos que interferiam com a sua realização escolar" (Correia, 2006, p. 7).

Segundo Correia (2006), Will defendia a cooperação entre professores do ensino regular e da educação especial de forma a permitir a análise das necessidades educativas dos alunos com problemas de aprendizagem e desenvolvimento de estratégias que fossem ao encontro dessas mesmas necessidades. Por conseguinte, nascia, assim, o designado *Regular education Initiative* (REI) em que Will defendia a adaptação da classe regular tornando possível ao aluno identificado como NEE a aprendizagem nesse ambiente. Este movimento, segundo Correia (2006) dá origem ao princípio da inclusão.

Correia (2003) define inclusão como "a inserção do aluno com necessidades educativas especiais na classe regular, onde, sempre que possível, deve receber todos os serviços educativos adequados às suas características e necessidades. Estes serviços educativos, tantas vezes especializados (educação especial), devem ser completados com tarefas que envolvam uma participação comunitária que possibilite ao aluno o desenvolvimento das aptidões inerentes ao quotidiano de cada um" (p. 16).

Neste contexto, e segundo Correia (2006), este movimento recebeu apoios e críticas de vários investigadores e educadores. Stainsback, Stainback e Bunch (1989, *cit.* Correia, 2006) consideravam ser cada vez maior o número de pais e educadores que defendia a integração da criança na classe regular. Por seu lado, outro grupo de investigadores discordava dessa mesma integração, uma vez que poderia ser posta em causa a "unificação da educação".

Apesar da dualidade de visões por parte de investigadores e educadores, Correia (1995 *cit.* Correia, 2006) afirma que o princípio da inclusão apela "para uma Escola que tenha em atenção a *criança-todo*, não só a *criança-aluno*, e que, por conseguinte, respeite três níveis de desenvolvimento essenciais - académico, socioemocional e pessoal - por forma a proporcionar-lhe uma educação apropriada, orientada para a maximização do seu potencial" (p. 9). Correia (2006)

refere ainda que este princípio remete para um novo conceito de Escola, ou seja, Escola Contemporânea.

Para que, efetivamente, o conceito de escola inclusiva se tornasse efetivo, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, organizada pela Unesco, apoiada pelo Governo Espanhol, em Junho de 1994 na cidade de Salamanca foi fundamental. Esta conferência, subscrita por 95 países e organizações, não só ofereceu uma perspetiva totalmente inclusiva, como também se baseou na premissa da igualdade de oportunidades para todos os seres humanos.

Para Ruela (2001) esta Conferência permitiu o reconhecimento mundial da importância da escolarização dos alunos com NEE no sistema regular de ensino, bem como a necessidade de as escolas se adaptarem a todos os alunos, inclusivamente àqueles que possuam dificuldades mais severas. As estratégias a utilizar devem ser adequadas, flexíveis e respeitar o ritmo e as necessidades de cada criança. Deste modo, o processo educativo não se cinge, apenas, ao ato de integrar alunos com necessidades educativas especiais, mas sim a promover e a incrementar valores e um espírito comunitário de apoio recíproco para que o relacionamento entre todos os elementos que interagem no espaço escolar decorra de forma equilibrada e aprazível.

Atualmente, a renovação da escola vem sendo considerada como uma realidade indispensável, uma vez que há a necessidade de a tornar mais democrática, mais compreensiva e inclusiva. Para Arnáiz (1997, *cit.* Correia, 2003), o paradigma de transformação proporcionado pelas escolas inclusivas desempenha um processo de inovação educativa, isto porque preconiza a reconstrução da escola desde a própria instituição, apelando à participação democrática de todos os membros da comunidade educativa: pais, professores e alunos, em busca de apoio de todos os intervenientes. Por conseguinte, nas palavras de Barreto (2009) a igual participação de todos os alunos na escola comunitária leva a que, qualquer apoio prestado ao aluno, não deva ser fornecido em aulas de apoio especiais, mas dentro de um sistema normal. Neste sentido, o trabalho de equipa desenvolvido pelos professores torna-se determinante para a

definição de estratégias, permitindo uma eficaz adaptação entre o currículo e as necessidades e competências do aluno.

De acordo com Ruela (2001) o objetivo da educação inclusiva deve ser o de "proporcionar às crianças com necessidades especiais a oportunidade de trabalharem em conjunto com os seus pares e destes receberem apoio, tendo sempre presente as diferenças individuais" (p. 41).

No entanto, Rodrigues (2003), considera existirem algumas limitações em relação à escola inclusiva. Este questiona a possibilidade da existência de uma escola inclusiva numa sociedade que não o é, acrescentando que existem inúmeras carências ao nível social relacionadas com a exclusão social. Na sua opinião, "se os valores da escola não tiverem uma expressão no seu exterior, carecerão de sustentabilidade e de sentido" (p. 91). Neste sentido, o autor realça a importância de "que o processo de inclusão deve ter na comunidade e na família, sob pena de se tornar um processo realmente ineficaz" (p. 91).

## **2.1 - O ensino especial em Portugal**

Segundo Izquierdo (2006), ao mesmo tempo que Portugal sofre um conjunto de alterações sociais, procede-se, também, a um conjunto de mudanças legislativas e educacionais. Estas permitiram ao aluno com deficiência usufruir de igualdade de oportunidades, assim como do ensino regular, tal e qual como os alunos sem deficiência.

Na década de 40, mais concretamente em 1946, surge no Instituto Aurélio da Costa Ferreira a Educação Integrada, com o aparecimento das primeiras experiências em classes especiais, destinadas a alunos com problemas de aprendizagem e orientadas por professores especializados pelo próprio instituto (Barreto, 2009).

Posteriormente, na década de 60, passa a existir uma maior abrangência na educação especial por parte do Estado. De acordo com Barreto (2009), a educação especial passa a ser da responsabilidade dos Serviços da Segurança Social, sendo criados os Centros de Educação Especial, que iniciam a realização de formação para professores especializados. Ainda segundo Barreto (2009),

inicia-se o processo de integração de crianças cegas em regime de sala de apoio, surgindo iniciativas como os serviços de Braille, o centro de observação médico-pedagógico, entre outros.

Na década de 70 emergem, num movimento nacional, as Cooperativas de Educação e Reabilitação para Crianças Inadaptadas (CERCI'S), de forma a dar resposta às necessidades das crianças com deficiência. Segundo Barreto (2009), estas cooperativas surgem com a tutela do Ministério da Educação e, em cinco anos, são criadas cinquenta e duas CERCI'S. Algumas destas cooperativas oferecem, ainda, a valência da formação profissional às crianças e jovens que as integram.

Na sequência de todas as alterações internas e externas do movimento integrativo dos vários países europeus e dos Estados Unidos e devido a alguns princípios norteadores consignados em numerosas resoluções de organismos internacionais (Nações Unidas, UNESCO, OCDE, CEE), foram consagrados novamente importantes alterações no campo da Educação Especial, desta vez com a proposta da Lei de Bases (LBSE) - Lei Nº 46/86 de 14 de Outubro de 1986.

Segundo Teodoro (1994, *in* Izquierdo, 2006), a Lei de Bases "consagrou as grandes vertentes humanistas subjacentes à melhor tradição do pensamento pedagógico português, à reflexão internacional sobre a democratização dos processos educativos e aos valores progressivos da Constituição da República" (p. 155).

Segundo os trabalhos preparatórios da reforma do sistema educativo, pretendia-se que o sistema educativo equipasse "cada um para que possa ser, para que possa escolher, para que possa agir, para que possa amar e, sobretudo, e mais importante que tudo, recebê-lo-á na sua afirmação original de personalidade, respeitá-lo-á nas opções que fizer, aceitar-lhe-á as ações que empreender. (...) o Sistema Educativo oferecer-lhe-á os meios de desenvolvimento permanente e máximo dessa harmonia" (Teodoro, 1994, *in* Izquierdo, 2006, pp. 155-156).

No âmbito da educação especial, e na opinião de Benard da Costa (1991, *cit.* Izquierdo, 2006) que é consagrado, pela primeira vez em Portugal uma orientação política que protege a população deficiente, apontando para três

aspectos fundamentais, nomeadamente, o direito das crianças com deficiência a uma educação adequada às suas necessidades específicas, o direito pela opção de uma educação integrada nas estruturas regulares de ensino sempre que possível, e por último, a tutela pedagógica do Ministério da Educação sobre todas as modalidades de educação especial de foro oficial, privado ou cooperativo.

Na década de 90, dá-se a passagem definitiva das responsabilidades da Segurança Social para o Ministério da Educação.

## **Capítulo II - Contexto da Investigação**

O projeto que desenvolvemos foi realizado no concelho de Santa Maria da Feira, localidade onde exercemos a nossa atividade profissional e que, portanto, conhecemos bastante bem.

Este concelho localiza-se na região Norte e faz parte integrante da Área Metropolitana do Porto desde Janeiro de 2005. Com uma área de 215.6 Km<sup>2</sup> segundo os dados dos Censos de 2011, esta era constituída 139, 312 indivíduos residentes, sendo que 22.042 eram indivíduos até aos 14 anos, 96,647 eram indivíduos entre os quinze e os sessenta e quatro anos e 20.623 eram indivíduos com mais de sessenta e cinco anos. São de salientar os limites Norte e Sul do concelho, onde se deteta a aproximação de importantes centros urbanos. A norte surge o Grande Porto e a sul S. João da Madeira, áreas com elevadas densidades e dinâmicas populacionais.

Trata-se de um concelho com 31 freguesias, coexistindo dois sectores de atividade, nomeadamente, o sector secundário e o sector terciário.

Em relação ao parque escolar do concelho, este é constituído por nove Agrupamentos, dos quais fazem parte 88 escolas da rede do parque infantil e do ensino básico do primeiro ciclo, e uma escola secundária pertencentes à rede pública de estabelecimentos de ensino. Complementarmente, e para dar resposta a outras situações, Santa Maria da feira possui, também, escolas do ensino Particular e Cooperativo, IPSS's com Educação Pré-Escolar, Escolas Profissionais, Centros de Formação, CERCI's e, ainda, Ensino Superior.

### ***1 - Caracterização do grupo participante***

O ponto de partida deste projeto encontrava-se já identificado, assim como os objetivos, mas havia que definir quem iria, de facto, nele participar e onde.

Em Maio de 2013, iniciámos os primeiros contatos com a Instituição Educacional *LugarPerfeito*, auscultando a Coordenadora da mesma e os órgãos

da direção, no sentido de verificar a disponibilidade da realização do estudo. (Anexo I)

De seguida, começamos por questionar, junto da Coordenadora do espaço, o levantamento dos formandos e formandas com deficiência ligeira e moderada, tendo em conta a sua disponibilidade. Por outro lado, foi também uma condição o facto de estes terem alguma capacidade crítica sobre a realidade que os rodeia, compreenderem raciocínios lógicos e produzirem enunciados básicos orais.

De entre todos os formandos e formandas, o projeto foi divulgado ao grupo pré-selecionado. Estas, mediante a assinatura de um documento, gentilmente se disponibilizaram para serem colaboradoras deste projeto. (Anexo II)

Após esta recolha de dados, o grupo participante deste trabalho ficou constituído por cinco adultas, mais concretamente, a Tatiana (Auxiliar de Cozinha), a Joana (Auxiliar de Pastelaria), a Maria e Catarina (curso de Cozinha) e a Mónica (Curso de Auxiliar de Limpeza), sendo responsáveis a Coordenadora de Formação e uma psicóloga. A formação é durante o período laboral e tem a duração de 7 horas diárias de segunda a sexta-feira, exceto feriados. Importa salientar que a participante Catarina desistiu do curso de formação que frequentava em fevereiro, logo o grupo de estudo ficou reduzido a quatro elementos.

Os dados da entrevista (anexo III) semiestruturada, intitulada "Meus dados pessoais", para além de outros dados que nos foram sendo fornecidos oralmente durante as sessões, permitiu-nos elaborar um quadro-síntese (Quadro I - Caracterização das colaboradoras participantes no projeto) que aqui apresentaremos de seguida.

Nome	Idade	Percurso Escolar	Local de Residência	Curso
Joana	36 anos	Sucessivas Reprovações; concluiu o 9º ano	Vive com pais e irmã.	Auxiliar de Pastelaria

Tatiana	43 anos	Concluiu o 4º ano	Vive sozinha.	Auxiliar de Cozinha
Mónica	23 anos	Duas reprovações; Concluiu o 9º ano	Vive com a mãe.	Auxiliar de Limpeza
Maria	23 anos	Concluiu o 6º ano	Vive com os pais.	Costura

**Quadro I - Caracterização das participantes no projeto**

Para melhor clarificar a situação, vamos passar à descrição do percurso pessoal e profissional das quatro participantes que encorpam este estudo.

A Joana tem 36 anos e vive no concelho de Santa Maria da Feira. Frequentou a pré-escola, mas não tinha amigos. Durante o 1º ciclo, reprovou no 1º, 3º e 4º anos. Continuou os seus estudos até ao 9º ano. Saiu da escola e foi ajudante de seu pai numa pequena garagem de família como escriturária. Em 2002, tirou a carta de condução com o consentimento dos progenitores no entanto nunca teve permissão para conduzir percursos longos. Contra a vontade da família do seu noivo, casou, mas passado três anos seu marido morreu. Integrou o curso de Auxiliar de Pastelaria na Instituição Educacional *LugarPerfeito*, em 2012. Frequenta o coro da Paróquia da vila onde reside, no concelho de Santa Maria da Feira.

