

Inclusão, Direitos Humanos e Igualdade: Educar para a diferença

Andreia Esteves Costa

Inclusão, Direitos Humanos e Igualdade: Educar para a Diferença.

Universidade Fernando Pessoa

Porto, Julho de 2016

Inclusão, Direitos Humanos e Igualdade: Educar para a diferença

Andreia Esteves Costa

Inclusão, Direitos Humanos e Igualdade: Educar para a Diferença.

Universidade Fernando Pessoa

Porto, Julho de 2016

Inclusão, Direitos Humanos e Igualdade: Educar para a Diferença.

Ass. _____

(Andreia Costa)

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Fernando Pessoa como parte de requisitos para a obtenção do grau de Mestre em Ação Humanitária Cooperação e Desenvolvimento, sob a orientação do Professor Doutor Luís Santos.

SUMÁRIO

O presente estudo denominado “Inclusão, Direitos Humanos e Igualdade: Educar para a diferença” direcionou-se para a temática da deficiência física evidente.

Partindo do mestrado em Ação Humanitária, Cooperação e Desenvolvimento, incidimos o nosso estudo na temática dos direitos humanos associada à da inclusão.

A diferença, usualmente, origina exclusão em virtude de que o que é diferente não é socialmente aceite. Vivemos numa sociedade formatada para o “normal” em que o “normal” apresenta-se sempre como um modo de supressão gradual da diferença e da uniformização da diversidade e onde dificilmente encaixa a “diferença”. Uma das áreas onde se verifica tratamento diferenciado é a nível da deficiência que, não sendo entendida pela sociedade, gera um ciclo vicioso que dificilmente se quebra. Para tal, a escola terá de desempenhar um papel de extrema importância, modificando mentalidades, promovendo a deficiência, para que no futuro esta não seja encarada como uma diferença, mas como uma mais-valia no processo de singularidade e de diversidade humanas. Os comportamentos e os movimentos de transformação não podem ser impostos, mas devem ser introduzidos, compreendidos e modificados, pois só desta forma podem servir como alavanca de suporte para uma sociedade mais justa, mais inclusiva, mais humana, pois está nas mãos de cada um de nós, educadores, formar futuros cidadãos conscientes, ativos e responsáveis. A sociedade atual vive momentos conturbados decorrentes de interesses geopolíticos e estratégicos que potenciam conflitos armados, em que cada vez mais a população é indiscriminadamente afetada. Uma das consequências destes conflitos é a deficiência física evidente, aqui explorada, e que é uma realidade inerente à nossa prática profissional. Todos os dias são colocados em questão os direitos humanos de quem tem que conviver diariamente com ambientes bélicos. Apesar da sociedade portuguesa estar pouco desperta para esta realidade, pareceu-nos pertinente levar esta temática para a escola tentando explorar as perceções de crianças face à deficiência física evidente, quando observada noutras crianças, em ambiente escolar.

Fizemos a aplicação de diversos métodos (inquéritos, visualização de imagens e vídeo, atividades de simulação de deficiência), atividades práticas em ambiente escolar que nos permitissem atingir o nosso objetivo geral. Posteriormente, foi realizada a interpretação de dados decorrentes da aplicação da metodologia, quer quantitativamente, quer qualitativamente efetuada a sua análise e retiradas conclusões.

ABSTRACT

The present study is focused on physical disability. Starting from the masters in Humanitarian Action, Cooperation and Development, we focus our study on theme of human rights associated with inclusion. Difference often generates exclusion since what's different is not socially accepted. We live in a society that is formatted to what is "normal" and where this concept always works as a way to gradually suppress difference and to standardize diversity. One of the fields where we can observe the difference in treatment is disability. Since it is not understood by society, it generates a vicious cycle that is hardly ever broken. For that to happen, school must perform an extremely important role shaping minds, to promote disability in way that in the future it won't be viewed as a difference but as an added value in the process to human singularity and diversity. Our society is living troubled times caused by geographic, political and strategic interests that potentiate armed conflicts where population is more and more affected. One of the consequences of these conflicts is the physical disability that is explored here and that is a reality inherent to our professional practice. Every day, the rights of those who live in war environments are put at stake. Although the portuguese society is not very aware of this reality, it seemed relevant to take this theme to school to explore children's perception towards physical disability when observed in other children in school environment.

We applied different methods (inquiries, image and video display, activities to simulate disability); practical activities in school environment that allow us to achieve our main goal. Afterwards we analyzed the data from the application of the methodology, quantitatively and qualitatively, after it being analyzed and concluded.

From this studied we conclude that most of the participants show a good and correct point of view on physical disability, although It seemed that there isn't a clear knowledge of the diverse sides of disability. The application of our investigation work is proven to cause changes in the way the participants deal with disability, leading us to assume that this is an important matter to be elaborated at our schools.

Ao meu pai, esteja onde estiver, por ser o meu anjo da guarda.

À minha madrinha...

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Doutor Luís Santos, pela sua orientação, disponibilidade, paciência e afeto.

À minha mãe pela sabedoria do olhar, por todas as palavras não ditas mas sentidas, por ter estado a meu lado em toda a vida e por me tornar na mulher que sou hoje.

Ao meu irmão por fazer ver-me sempre a realidade, pelas críticas e sugestões, pela disponibilidade e inspiração e pelo amor e ensinamentos ao longo do nosso tumultuoso caminho.

Aos professores Luís Vicente, Ana Paula Marques e Manuela Bernardo por toda a disponibilidade e por terem tornado este estudo possível.

Aos alunos do 6º e 9º ano de escolaridade da Escola Básica EB 2,3 Pêro de Alenquer pela ajuda na realização deste estudo.

À Professora Teresa Henriques, por toda a disponibilidade e por nunca ter desistido de mim.

À minha Bia pelo amor incondicional, sinceridade, apoio e dedicação.

À minha amiga Mónica por reforçar em mim, em cada momento de desespero e lágrimas, a confiança.

Com profunda amizade, agradeço a todos os meus amigos e familiares que me deram a palavra certa, o apoio certo no momento certo.

ÍNDICE GERAL

SUMÁRIO.....	V
ABSTRACT	VII
AGRADECIMENTOS	IX
ÍNDICE GERAL	9
ÍNDICE DE FIGURAS	11
ÍNDICE DE GRÁFICOS	12
LISTA DE ABREVIATURAS.....	13
INTRODUÇÃO.....	14
PARTE I - Enquadramento Teórico	15
CAPÍTULO I - Os Conflitos Armados	15
1.1. O que são os Conflitos Armados	15
1.2. A Convenção de Genebra.....	15
1.3. As Consequências dos Conflitos Armados.....	16
1.4. A Amputação.....	18
1.4.1. O Papel do Fisioterapeuta	19
1.5. A Deficiência e a Incapacidade	20
1.5.1. A Classificação Internacional de Doenças (CID) Versus A Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF):.....	22
1.6. A Deficiência e os Direitos Humanos	24
1.7. A Deficiência e a Realidade Europeia.....	26
1.8. A Sociedade: Atitudes e Preconceitos.....	27
CAPÍTULO II - A Educação	29
2.1. A Educação face aos Direitos Humanos	29
2.2. A Educação de Crianças com Deficiência	32
2.3. A Escola Inclusiva.....	33
PARTE II- Estudo Empírico.....	36
CAPÍTULO III – Metodologia	36
3.1. Justificação da Investigação	36
3.2. Questões de Investigação	37
3.3. Objetivos do Estudo	38
3.3.1. Objetivo Geral.....	38

3.3.2.	Objetivos Específicos	38
3.4.	Participantes	39
3.5.	Instrumentos e Procedimentos	39
3.5.1.	Fase I - Inquérito Pré-Atividade	40
3.5.2.	Fase II - Dinamização de Atividades em Grupo.....	40
3.5.2.1.	Apresentação de Imagens.....	40
3.5.2.2.	Visualização de um Vídeo.....	42
3.5.2.3.	Atividades para Simulação de deficiência	42
3.5.2.3.1.	Atividade A: “ Coisas que nos atrapalham”	43
3.5.2.3.2.	Atividade B: “ No meio de tantos”	44
3.5.3.	Fase III - Inquérito Pós-Atividade.....	45
CAPÍTULO IV – Apresentação e Discussão de Resultados		45
4.	Fase I - Inquérito Pré-Atividade	45
4.1.	Análise Sociodemográfica.....	46
4.2.	Análise do Inquérito Pré-Atividade (restantes perguntas).....	48
5.	Fase II- Dinamização das Atividades em Grupo	56
5.1.	Análise das Imagens	56
5.2.	Análise do Vídeo Apresentado	59
5.3.	Análise das Atividades para simulação de deficiência.....	59
6.	Fase III- Inquérito Pós-Atividade	60
7.	Análise Comparativa dos Resultados entre a Fase I e a Fase III	70
8.	Reflexões Finais.....	71
9.	Referências Bibliográficas	74
10.	Anexos.....	77

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Deficiência = Sociedade Exclusiva. Adaptado de *Handicap Internacional*.. 26