A Tatiana tem 43 anos é divorciada e tem 3 filhos que residem com outros familiares. Vive em Santa Maria da Feira e frequenta o curso de Auxiliar de Cozinha também na Instituição Educacional *LugarPerfeito* desde 2012. Frequentou a pré-escola e teve vários amigos. Estudou até ao 4º ano do ensino básico do 1º ciclo e desistiu. Já passou por várias experiências profissionais. Tem tido um percurso de vida pautado pela vulnerabilidade, designadamente em termos familiares e económicos..

A Maria tem 23 anos e vive no concelho de Santa Maria da Feira. É solteira e vive com a família, sendo bastante protegida pelos pais. Frequentou a pré-escola, sendo muito tímida. Estudou até ao 6º ano do ensino básico do 1º ciclo

com um Currículo Alternativo. No 6º ano, começou a frequentar um dia por semana a Instituição Educacional *LugarPerfeito* de forma a desenvolver e a aperfeiçoar competências para um futuro ingresso numa profissão. Foi integrada no curso de Auxiliar de Ação Educativa em 2012.

A Mónica tem 23 anos e reside com sua mãe em Santa Maria da Feira. Não conheceu seu pai e o seu círculo familiar sempre se restringiu aos seus avós maternos e à sua progenitora. Não frequentou a pré-escola, nem teve amigas durante a sua infância. Frequentou a escola até ao 6º ano. A única relação de proximidade é com a mãe. Vive isolada e deseja ter colegas para ir ao café. Iniciou o curso de Auxiliar de limpeza em 2012, 11 anos após abandonar os estudos.

O motivo que nos levou à escolha deste contexto foi sobretudo profissional, uma vez que ao longo da nossa experiência docente deparámo-nos com situações relacionadas com atitudes discriminatórias em relação a alunos e alunas com deficiência. Consideramos, desta forma, essencial, desenvolver competências que nos permitam intervir, com sucesso, na prevenção, redução e eliminação de atos que ponham em causa os direitos destas crianças, jovens ou adultos e que, conseqüentemente, os estigmatizam, inferiorizando-os, angustiando-os e depreciando-os. Tal como considera Goffman (2009), estas pessoas, carentes de relações sociais saudáveis, poderão viver a sua vida de uma forma desconfiada, sentindo-se permanentemente deprimidas, hostis, ansiosas e assustadas. A sua existência ficará, assim, marcada por um pensamento de inferioridade em relação ao outro, forte insegurança e sentimento de ansiedade em relação a si próprio e ao outro.

### Capítulo III - Opções Metodológicas

O nosso projeto centra-se naquele que é designado de paradigma sociocrítico. De acordo com Arnal (1992 *in* Alvarado & Garcia, 2008), este é um paradigma em que a teoria crítica é uma ciência social que não é, nem puramente empírica, nem somente interpretativa. A sua finalidade consiste em contribuir para a transformação social, dando resposta a problemas específicos presentes no seio das comunidades. É caracterizado pelo dinamismo na forma de observar a realidade, maior interatividade social, maior proximidade do real pela predominância da *praxis*, da participação e da reflexão crítica, e intencionalidade modificadora.

Neste contexto, o paradigma sociocrítico possui um caráter interventivo e transformador, adotando metodologias capazes de facultar uma ação mais produtiva e consequente, uma vez que se centram, não só na reflexão crítica, mas também na atitude operacional de práticas que acabam por ser ponto de partida para possíveis teorias.

Para Popkewitz (1998) referido por Alvarado & Garcia (2008), alguns dos fundamentos do paradigma sociocrítico são a intenção de conhecer e compreender a realidade; unir teoria e prática, integrando conhecimento, ação e valores; orientar o conhecimento para a emancipação e libertação do ser humano e propor a integração de todos os participantes, incluindo a do investigador, em processos de autorreflexão e tomada de decisões consensuais.

A nossa opção por esta orientação da investigação prende-se com os objetivos do nosso trabalho, dado que pretendemos entrar nos mundos pessoais e sociais das formandas de forma a escutar as suas vozes sobre a realidade que vivem, as suas experiências e os seus sonhos individuais e coletivos, os seus receios. No entanto, existe a dificuldade de construir uma relação de respeito perante o outro, investigando e ao mesmo tempo criando condições para que as suas vozes pudessem ser escutadas, por elas mesmas e para além dos receios que sentem.

Assim, a escolha da metodologia vai ao encontro desta mesma reflexão, ou seja, reflete a nossa capacidade de escuta, mas também a visão crítica da

injustiça social, da discriminação, do estigma que continua a marcar a vida das pessoas com deficiência.

## ***1 - A investigação participativa***

Segundo Heron (1996), a investigação participativa surge como uma nova forma de se encarar a investigação, sendo esta uma realidade participada pelos seus atores. Esta teve a sua origem nas décadas de 60 e 70 do século XX, tendo sido fortemente influenciada pelos pensamentos do pedagogo Paulo Freire e do sociólogo Fals Borda. Esta metodologia tem como finalidade colocar a investigação ao serviço da ação, com e para as pessoas.

Desta forma, a investigação participativa pode ser definida como um tipo de investigação social e crítica, integrando o conhecimento académico, os valores morais e o conhecimento popular. Esta procura criar espaços e momentos que privilegiam a reflexão e autoanálise, de forma a que os seus intervenientes possam identificar e questionar os problemas relativos à realidade em que se inserem.

Nesta perspetiva, o investigador assume o papel de facilitador, levando os seus participantes a refletirem sobre a realidade, a produzirem conhecimento e a torná-los mais capacitados para encontrarem as soluções necessárias para solucionarem os problemas da comunidade. Desta forma é errado considerar que o investigador assume um papel de "especialista", sendo o único detentor do conhecimento.

Segundo Park (1992), e tomando como referência os três níveis de conhecimento propostos por Habermas<sup>1</sup>, a investigação participativa produz três tipos de conhecimento, nomeadamente, o conhecimento interativo, instrumental e crítico. Em relação ao nível de conhecimento interativo, este é proporcionado pela

---

<sup>1</sup> Habermas, filósofo e sociólogo alemão. Postula três classes do conhecimento, nomeadamente, a informação, interpretação e análise, subjacentes à conduta humana na sociedade e fazendo com que os indivíduos interajam entre si com o mundo e como coletividade (Park, 1992,P. 142).

interação entre os indivíduos. Resulta da combinação das perspetivas individuais e do esforço de compreensão do outro. Neste sentido, este conhecimento desenvolve e fomenta a compreensão pelo outro ao nível da empatia, da aprovação e aceitação, tornando possível a vinculação entre seres humanos e a prática de solidariedade social de apoio mútuo e ação comum. Este conhecimento baseia-se, assim, na inclusão, tornando-se possível apenas através do diálogo.

## ***2 - Técnicas e dispositivos de investigação utilizados***

### **2.1 - Entrevistas**

Tendo por base os objetivos a atingir e de forma a que as informações obtidas fossem pertinentes ao estudo, recorreremos a diferentes fontes documentais e orais através do contato direto com as formandas. O procedimento mais usado na recolha de informações, no conhecimento das perceções e atitudes e motivações dos sujeitos foi a entrevista.

A opção pela entrevista deveu-se ao facto de esta “permitir o relacionamento estreito entre entrevistador e entrevistado” (Freixo, 2010, p. 192). Neste sentido, e de acordo com Quivy, (2008, p. 191), partilhamos da opinião que a utilização deste método “distingue-se pela aplicação dos processos fundamentais de comunicação e interação humana”, pois estes processos corretamente valorizados “permitem ao investigador retirar das entrevistas informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados (2008, p.192).

Deste modo, optámos pela entrevista semiestruturada, caracterizada pelo seu carácter informal, uma vez que permite que "o discurso do entrevistado vá fluindo livremente, e, exprimindo-se com abertura, informa sobre as suas perceções e interpretações que faz de um acontecimento; sobre as suas experiências e memórias; sobre o sentido que dá às suas práticas; revela as suas representações normativas; fornece indícios sobre o seu sistema de valores,

emotividade e atitudes; reconstitui processos de ação ou mudança e denuncia os elementos em jogo e suas relações" (Pardal e Lopes, 1995, pp. 87).

Tendo como base os objetivos a atingir e para que as informações obtidas fossem pertinentes ao estudo, foi necessário conceber um instrumento - o Guião de entrevista- (Anexo III).

Tal como Pourtois e Desmet (1988, p. 132) defendem, agimos em conformidade, ou seja, "ouvindo atentamente a pessoa entrevistada, o entrevistador deverá facilitar a livre expressão, deverá motivar o entrevistado para que seja um discurso autêntico e deverá guiá-lo das vias mais suscetíveis de fornecer informações sobre os objetivos do estudo". Tentámos, ainda, que os sujeitos exprimissem as suas opiniões de modo informal "pelo que a entrevista foi conduzida em função do discurso do sujeito e nas condições de emergência do discurso" (Dias, 1993, p. 181).

Através do diálogo prévio, as participantes foram informadas dos objetivos da pesquisa, da sua pertinência e do anonimato das suas gravações.

## **2.2 - Abordagem Biográfica**

Como meio de explorar a forma como as participantes se encaram como indivíduos no seio do espaço social, consideramos pertinente realizar a construção biográfica das mesmas. Através das suas vivências, as participantes atribuem um significado às situações e acontecimentos da sua existência através das suas linguagens culturais e sociais. Desta forma, existe um contributo para a reprodução e produção da realidade social, coexistindo uma relação entre individual e social.

Esta técnica permite-nos, deste modo, estudar, através dos registos biográficos, o mundo histórico e social das participantes, construindo a relação das mesmas com a realidade que as envolve.

### **2.3 - Conversas Informais**

Os momentos informais com as participantes foram bastante importantes ao longo de todo o processo, pois através destes foi-nos possível apreender alguns elementos interessantes na construção das abordagens biográficas. Quer em encontros casuais na Instituição Educacional *LugarPerfeito*, quer no agendar das sessões, foi-nos possível entrar em contato com algumas das suas rotinas, anseios, prioridades e desejos. Se, por um lado, a participante Joana e Tatiana se mostravam empolgadas com o envolvimento neste projeto, por outro, a Maria e a Mónica sentiam-se bastante retraídas com esse facto. Assim sendo, optamos por ter conversas informais sobre situações quotidianas ou interesses comuns, como forma de deixar as mesmas mais confortáveis e libertas para dialogar connosco.

O diálogo aberto e constante foi ainda recorrente ao longo de todo o processo.

## Capítulo IV - Reconhecer a Diferença: O percurso da Inclusão

### *1 - Construindo os trilhos da inclusão: A Entrada no Terreno*

O projeto que desenvolvemos teve como ponto de partida, como já referimos, uma situação por nós identificada ao longo do nosso percurso profissional enquanto docentes: o preconceito relacionado com os indivíduos com deficiência.

Embora a Declaração Universal dos Direitos Humanos salguarde os cidadãos com deficiência ou incapacidade, é possível constatar que, diariamente, estes se deparam com diversos obstáculos sociais, económicos, arquitetónicos, entre outros, que impedem estes indivíduos de viver em pleno a sua cidadania.

A opção pela escolha deste tema do Curso de Mestrado relaciona-se com o facto de ser possível verificar que, quer ao nível social, como ao nível educacional, as pessoas com deficiência ainda sentem bastante dificuldades em serem reconhecidas, valorizadas e respeitadas como cidadãs plenas. Numa sociedade que constitui a justiça, o respeito e a equidade como valores essenciais a preservar, parece-nos fundamental promover iniciativas cujo objetivo seja a promoção e o reconhecimento destes mesmos valores sociais.

Para além disso, era possível verificar que existe um protocolo celebrado entre o *LugarPerfeito* e várias entidades locais, mais concretamente, entre a administração local, escolas públicas e privadas locais, entre outros. Através deste protocolo são confeccionadas iguarias pelos formandos do Curso de Auxiliar de Pastelaria destinadas a serem consumidas ou a serem comercializadas nos respetivos locais. Apesar de tudo, aqueles que as consomem, desconhecem quem os confeccionou.

Aquando do início da nossa intervenção no *LugarPerfeito*, transmitimos à Direção o que tínhamos em mente, ou seja, realizar uma investigação participativa com formandas da instituição. Gentilmente, foi-nos cedido o espaço (sala), o dia (terça-feira ou quinta-feira) e o horário. Cabia-nos a nós selecionar as

formandas, tendo em conta os nossos objetivos. Reunimos com a Coordenadora e consideramos selecionar cinco formandas, todas do sexo feminino. Foi-lhes explicado pela Coordenadora e, mais tarde, por nós, o motivo das reuniões semanais e os objetivos das mesmas, tendo-lhes sido entregue um consentimento informado para assinarem<sup>2</sup>. Ficou estipulado reunirmo-nos semanalmente ou quinzenalmente, conforme a disponibilidade das participantes. Assim, as sessões decorreram nos seguintes dias:

**Quadro II - Calendário das sessões**

<b>Data</b>	<b>Investigadoras</b>	<b>Técnicas, procedimentos e dispositivos utilizados</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Observações</b>
<b>1ª Sessão: 14 janeiro 2014</b>	Catarina; Joana; Tatiana; Maria; Mónica	Conversas Informais.	Apresentação; Conhecimento da realidade social através do olhar das participantes.	
<b>2ª Sessão: 21 janeiro 2014</b>	Catarina; Joana; Tatiana; Maria; Mónica.	Conversas Informais; Dinâmica de Grupos	Definição do projeto a realizar.	*Catarina Desistiu do Curso de Formação Profissional.
<b>3ª Sessão: 28 janeiro 2014</b>	Joana; Maria	Conversas Informais	Conclusão da definição do projeto a realizar	
<b>4ª Sessão: 11 fevereiro</b>	Joana	Abordagem biográfica;	Conhecer percurso de	

<sup>2</sup> Ver anexos

		Entrevista semiestruturada.	vida	
<b>5ª Sessão: 25 fevereiro</b>	Tatiana	Abordagem biográfica; entrevista semiestruturada.	Conhecer percurso de vida	
<b>6ª Sessão: 11 março</b>	Mónica	Abordagem biográfica; entrevista semiestruturada.	Conhecer percurso de vida	
<b>7ª Sessão: 25 março</b>	Maria	Abordagem biográfica; entrevista semiestruturada.	Conhecer percurso de vida	
<b>8ª Sessão: 22 abril</b>	Maria, Tatiana, Mónica e Joana	Conversas informais	Materializar ideias para criação de site	
<b>9ª Sessão: 6 maio</b>	Maria, Mónica, Tatiana, Joana	Conversas informais	Nome site, cores, número de páginas e conteúdos das páginas.	
<b>10ª Sessão: 27 maio</b>	Maria, Mónica, Tatiana, Joana	Conversas informais	Nome rádio; músicas	
<b>11ª Sessão: 25 agosto</b>	Mónica; Joana	Conversas informais	Site	*Biblioteca Municipal de Santa Maria da Feira

Os encontros com as participantes começaram a ter lugar na Instituição Educacional *LugarPerfeito*, situado em Santa Maria da Feira em 14 de Janeiro de 2014. Foram realizados um total de 11 encontros, tendo o último decorrido em 25 de Agosto de 2014.

Inicialmente, o grupo era formado por 5 participantes, no entanto, a desistência da participante Catarina do curso de Formação Profissional de Costura, fez com que este ficasse reduzido a 4 elementos. Uma vez que nem sempre era possível estarem todos os elementos do grupo presentes, por motivos de doença, a presença de todas as participantes nem sempre foi conseguida.

## ***2 - Desconstruindo as Barreiras entre Investigadora e Participantes***

O início das apresentações decorreu com o esboço, por parte das participantes, do aspetos mais marcantes da sua vida. Esta atividade foi proposta por nós e trata-se de uma dinâmica de animação social utilizada para, de um modo informal, decorrer a apresentação entre todos os elementos na sala de forma horizontal. Importava darem a conhecer ao grupo um pouco de si mesmas, de forma a que receios, medos ou sentimentos de vergonha fossem ultrapassados. Tatiana esboçou um coração e no mesmo estão os seus filhos, com 25, 20 e 16 anos, pois, refere estes "estão dentro do meu coração". Referiu que desenhou flores porque, conforme afirmou, "gosto muito de vasos, jardins, flores...", para além de cantar, principalmente em Karokes. Elaborou o retrato de seus pais e apesar de ser órfã de pai desde a sua adolescência, referiu que este estará presente ao longo de toda a sua vida ("já não tenho meu pai, mas todo o trabalho que faço, meu pai está sempre, sempre, sempre comigo"). Tatiana acrescentou que "vou ao cemitério todas semanas e levo uma velinha... e comprei uma jarra só para mim. A minha mãe faz-me falta, mas o meu pai também me fez".

Joana realizou um esboço da sua face em lágrimas. Começou por referir que, ao longo do seu percurso escolar, sofreu algumas retenções, e por aconselhamento dos pais, desistiu dos estudos, o que a deixou infeliz. Referiu que "...se fosse hoje não teria desistido". Afirmou que o seu casamento e sucessiva morte do marido a marcaram bastante: "Conheci um rapaz, casei em

2008... em Dezembro de 2008 ele caiu. Em 2011 faleceu...". Considerou-se pressionada pelos pais em relação a determinadas decisões na sua vida, nomeadamente, ao facto de ter um novo amor, não aceite pelos mesmos. Por último, o nascimento do sobrinho foi um momento de felicidade.

A Mónica referiu que no seu esboço estavam representados os seus avós e seus pais, uma vez que estes não permitiram que Mónica tivesse amigas durante a infância: "A minha vida na infância não foi das melhores e marcou-me... Sofri muito, sofri muito por nunca ter amigos para brincar, conviver e sair." Esta referiu que, por vezes, "...tentava subir o muro para fugir para casa da minha vizinha", mas logo era impedida e chamada à atenção. Esta acrescentou que gostava muito de brincar, mas não tinha amigos. Desenhou, ainda, um par a dançar, pois gosta de música romântica, dançar, cantar Karaoke e namorar. Salientou que a frequência no curso de formação no Instituto Educacional *LugarPerfeito* permitiu-lhe ter uma relação amorosa assim como conviver e, conseqüentemente, ter amigos.

A Maria esboçou um coração, símbolo da sua família, e um rádio, uma vez que gosta de ouvir música. Desenhou, também, uma face, símbolo do seu próprio sorriso, pois é algo que gosta de fazer em todos os momentos da sua vida. Por fim, fez um esboço de uma pessoa, pois gosta de estar rodeada de pessoas alegres ("Isto é também uma pessoa a rir-se, que é alegre").

Ao escutar os momentos mais marcantes das suas vidas, verificamos que estes constituem um universo social de cada participante, favorecido, ou não, pelo meio onde se inserem. É com base neste universo de relacionamentos sociais e significados partilhados que cada participante constrói o seu ponto de vista e as suas opiniões, não só sobre a realidade que as rodeiam, bem como os direitos e as barreiras que se opõem à sua inclusão (Almeida, 2009).

Conforme Carvalho & Baptista (2004), através da estratégia de animação do educador, as participantes tiveram a oportunidade de refletirem e questionarem as suas próprias vidas, recuando no seu passado e, tendo em conta o espírito transformador incutido inicialmente, tornaram-se colaboradoras ativamente e criticamente sobre si mesmas em relação com o "outro".

Esta dinâmica permitiu-nos compreender que as participantes, ao mencionarem os momentos mais importantes da sua vida, fizeram referência, acima de tudo, a pessoas que perpetuaram esses momentos. Quer seja um amigo, namorado ou marido, a sua reconstrução social é posta em causa, dificultando o encontro do seu lugar na sociedade. Em vários momentos da sua vida, a busca pela aceitação do "outro" é, efetivamente, o aperto que atravessa as suas existências. Desta forma é possível verificar que existe uma clara necessidade de as mesmas se estabelecerem como membros de um grupo ou de uma família para que se sintam socialmente aceites.

### ***3 - Eu, Nós e o Mundo!***

De acordo com Fraga (2011), o crescimento, enriquecimento e amadurecimento de um indivíduo apenas é possível construindo uma relação com o seu passado, representado pela sua experiência de vida. É neste sentido que considerámos pertinente traçarmos e (re)criarmos, juntamente com as participantes, os seus pedaços de vida como forma de analisarmos informação acerca do impacto da deficiência ao longo do percurso escolar e familiar das participantes. Também importava percebermos a forma como as participantes se posicionavam na sociedade. Por último, interessava-nos analisar as necessidades sentidas por estas participantes face às dificuldades encontradas tendo em conta os obstáculos sociais encontrados.

Ao começar por juntar os pequenos retalhos que compõem o percurso de vida de Joana até ao momento<sup>3</sup>, podemos começar por contar a sua ida para a pré-escola. Joana afirmou que "era muito calada", logo "não tinha muitos amigos". A professora "tratava bem" e ela ia contente para a escola. Confessou que "não tinha melhor amiga na escola e apenas brincava com a prima, fora da escola".

---

<sup>3</sup> - As falas que apresentamos da Joana encontram-se nas notas de campo (11 de fevereiro de 2014)

Não contava aos pais ("Guardava só para mim"). Na escola, reprovou no 1º, 3º e 4º anos, e Joana afirmou que "quando fui para o colégio tinha muita idade". Joana confessou que "na escola os colegas não me olhavam de forma diferente, mas no colégio, sim". Esta forma de ser encarada, apesar de se considerar uma pessoa igual a todos os colegas, magoava-a muito, deixando-a insegura e com falta de autoestima. Joana afirmou que tinha apoio dos professores, mas, no 9º ano, apesar "de ter o sonho de ser educadora de infância, fui aconselhada pelos pais e professores a desistir por não ter capacidades". Nesta situação, Joana considerou que deveria ter sido ouvida, pois a sua opinião era importante. Em relação à forma como os colegas a tratavam, estes "chamavam-me nomes, mas não fazia queixa por medo".

Após completar o 9º ano, "passei a trabalhar com o meu pai no escritório, atendendo os telefones, telefonando para as companhias de seguros". Para Joana, seus pais "sempre me prenderam muito, mas não o faziam com a minha irmã." Joana sentia-se capaz apesar de achar que seus pais não sentiram o mesmo. Joana referiu: "tirei a carta de condução (...) mas nunca (os pais) me deixaram conduzir para grandes percursos."

Em 2005 Joana conheceu o seu futuro marido, com quem casou em 2008. Os pais dele eram contra o casamento de ambos, pois alegavam que Joana era uma pessoa doente, no entanto "quem acabou por ficar doente foi ele", pois o marido de Joana faleceu em 2011. Joana afirmou que em solteiro "ele só queria fumar, queria pagar revistas e que eu pagava o lanche... Noutras vezes, queria mandar em mim..." (chorou com saudade e tristeza).

Após um intervalo retomamos a conversa. Joana, mais forte, desabafou que "pagamos o casamento com o dinheiro que recebemos dos convidados... ele era fumador e depois, passado um mês de termos casado, ele discutia comigo, porque ao pagar o casamento não tinha dinheiro para tabaco. Quando descobriu que o marido estava doente, Joana "ia sempre com ele na ambulância". Joana referiu que sofreu muito após a morte do marido, isolando-se. Sentiu-se "desapoiada" pelas pessoas que a rodeiam, pois não encontrou ajuda para ultrapassar o sofrimento. Achou que "a culpa é da minha timidez e de alguma indiferença das pessoas."

Joana, no momento desta entrevista, encontrava-se numa relação com outra pessoa, declarando que "sinto-me igual às outras pessoas. Estou alegre, pois tenho carinho, amor, confiança, motivação."

Maria<sup>4</sup> frequentou a pré-escola e falava e brincava com toda a gente. A relação com a professora "era boa" e seus colegas sempre a trataram muito bem. Quando estudou no 1º ciclo do ensino básico, teve sempre sucesso e continuou com os mesmos amigos. Maria referiu "que tinha vários amigos". Apesar de ter mudado de professor em dois anos, afirmou que "me consegui adaptar bem". Maria constatou que "senti algumas dificuldades na escola, mas era muito apoiada pelos professores, colegas e pelos pais."

Após o 4º ano de escolaridade, Maria frequentou um Plano Individual de Transição, frequentando, uma vez por semana, as instalações de uma IPSS.

Quanto a atividades sociais, Maria afirmou que "as amigas estão no curso e quando acabar o curso não as vou ver mais". Declara que o irmão, casado e com um filho, "trata-me bem, mas não me leva a lado nenhum."

Maria, que deseja casar, referiu que "gostaria de viver sozinha com o marido". Esta mencionou que apenas saía de casa "para vir para o curso."

Tatiana<sup>5</sup> começou por revelar que "meu pai morreu quando eu tinha 12 anos e fez-me tanta falta como uma mãe faria." Na pré-escola "eu tinha muitos amigos e frequentava várias atividades... Nunca senti rejeição por parte de ninguém." Tatiana, entusiasmada com esta conversa, continuou com a narração da sua vida: "Na escola, o meu pai estava doente e isso afetou o meu desempenho... Sabe, eu era mais tímida, e andava mais abalada... e reprovei." À questão se a doença do pai a desmotivou, a resposta foi: "Sim, sim, claro..."

---

<sup>4</sup> As falas que apresentamos de Maria encontram-se nas notas de campo (25 de março de 2014)

<sup>5</sup> As falas que apresentamos de Tatiana encontram-se nas notas de campo (25 de fevereiro)

Com a morte de seu pai, Tatiana afirmou que "morreu nos meus braços... mas isso fez com que eu me tornasse mais alegre, divertida e mais participativa, porque eu queria ser como ele. Depois frequentei a escola até aos 10 anos."

Segundo a Tatiana, "adapto-me bem a qualquer trabalho, mas "explodo" quando vejo algum problema. Já trabalhei em vários lados, um ano numa sapataria, dois anos a fazer caixas, três anos na *Sicor*, dois anos e meio nos "limas", cinco anos no *Feira Nova*... Também estive em dois cursos, um de Auxiliar de Ação Educativa e agora no Curso de Auxiliar de Cozinha."