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Caraterização dos participantes em termos de ano de Escolaridade	46
Gráfico 2 - Caraterização dos participantes em termos de sexo.....	46
Gráfico 3 – Caraterização dos participantes em termos de Idade	47
Gráfico 4 - Caraterização dos participantes em termos de habilitações literárias do pai	47
Gráfico 5 - Caraterização dos participantes em termos habilitações literárias da mãe	48
Gráfico 6 - Conheces alguém da tua idade com deficiência física evidente? (Total)	48
Gráfico 7 - Quem é?.....	49
Gráfico 8 - Com que regularidade estás com ele/ela?.....	49
Gráfico 9 - Como te relacionas com ele/ela?	50
Gráfico 10 - Que tipos de sentimentos despertam em ti?.....	50
Gráfico 11 - Qual a tua opinião acerca de teres na tua turma um/uma colega com deficiência física evidente?.....	51
Gráfico 12 - Achas que poderias ensinar-lhe alguma coisa?.....	51
Gráfico 13 - (Se sim) O quê?	52
Gráfico 14 - (Se não) Porquê?.....	53
Gráfico 15 - E ele/ela a ti?.....	54
Gráfico 16 - (Se sim) O quê?	55
Gráfico 17 - (Se não) Porquê?.....	56
Gráfico 18 - Qual a tua opinião acerca de teres na turma um colega com deficiência física?	60
Gráfico 19 - Achas que poderias ensinar-lhe alguma coisa?.....	61
Gráfico 20 - (Se sim) O quê?	61
Gráfico 21 - (Se não) Porquê?.....	62
Gráfico 22 – E ele a ti?.....	63
Gráfico 23 - (Se sim) O quê?	63
Gráfico 24 - (Se não) Porquê?.....	64
Gráfico 25 - Abdicarias do teu tempo disponível nos intervalos para o ajudar no que ele necessitasse?.....	64
Gráfico 26 - (Se sim) Porquê?.....	65
Gráfico 27 - (Se não) Porquê?.....	66
Gráfico 28 - Achas que é um aluno igual a ti?	66
Gráfico 29 - (Se sim) Porquê?.....	67
Gráfico 30 - (Se não) Porquê?.....	67
Gráfico 31 - Achas que tem de ser tratado de forma diferente?.....	68
Gráfico 32 - (Se sim) Porquê?.....	68
Gráfico 33 - (Se não) Porquê?.....	69

LISTA DE ABREVIATURAS

CDPD- Convenção das Nações Unidas sobre o Direito das Pessoas com Deficiência

CID- Classificação Internacional de Doenças

CIDID- Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens

CIF- Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde

DUDC- Declaração Universal dos Direitos da Criança

DUDH- Declaração Universal dos Direitos Humanos

OMS- Organização Mundial de Saúde

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

UNICEF- Fundo das Nações Unidas para a Infância

INTRODUÇÃO

A Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) apresenta como princípios universais: o princípio do respeito pela dignidade e autonomia individual, da não discriminação, da participação plena e inclusão, do respeito pela diferença e diversidade, da igualdade de oportunidades, da acessibilidade e respeito pelos direitos das crianças e mulheres com deficiência. Ao observarmos a diversidade humana podemos constatar que todo o ser humano possui características únicas. Essa unicidade assenta, muitas vezes, em diferenças que vão desde um simples sinal exterior até a formas de expressão cultural e artística. Por vezes, as diferenças que um ser humano exhibe, longe de o elevar na sua peculiaridade, podem desencadear um forte estigma e levar à marginalização. De entre todas as diferenças, podemos destacar as que se reconhecem na deficiência evidente (sensorial, motora, física) como um dos fatores que mais frequentemente trazem ao ser humano o sofrimento desse estigma e consequente marginalização.

Tomando como ponto de partida o articulado no artigo 1.º da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), onde se lê que “Todos os seres humanos devem nascer livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade”, o presente estudo tem como objetivo geral explorar as percepções de crianças face à deficiência física evidente, quando observada noutras crianças em ambiente escolar.

Dividimos o nosso trabalho em duas partes: Parte I Enquadramento Teórico e Parte II Estudo Empírico. Na parte I fazemos referência aos conflitos armados e sua ligação com a deficiência, os direitos humanos e a educação e na parte II apresentamos os dados relativos ao nosso estudo e sua discussão.

PARTE I - Enquadramento Teórico

CAPÍTULO I - Os Conflitos Armados

1.1. O que são os Conflitos Armados

Poucas são as situações que ameaçam de forma tão drástica a segurança humana como os conflitos armados. Este conceito de “conflito armado” veio desde 1949 substituir o até então tradicional conceito utilizado de “guerra” (Benedek, W. 2014), numa tentativa de amenizar a crueza da palavra guerra. Os conflitos armados da era contemporânea são, por natureza, complexos. Esta complexidade deve-se, entre outras razões, à sua prolongada duração, ao número de combatentes e civis que envolve e, também, pelos interesses geoestratégicos, económicos, políticos e religiosos que os caracterizam. Os conflitos armados envolvem a intencional força ilegítima com armas e explosivos contra um indivíduo, uma comunidade ou um Estado e são caracterizados pela existência de, pelo menos, 1000 mortes em conflito por ano (Declaração de Genebra 2008). Por fim, importa dizer que, os conflitos armados envolvem baixas massivas de civis e prolongados prejuízos, sendo que o Século XX revelou-nos um dramático aumento de violência contra civis durante os conflitos (Tamashiro, 2010).

1.2. A Convenção de Genebra

“Quando o sol nasceu a vinte e cinco de Junho de 1859, desvendou os mais terríveis cenários imagináveis. Corpos de homens e cavalos cobriam o campo de batalha: cadáveres estavam espalhados pelas estradas, valetas, ravinas, matagais e campos (...). Os pobres homens feridos que foram recolhidos, durante todo o dia, encontravam-se extremamente pálidos e exaustos. Alguns, os feridos mais graves, tinham um ar estupidificado como se não percebessem o que lhes era dito (...). Outros estavam ansiosos e excitados pela tensão nervosa e abalados por tremores espasmódicos. Alguns, que tinham feridas abertas já mostravam sinais de infeção, quase endoideciam com a dor. Imploravam para lhes acabarem com o seu sofrimento e retorciam-se, com as faces distorcidas, na sua luta contra a morte.” Henry Dunant, A Memory of Solfrino

Numa tentativa de testemunhar os horrores ocorridos durante a batalha entre as forças Francesas e Austríacas, a Norte de Itália, Henry Dunant decide escrever um livro em que relata os horrores da batalha, sugerindo e publicando medidas possíveis para melhorar o destino das vítimas da guerra. Assim, surge a primeira Convenção de

Genebra em 1864, com vista a melhorar a situação dos feridos e doentes das forças armadas em campanha, o que resultou num tratado internacional, aberto a ratificação universal, concordando os Estados em limitar o seu próprio poder em prol do indivíduo. Pela primeira vez, “as guerras” foram reguladas por uma lei escrita e geral (Moreira & Gomes, 2014).

“As vítimas de conflitos não são apenas anónimos mas, literalmente, inumeráveis (...). A terrível verdade é que hoje, os civis não são só “apanhados em fogo cruzado”. Não são vítimas acidentais ou um “dano colateral”, como de forma eufemística são tratados. Demasiadas vezes, eles são um alvo deliberado.” (Kofi Annan, Secretário-Geral da ONU, 1999).

1.3. As Consequências dos Conflitos Armados

Nos últimos anos estima-se que, no mínimo, 740.000 pessoas morreram direta ou indiretamente como causa dos conflitos armados (Declaração de Genebra 2008). Estudos indicam-nos que por cada pessoa que morre de causas diretas de violência, entre três e quinze morrem de causas indiretas dos conflitos armados (Declaração de Genebra, 2008). As elevadas taxas de mortalidade persistem mesmo depois dos conflitos terminarem e os cuidados médicos de assistência são prestados, na maioria das situações, em locais com infraestruturas de saúde inadequadas. Os conflitos armados e a violência associada trazem uma herança demasiado pesada a crianças por todo o mundo. Não apenas as fazem sofrer pelas consequências diretas (recrutamento, lesões físicas e morte), mas também são indiretamente afetadas (perda de familiares, perda das suas casas) por traumas relativos a testemunhos de atos de extrema violência. Todos os dias, milhões de crianças são apanhadas em conflitos, nos quais não são meros espectadores, mas alvos dos mesmos. Muitas são vítimas de uma investida generalizada contra os civis, outras morrem fazendo parte de genocídio premeditado. Outras, ainda, sofrem dos efeitos de violência sexual ou de múltiplas privações resultantes do conflito armado que as expõe à fome e a doenças.¹

A proliferação de armas ligeiras de todos os tipos tem causado um sofrimento indescritível a milhões de crianças apanhadas pelos conflitos. Muitas destas armas têm