Tatiana fez uma pausa no seu discurso e interrogamo-la acerca da sua vida sentimental... E o seu casamento? Tatiana referiu que "comecei a namorar aos dezassete anos e após meio ano, casei. Foi um casamento feliz que durou quinze anos. Tive três filhos, hoje com vinte anos, com dezanove e outro com dezassete." Contudo, esta união não teve continuidade, pois Tatiana divorciou-se.

Para Mónica<sup>6</sup> "a infância foi muito difícil, por causa dos meus avós e da minha mãe. "Eles não me deixavam brincar com ninguém..." (refere cabisbaixa). "Por vezes, até fugia para casa da minha vizinha para brincar porque não convivía com ninguém, nem tinha amigas... Vivi a minha infância muito fechada." É neste momento de mágoa e perda de um tempo que não mais volta que Mónica referiu que "não frequentei a pré-escola e comecei a estar com outros meninos aos seis anos, quando fui para a escola. Conheci novos colegas, mas fiz poucas amizades... Rejeitavam-me e fugiam de mim... Também me chamavam nomes." Após este sinal de rejeição e desprezo dos colegas logo após o isolamento criado pelos seus familiares, questionámos a relação da Mónica com a professora. Esta referiu "que a professora era amiga." Mónica afirmou "que tinha dificuldades de aprendizagem e não tinha ajuda para fazer os deveres". Acrescentou que sofreu um pouco quando reprovou no 4º ano.

Mónica, estigmatizada durante os primeiros anos de vida, passou para a escola do 2º ciclo, onde iria frequentar o 5º ano. Considerou que "a adaptação foi difícil, mas encontrei uma amiga nova". Mónica afirmou que "continuei a ser excluída e eu chorava. Diziam que tinham "nojo" de mim. Batiam-me, chamavam-

---

<sup>6</sup> As falas que apresentamos de Mónica encontram-se nas notas de campo (11 de março)

me nomes, ameaçavam-me. O trauma que sofri desde a quarta classe até ao oitavo ano por causa de uma colega não desejo a ninguém, porque foram marcas que ficaram para o resto da minha vida. Embora isto seja passado, hoje é o dia em que me lembro... Chumbei no 9º ano".

Perante tal testemunho, pudemos constatar que Mónica foi, desde os nove anos, alvo de exclusão social, de estigma e discriminação na comunidade escolar, o que demonstra, tal como afirma Sarmiento (2002), " que o mundo da infância aparece invadido pela morte, pela injustiça (...), pela doença, pelo desconforto, pelo abandono e pela violência". Esta referiu que saiu da escola com o 9º ano, ou seja, em 2001 e esteve sempre em casa até 2012. Durante esse tempo, nunca conviveu com ninguém, exceto com a mãe e avós. Em 2012 começou a frequentar o curso de formação profissional de auxiliar de limpeza na Instituição Educacional *LugarPerfeito*.

Mónica gosta de "conviver, brincar, dançar e ouvir música". Sente-se mais feliz e alegre agora que frequenta o curso. Esta confessou que "...quando eu comecei a frequentar a formação passei a ter mais convivência, a divertir-me mais com os colegas nas atividades, Fiz mais atividades, fiz melhores amizades e abri-me mais com as pessoas amigas que me dão apoio e atenção."

Após escutar as vozes das participantes que compõem o grupo de trabalho, verificamos que se tratam de percursos de vida com aspetos em comum. São trajetórias marcadas pela exclusão social e pela discriminação, transformadas em espaços de isolamento e incompreensão social. São narrativas pessoais onde perpassa o sofrimento, dor e mágoa de quem tem sido intolerado, rejeitado e insultado socialmente, pois, como uma participante relata, é visto como um ser "esquisito" e que "mete nojo".

No que diz respeito à infância das participantes e segundo Stainback (1999), as crianças com deficiência, durante o início da sua infância, parecem não sentir nem perceber a existência de qualquer tipo de diferença entre si e os outros. Essa diferença começa a ganhar contornos na altura em que a própria criança começa a olhar para si própria e começa a perceber a forma como os outros a veem. De acordo com o nosso grupo de participantes, não existiu uma

idade definida, uma vez que esse momento divergiu, principalmente no caso de Joana e Mónica.

Por outro lado, parece existir um sentimento de hiperproteção por parte daqueles que as rodeiam, levando a que sejam negados o acesso a oportunidades de carácter social, cultural, afetivo ou, até, económico, pondo em causa o bem-estar destas pessoas e a sua felicidade. No caso de Joana e Mónica, o facto de as suas necessidades, desejos e opiniões não serem tidos em consideração, por parte de seus familiares, causou sofrimento e perda de vivências essenciais para o equilíbrio e bem-estar da vida adulta.

Desta forma, atitudes que comprometem a autonomia e a efetiva afirmação do indivíduo colocam em causa o empoderamento definido como "o processo pelo qual os indivíduos ganham mestria ou controlo sobre as suas vidas e participação democrática na vida das suas comunidades" (Rapport, 1991 *cit.* Menezes, 2010, p. 44).

#### ***4 - Saber escutar, saber incluir***

Conforme Miles et al (s.d.), existe um conjunto de obstáculos que se opõem à ideia de inclusão das pessoas com deficiência, nomeadamente, atitudes negativas e preconceituosas perante cidadãos com deficiência quer na comunidade, quer na escola, precariedade de condições materiais e sociais de acesso a oportunidades, indiferença à diferença de necessidades específicas, discriminação de género, entre outras. Estas atitudes foram claramente referidas pelas participantes:

*"A minha vida nunca foi fácil, nunca tive grandes amigas, a não ser a minha prima Helena e uma amiga minha que está na França. Talvez sejam as duas únicas pessoas que sempre me entenderam e me apoiaram". (Joana, 10 de fevereiro de 2014)*

*"No ciclo fui muito desprezada... o trauma que sofri desde a quarta classe até ao 8º ano por causa duma colega minha não desejo a ninguém, porque foram marcas que ficaram para o resto da minha vida". (Mónica, 17 de fevereiro de 2014)*

Podemos verificar que, tanto Joana, como Mónica sofreram atitudes negativas por parte da sociedade, agravadas, no caso de Mónica, por violência física e psicológica na comunidade escolar. Existe um isolamento social por parte de Joana, uma vez que vive abstraída da sociedade por se sentir incompreendida e desapojada.

A vivência particularmente difícil de Mónica relembra-nos a afirmação de Canavarro (1999) sobre o quanto as relações interpessoais poderão vir a afetar o futuro de um indivíduo. A autora refere, ainda, um estudo de Hindy e Schwartz (1994) que afirmam que as relações estabelecidas durante a infância serão fundamentais para a definição das relações na vida adulta.

Numa sociedade competitiva que venera os vencedores e coloca de parte os perdedores, a deficiência é encarada socialmente não como uma característica pessoal imparcial, mas como uma qualidade negativa classificadora que requer uma atitude defensiva e receosa perante a sociedade.

Assim, tal como afirma Skliar (2003), a inclusão é " (...) um problema que é de todos (...) Não é do "diferente", não é do professor, não é das famílias, não é dos alunos".

Importa compreender que o que permitiu que as participantes superassem algumas barreiras parece ter sido a oportunidade de se inserirem em grupos. A sua existência social é reconhecida pelo "outro", como tal a busca pelo seu "lugar social", principalmente quando se deparam com obstáculos, é constante. Também as suas vivências parecem depender da sua relação com o "outro", no que diz respeito a uma relação de afeto estabelecida com um indivíduo do sexo oposto, tal como é possível verificar nos testemunhos seguintes:

*"Gostaria de viver sozinha com o marido, pois apenas saio de casa para vir para o curso"*

Maria (25 de março de 2014)

*" Tive de recorrer à justiça para obter o divórcio e o tribunal assinou pelo meu marido. (...) Conheci uma pessoa na festa da Praia de Esmoriz e fui viver com ele (...)Tive um novo relacionamento com outra pessoa, mas não resultou."*

(Tatiana, 25 de fevereiro de 2014)

Podemos afirmar que as participantes deste grupo de investigação, ao longo das suas vidas, sentiram (e sentem) a necessidade de encontrarem o seu outro "eu" como forma de construírem a sua própria identidade pessoal. O sentido de comunidade, definido como o "sentimento de que a pessoa pertence e é significativamente parte de uma coletividade mais alargada" (Catarinanson, 1974, p. 1, *cit* Menezes, 2010, p. 39) parece ser reconhecido com a construção do "nós".

## ***5 - Delineando horizontes de inclusão***

Partindo da premissa de que um investigador num processo de investigação participativa deverá investir na horizontalidade de relações com os participantes, procuramos investir num diálogo aberto e acessível para que, como atores sociais, fôssemos parceiros de um processo de transformação social.

Tendo em mente a mudança do lugar social das participantes, tornava-se necessária a construção de uma ponte, entre as suas atividades no Instituto Educacional *LugarPerfeito* e a comunidade. Sendo assim, e com o objetivo principal de quebrar a quarta parede<sup>7</sup> que separa o investigador dos participantes,

---

<sup>7</sup> - Barreira invisível que separa o investigador e os participantes. A base do Teatro do Oprimido centra-se na exploração de situações de opressão, bem como na valorização da capacidade criadora e criativa de todas as pessoas, através da sua ativação enquanto sujeitos.

recorremos a atividades de dinâmica de grupos. Para tal, inspirámo-nos na técnica do "Teatro-Imagem", cuja intenção é a de ensaiar uma transformação da realidade através do uso da imagem corporal. Joana, prisioneira da vontade dos familiares e Mónica, isolada dentro de si mesma, por imposição de seus avós e progenitora afirmam "queremos fazer coisas novas, estamos aqui para isso". Tatiana, conversadora e espontânea, questiona: "Vamo-nos rir?".

A técnica do Teatro-Imagem consiste na decisão de um tema a tratar pelo ator, desde que este tenha um significado para a maioria do grupo. Seguidamente, alguns atores disponibilizam-se no espaço cénico, tornando-se estátuas. Cabe ao ator-protagonista esculpir essas mesmas estátuas, procurando representar, imgeticamente, a situação definida anteriormente. Para a concretização da situação real, o silêncio é fundamental. A montagem da imagem real é conseguida através da modificação das posturas dos participantes que retratam a situação ideal a atingir. Por fim, cria-se a imagem transição entre o problema e a solução.

A situação ideal a atingir foi o reconhecimento social dos cidadãos com deficiência. Na opinião das participantes, não existe o real respeito por este grupo, nem o cumprimento dos direitos estabelecidos na Constituição Portuguesa, tal como é possível verificar ao nível das barreiras arquitetónicas e ao número de pessoas com deficiência sem emprego.

*" Eu sempre fui gozada por ser como sou. Na escola chamavam-me nomes e riam-se de mim. Já estou habituada, mas não ligo."*

(Joana, nota de campo, 11 de fevereiro 2014)

*"Existem muitos sítios onde não passam cadeiras de rodas. Já para não falar de pessoas que saem daqui (Instituto Educacional LugarPerfeito) e nunca arranjam trabalho. Não é justo."*

(Tatiana, 25 de fevereiro 2014)

Esta visão dos obstáculos sociais sentidos pelas participantes pareceu-nos muito relevante para, a partir daqui, discutirmos as possibilidades de promoção da inclusão social das pessoas com deficiência.

Começamos, então, a refletir sobre a melhor forma de promover a inclusão social delas com base nas suas competências. Questionava-me se o facto de estar a desempenhar funções como formadora e de investigadora estaria, de certa forma, a influenciar as expectativas das participantes. Esta dificuldade de me desvincular da imagem de professora/formadora levava a que me tratassem como professora. Na sala, estava disposto o gravador, uma música ambiente e todas as participantes traziam uma folha e um lápis. A Mónica sentou-se atrás, sozinha, a Maria colocou-se ao lado da Joana, e, por fim, a Tatiana estava na mesa da frente, pronta para participar ativamente. Neste encontro, surgiram várias propostas para a concretização de um projeto que desse visibilidade às suas competências, como seres com direitos e deveres iguais numa sociedade cada vez mais heterogénea. Inicialmente, Tatiana começou por afirmar que "podíamos criar uma rádio". Joana, Mónica e Maria acederam ao pedido e concordaram com a colega. Tendo em conta o gosto em comum do grupo pela música, concordámos que seria uma boa ideia e acrescentámos que deveríamos desenvolver um pouco mais a ideia. Nesse sentido, procurámos discutir com as participantes se aquilo que desejavam era um desenvolverem o projeto numa rádio local, uma webradio ou montarem uma rádio no LugarPerfeito. A sessão terminou com a promessa de que nos iriam dar uma resposta na sessão seguinte.

## ***6 - A Construção do Nós!***

Tendo em conta o extremo desejo em serem atoras principais de um projeto social bastante significativo para si próprias, fomos informadas, durante a hora do almoço, do dia 2 de Maio de que haviam já tomado a decisão acerca do projeto que gostariam de desenvolver. Joana, em nome das restantes participantes, e de forma bastante alegre e determinada, comunica-nos que o grupo de trabalho gostaria de criar um site com uma página destinada a uma

rádio. Solicitou a nossa ajuda, uma vez que nenhuma das participantes conseguiria fazê-lo de forma autónoma. Concordámos e parabenizamos o grupo pela motivação e empenho demonstrados.

## **7 - Inclusão Social: O início**

Era dia 6 de Maio e encontrávamo-nos na sala da escolaridade no Instituto Educacional *LugarPerfeito*. A construção do site estava a decorrer. O objetivo em quebrar com o estigma social em relação às pessoas com deficiência era o horizonte. A rádio online constituía-se o maior orgulho do grupo de trabalho.

As novas tecnologias da Informação e Comunicação, segundo Levy (1999), "têm se tornando importantes instrumentos nossa cultura e, sua utilização, meio concreto de inclusão e interação no mundo", e as participantes tinham plena consciência desse facto.

De acordo com as mesmas, o site seria a porta de entrada para a sua valorização social:

*"Se as pessoas virem o que fazemos, olham para nós de forma diferente".*

(Joana, 6 de Maio)

*"Nós fazemos o mesmo que as outras pessoas e até mais e melhor".*

(Tatiana, 6 de Maio)

*Não fazemos melhor, fazemos igual. Mas não somos diferentes. Algumas pessoas é que são más. Mas estou muito contente, é a primeira vez que faço algo assim... faço parte de um grupo...*

(Mónica, 6 de Maio de 2014)

O anseio pelo reconhecimento social era evidente e há muito esperado e a abertura a novos horizontes de expectativa como oportunidade de valorização do "eu" e do "nós" era o desejo que permanecia no subconsciente das participantes.

O desejo de criar uma rádio foi o tema principal, uma vez que a música desempenha um papel fundamental nas suas vidas. Parece-nos evidente afirmar que a música se trata de um importante elemento das identidades destas mulheres e elo de ligação entre as mesmas e a sociedade. Através do seu gosto comum pela música, as participantes revelam-nos um "sentido de lugar", isto é, uma forma de se sentirem participativas e incluídas. Assim, a música, parece ser o elemento que "equilibra" estas cidadãs na falta de amor, carinho, atenção, reconhecimento, igualdade, inclusão ao longo das suas vivências. Para além disso, após o término dos cursos que estas frequentam, será a música que as unirá, pois este fator é algo que as associa no presente e no futuro.

## ***8 - Reconhecer a Diferença: Da Sala para o Mundo***

Devido à indisponibilidade horária das participantes, a criação do site decorreu fora das sessões em contexto presencial. Durante a hora do almoço, sempre que necessário, eram comunicadas alterações às participantes acerca de determinados obstáculos que iam acontecendo aquando a sua criação. No dia 27 de Maio, na presença de todas as participantes, foi-lhes dado a visualizar o mesmo, tendo elas escolhido as cores, o layout, e os conteúdos a inserir.

Joana e Tatiana preocupavam-se, sobretudo, com os colegas dos cursos do Instituto Educacional:

*"Como é que eles vão ver o nosso site?"*

Joana, 27 Maio de 2014

*A música vai passar aqui na formação? A professora tem de falar com o vice-presidente.*

Tatiana, 27 de Maio de 2014

Mónica consternava-se com o facto ter de seguir para estágio e não poder continuar a acompanhar este trabalho até ao final. O sentimento de participação e

decisão era evidente e levava Mónica a sentir-se útil e importante. A sua voz era finalmente escutada e tida em consideração.

*"Vocês ficam cá e eu daqui a pouco vou para estágio e não vou poder continuar..."*

*Querida tanto continuar nisto."*

Mónica, 27 de Maio de 2014

As participantes decidiram que a primeira página seria dedicada à apresentação do grupo de investigadoras, bem como da Instituição que acolheu o estudo, mais concretamente, o *LugarPerfeito*. A segunda página seria dedicada aos direitos da pessoa com deficiência e a terceira página evidenciaria as competências dos formandos que frequentam os cursos de formação do *LugarPerfeito*, mais concretamente, dos formandos do curso de auxiliar de cozinha, do curso de auxiliar de pastelaria, do curso de cozinha, do curso de jardinagem, do curso de serralharia, entre outros. Por último, criar-se-ia, ainda, uma página para contatos e para testemunhos importantes sobre obstáculos ultrapassados por pessoas com deficiência.

O link do site é <http://reconheceradiferenca.pt.vu/>.

De seguida, e desta vez com a participação também de Maria, as participantes deram a conhecer as músicas que gostariam que fizessem parte da rádio online. Após a lista feita, a satisfação e felicidade geral era bastante evidente.

A apresentação do site completo às formandas ocorreu no dia 25 de Agosto na Biblioteca Municipal de Santa Maria da Feira. Devido a falecimento de um familiar, Tatiana não pode comparecer e, por motivos familiares, também Maria não esteve presente.

Joana, com a ajuda do pai, compareceu na Biblioteca por volta das 15H. Quanto a Mónica, disponibilizámo-nos para a buscar e levar a casa de forma a que esta pudesse participar nesta sessão.

Para ambas, o projeto cumpria os objetivos, mas as preocupações situavam-se agora no "quando"...

"Quando vamos apresentar?"

Joana, 25 de Agosto de 2014

*Eu já não posso ir... Mas gostei muito, professora..."*

Mónica, 25 de Agosto de 2014

Se Joana não aceitava o fim de algo que tinha iniciado há pouco, Mónica mostrava algum tipo de desistência, como se estivesse resignada à sua solidão e isolamento, parecendo saber que esse é o seu destino. Parece-nos evidente que existe uma necessidade urgente de quebrar com esta fatalidade sob pena de Mónica viver num isolamento obsessivo.

## ***9 - A Valorização Social e o Grupo de Pares: O Nosso Projeto***

Com o objetivo de os formandos do Instituto Educacional *LugarPerfeito* conhecerem o projeto elaborado pelas participantes Joana, Tatiana, Mónica e Maria, no dia 3 de Outubro reunimo-nos na sala de escolaridade às 14H. A apresentação foi feita a grupos de 10 formandos, num total de 45 pessoas.

Foram apresentados por Joana os objetivos do trabalho desenvolvido, pretendendo-se explicar, e recorrendo a exemplos, temáticas como inclusão social e exclusão. Importa referir que Tatiana encontrava-se ausente devido a consulta médica e Maria e Mónica estavam já a estagiar.

A visualização do site pelos colegas foi o reconhecimento de todo o trabalho realizado até então e o motivo de orgulho que finalmente permitia Joana e as restantes participantes terem "chave de acesso" à inclusão social.

Como investigadora implicada na mudança social, foi possível verificar o crescimento da capacidade de iniciativa, da abertura e de inovação das participantes.

No final, todos os formandos foram convidados a preencher um pequeno questionário sobre o respetivo site elaborado. (Anexo VIII).

Vejamos as perguntas e as respostas dadas pelos 32 formandos do Instituto Educacional *LugarPerfeito*:

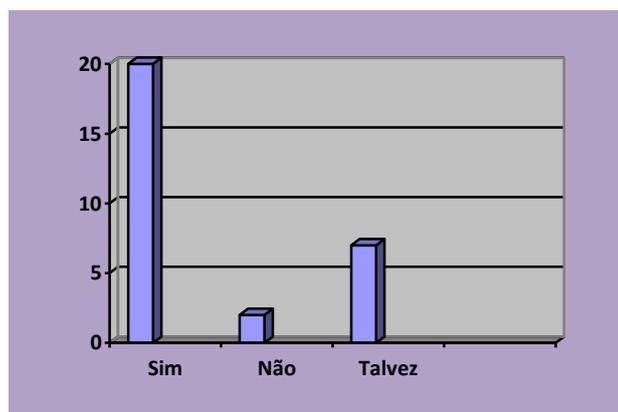
**Gráfico 1-** Consideras o site informativo?



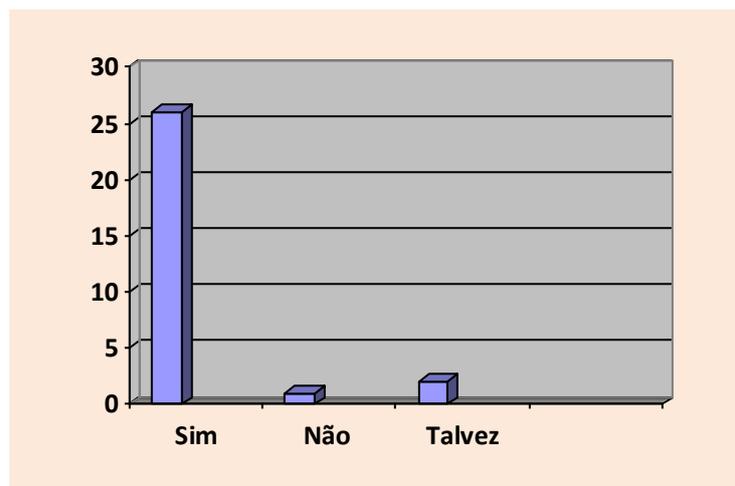
**Gráfico 2 -**  
site demonstra

dos indivíduos com deficiência?

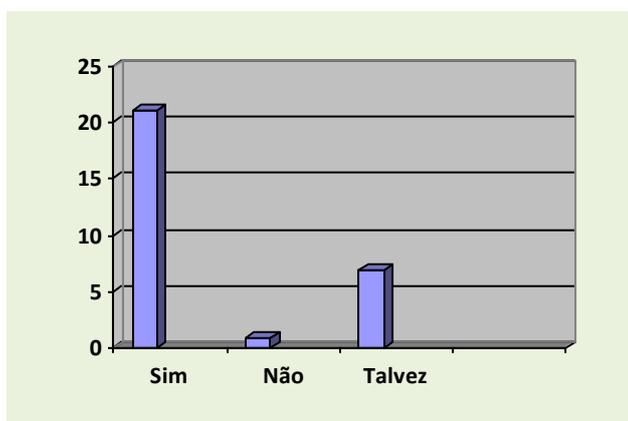
Achas que o  
as capacidades



**Gráfico 3 -** Consideras este projeto importante?



**Gráfico 4 - Vais continuar a seguir este projeto?**



Como é possível verificar, num universo de 29 formandos, 26 consideram o site informativo, ao mesmo tempo que 20 pessoas consideraram que o mesmo evidencia as capacidades dos indivíduos com deficiência. Por outro lado, 26 formandos são da opinião que este projeto é importante, mas só 21 acreditam que irão seguir o mesmo.

Contudo, foi-nos possível constatar a resistência de alguns formandos relativamente à apresentação, manifestando relutância em assistir à mesma e negando interesse por ela. Outros, presentes na sala, emitiam juízos de valor como forma de provocar o riso. Estas atitudes revelam a recusa destes cidadãos em serem categorizados como pessoas com deficiência, podendo portanto ser entendidas como uma manifestação de desagrado por se sentirem expostos acerca da sua condição (Goffman, 2009).

### ***10 - Para lá do "Nós": O "Vós" no Processo de Inclusão***

Para as participantes, era muito importante mostrarem à sociedade o seu valor, uma vez que este nem sempre é reconhecido. Uma vez que existem formandos sem deficiência a frequentar cursos de Dupla Aprendizagem provenientes de uma escola de 2º e 3º ciclo de Santa Maria da Feira, e estes, por sua vez, não as respeitam e discriminam, achamos por bem intervir nessa mesma comunidade escolar.

Os contatos com os membros da direção desta escola estabeleciam-se quer por *e-mail*, quer por telefone, até que numa reunião em 23 de Junho de 2014, obtivemos a confirmação de que poderíamos apresentar a nosso trabalho à comunidade educativa.

No dia 24 de Novembro, finalmente, concretizou-se o objetivo e, perante uma turma do 8º e outra do 9º ano, a Joana, único elemento do grupo de trabalho, e nós, demos voz às dificuldades pelas quais as pessoas com deficiência vivem, reforçando a ideia de que a inclusão se trata de um processo "que respeita e valoriza a diferença e todos têm um papel a desempenhar na sociedade" (Candeias, 2009, p. 10). Importa referir que Tatiana se encontrava no seu primeiro dia de estágio e as restantes formandas já tinham terminado os seus cursos.

Esta apresentação consistiu, essencialmente, na explicação do conceito de estigma e as teorias normalizantes, na forma como o ser humano categoriza o "outro" socialmente e em exemplos de pessoas famosas com deficiência que alcançaram muitos feitos.

De acordo com Navi Pillay (2010), é importante caminhar no sentido de alterar a forma como a sociedade encara a deficiência, sendo essa a nossa principal abordagem.

Se por um lado, Joana testemunhava, através de momentos experienciados por si, determinadas questões abordadas na palestra, por outro, percebíamos pelo seu olhar, que se sentia valorizada, compreendida e respeitada. Após o final desta apresentação, com a duração de 45 minutos, Joana solicita:

*Setora, podemos ir apresentar a minha casa?*

(Joana, 24 de Novembro de 2014?)

Esta questão colocada pela Joana veio reafirmar a necessidade de se sentir aceite pelas suas diferenças pelos seus familiares. Acreditamos que estas necessidades de Joana são as necessidades de muitas pessoas com deficiência, que, não se sentindo aceites socialmente, vivem num mundo próprio, repleto de inquietações.