¹ Handicap Internacional In: (<http://stopexplosiveweapons.org.uk/>) Consultado em Março de 2016

um impacto devastador, não apenas durante o período do conflito, mas também nas décadas posteriores. As minas terrestres e engenhos por explodir constituem, provavelmente, um dos mais insidiosos e persistentes perigos. Hoje, as crianças de pelo menos 68 países vivem no seio da contaminação de mais de 110 milhões de minas terrestres (UNICEF 2009, cit. *in* Tamashiro, 2010). A acrescentar a este número existem milhões de engenhos por explodir, bombas, projéteis e granadas que não explodiram no embate. Tal como as minas terrestres, os engenhos por explodir são considerados armas com efeitos indiscriminados, limitando a vida a inocentes que de nada suspeitam. As minas terrestres têm sido utilizadas em muitos conflitos desde a Segunda Guerra Mundial e, em particular, em conflitos internos. Só o Afeganistão, Angola e Camboja possuem juntos um total de, pelo menos, 28 milhões de minas terrestres. E 85% das mortes causadas pelas minas em todo o mundo. Em Angola, com cerca de 10 milhões de minas terrestres, existem cerca de 70.000 pessoas amputadas, das quais 8.000 são crianças. As crianças africanas vivem no continente mais massacrado por minas terrestres, onde existem cerca de 37 milhões de minas em, pelo menos, 19 países desse continente. Mas todos os continentes são, de alguma maneira, afetados. As minas terrestres e os engenhos por explodir significam um perigo particular para as crianças, especialmente, porque as crianças são naturalmente curiosas e podem apanhar objetos estranhos que encontram, e por não reconhecerem ou não conseguirem ler as sinalizações de aviso.² Milhares de crianças são mortas pelos conflitos armados, porém, três vezes mais ficam gravemente feridas ou permanentemente incapacitadas devido aos mesmos.

De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS 2008), os conflitos armados e a violência política são as principais causas de ferimentos, diminuição e incapacidade física. E os primeiros responsáveis pelas condições de mais de 4 milhões de crianças que, presentemente, vivem com incapacidades. Para as crianças que sobrevivem, os problemas médicos relacionados com a amputação são, muitas vezes, graves, pois os membros de uma criança em crescimento crescem mais depressa do que os tecidos envolventes e exigem que se repita a amputação. A falta de serviços básicos e a

² Handicap Internacional In: (www.handicap-international.org.uk/news/40-events-around-the-uk-to-support-the-forgotten-victims-of-conflic) Consultado em Agosto de 2015

destruição das estruturas de saúde durante o conflito armado significam que as crianças com incapacidades recebem pouco apoio. Só 3% das crianças nos países em desenvolvimento recebem cuidados adequados de reabilitação, sendo a entrega de próteses às crianças uma área que requer maior atenção e apoio financeiro. Em Angola e Moçambique menos de 20% das crianças necessitadas receberam artigos protéticos de baixo preço. Na Nicarágua e em El Salvador os serviços disponíveis também só cobriram 20% das crianças necessitadas³. Esta real e chocante situação nos cuidados de saúde em reabilitação vem claramente contrariar o descrito no artigo 231 da Declaração Universal dos Direitos da Criança (DUDC)⁴, na qual se encontram declaradamente estipuladas as responsabilidades dos Estados em assegurar um acesso efetivo das crianças incapacitadas a serviços de reabilitação, à saúde e à educação.

1.4. A Amputação

A Amputação refere-se ao ato de amputar, de excisar. Amputar refere-se ao ato de separar por meio de corte, um membro (ou parte deste) do corpo a que pertence.⁵ Segundo (Lianza, 2001), a mais antiga referência escrita sobre a amputação dos membros é encontrada num manuscrito indiano chamado Rigveda, datado de 1800 a.C. que relata a história de uma rainha chamada Vishpla que, devido a um ferimento grave sofrido numa batalha, precisou de uma amputação do membro inferior. A amputação é, na maioria das vezes, encarada como uma grande perda e uma batalha desperdiçada, quando na realidade é uma tentativa de salvar um membro ou mesmo de salvar a vida ao indivíduo portador da situação. A forma de transmitir esta notícia deverá sempre vir associada ao potencial de reabilitação e à funcionalidade do membro amputado. É de uma mais-valia preciosa para o indivíduo amputado a relação com outras pessoas amputadas, em processo de reabilitação ou reabilitadas, ajudando-o a definir metas possíveis a serem atingidas, permitindo, assim, ultrapassar medos e encarar esta nova e complexa realidade. Assim, para Lianza (2001 p.170), a reabilitação do indivíduo

³ *Handicap* Internacional In: (www.handicap-international.org.uk/news/40-events-around-the-uk-to-support-the-forgotten-victims-of-conflict)

⁴ Proclamada pela Resolução da Assembleia Geral das Nações Unidas 1386 (XIV), de 20 de Novembro de 1959 e ratificada por Portugal em 1989.

⁵ *Amputação* in Dicionário da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2016. Consultado em Junho de 2016 Disponível na Internet: (<http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/amputacao>)

amputado é um trabalho de uma equipa multidisciplinar que tem como objetivo dar a melhor qualidade de vida possível ao indivíduo portador da condição, com ou sem a utilização de aparelhos protéticos.

1.4.1. O Papel do Fisioterapeuta

Lianza (2001 p.179) diz-nos que “a equipa multidisciplinar deve ser constituída por um Cirurgião, Fisiatra, Enfermeira, Fisioterapeuta, Terapeuta Ocupacional, Assistente Social, Psicólogo e Ortoprotésico”, devendo, ainda, considerar a participação ativa do indivíduo portador da condição em todo o processo de reabilitação. O Fisioterapeuta desempenha um papel fundamental como membro da equipa multidisciplinar, quanto à reeducação funcional do indivíduo portador da condição, acompanhando-o em todas as fases do processo de reabilitação. A presença do Fisioterapeuta é importante no processo de manutenção das funções músculo-esqueléticas assim como no processo educativo e de reintegração do indivíduo no seu ambiente familiar, profissional e social.

O tratamento deverá ser iniciado de forma precoce para a reabilitação funcional, com o objetivo de preparar o indivíduo, sempre que possível, para a utilização de próteses e o retorno às suas atividades da vida diária. De uma maneira específica, os objetivos visam a cicatrização, a diminuição de edema, a manutenção e aumento da força muscular de ambos os membros, a prevenção de contraturas articulares do membro amputado (também denominado coto ou membro residual), o ensino na realização de transferências e na mudança de decúbitos, assim como, o ensino da marcha com auxiliares. Com a amputação o indivíduo portador da condição sofre grandes alterações, tanto a nível físico, na sua imagem corporal, como a nível psíquico. É essencial aos profissionais de saúde compreender esta condição e estarem preparados para ajudar o indivíduo no seu processo de adaptação a uma condição incapacitante, pois o mesmo

⁶ A Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), foi desenvolvida após estudos de campo e consultas internacionais que começaram no início dos anos 90, sendo aprovada em Maio de 2001 para fins internacionais.

⁷ Classificação Estatística Internacional de Doenças e problemas relacionados com a Saúde, Décima Revisão, Vol.1.

⁸ A CIF nasce de uma revisão da Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidade e Desvantagens (CIDID), publicada inicialmente pela Organização Mundial da Saúde com carácter experimental em 1980, que incorporava características que correspondiam às consequências por tempo indeterminado das doenças.

⁹ In:(www.inr.pt/uploads/docs/cif/CIF) Consultado em Junho de 2016

¹⁰ In:(www.inr.pt/uploads/docs/cif/CIF) Consultado em Junho de 2016

necessita fazer mudanças drásticas na sua vida, desde alterações sociais, económicas e até familiares. Como refere Vale (2009, p.230): “Quem trabalha ou contacta diariamente com a incapacidade ou a deficiência, a reflexão sobre prática clínica diária constitui o fundamento da melhoria da mesma”.

1.5. A Deficiência e a Incapacidade

De acordo com a Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens, a deficiência é a perda ou anomalia de estrutura ou função psicológica, fisiológica e anatómica, temporária ou permanente. Inclui-se neste conceito uma anomalia, defeito ou perda de um membro, órgão, tecido ou qualquer outra estrutura do corpo, inclusive das funções vitais (CIDID, 1989). Mais recentemente, a Classificação Internacional de Funcionalidade Incapacidade e Saúde (CIF, 2004) define a deficiência como um problema nas funções ou nas estruturas do corpo, tais como um desvio importante ou uma perda.

Segundo a CIF (2004), as deficiências correspondem a um desvio relativamente ao que é geralmente aceite como estado biomédico normal do corpo e das suas funções, podendo ser parte ou uma expressão de uma condição de saúde, mas não indicam, necessariamente, a presença de um estado patológico. As deficiências cobrem um campo mais vasto que as perturbações ou as doenças, uma vez que, por exemplo, a perda de um membro é uma deficiência da estrutura do corpo, mas não é uma perturbação ou uma doença. As deficiências podem originar outras deficiências, como por exemplo, a diminuição de força muscular associado a uma amputação prejudicando as funções de movimento.