Joana, Tatiana, Mónica e Maria são rostos e vidas que simbolizam a necessidade de uma viragem social: É preciso que o cidadão com deficiência seja encarado com vontade própria, com participação na vida ativa, na vida social e na vida política.

## Considerações Finais

Começámos este estudo tendo como preocupação inicial a forma estigmatizante como a sociedade encara, socialmente, os cidadãos com deficiência ao longo do tempo. Os contributos científicos desenvolvidos no enquadramento teórico refletem esta preocupação, relevando o facto de atualmente persistirem obstáculos que colocam em causa a sua inclusão social.

A compreensão dos fatores que promovem e/ou dificultam o processo de inclusão dos cidadãos com deficiência e a forma como estes se posicionam socialmente foram temáticas descritas e interpretadas como forma de captarmos a singularidade dos processos de inclusão/exclusão social.

Para tal, explorámos a possibilidade de desenvolver um processo justificado como investigação participativa, que assegurasse o envolvimento das participantes e tendo sempre em atenção todo o conjunto de atitudes éticas.

Procurámos, através de encontros presenciais, construir atores sociais, gerar contributos, promover a iniciativa própria e estimular a opinião crítica. Cremos que estas pessoas se sentiram valorizadas por terem sido escutadas em relação aos problemas das suas vidas.

Tal como preconiza a educação social, procurámos garantir condições de comunicação e confiança através da participação dos sujeitos e da partilha de experiências sem que tenha havido juízos de valores ou atitudes de poder.

Pudemos constatar que o conceito de deficiência está diretamente relacionado com a construção social do mesmo. Desta forma, o objetivo deste projeto consistiu na criação de elos entre os seus atributos e as expectativas normativas sociais. Procurámos, ainda, contrariar o conceito de estigma, desafiando estes cidadãos a demonstrar à sociedade as suas competências como cidadãos e futuros profissionais, declinando as ideologias estigmatizantes da inferioridade dos indivíduos ditos "normais", neste caso, baseadas em diferenças físicas ou psicológicas.

Este trabalho não teria sido possível de realizar sem a disponibilidade das quatro participantes e voluntárias que aceitaram participar neste processo de produção de conhecimento.

Terminamos este percurso na expectativa de que, efetivamente, se criem pontes para a inclusão entre todos os indivíduos sem diferenciação.

## Bibliografia

Alvarado, L. & García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 9 (2) 187-202. URL <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41011837011>. (Último acesso em 10/06/2014)

Almeida, Raquel (2009). *Viver com a Diferença... Mas sem Indiferença*. Tese de Mestrado. Universidade de Aveiro.

Baptista, J. A. (2011). *Introdução às Ciências da Educação: Temas e Problemas da Educação Inclusiva*. Universidade Católica Portuguesa.

Baptista, I. (2006), Peres, A. Lopes; Lopes, M. (coord).2006. *Animação, Cidadania e Participação*. APAP.

Barreto, A. T. O. (2009). *Os Pares e a Inclusão da criança diferente na escola do primeiro ciclo*. Tese de Mestrado. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Correia, L. M. (2003). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto. Porto Editora.

Correia, L. M. (2008). *A Escola Contemporânea e a Inclusão de alunos com NEE: Considerações para uma Educação com Sucesso*. Porto. Porto Editora.

Coutinho, C. P. (2013). *Metodologias de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Almedina. 2ª Edição.

Declaração de Salamanca, 1994. [www.direitoshumanos.usp.br/principal.html](http://www.direitoshumanos.usp.br/principal.html)

Fraga, H. J. (2011). *Educador social de rua: labirintos dos (res)sentimentos do visível e invisível da cidade de Porto Alegre*. Tese de mestrado. Brasil

Fontes, F. (2009). *Pessoas com deficiência e políticas sociais em Portugal: Da caridade à cidadania social*, *Revista Crítica de Ciências Sociais* [Online], 86 | 2009, colocado online no dia 18 Julho 2012, criado a 05 Agosto 2014. URL : <http://rccs.revues.org/233> ; DOI : [10.4000/rccs.233](https://doi.org/10.4000/rccs.233). (Último acesso em 03/08/2014)

Ferreira, M. S. (2007). *Educação Regular, Educação especial: Uma história de Separação*. Porto. Edições Afrontamento.

Freixo, M. J. (2010). *Métodos Científicos: Fundamentos Métodos e Técnicas*. Instituto Piaget. 2ª Edição.

Freitas, M. F. (2002). *O Espaço e o Tempo na Diferença. Abordagem Psicossocial e Educacional das Necessidades Educativas Especiais em Idade Precoce*. Tese de Mestrado em Relações Interculturais, Porto, Universidade Aberta.

Hazard, D; Filho, T e Resende, A. (2007). *Inclusão digital e social de pessoas com deficiências: Textos de referência para monitores e telecentros*. Brasília. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO).

Louro, C. (2001). *Acção Social na deficiência*. Lisboa: Universidade Aberta.

Goffman, E. (2008). *Estigma: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada*. LTC. 4ª edição. Rio de Janeiro

Gronita, J. (2007). *O anúncio da deficiência da criança e suas implicações familiares e psicológicas*. Lisboa: Universidade aberta.

Gugel, M. A. (n.d.). *A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade*. [http://www.ampid.org.br/ampid/Artigos/PD\\_Historia.php](http://www.ampid.org.br/ampid/Artigos/PD_Historia.php) (Último acesso em 18 de Abril de 2014)

Izquierdo, T. M. R. (2006). *Necessidades Educativas Especiais: a mudança pelo Relatório Warnock*. Tese de Mestrado. Universidade de Aveiro.

Johnstone, D.. *Explorando os Limites da Inclusão: Jovens deficientes e o seu Sentido de Lugar*. - Rodrigues, D. (2003). *Perspetivas Sobre a Inclusão: Da Educação à Sociedade*.

Madureira, I. P. e Leite, T. S. (2003). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.

Menezes, I. (2010). *Intervenção Comunitária: Uma perspetiva Psicológica*. Livpsic Edições. 2ª Edição. Porto

Menezes, M., Loja E. Teixeira, P. M. (orgs) (2014). *In/Capacidade e In/Diferença: Do indivíduo deficiente à Sociedade Incapacitante - Justiça Social, Cidadania e Autonomia das Pessoas Incapacitadas*. Lipvsic Edições. Porto

Navi Pillay (2010). *Deficiências*. Centro Regional de Informação das Nações Unidas. <http://www.unric.org/pt/actualidade/22539> (Último acesso em 12 de Outubro 2014)

Nielson, L. B. (2011). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula: Um Guia para Professores*. Porto Editora.

Palacios, A. & E Bariffi, F. (2007). *La discapacidad como una cuestion de derechos humanos: Una aproximacion a la Convencion Internacional Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: Ediciones Cinca, S.A.

Pardal, L. & Lopes, S. L. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Areal Editores.

Park, P. (1992). Qué es la investigación-acción participativa. Perspectivas teóricas y metodológicas. In Salazar, M. C. *La Investigación. Acción participativa. Inicios y desarrollos*. (pp.135-174). Madrid: Editorial Popular & O.E.I. (Quinto Centenario).

Portois, J. e Desmet, H (1988). *Epistemology et instrumentation en sciences humanes*. Bruxelas: Mardaga

Quivy, R. et al. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Rego, S. e Soares, V. (2003). *A família e a deficiência: tratando um paralelo com o filme "Meu Pé Esquerdo"*. Cadernos de Pós-graduação em Distúrbios do Desenvolvimento. São Paulo  
[http://www.mackenzie.br/fileadmin/Pos\\_Graduacao/Mestrado/Disturbios do Desevolvimento/Publicacoes/volume\\_III/005.pdf](http://www.mackenzie.br/fileadmin/Pos_Graduacao/Mestrado/Disturbios_do_Desevolvimento/Publicacoes/volume_III/005.pdf) (Último acesso em 23/06/2014)

Rodrigues, D. (2003). *Educação Inclusiva As Boas notícias e as Más notícias*. In D. Rodrigues, et al. (2003). *Perspetivas sobre a Inclusão – Da Educação à Sociedade* 89- 102. Coleção Educação Especial. Porto. Porto Editora.

Ruela, A. (2001). *O aluno Surdo na Escola Regular: A importância do contexto familiar e escolar*. Lisboa. Instituto de Inovação Educacional.

Saeta, B. (1999). *O contexto Social e a Deficiência*. Brasil: Universidade Presbiteriana Mackenzie.

<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/ptp/article/view/1141/838> (Último acesso em 20/03/2014)

Sarmiento, M. J. (2002). *Infância, Exclusão Social e Educação como Utopia Realizável*. Educação Sociedade e Cultura. Nº 17. Universidade do Porto. Pp.13-32.

Silva, R. *et al* (2006). *As Diferentes Percepções das e Sobre as Pessoas em Condição de Deficiência*. Psicologia: Teoria, Investigação e Prática, nº2, Universidade do Minho, pp. 227-242.

Skliar, Carlos. (2003). *A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”*. Porto Editora.

Veiga, L.; Dias. H.; Silva. N. (2000). *Crianças com Necessidades Educativas Especiais, ideias sobre conceitos de ciências*. Lisboa: Plátano, Edições Técnicas.

Zavareze, T. (2009). *Construção histórica e cultural da deficiência e as na inclusão dificuldades actuais*. O portal dos psicólogos. Brasil: UFSCP <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0478.pdf> (Último acesso em 14 de Agosto de 2014)



## **Anexos**



**Anexo I** - Documento de Pedido de Autorização de Realização de Projeto na -----

Célia Santos Pinto

Exmo. Sr. Presidente -----

Rua -----

4520----- Santa Maria da Feira

Maceda, 25 de Novembro de 2013

Assunto: Pedido de autorização para realização de projeto de investigação

Exmo. Sr. Presidente -----

Eu, Célia Santos Pinto, mestranda do 2º ano do curso *Ciências da Educação - Especialização em Educação Social e Intervenção Comunitária* na Universidade de Aveiro e formadora de *Linguagem e Comunicação e TIC* no -----  
----- venho, por este meio, demonstrar o meu interesse em desenvolver o meu projeto de investigação em colaboração com o -----  
-----.

O objetivo do meu projeto é transformar, de certa maneira, a forma como a sociedade encara as pessoas portadoras de deficiência, como tal, solicito autorização para desenvolver um projeto de investigação, de acordo com todos os parâmetros éticos e deontológicos, solicitando um grupo de voluntárias, clientes do -----

As condições em que este se desenvolverá são os seguintes:

- ▶ O grupo de voluntárias é composto por 5 elementos no máximo;
- ▶ Será elaborado um documento formal o qual será endereçado aos seus tutores, solicitando a autorização das mesmas no respetivo estudo de investigação;
- ▶ Os seus dados pessoais serão omitidos, caso seja este o seu desejo;

- ▶ A respetiva investigação decorrerá durante dez semanas seguidas, uma vez por semana, durante o horário que a Gestora e/ou o Presidente ----- determinarem;
- ▶ A Gestora de Formação e /ou o Presidente ----- terão conhecimento de todos os procedimentos, resoluções e conclusões obtidos a partir do estudo desenvolvido;

Mais informo que me encontro sob orientação da Professora Doutora Manuela Bento Gonçalves, Professora Associada na Universidade de Aveiro.

Caso exista alguma salvaguarda da V. parte, encontro-me disponível para discussão da mesma.

Com elevada estima e consideração,

---

(Célia Santos Pinto)

**Anexo II** - Documento de divulgação do Projeto aos Encarregados de Educação  
Divulgação do Projeto/Manifestação de Interesse em Participar no Projeto

Universidade de Aveiro

Mestrado em Ciências da Educação

Especialização em Educação Social e Intervenção Comunitária

Célia Santos Pinto

**Assunto:** Pedido de autorização para a colaboração em estudo para a Tese de Mestrado

Exmo.(a). Sr. ou Sra. Encarregado de Educação:

Venho por este meio solicitar a vossa autorização para que o vosso educando participe no preenchimento de um questionário, cujo objetivo será recolher informação pertinente sobre a forma como estes se visionam na sociedade em que se inserem e como gostariam de ser visionados. É garantida a confidencialidade dos dados pessoais, bem como todos os dados relatados durante as sessões de trabalho. Mais informo que estas sessões decorrerão uma vez por semana, durante uma hora, em contexto de sala de aula.

Agradeço a vossa atenção para o trabalho, cujo objetivo é alterar a forma como a sociedade percebe o cidadão portador de incapacidade.

Solicito desde já a devolução do destacável, caso autorize a participação do vosso educando.

Atenciosamente,

-----  
Autorizo que o meu educando  
\_\_\_\_\_ do curso de  
\_\_\_\_\_ participe no estudo  
acima referido.

O Encarregado de Educação/O próprio,

### **Anexo III - Guião da entrevista**

Esta entrevista faz parte do projeto de investigação-ação participativa realizada às quatro participantes do que fizeram parte deste estudo e que frequentam cursos -----, nomeadamente, curso de Auxiliar de Cozinha, Auxiliar de ação educativa, Auxiliar de Enfermagem e Costura. O objetivo desta entrevista é (1) obter informações acerca do impacto da deficiência ao longo do seu percurso escolar e familiar; (2) perceber como as participantes se inserem na sociedade onde vivem; (3) compreender as necessidades sentidas, em diversos momentos, pelas participantes.