A deficiência é universal. Todos nós, em algum momento da nossa vida a experienciamos, seja direta ou indiretamente. A incapacidade de funcionar foi em algum momento uma realidade. Existem pessoas com deficiência em todas as regiões do mundo e em todas as classes sociais, mas nas classes sociais mais desfavorecidas a deficiência apresenta contornos diferentes, pois está, na maioria das vezes, associada a situações de pobreza. O número de pessoas com deficiência é elevado e continua a

umentar mundialmente. As causas e as consequências desta situação diferem de acordo com as regiões, devido à diversidade das situações socioeconômicas e das medidas tomadas pelos Estados Membros na promoção do bem-estar dos seus cidadãos. Segundo a CDPD no seu artigo 1.º, “as pessoas com deficiência incluem aqueles que têm incapacidades duradouras físicas, mentais, intelectuais ou sensoriais, que em interação com várias barreiras podem impedir a sua plena e efetiva participação na sociedade e em condições de igualdade com os outros”.

A deficiência relaciona-se com o desenvolvimento, devido à sua relação direta com a pobreza (Relatório Mundial sobre a Deficiência 2012 p.10). A pobreza pode aumentar o risco de deficiência e a deficiência pode aumentar o risco de pobreza. Estudos indicam-nos que as pessoas com deficiência e as suas famílias têm uma maior probabilidade de enfrentar problemas económicos e sociais do que as pessoas sem deficiência. O aparecimento de uma deficiência no seio de uma família pode levar à degradação do bem-estar social e económico, assim como o acesso à educação e ao trabalho. Há, contudo, no domínio da deficiência, inúmeros fatores específicos que exercem influência sobre as condições de vida das pessoas. A ignorância, o abandono, a superstição e o medo contam-se entre os fatores sociais que, ao longo da história da deficiência, isolaram indivíduos portadores de uma deficiência e retardaram o seu desenvolvimento.

Com o decorrer dos tempos as políticas relativas à deficiência evoluíram da prestação de cuidados elementares em meio institucional até à existência de políticas educativas para crianças com deficiência e de reabilitação para as pessoas que adquiriram deficiência na idade adulta. A educação e a reabilitação permitiram às pessoas com deficiência tomar parte mais ativa no desenvolvimento de políticas adotadas em seu favor. Constituíram-se organizações de pessoas com deficiência defendendo melhores condições de vida. Após a Segunda Guerra Mundial surgiram os conceitos de integração e de normalização, que refletiam a crescente tomada de consciência sobre as capacidades das pessoas com deficiência. As políticas representam o resultado dos desenvolvimentos ocorridos nos últimos 200 anos. A muitos títulos elas refletem as condições gerais de vida e as políticas socioeconômicas de diversas épocas.

Nos finais dos anos 60, as organizações de pessoas com deficiência em alguns países

começaram a formular um novo conceito de deficiência, que punha em evidência a estreita relação existente entre as limitações sentidas por indivíduos portadores de deficiência, o meio circundante no qual se desenrolava a sua vida quotidiana e as atitudes da população em geral a seu respeito. Ao mesmo tempo, nos países em vias de desenvolvimento foi dado maior realce aos problemas da deficiência. Nalguns destes países, verificou-se que a percentagem da população com deficiência era muito elevada e que a maioria das pessoas com deficiência era extremamente pobre.

Questões básicas continuam a mistificar a sociedade e muitos paradigmas necessitam ser abandonados se queremos verdadeiramente quebrar preconceitos, estigmas e desmarginalizar a deficiência e os portadores de deficiências. A resposta implica um genuíno interesse na mudança de atitudes face à diferença, respeitando a individualidade de cada homem, mulher e criança. Apesar dos importantes avanços tecnológicos, científicos e educativos e sobretudo, da massificação do ensino, há ainda um longo percurso a fazer no referente a conceitos, atitudes e aceitação da diferença.

1.5.1. A Classificação Internacional de Doenças (CID) Versus A Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF):

A Organização Mundial de Saúde (OMS) possui, entre muitas outras, duas classificações de referência para a descrição dos estados de saúde: A Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde (CID) e a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF)⁶. A CID tem tido atualizações há mais de um século. A sua décima revisão, denominada CID-10⁷, é a mais recente revisão da “Classificação de Bertillon”, de 1893. Esta baseia-se na etiologia nosológica, ou seja, na relação causal entre patologia e etiologia e nada refere relativamente à constituição ou organização do ambiente como facilitador ou como barreira. Hoje é a classificação internacional de diagnóstico utilizada para fins epidemiológicos gerais e administrativos, incluindo a análise da situação geral de saúde de populações, assim como da incidência e da prevalência de doenças em determinados locais e de outros problemas de saúde. A CID-10 regista uma determinada condição de saúde anormal, assim como as suas causas, sem referir o impacto destas nas condições de vida da pessoa portadora da condição.

Por outro lado, a CIF⁸ proporciona um sistema para a codificação de uma ampla gama de informações sobre a saúde, diagnóstico, funcionalidade, incapacidade e motivos de contato com os serviços de saúde. Desta forma, as duas classificações complementam-se e constituem uma maravilhosa e valiosa ferramenta de trabalho para a descrição e a comparação da saúde das populações num contexto internacional (CIF-OMS Direção Geral da Saúde de Lisboa 2004 p.7).⁹ Passámos de uma classificação assente nas consequências da doença para uma classificação assente em componentes da saúde. Esta nova classificação (CIF2004) introduz uma mudança radical à antiga classificação (CID-10 1989), assente num “modelo biomédico” em que estabelecia uma relação causal e unidirecional entre deficiência/incapacidade/desvantagem, centrando-se nas limitações “dentro da pessoa” e apenas nos seus aspetos negativos, não contemplando o papel fundamental dos fatores ambientais. Em contrapartida, a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF 2004) dá-nos uma visão mais ampla, assente num modelo biopsicossocial integrado da funcionalidade e incapacidade humana, e nas diferentes perspetivas da saúde: Biológica, Individual e Social (Vale, 2009, cit. *in* CIF-OMS, 2001).

Decorrente do referido modelo biopsicossocial, a (CIF 2004) tem como princípios orientadores: a) a incapacidade não é específica de um grupo minoritário, mas sim de uma experiência humana universal; b) a incapacidade não deve ser diferenciada em função da etiologia ou do diagnóstico, mas sim considerando que cada indivíduo é único mesmo apresentando a mesma etiologia e diagnóstico; c) os domínios da classificação são neutros, permitindo expressar tanto os aspetos negativos do perfil funcional e de participação de uma pessoa; d) os fatores ambientais assumem um papel crucial como facilitadores ou barreiras, na funcionalidade e incapacidade das pessoas.

Sendo a incapacidade caracterizada como o resultado de uma relação complexa entre a condição de saúde do indivíduo e os seus fatores pessoais, como os fatores externos que representam as circunstâncias nas quais o indivíduo vive. Os fatores ambientais introduzidos nesta nova classificação (CIF-OMS Direção Geral da Saúde de Lisboa 2004 p.19)¹⁰ constituem o ambiente físico, social e atitudinal no qual as pessoas vivem e conduzem a sua vida. Estes fatores, externos ao indivíduo, podem ter uma influência positiva ou negativa sobre o seu dia-a-dia, enquanto membros da sociedade, sobre a capacidade do indivíduo para executar ações ou tarefas, ou sobre a função ou estrutura

do corpo do indivíduo. Os fatores ambientais estão organizados segundo dois níveis distintos (CIF-OMS Direção Geral da Saúde de Lisboa 2004 p.19):

A nível individual, no ambiente imediato ao indivíduo, tais como o domicílio, o local de trabalho ou a escola. Este nível inclui as características físicas e materiais do ambiente em que o indivíduo se encontra, bem como a sua relação direta com família, amigos, colegas e desconhecidos. A nível social nas estruturas sociais formais e informais, serviços e regras de conduta ou sistemas na comunidade ou cultura que têm impacto sobre o dia-a-dia dos indivíduos. Este nível inclui organizações e serviços relacionados com o trabalho, com atividades na comunidade, com organismos governamentais, serviços de comunicação e de transporte e redes sociais informais, bem como, leis, regulamentos, regras formais e informais, atitudes e ideologias.

1.6. A Deficiência e os Direitos Humanos

“A deficiência deve ser vista como uma questão de direitos humanos, pois adultos, adolescentes e crianças estão sujeitas a situações de estigma e discriminação”. (WHO Global Disability Action Plan 2014-2021 p.1). Sujeitas a diversas violações dos seus direitos, como a sua dignidade e a sua autonomia, a deficiência tornou-se um assunto urgente, uma vez que a perpetuação desta situação origina um aumento da pobreza e das situações de desigualdade. A pobreza aumenta a probabilidade de carências nutritivas, de cuidados de saúde precários e de uma vivência num ambiente em que trabalhar e viver se torna muito perigoso (UNICEF 2013). A deficiência origina, na maioria das vezes, um baixo padrão de vida, aumentando a pobreza, diminuindo o acesso à educação e a um emprego. Entendemos que estamos perante um ciclo vicioso, que é necessário romper para que a igualdade de oportunidades seja uma realidade e não uma simples boa intenção. Segundo a CDPD, é necessário reconhecer que a deficiência é um conceito em evolução e que resulta da interação entre pessoas com incapacidade e barreiras comportamentais e ambientais que impedem a sua participação plena e efetiva na sociedade em condições de igualdade com as outras pessoas.

Muitos Tratados Internacionais têm salientado que a deficiência é uma questão de direitos humanos, incluindo o Programa de Ação Mundial para Pessoas com Deficiência

(1982), Convenção Universal dos Direitos da Criança (1989) e as Normas sobre Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência (1995). Mais recente, a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (2006)¹¹. A CDPD (2006) dá-nos uma visão mais ampla ao reconhecimento dos direitos humanos das pessoas com deficiência, delineando direitos civis, culturais, políticos, sociais e económicos. A mesma Convenção apresenta como princípios universais no seu artigo 3.º: a) o respeito pela dignidade e autonomia individual; b) a não discriminação, da participação plena e inclusão na sociedade; c) o respeito pela diferença, aceitando as pessoas com deficiência como parte da diversidade e da humanidade; d) a igualdade de oportunidades; e) a acessibilidade; f) a igualdade entre homens e mulheres; g) o respeito pelas capacidades e identidade de cada criança; e h) o respeito pela dignidade e valores das pessoas idosas com deficiência.

Numa tentativa de eliminar a discriminação de qualquer tipo, governos de todo o mundo tomaram a responsabilidade de assegurar que cada homem, mulher e criança, independentemente das suas capacidades ou incapacidades tem os seus direitos. Em fevereiro de 2013 existiam 193 países que tinham ratificado a Convenção dos Direitos das Crianças, e a União Europeia a Convenção dos Direitos de Pessoas com Deficiência. Apesar de todos estes Tratados e esforços, e apesar de ter feito parte de um dos objetivos do milénio para 2015, a deficiência e as pessoas com deficiência continuam a ter que enfrentar oportunidades limitadas, exclusão, marginalização e preconceito (Relatório Mundial sobre a Deficiência 2012). As pessoas portadoras de uma condição de deficiência não devem ser tratadas ou olhadas como simples recipientes de caridade. Elas têm, exatamente, os mesmos direitos que as outras, para além disso, têm o direito a uma vida digna e a oportunidades, assim como o direito de se expressarem e participarem em decisões que lhes digam respeito.

¹¹ Ratificada por Portugal em 2009 e acedeu aos protocolos opcionais. Esta convenção foi ratificada por 156 países.

1.7. A Deficiência e a Realidade Europeia

A deficiência é uma questão universal, afetando milhões de pessoas por todo o mundo. A realidade Europeia diz-nos que um em seis cidadãos é portador de uma deficiência, o que representa 80 milhões de pessoas que, com frequência, se veem impedidas de participar plenamente na sociedade. A taxa de pobreza das pessoas com deficiência é 70% superior à média, em parte devido a limitações no acesso a emprego.¹²

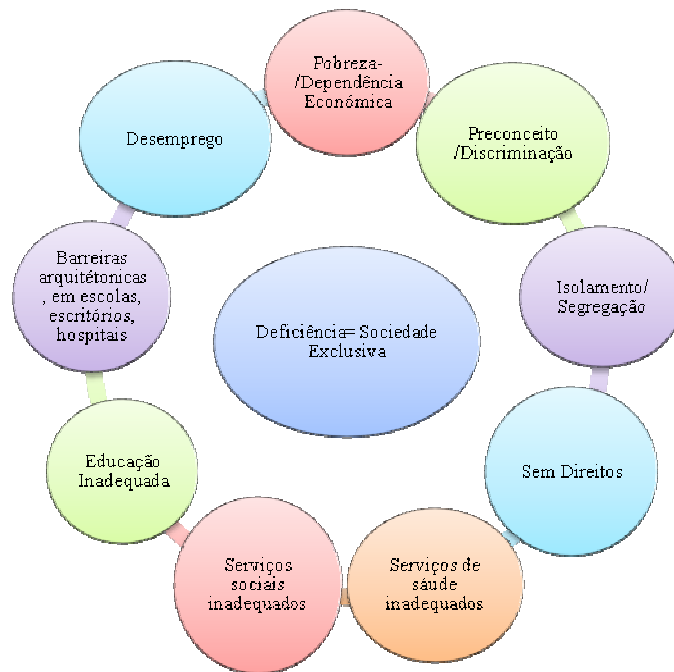


Figura 1 - Deficiência = Sociedade Exclusiva. Adaptado de *Handicap Internacional*

A deficiência está inerente a um ciclo vicioso difícil de quebrar, pois cada um de nós e a sociedade em geral, não a aceita, excluí e discrimina (Relatório Mundial sobre a Deficiência 2012). A União Europeia e os Estados membros estão, desde 2010, a trabalhar no sentido de criar um compromisso a favor de uma Europa sem barreiras e de uma sociedade mais justa para a deficiência.¹³ Desta forma, foi criado um forte mandato

¹² Estatísticas do rendimento e das condições de vida na EU (EU-SILC), 2004.

¹³ Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões: Estratégia Europeia para a deficiência 2010-2020: Compromisso renovado a favor de uma Europa sem barreiras; SEC (2010) 1323, SEC (2010) 1324. Comissão Europeia, Bruxelas, 15.11.2010 COM (2010) 636 final In: (www.inr.pt/content/1/2034/estrategia-europeia-para-a-deficiencia-parecer-do-comite-economico-social-europeu) Consultado em Junho de 2016

para melhorar a situação social e económica das pessoas com deficiência. A plena participação das pessoas com deficiência na economia e na sociedade em geral é vital para que a Europa consiga gerar um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo. A criação de uma sociedade que inclua todas as pessoas resulta, também, em oportunidades para os mercados, fomentando a inovação. A recessão económica dos últimos anos teve um impacto muito adverso na situação das pessoas com deficiência, o que vem tornar urgente a tomada de decisões nesta área. A estratégia da União Europeia e dos Estados membros tem como objetivo melhorar a vida das pessoas e gerar ao mesmo tempo, benefícios mais vastos para a sociedade e para a economia. A estratégia europeia para a deficiência 2010-2020 permite capacitar as pessoas com deficiência para que possam usufruir de todos os seus direitos e beneficiar plenamente da sua participação na sociedade. A implementação desta estratégia parece-nos uma grande ferramenta para uma sociedade menos exclusiva, menos normativa, sem masmorras nem grades, uma sociedade livre de preconceitos.

1.8. A Sociedade: Atitudes e Preconceitos

O comportamento humano é, hoje, uma das tarefas mais urgentes com que nos confrontamos e, a aquisição de conhecimento sobre estas causas, leva-nos ao campo das relações entre grandes grupos humanos, que inclui as relações raciais e internacionais. Os aspetos psicológicos das relações entre grupos englobam o estudo do comportamento em situações inter grupo, e do comportamento relacionado com estas situações, assim como, das crenças e atitudes respeitantes ao próprio grupo de um indivíduo e a vários outros grupos de relevância para ele (Valada, J. & Monteiro, M.B.1996).

As atitudes sugerem, sempre uma avaliação. As diferentes teorias acentuam, mais ou menos, as ligações ao sistema cognitivo e ao comportamento, mas uma atitude traduz sempre uma posição a um determinado objeto social. Quando se fala da atitude de um indivíduo ou de um grupo social refere-se, imediatamente, face a quê: atitude face ao aborto, atitude face aos conflitos, atitude face à diferença (Figueiredo, 1981 cit. *in* Valada, J. & Monteiro, M.B.1996)

Apesar de estarmos perante uma enorme evolução tecnológica, científica e educativa e, sobretudo, da massificação do ensino, existe, ainda um longo percurso a fazer em relação a conceitos, atitudes e aceitação da diferença.

O preconceito implica atitude a favor ou contra, a atribuição de um valor positivo ou negativo, de um comportamento afetivo ou sentimento. Normalmente, há, além disso, uma prontidão para traduzir em ação os juízos ou sentimentos vividos, para nos comportarmos duma forma que reflete a nossa aceitação ou rejeição dos outros. O comportamento, usualmente, associado a este tipo de julgamento é designado por discriminação.

Se o preconceito é uma atitude, a discriminação é uma conduta baseada em uma ou várias atitudes preconceituosas. Desta forma, podemos dizer que a discriminação é um comportamento baseado numa determinada atitude incorreta e inexata perante um determinado membro de um grupo social, étnico, minoritário. Discriminar é uma ação baseada em sentimentos e pensamentos.

A atitude que reflete o preconceito baseia-se, geralmente em conteúdos emocionais, tais como, atração, amor, admiração, medo, raiva, repulsa etc. Deste modo, os preconceitos são os filtros das nossas perceções em relação ao mundo que nos rodeia. Muitas vezes, esses preconceitos são o fruto de informações pouco corretas, tendenciosas e do desconhecimento (Valada, J. & Monteiro, M.B.1996 p.168).

Quanto aos deficientes? Porque se diz que um determinado indivíduo é diferente, deficiente, desviante, anormal?