A entrevista será gravada em registo áudio e é composta por respostas abertas, ou seja, permite que as participantes expressem, livremente, as suas opiniões e sentimentos de acordo com as suas experiências de vida.

Agradeço uma vez mais o facto de se terem disponibilizado a colaborar no projeto.

- 1 - Como foi a sua infância?
- 2 - Os seus colegas eram seus amigos?
- 3 - Como decorreu a escola do 1º ao 4º ano?
- 4 - Sentiu apoio nos estudos?
- 5 - Pratica alguma atividade ao nível social?



**Anexo IV - Questionário avaliação de site (3 de Outubro 2014)**

*Reconhecer a Diferença!*

1 - Consideras o site informativo? Sim  Não  Talvez

2 - Achas que o site demonstra as capacidades dos indivíduos com deficiência? Sim  Não  Talvez

3 - Consideras este projeto importante? Sim  Não  Talvez

4 - Vais continuar a seguir este projeto? Sim  Não  Talvez

**Anexo V** - Panfleto para incentivar os formandos a apresentarem sugestões para incluir no site

# Reconhecer a Diferença!



- ☞ Gostarias de sugerir uma música nova para a tua rádio online?
- ☞ Desejas dar uma opinião ou opinião construtiva sobre este projeto?
- ☞ Gostarias de ver algo novo nesta página virtual? O quê?

**BASTA PREENCHERES O FORMULÁRIO DISPONÍVEL NA SECRETARIA!!**

PS: É OBRIGATÓRIO TE IDENTIFICARES!!

[HTTP://RECONHECERADIFERENCA.PT.VU/](http://reconhecera diferenca.pt.vu/)

**Anexo VI** - Questionário para preenchimento de eventuais sugestões apresentadas pelos formandos -----.

*Reconhecer a Diferença!*

Nome: _____ Curso: _____	
Sugestão/Opinião:	
_____	
_____	
_____	
_____	
_____	
Data: _____	Assinatura: _____

## Categorização social

- A sociedade determina meios de classificar as pessoas.
- Desta forma, estabelece-se um total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas mesmas classificações.
- Designamos a esta categorização "expectativas normativas".

Slide 1

## Conceito de Estigma



- Ainda se encara a deficiência como sendo algo de trágico, influenciando a forma como se interage com estes cidadãos.
- Por outro lado, as políticas sociais limitam-se a compensar as vítimas. (Palacios *et al*, 2007)

Slide 2

## Conceito de Estigma



- Por sua vez, os cidadãos estigmatizados vivem isolados na sua própria abstração e protegidos por convicções de identidades próprias, uma vez que se sentem seres humanos normais e que aqueles que o estigmatizam é que não se comportam de forma ajustada. (Goffman, 2008)

Slide 3

## Cidadãos com deficiência

Mas possuir uma deficiência não significa, obrigatoriamente, ser entregue a uma vida de vitimização e sofrimento.



Dislexia

Slide 4

## Cidadãos com deficiência



Surdez

Slide 5

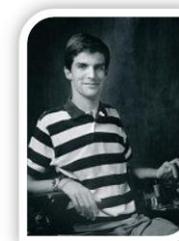
## Cidadãos com deficiência



Cegueira

Slide 6

## Cidadãos com deficiência



Paraplegia

Slide 7

## ***Notas de campo***

**Sessão 1** - 14 de Janeiro de 2014

**Local:** Instalações do Instituto Educacional *LugarPerfeito*

**Objetivo:** Conhecer a Realidade Social através do olhar das participantes

Datas	Participantes	Acontecimentos
14 de Janeiro 2014	Tatiana	Meu desenho não está 100%, mas tenho aqui este coração e estas três pessoas que aqui estão são meus filhos, que estão dentro do meu coração. Tenho uma menina com 25 anos, tenho outro com vinte e um com dezasseis. Depois aqui, gosto muito também de flores. Gosto muito de vasos, jardins, flores. Gosto de música, de cantar. Ouvir música faz-me mal à cabeça. Aqui sou eu e a minha mãe. Aqui é o meu pai, pois meu pai já não tenho, mas em todo o trabalho que faço, meu pai estará sempre, sempre, sempre comigo em tudo o que faço. Vou ao cemitério todas as semanas e levo uma velinha... e comprei uma jarra só para mim. A minha mãe faz-me falta, mas o meu pai também me fez.
	Joana	Andei no Colégio de Santa Maria de Lamas. Reprovei alguns anos. Quando cheguei ao 9º ano já tinha vinte e tal anos e meus pais acharam que devia desistir. Se fosse hoje não teria desistido. A partir daí estive sempre em casa, a trabalhar na oficina do meu pai. Depois conheci um rapaz em 2005 e casei no dia 24 de Agosto de 2008. Infelizmente em Dezembro de 2008 ele caiu das escadas e descobriu

		que -----. Em 2011 ele faleceu. A partir daí comecei um novo namoro, mas meus pais não aceitam porque -----. Estou muito feliz porque tenho um sobrinho que fez ontem um mês.
	Mônica	A minha vida na infância não foi das melhores e marcou-me... Sofri muito, sofri muito por nunca ter amigos para brincar, conviver e sair. Meus avós prenderam-me muito. Minha avó não me deixava ter amigas nem brincar. Às vezes até saltava o muro para casa da minha vizinha, mas a minha avó ralhava muito comigo. Vivi muito isolada. Eu gostava muito de conviver, mas nunca tive amigas. Eu andei no ciclo, mas sofri muito, também, porque tinha uma colega que me chamava muitos nomes e batia-me. Ela também me ameaçava para eu não fazer queixa. Ainda hoje é o dia que me lembro disso. Hoje já posso sair de casa, mas não tenho ninguém para conviver.
	Maria	Este é o meu desenho. Este é um coração. Gosto muito de ouvir música. Isto sou eu a rir-me e aqui é também uma pessoa a rir-se, que é alegre.

**Sessão 2:** 21 de Janeiro de 2014

**Local:** Instalações do Instituto Educacional *LugarPerfeito*

**Objetivo:** Definição do Projeto a realizar

Participante	Intervenção
Investigadora	O nosso projeto visa promover a inclusão social de pessoas com deficiência, inclusivamente a dos formandos que frequentam os cursos do Instituto Educacional LugarPerfeito. O que gostariam de fazer?
Participantes	Não sabemos, professora. Pode-nos dar alguma ideia?
Investigadora	Algo que mostrasse à sociedade aquilo que vocês conseguem fazer. Por exemplo, vocês são boas a fazer o quê?
Participantes	Faz-se silêncio...
Tatiana	Podíamos fazer uma rádio. Gostamos todas de cantar.
Investigadora	Uma rádio? Hummm... Desenvolvam...
Joana	Era giro.
Mónica	Eu também gostava, setora. E podíamos dançar...
Investigadora	É uma boa ideia. Mas pretendem um programa de rádio numa rádio local, uma webradio ou a montagem de uma rádio nas instalações do Instituto Educacional LugarPerfeito?
Joana	Uma rádio onde podemos escolher músicas.
Investigadora	A não ser que fosse uma rádio online.
Tatiana	Como setora, no computador?
Investigadora	Se optarem por uma rádio online, usarão o computador e a internet, sim, e poderão fazer outras coisas mais para além da rádio.
Tatiana	Nós não sabemos fazer isso, mas se a professora ajudasse!
Investigadora	Se for essa a vossa opção, ajudo, claro.
Joana	Sim, era boa ideia.

Mónica	Também concordo.
Maria	Eu também
Eu	Muito bem. Então pensaremos neste assunto e na próxima sessão voltaremos a falar sobre este projeto.

**Sessão 3:** 28 de Janeiro de 2014

**Local:** Instalações do Instituto Educacional *LugarPerfeito*

**Objetivo:** Definição do Projeto a realizar

Apenas com a presença de Mónica e Maria, estas transmitiram-me que durante a semana foram conversando sobre o projeto e que tinham a certeza que a rádio seria um bom projeto a realizar, uma vez que, segundo a Joana "a música é um gosto universal, chega a todos e se colocássemos colunas aqui na Formação, todos ouviriam música e outras coisas". Imediatamente ficou delineado que a rádio faria parte integrante de um site sobre a inclusão social da deficiência e este incidiria, sobretudo nas competências dos formandos que frequentam os cursos do Instituto Educacional LugarPerfeito.

**Sessão 4:** 11 de Fevereiro de 2014

**Local:** Instalações do Instituto Educacional LugarPerfeito

**Objetivo:** Conhecer percurso de vida

**Participantes:** Joana e Investigador

I - Como foi a sua infância?

C - Eu era muito calada e não tinha muitos amigos.

A professora tratava-me bem e eu ia contente para

Fala acerca do seu isolamento durante os primeiros anos na escola.
--

a escola. Não tinha uma melhor amiga e brincava apenas com a minha prima, mas fora da escola. Isolava-me.

**I** - Contava aos seus pais o que se passava na escola?

**C** - Não... Guardava só para mim. Na escola reprovei no 1º, 3º e 4º anos e depois, quando fui para o colégio já tinha muita idade. Na escola, os colegas não me olhavam de forma diferente, mas no colégio sim. Eu ficava insegura, sentia-me diferente e magoava-me muito.

**C**- Era sim, mas fui aconselhada por eles e pelos meus pais a desistir de estudar por não ter capacidades.

**I** - Considera que houve algum comportamento menos correto por parte deles?

**C** - Acho que deviam ter me escutado e darem importância ao que eu queria.

**I** - E os colegas? Gostavam de si?

**C** - Os meus colegas chamavam-me nomes, mas não fazia queixa por medo.

**I** - E depois? O que fez?

**C** - Depois, e com o 9º ano feito, passei a trabalhar com o meu pai no escritório, atendendo os telefones, telefonando para as companhias de seguros, tirando faturas, e essas coisas.

**I** - E gostava?

**C**- Gostava, sentia-me útil e os meus pais pagavam-me um ordenado. Mas estava muito fechada em casa, pois meus pais sempre me prenderam muito, mas não o faziam com a minha irmã.

Menciona o número de reprovações e que, de certa forma, a fazem sentir diferente dos restantes colegas.

Desiste de estudar aconselhada por pais e professores.

Alvo de bullying na comunidade escolar.

Primeira experiência profissional e relativa independência económica

I - Pode continuar a explicar o que sucedeu a seguir?

**C** - Tirei a carta de condução em 2002 com o consentimento dos meus pais. Foram eles que me pagaram. Mas nunca me deixaram conduzir para grandes percursos. Ao sábado à noite eu ia ao café com a minha prima e um desses sábados conheci um rapaz com quem já tinha falado virtualmente. Trocamos os números de telefone e começamos a sair mais vezes. Ele estava desempregado. Pais deles eram contra o nosso namoro porque eu era doente, mas quem acabou por ficar doente foi ele. Começamos a namorar em 2005 e casamos em 2008. Em solteiro ele só queria fumar, queria que eu pagasse revistas e o lanche... Noutras vezes, queria mandar em mim, mas eu gostava dele. Faleceu em 2008.

I - Pode explicar melhor como decorreu essa situação?

**C** - Nós pagamos o casamento -----  
... ele era fumador e depois, passado um mês de termos casado, ele discutia comigo, -----  
----- . Nós dormíamos no sótão, ele desceu as escadas que estavam húmidas, escorregou e caiu. Não quis ir logo ao médico e ainda disse que a culpa era minha. -----, eu ia sempre com ele na ambulância. Depois -----  
. No início falava. Depois perdeu a fala e os movimentos. Eu, a minha irmã e as Assistentes Sociais cuidávamos dele. No dia 19 de Janeiro -----  
-----.

I - Como se sentiu?

Carta de condução

Aparecimento do amor na sua vida e rejeição por parte da família de seu namorado

Namoro e Casamento

Morte do marido

**C** - Um pouco culpada por ser tão tímida e calada... Mas também não tive muito apoio por parte das pessoas... Mas agora já conheci outra pessoa... Foi no dia dezassete de Junho de dois mil e onze, e já me sinto igual às outras pessoas. Tenho alegria, apoio, carinho, amor, confiança, motivação e sou especial. O problema é que meus pais não aceitam então namoramos às escondidas. Acho que existe preconceito e receio por parte da sociedade.

**I** - Faz parte de alguma atividade social?

**C** - Sim, faço parte do Grupo Coral da Igreja e gosto muito.

**I** - Atualmente ainda sofre de discriminação social?

**C** - Sim. Sabe, eu sempre fui gozada por ser como sou. Na escola chamavam-me nomes e riam-se de mim. Já estou habituada, mas não ligo.

Novo amor e não-aceitação por parte da família

Faz parte do Grupo Coral da Igreja do local onde reside

**Sessão 5:** 25 de Fevereiro de 2014

**Local:** Instalações do Instituto Educacional LugarPerfeito

**Objetivo:** Conhecer percurso de vida

**Participantes:** Tatiana e Investigador

**I** - Como foi a sua infância?

Infância e desmotivação causada por doença do pai

T - O meu pai morreu quando eu tinha 12 anos e fez-me falta como uma mãe faria. Na pré-escola eu tinha muitos amigos e frequentava várias atividades. Nunca senti rejeição por parte de ninguém. Na escola, meu pai estava doente e isso afetou o meu desempenho... Sabe, eu era muito tímida e andava mais abalada e reprovei.