Existem parâmetros culturais, sociais, políticos, religiosos e económicos que nos influenciam a todos. A comparação entre grupos dominantes leva-nos a ter como referência indivíduos jovens, género masculino, caucasiano, cristão, heterossexual, física e emocionalmente perfeito, belo e produtivo. A semelhança a este ideal é, diariamente, refletida por todos nós, consciente ou inconscientemente. O afastamento deste ideal humano leva à rejeição, à diferença, ao desvio, à anormalidade.

Apesar do atual discurso da sociedade vir no sentido da assistência, duma visão generosa quanto à deficiência, a relação com a deficiência continua a não ser uma relação de igualdade por parte dos atores individuais e institucionais envolvidos. As atitudes negativas constituem um importante obstáculo para as crianças com deficiência,

verificando que em determinadas culturas são vistas como uma forma de punição divina ou sendo portadoras de má sorte.

A atual situação de transformação político-religiosa, a que assistimos por toda a Europa, é um verdadeiro reflexo de tudo o que acabamos de explicar anteriormente. Sentimentos de ódio e de rejeição invadem o pensamento racional de muitos cidadãos havendo a necessidade de encontrar respostas num desejo de justiça pelas próprias mãos. O ataque indiscriminado a alvos civis, que em nada têm culpa das políticas dos seus Estados Soberanos, coloca em causa o discernimento e o pensamento positivo em relação a todos os que pertencem a determinadas religiões. Surgem atitudes discriminatórias associadas a preconceitos, manifestando-se, muitas vezes, comportamentos xenófobos incompreensivos. Estamos perante uma guerra religiosa, que não queremos entender e que não queremos viver. O futuro adivinha-se muito complexo e difícil, estando a humanidade a ser confrontada com a difícil tarefa de, no meio de tanto ódio e mágoas, encontrar elos de ligação para nos unir e entendermos que é através do amor, de sentimentos positivos e de entreatajuda que conseguimos sobreviver como espécie.

CAPÍTULO II - A EDUCAÇÃO

2.1. A Educação face aos Direitos Humanos

Desde que a configuração social da espécie se transforma num fator decisivo para a hominização, em especial da hominização do homem, a educação, num sentido amplo, cumpre a inevitável função da socialização. A este processo de aquisição de conquistas sociais por parte das novas gerações, a esse processo de socialização, costuma denominar-se de processo de educação (Gómez, 1992, cit. *in* González, 2002). Quase um bilião de pessoas entrou no século XXI incapaz de ler um livro ou de assinar o seu próprio nome (Benedek, W. 2014 p. 277). A educação é mais que aprender a ler, a escrever ou a calcular, a educação confere ao indivíduo o controlo e o poder sobre a sua própria vida. O direito humano à educação pode ser caracterizado como um “direito de empoderamento”, pois, dá ferramentas ao indivíduo para controlar qualquer ação dos Estados na sua esfera pessoal. A origem Latina da própria palavra significa “conduzir alguém para fora”.

A negação, assim como as violações do direito à educação, prejudicam a capacidade das pessoas desenvolverem as suas próprias personalidades, de sustentarem e protegerem a si próprias bem como às suas famílias e de participar adequadamente na vida social, política e económica. A negação da educação fere a causa da democracia e do progresso social, e por consequência a paz e a segurança humana (Benedek,W. 2014). Muitos dos países mais pobres gastam, significativamente mais em armas do que em educação básica. Do número total de crianças em idade escolar (1.º ciclo do ensino básico) no mundo que não estão inscritas na escola, 42%, ou seja, 28 milhões, vivem em países pobres e afetados por conflitos armados (Benedek,W. 2014 p.283 cit. *in UNESCO 2011 EFA Global Monitoring Report*).

O direito à educação tem uma base sólida no direito internacional dos direitos humanos, e poderá fundamentar-se no artigo 26.º da Declaração Universal dos Direitos Humanos, segundo o qual “Toda a pessoa tem direito à educação (...) A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos humanos e das liberdades fundamentais (...), o Pacto Internacional sobre os Direitos Económicos, Sociais e Culturais nos seus artigos 13.º e 14.º, a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres, artigo 10.º, e a Declaração Universal sobre os Direitos da Criança, artigos 28.º e 29.º. A criança tem direito à educação e o Estado tem a obrigação de tornar o ensino primário obrigatório e gratuito, encorajar a organização de diferentes sistemas de ensino secundário acessíveis a todas as crianças e tornar o ensino superior acessível a todos, em função das capacidades de cada um. A disciplina escolar deve respeitar os direitos e a dignidade da criança. Para garantir o respeito por este direito, os Estados devem promover e encorajar a cooperação internacional (DUDC no. seu artigo 28º).¹⁴ A educação deve destinar-se a promover o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicas, na medida das suas potencialidades. E deve preparar a criança para uma vida adulta ativa numa sociedade livre e inculcar o respeito pelos pais, pela sua identidade, pela sua língua e valores culturais, bem como pelas culturas e valores diferentes dos seus. Ela forma e estrutura a vida da criança e pode inculcar os valores da comunidade, promover a justiça e o respeito pelos direitos humanos e enaltecer a paz, a estabilidade e a independência (DUDC artigo 29º).

¹⁴ Adotada pela Assembleia Geral nas Nações Unidas em 20 de Novembro de 1989 e ratificada por Portugal em 21 de Setembro de 1990.

A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tal, é necessário universalizá-la e melhorar a sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades. Para que a educação básica se torne equitativa é primordial oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem. A prioridade mais urgente é melhorar a qualidade e garantir o acesso à educação para meninas e mulheres e superar todos os obstáculos que impedem a sua participação ativa no processo educativo. Os preconceitos e estereótipos de qualquer natureza devem ser eliminados da educação. “Educar uma mulher é educar uma família, uma comunidade, uma nação”(Provérbio Chinês)

(Gómez, 1992 cit. *in* González, 2002) Diz-nos que todas as sociedades, grupos e culturas ocorrem e organizam processos e experiências de aprendizagem (parcialmente consistentes e parcialmente inconsistentes), por meio dos quais a geração de mais idade incita, induz e obriga a geração mais jovem a adotar as formas de pensar, sentir e agir tradicionais. O papel atribuído à educação seria o de organizar o processo de aquisição de cultura que facilite a integração do indivíduo na sociedade. Nesse sentido (Stenhouse, 1987 cit. *in* González, 2002) firma que a educação existe para proporcionar aos indivíduos o acesso a grupos culturais. Tal cultura é transmitida, aprendida e compartilhada por intermédio do desenvolvimento da linguagem, fundamentando tanto a comunicação entre os membros como o pensamento por parte dos indivíduos. De certo modo, a cultura é um artigo de consumo intelectual, do qual se ocupam as escolas e do qual extraem o conteúdo da educação. Mas a educação como socialização não pode ser entendida à margem dos valores ideológicos, económicos e políticos de uma sociedade. Para (Lundgren, 1992 cit. *in* González, 2002), a educação entendida como participação cultural, adquire diferentes matizes, conforme o paradigma que impera na sociedade. Este autor introduz-nos a ideia de escola como encruzilhada de culturas, propondo-nos que falar de cultura na escola é, antes de mais, falar de culturas na escola. Muitas dessas culturas, por serem minoritárias, tendem a não aparecer, ou a ser engolidas e/ou ridicularizadas na escola pela cultura majoritária, estando esta última muito relacionada com o espírito e os valores sociais. Entramos assim num outro nível de análise, diretamente relacionado com a deficiência/ diferença, que gira em torno do tratamento que recebem na escola todos os que são diferentes da maioria no que diz respeito à etnia, ao género, à classe social, à incapacidade, à sexualidade, etc. Enfim,

referimo-nos ao tratamento da diversidade, e à importância de aceitar que toda a pauta cultural é intrinsecamente tão digna de respeito como as demais (Gardou, 2005).

Com o desenvolvimento neste século dos valores democráticos, a educação, entendida como participação da cultura, nutriu-se de valores como liberdade, igualdade de oportunidades e respeito pelas diferenças. São valores fundamentais da educação favorecer a igualdade entre os seres humanos em prol de uma sociedade mais justa e democrática, respeitando o ritmo e, ao mesmo tempo, estimulando processos de desenvolvimento, respeitando a individualidade de cada sujeito no curso do seu desenvolvimento (Benedek, W. 2014).

O problema que se manifesta nos valores educacionais do nosso século é partir da diversidade individual para alcançar metas de participação social em igualdade de condições. (Hegarty, 1994 cit. *in* González, 2002) afirma que inclusive as crianças com uma maior incapacidade podem beneficiar de uma educação; nenhuma criança pode, de antemão, ser considerada ineducável. A razão fundamental para educar os jovens com incapacidades é de ordem moral: como cidadãos eles têm o direito a ser educados.