I - A doença do seu pai fez com desmotivasse nos estudos?

T - Sim, sim, claro. Eu só queria estar em casa com ele. Estava na escola e só pensava nele.

I - E seu pai, melhorou?

T - Meu pai morreu. Ele morreu nos meus braços. A partir daí tornei-me mais alegre, divertida e mais participativa, porque ele era assim e eu queria ser como ele.

I - Até que ano estudou?

T - Estudei até aos 10 anos e naquela altura íamos logo trabalhar para ajudar os pais. Como me adapto bem a qualquer coisa, fui trabalhar para uma sapataria. Estive lá 10 anos. Depois estive 3 anos a fazer caixas na Sicor. Mais tarde estive na zona industrial em Cortegaça, nos "limas" durante dois anos e meio e no Feira Nova mais cinco anos.

I - Para além das várias experiências profissionais, teve outro tipo de experiências?

T - Sim, frequentei dois cursos de Formação Profissional, para obter equivalência ao 6º ano. Neste momento estou quase a concluir o curso de auxiliar de cozinha aqui no Instituto Educacional LugarPerfeito.

Doença do pai e consequente perda de motivação nos estudos.

Desiste de estudar no 4º ano de escolaridade

Experiências profissionais

Namoro

I - Em relação à sua vida amorosa?

T - Comecei a namorar aos dezassete anos. Namorei meio ano e casei-me. Foi um casamento feliz que durou quinze anos. Tive 3 filhos, hoje com vinte anos, dezanove e dezassete. Não foi um pai presente, não ajudou a esposa nas lides de casa. Apenas me levava a sair ao fim-de-semana. Mas um dia, eu disse PÁRA! pois ele tinha deixado de trabalhar. O casamento começou a fracassar e pedi o divórcio. O meu marido, como não me queria dar o divórcio, ameaçava-me, pois achava que a mulher era propriedade dele. Continuei a ser ameaçada fisicamente pelo meu marido. Fiz queixa à polícia e a polícia ajudou-me e segui a minha vida... Conheci uma pessoa na festa da Praia de Esmoriz e fui viver com ele.

I - Considera que existem condições iguais para as pessoas com deficiência poderem ter as mesmas oportunidades que aquelas que não têm deficiência?

T - Não, pois acho que existem muitos sítios onde não passam cadeiras de rodas. Já para não falar de pessoas que saem daqui e nunca arranjam trabalho. Não é justo.

**Sessão 6:** 11 de Março de 2014

**Local:** Instalações do Instituto Educacional LugarPerfeito

**Objetivo:** Conhecer percurso de vida

**Participantes:** Mónica e Investigador

I - Como foi a sua infância?

M - A minha infância foi muito difícil, por causa dos meus avós e da minha mãe. Eles não me deixavam brincar com ninguém. Por vezes, até fugia para casa da minha vizinha para brincar porque não convivia com ninguém, nem tinha amigas... vivi a minha infância muito fechada.

Infância vivida no isolamento, sob a hiperproteção dos seus avós

**I** - Frequentou a pré-escola?

**M** - Não frequentei a pré-escola e comecei a estar com outros meninos aos seis anos, quando fui para a escola. Conheci novos colegas, mas fiz poucas amizades. Eles rejeitava-me e fugiam de mim... Também me chamavam nomes. A professora era amiga. Eu tinha dificuldades de aprendizagem e não tinha ajuda para fazer os deveres. Sofri um pouco quando reprovei no 4º ano.

**I** - Então pode-se dizer que não amigos ou amigas de infância...

**M** - Tinha alguns colegas para brincar...

**I** - E depois? O que se seguiu?

**M** - Quando passei para o 5º ano, a adaptação foi difícil, mas encontrei uma amiga nova. Continuei a ser excluída e chorava muito. Diziam que tinham "nojo" de mim. Batiam-me, chamavam-me nomes, ameaçavam-me. O trauma que sofri desde a quarta classe até ao oitavo ano por causa de uma colega não desejo a ninguém, porque forma marcas que ficaram para o resto da minha vida. Embora isto seja passado, hoje é o dia em que me lembro... Chumbei no 9º ano.

**I** - Não fazia queixas aos professores?

**M** - Sim, mas eles só ralhavam. Além disso, ela ameaçava-me. Eu tinha medo que ela me batesse mais.

**I** - E hoje, ainda vive com medo de alguém?

**M** - Não... É diferente. Já não ando na escola. E tenho mais amigos aqui. E já tenho

Início dos estudos com 6 anos

Rejeição e insultos por parte dos colegas de escola

Reprovação no 4º ano de escolaridade

Passagem para 2º ciclo e conseqüente mudança de escola

Bullying: ameaças violência física e psicológica

Marcas do passado que traumatizam ainda o presente

namorado.

I - Já?

M - Sim, é o Alberto (risos).

I - Muito bem.

M - Quando me for embora é que não sei como vai ser. Não tenho bicicleta para vir cá...

I - E não costuma ir ao café, nem pratica um desporto?

M - Não... Não saio de casa. Só saio com a minha mãe.

I - E a sua mãe não a pode trazer um dia à cidade para você estar com as suas amigas?

M - Ela não tem carta nem carro. Quando precisamos de ir ao médico ou outra coisa importante, a minha mãe chama um táxi e fica caro.

I - Temos de conseguir ultrapassar as dificuldades. Obrigada Mónica!

Importância do convívio durante o curso e de ter um "namorado"

Preocupação com o final do curso e perda de contato com a sociedade

Retorno ao isolamento familiar

**Sessão 7:** 25 de Março de 2014

**Local:** Instalações do Instituto Educacional LugarPerfeito

**Objetivo:** Conhecer percurso de vida

**Participantes:** Maria e Investigador

I - Como foi a sua infância?

M - Eu frequentei a pré-escola e falava e brincava

Infância

com toda a gente.

**I** - Como era a sua relação com a professora e com os colegas?

**M** - Com a professora era boa e com os colegas também. Trataram-me sempre bem. Eu brincava muito.

**I** - E quando começou a estudar na escola?

**M** - Também correu sempre bem e tinha vários amigos.

**I** - Teve sempre o mesmo professor?

**M** - Não. O professor não foi o mesmo em dois anos.

**I** - Teve dificuldades na adaptação?

**M** - Não. Consegui adaptar-me bem.

**I** - Sentiu dificuldades na escola?

**M** - Sim, senti algumas dificuldades na escola, mas era muito apoiada pelos professores, colegas e pelos meus pais.

**I** - Depois, continuou os estudos ou foi trabalhar?

**M** - Fui trabalhar para uma cozinha.<sup>8</sup>

**I** - E o que fazia?

**M** - Descascava batatas, lavava a louça... essas coisas.

**I** - Gosta do curso que frequenta atualmente?

**M** - Sim.

**I** - Prefere estar cá a aprender ou estar em casa a ajudar os seus pais?

**M** - Prefiro estar cá.

**I** - Porquê?

Amigos

Dificuldades na escola

Referência ao curso de auxiliar de cozinha

Importância do convívio social

---

<sup>8</sup> - Maria confunde a frequência do curso de auxiliar de cozinha quando tinha 16 anos, afirmando que estava a trabalhar.

**M** - Porque as minhas amigas estão no curso e quando acabar não as vou ver mais.

**I** - Tem irmãos?

**M** - Sim.

**I** - E pratica alguma atividade com eles?

**M** - Tenho só um irmão. Ele trata-me bem, mas não me leva a lado nenhum.

**I** - Qual o seu sonho?

**M** - Gostaria de viver sozinha com o marido, pois apenas saio de casa para vir para o curso.

Referência ao irmão

Sonho futuro

**Sessão 8:** 22 de Abril de 2014

**Local:** Instalações do Instituto Educacional LugarPerfeito

**Objetivo:** Materialização de ideias para criação de site

**Participantes:** Maria, Joana, Tatiana, Mónica e Investigador

**I** - Boa tarde. Tudo bem com vocês?

**T** - Claro Professora.

**J** - Sim, setora. E com você?

**I** - Tudo bem, obrigada. Tenho algumas boas notícias para vos dar.

(sorrisos)

**I** - Encontrei um alojamento grátis para podermos publicar o nosso site online gratuitamente...

**T** - Eu não percebo nada disso. É bom não é?

**I** - Sim, é! Trata-se de uma forma de ter o site disponível para todo o mundo sem que tenhamos de pagar.

**M** - E a rádio?

**I** - A rádio fará parte desse site.

**M** - E nós podemos escolher as músicas, não podemos?

**I** - Sim, mais à frente faremos isso. Mas digam-me: Têm algum interesse em partilhar o vosso projeto com os vossos colegas aqui da formação e, quiçá, com outras instituições ou escolas?

**T** - Sim, era giro os nossos colegas saberem o que estamos a fazer.

**I** - Como desejariam fazer isso? Sendo a música uma linguagem universal, e estes certamente iriam gostar de saber da rádio, como pretendem que eles tomem conhecimento?

**T** - Nós dizemos o nome do site.

**M** - Mas eu não tenho computador nem internet em casa.

**J** - Eu tenho.

**I** - Lá está, nem todos têm computador ou internet em casa, para além de não terem tempo ou vontade de o fazer. Para além disso, é preciso autorização dos pais e competências nas TIC.

**T** - Então, como fazemos? Vocês têm alguma ideia?

**M** - Não sei...

**J** - Não sei também...

**M** - Não sei...

**I** - Estava a pensar se... se a direção autorizaria colocar umas colunas interiores e exteriores. Que acham?

**T** - Sim. Boa ideia. É fácil.

**M** - Pois é.

**I** - Utilizar-se-ia a rádio para colocar músicas durante os intervalos e almoço e para emitir avisos para os formandos sempre que necessário, isto se a coordenação e a direção aprovar.

**M** - Não sabemos é se eles concordam.

**T** - Pois. Temos de falar com eles.

**I** - Então, já sabemos qual o nosso passo. Informar a coordenação dos nossos objetivos e esperar.

**T** - Sim, professora.

**I** - Na próxima sessão, tentarei dar-vos um parecer. Enquanto isso, vamos pensando na construção do site, ou seja, os conteúdos que pretendem incluir no mesmo, ok?

**Sessão 9:** 6 de Maio de 2014

**Local:** Instalações do Instituto Educacional LugarPerfeito

**Objetivo:** Nome site, cores, número de páginas e conteúdos das páginas

**Participantes:** Maria, Joana, Tatiana, Mónica e Investigador

I - Olá a todas. Como estão?

T - Estamos bem, setora.

I - Têm pensado no nosso trabalho?

M - Eu sim.

J - Eu também.

T - Temos, professora.

I - Como sabem, hoje vamos definir o nome do nosso site, o número de páginas e seu conteúdo, entre outras informações importantes.

(sorrisos)

I - Têm alguma sugestão para dar ao nosso site?

T - Não olhem para mim. Eu não tenho de saber tudo.

I - Então, precisam de sugestões?

J - Se calhar é melhor, setora.

T - É melhor. Estamos um pouco cansadas.

I - Então, vamos lá ver... E que tal "*À Procura do Mundo*", ou "*Reconhecer a Deficiência*"... Ou talvez ainda "*Incluir e Escutar: Os Desafios do Cidadão portador de deficiência*"...

T - Eu não sou deficiente, mas na minha opinião gostei mais do segundo, mas é só a minha opinião...

I - E a Mónica?

M - Eu também gostei mais do segundo.

J - Do segundo, também.

I - E a Maria?

L - Também.

T - *Prontos*, é a minha opinião, porque achei o nome mais bonito, mas vocês também dizem.

I - Se todas concordarem o site chamar-se-á "*Reconhecer a Deficiência*".  
Gostam?

**Todas** - Sim.

I - E o que pretendem que esteja disposto nesse site? Como sabem, não podemos esquecer o nosso objetivo, ou seja, promover as vossas capacidades e a de todos aqueles que têm deficiência. O importante é mostrar o que vocês sabem fazer tão bem quanto as outras pessoas, para que não vos vejam como dependentes e inúteis.

T - Eu não sou deficiente, mas ajudo e acho que podemos falar do que fazemos nas áreas, nos nossos trabalhos.

J - Pois. Nós fazemos muitas coisas.

I - Muito bem? E como pretendem fazer isso?

M - Dizemos o que fazemos.

I - Gostariam de colocar umas fotografias dos vossos trabalhos nas vossas áreas?

**Todas** - Sim, sim. É boa ideia.

J - Se as pessoas virem o que fazemos, olham para nós de forma diferente.

T - Nós fazemos o mesmo que as outras pessoas e até mais e melhor.

M - Não fazemos melhor, fazemos igual. Mas não somos diferentes. Algumas pessoas é que são más. Mas estou muito contente, é a primeira vez que faço algo assim... faço parte de um grupo...

I - Então essa poderá ser mais uma página do nosso site, certo?

T - Sim, não é?

M - Sim, setora.

I - E o que mais gostariam que estivesse?

M - Não sei...

I - Muito bem. Por hoje já trabalhamos imenso. Ao longo da semana, se vos surgir alguma ideia, digam-me. Estaremos de volta ao trabalho na próxima sessão. Obrigada a todas.