2.2. A Educação de Crianças com Deficiência

A educação de crianças e jovens em situação de deficiência tem tido, através da história, momentos muito importantes. “A deficiência afeta a pessoa mas também o seu contexto mais alargado, pressionando a ordem cultural reinante” (Gardou, 2005 p.17). A deficiência vem de qualquer modo corromper o ideal enraizado numa cultura. Um ideal que delimita a conformidade, define os “fora da lei”, elabora categorias, vigia o conformismo das pessoas, cria e sustenta os processos de interação, de oposição ou de segregação. A nível da escola teremos que nos libertar de obscurantismos ainda existentes como a ignorância, a superstição, falsas crenças, estereótipos e representações coletivas cristalizadas (Gardou, 2005). Na verdade, as nossas sociedades dividem-se por dois movimentos divergentes. “Se, por um lado, reina a febre da modernidade, do futuro das tecnologias e da comunicação, por outro deparamo-nos com uma resistência quando se trata do olhar que lançamos aos nossos pares em situação de deficiência, um olhar carregado de depósitos ancestrais que continuam a gerar a exclusão” (Gardou, 2005 p.14).

A aceitação da deficiência exige, para além de uma postura, uma maneira de estar com o outro. Sendo assim, a educação das crianças e jovens em situação de deficiência não pode estar confinada a uma intenção de operacionalização com os visados, mas requer um trabalho do educador sobre a sua relação com ele-mesmo, com os seus semelhantes e com o mundo. A escola é um património de todos, não uma propriedade privada, ou um privilégio exclusivo de alguns. Nada justifica penalizar e privar certas crianças de viver, de serem escolarizadas devido a uma condição de deficiência.

Sob a diversidade das cores encontramos elos que nos unem, numa escola que foi construída para todos, que é obrigatória por ser indispensável e porque deveria estar acessível a cada um, assim nasce o movimento de inclusão (Sanches, & Teodoro, 2006). A perspetiva inclusiva convida a uma “desconstrução” e a “novas luzes” em relação à deficiência, dando respostas ajustadas às necessidades de cada um e tendo em conta as suas raízes históricas, a sua cultura, a sua sensibilidade e os seus recursos. O fantasma da deficiência foi-se diluindo e foi-se aprendendo a lidar com a diferença. Criou-se uma forma muito própria de agir e interagir conquistando-se a partilha do espaço para o convívio e para as aprendizagens com os “diferentes” entre os “iguais”. “Esta interação conduziu a escola de um movimento de integração para um movimento de inclusão”. (Sanches, & Teodoro, 2006 p.70).

A educação inclusiva é, usualmente, apresentada como uma evolução da escola integrativa. Na verdade, ela não é uma evolução, mas uma rutura, um corte, com os valores da educação tradicional. A Educação Inclusiva assume-se como respeitadora das culturas, das capacidades e das possibilidades de evolução de todos os alunos. A educação inclusiva aposta na escola como comunidade educativa, defende um ambiente de aprendizagem diferenciado e de qualidade para todos os alunos. É uma escola que reconhece as diferenças, trabalha com elas para o desenvolvimento e dá-lhe um sentido, uma dignidade e uma funcionalidade (Sanches, & Teodoro, 2006 p.70).

2.3. A Escola Inclusiva

“O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação pra todos, através de currículos adequados, de uma boa organização

escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades. É preciso portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola”. (Declaração de Salamanca, 1994 p.11-12).

Segundo (Thomas, *et al* 1998 cit. *in* Sanches, & Teodoro, 2006 p.70) e o *Center of Studies on Inclusive Education (CSIE)*, define uma escola inclusiva como uma escola que: a) reflete a comunidade como um todo; b) os seus membros são abertos, positivos e diversificados; c) não seleciona, não exclui, não rejeita; d) não tem barreiras, acessível a todos, em termos físicos e educativos (currículo, apoio e métodos de comunicação); e) trabalha com, e não é competitiva; f) pratica a democracia e a equidade para todos.

Também nesta definição encontramos os grandes princípios enunciados na Declaração de Salamanca, quando propõe que a educação deve-se processar em escolas regulares, escolas inclusivas, que devem proporcionar os meios mais capazes para combater atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos, para além de proporcionarem uma educação adequada à maioria das crianças e promoverem a eficiência, numa ótima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo.

“O princípio orientador deste enquadramento consiste em afirmar que as escolas devem- se ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, linguísticas ou outras. Este conceito terá que incluir crianças com deficiência ou sobredotadas, crianças de rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais” (Sanches, I. & Teodoro, A. 2006 p.70) citando (Declaração de Salamanca 1994 p.11)

Uma das ideias chave da escola inclusiva é, justamente, que a escola deve ser para todos. (Ainscow,1995 cit. *in* Sanches, & Teodoro, 2006) A escola para todos faz-se, por um lado, por aqueles que se encontram em situações problemáticas e, por outro, por todos os que no momento não vivenciam essas situações. Os primeiros têm que desejar e querer ultrapassar, até que seja possível, a situação em que se encontram, e os segundos devem ter a abertura e a disponibilidade necessárias para os deixar ir, até onde for possível, e ajudar a criar as condições necessárias a essa realização. Uns e outros têm a ganhar e a perder na trajetória que possam percorrer, pois só construímos a nossa identidade por contraponto à existência de outros que se distinguem de nós. É aqui que a inclusividade faz todo o sentido. (César, 2003 cit. *in* Sanches, & Teodoro, 2006)

Com a escola inclusiva, todos os alunos estão na escola para aprender, participando. Não é apenas a presença física, mas o sentido de pertença à escola, a um grupo, a algo, e a escola tem responsabilidade pelo seu aluno. (Rodrigues, 2003 cit. in Sanches, & Teodoro, 2006) Ele não é uma parte de um todo, faz parte do todo. Assim, falar de educação inclusiva é falar de aprendizagem dentro da sala de aula, no grupo e com um grupo heterogêneo. “Nas escolas inclusivas, nenhum aluno sai da sala de aula para receber ajuda, essa ajuda recebe-se no interior da sala” (Sanches, I. & Teodoro, A. (2006 2003 p.12). Para (Ainscow *et al* 2003 cit. in Rodrigues, 2013 p 27) falar em educação inclusiva é: a) falar em nome do oprimido, do vulnerável, e de todos os que historicamente têm sido empurrados para as margens da sociedade, sem voz ou escolha no passado; b) representar o referencial adotado pela Conferência Mundial em Educação para todos, respondendo às necessidades básicas da educação reivindicando a educação para todos os que vivem em desvantagem; e c) refletir sobre a emergência de uma sociedade com os seus princípios de direitos humanos para todos, e não somente para aqueles que já possuem privilégios.

Segundo este autor a palavra “inclusão virou moda no discurso social e educativo e é empregue com os mais diferentes significados, dificultando o diálogo entre atores e dando origem a ideias pré-concebidas que pretendem simplificar a sua aplicação ou justificar a sua impossibilidade”.

Para que a educação inclusiva seja uma realidade, para além de uma mudança de mentalidades, no que diz respeito ao acesso e ao sucesso da educação para todos, é necessário criar condições e recursos adequados a cada situação. Uma educação inclusiva é uma verdadeira questão de direitos humanos e vai muito para além da integração. Integrar apenas coloca as crianças numa estrutura pré existente, com normas pré definidas. Num contexto educacional a integração faz-se, simplesmente, admitindo crianças com deficiência no ensino regular. Nesta situação, a inclusão é escassa, pois esta só é possível quando as escolas são “desenhadas” e administradas, de forma a que as crianças possam experienciar um ensino de qualidade e com atividades recreativas ao mesmo tempo. Incluir exige que a sociedade crie estruturas físicas, meios de comunicação e informação acessíveis a todos, de forma a que ninguém necessite de proteção e apoio para, minimizando, desta forma, atitudes discriminativas.

PARTE II- Estudo Empírico

CAPÍTULO III – Metodologia

3.1. Justificação da Investigação

Desde o início do longo percurso como profissional de saúde, sempre houve um envolvimento muito intenso na relação com a deficiência e com o indivíduo com deficiência física evidente. A permanente procura de soluções para aliviar o sofrimento, o isolamento e os olhares discriminatórios, tornaram-nos, desde cedo, muito despertos para esta realidade e para a forma, como fora das quatro paredes dos espaços de reabilitação, esta situação era vivida e o impacto que causava. A forma como a sociedade, em geral, lida com a diferença e a deficiência sempre foi, para nós, um assunto de grande desconforto e preocupação. A forma como lidamos com os sentimentos oriundos do desconhecimento e de ideias pré concebidas que existem em relação às pessoas com deficiência, despertou desde cedo em nós sentimentos de tristeza e muitas vezes raiva. Designações como “coitadinhos”, “nunca mais serão gente”, “nós ajudamos, pois você não consegue”, “como será a vida desta gente” e, muitas vezes, apenas um simples olhar, que nada tinha de simples, mas sim muitíssimo discriminativo e castrador, tinha um impacto em nós e sobre a nossa vida difíceis de explicar.

Para além deste desconforto, e na tentativa de solidificar a amálgama de ideias que pairavam, e num momento de pesquisa pela Organização Handicap-Internacional, descobrimos que estava a ser implementado pelas escolas inglesas uma campanha de sensibilização acerca das crianças com deficiência vítimas de conflitos armados e das consequências posteriores ao conflito. A referida campanha de sensibilização *Take Action in Your School Project* da *Handicap Internacional* realizou-se nas disciplinas de História, e em crianças com idades entre os 11 anos e os 15 anos. A proliferação de armas ligeiras de todos os tipos tem causado um sofrimento indescritível a milhões de crianças apanhadas pelo conflito armado. Muitas destas armas têm um impacto devastador, não apenas durante o período do conflito, mas também nas décadas

posteriores. As minas terrestres e engenhos por explodir constituem provavelmente um dos mais insidiosos e persistentes perigos para as crianças (www.handicap-international.org.uk)

Foi desta forma que nasceu este estudo, numa tentativa de identificar a realidade portuguesa face a esta problemática e a forma como a deficiência física evidente é entendida pelas nossas crianças e nas nossas escolas. As crianças são o nosso futuro e tudo que possamos fazer com elas terá impacto nas suas vidas, na sua relação com o seu semelhante, bem como na forma como lidam com tudo o que as rodeia. Deste modo, compete à sociedade em geral, e em particular às escolas, desenvolver atitudes de respeito pelas diferenças, valorizando a diversidade como fator de enriquecimento. A diversidade aqui referida é proveniente de uma condição, no entanto ela também pode ser proveniente de diferentes culturas, grupos sociais ou situar-se ao nível dos valores, atitudes e diferenças de género.

Assim, a escola e a sociedade constituem dois espaços de relação de extrema importância no desenvolvimento pessoal e social de cada ser humano. Partindo destas convicções e tendo em conta este emaranhado de relações, é através dele que tentaremos perceber como se operacionalizam as condições de inclusão e como é gerida a diferença que as formas de diversidade humana, decorrentes do fator deficiência, nos oferecem.

3.2. Questões de Investigação

- Quais são as perceções que os adolescentes entre os 11 e 18 anos têm sobre a deficiência física evidente?
- Com que regularidade é que esses mesmos adolescentes interagem com outras pessoas com deficiência física evidente e quais as formas e tipos de interação?
- Que tipos de sentimentos emergem a partir dessa interação?
- Poderá a aplicação de diversas atividades (visualização de imagens e de um vídeo, e atividades de simulação de deficiência) alterar a perceção dos adolescentes quanto à deficiência física evidente?

3.3. Objetivos do Estudo

A deficiência física evidente é o ponto central deste estudo. A partir deste conceito pretendemos abordar crianças do 6º e 9º anos de escolaridade, sobre as suas perceções face à deficiência física evidente, e ainda tomar conhecimento das suas formas de atendimento às crianças com deficiência, de modo a compreender melhor esta realidade e todas as relações complexas que daí derivam.

Assim, foram definidos os seguintes objetivos:

3.3.1. Objetivo Geral

Explorar as perceções de crianças face à deficiência física evidente, quando observada noutras crianças, em ambiente escolar.

3.3.2. Objetivos Específicos

- Compreender a relação dos alunos do ensino básico com a deficiência física evidente: atitudes face à diversidade e práticas inclusivas;
- Identificar se a deficiência física evidente de outras crianças, é uma realidade próxima;
- Identificar se existe, da parte destes alunos, uma visão benigna das crianças com deficiência física evidente;
- Explorar se existe uma relação de igualdade entre os alunos e a criança com deficiência física evidente;
- Averiguar se, com as atividades desenvolvidas, houve algumas mudanças nas perceções face à deficiência física evidente.

3.4. Participantes

O estudo contou com a participação de um total de 43 alunos, sendo 16 do 6º ano de escolaridade e 27 alunos do 9º ano de escolaridade.

Na sequência do pedido de autorização à escola, para a realização de atividades previstas no estudo de investigação em causa, a duas turmas de ensino básico, de 6º e 9º anos de escolaridade, na disciplina de História, pois o tema dos conflitos enquadravam-se no currículo da referida disciplina. A seleção foi feita aleatoriamente por parte do Conselho Pedagógico da referida escola.

A escolha dos níveis de escolaridade surgiu na sequência das atividades desenvolvidas pela *Handicap* Internacional,¹⁵ pois pretendíamos perceber se haveria diferentes perceções consoante o nível etário.

Pelo facto de os alunos serem menores de idade, foi necessário o pedido de autorização aos respetivos encarregados de educação, para a realização destas atividades, resultando que seis encarregados de educação não autorizaram a participação dos seus educandos neste estudo.

Após os pedidos de consentimento aos encarregados de educação para a participação no estudo. Num universo dos alunos de 6ºano (177 alunos), 9% participaram no nosso estudo, e de 9º ano, num universo de 192 alunos, participaram 14% dos alunos.

3.5. Instrumentos e Procedimentos

Após a formalização do pedido ao Agrupamento de Escolas Damião de Góis, em Alenquer (anexo I), operacionalizamos o nosso estudo, dividindo-o em quatro fases, a saber: **Fase I** – Inquérito Pré Atividade; **Fase II** – Dinamização das atividades em grupo; **Fase III** – Inquérito Pós Atividade. Seguidamente, explicaremos, de forma desenvolvida, a forma como cada uma destas fases foi pensada e operacionalizada.

¹⁵ (www.handicap-international.org.uk) (take action in your school project)

3.5.1. Fase I - Inquérito Pré-Atividade

A primeira etapa consistiu no preenchimento de um inquérito pré atividade, para captar a percepção dos alunos acerca da criança com deficiência física evidente, antes de terem contacto com qualquer informação relativa a este assunto. Os inquéritos foram entregues aos alunos, pelo docente da disciplina, após recebida a declaração de consentimento informado por parte dos encarregados de educação, para autorização no estudo (anexo II). Este inquérito, sendo a primeira abordagem, permitiu-nos fazer a caracterização sociodemográfica dos participantes, para além das questões inerentes ao trabalho em estudo. Foi questionado o ano letivo, sexo, idade e habilitações literárias dos pais. O inquérito propriamente dito é constituído por oito questões, algumas das quais (questões 6,7,8) serão replicadas no inquérito pós- atividade para permitir um estudo comparativo. A aplicação do inquérito pré-atividade (anexo III) permitiu-nos não só a obtenção de dados qualitativos através de uma questão aberta e duas semi-abertas, mas, também, a obtenção de dados quantitativos através de oito respostas fechadas. Pensámos que pudesse ser uma mais-valia para o estudo ter noção se haveria diferença da percepção dos adolescentes, acerca da deficiência antes e depois desta experiência para tal foi feito um inquérito pré atividade e um inquérito pós atividade. A análise às respostas dadas às questões abertas foi feita através da análise de conteúdo que segundo (Bardin cit. *in* Pereira, 2010 p.81), consiste num

“ (...) conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens”.

3.5.2. Fase II - Dinamização de Atividades em Grupo

3.5.2.1. Apresentação de Imagens

Foram passadas sete imagens relacionadas com deficiência física evidente (anexo V), resultantes de conflitos armados, com o objetivo de evocar sentimentos e emoções face à deficiência física evidente. À medida que as imagens foram passadas, foi pedido aos

alunos que respondessem a duas questões: *O que pensaste?* e *O que sentiste?*. Foram utilizadas sete imagens, um número que nos pareceu suficiente para abranger um leque de situações de deficiência física evidente em contextos complexos, de modo a causar algum impacto nos participantes. As sete imagens realçam situações de amizade e empatia, soluções, realização das rotinas diárias, preocupação da sociedade ocidental, convivência quotidiana com o perigo (minas), desalento, sonho e igualdade (anexo V).

Através da imagem 1, pretendemos mostrar a relação de amizade e empatia existente entre crianças que vivem em situações desfavoráveis.

Com a imagem 2, mostramos duas crianças, com amputações dos membros inferiores com um ar desalentado, a prepararem-se para a utilização de próteses. Perante um cenário mau, para alguns, ainda existem soluções.

A imagem 3 exhibe uma criança com amputação do membro superior, mas que apesar das condicionantes, pode desempenhar as suas atividades da vida diária. Esta imagem remete-nos para uma das atividades de simulação de deficiência.

Mediante a imagem 4, pretendemos mostrar que existe, por parte de alguns membros da sociedade ocidental, a preocupação e a solidariedade para os problemas causados pelos conflitos armados e para com as crianças vítimas dos mesmos.

A imagem 5 mostra-nos que, para algumas crianças, viver perante os conflitos e as minas, é o seu dia-a-dia e que para se deslocarem ou irem para a escola enfrentam diversos perigos.

Na imagem 6, mostramos a tristeza e o isolamento de uma criança, que apenas deseja ter as suas pernas, como se, o facto de as desejar, passaria a ser uma realidade. Se existem soluções para alguns, para outros elas tardam ou não existem.

A imagem 7 foi utilizada, pois remete-nos para a segunda atividade de simulação de deficiência, e porque para a criança que é portadora da condição, ela não a encara como tal, considerando-se igual.

3.5.2.2. Visualização de um Vídeo

A utilização de um vídeo ilustrativo¹⁶, com a duração de 4 minutos, do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), da temática a abordar, reflete o paradigma da discriminação/ isolamento a que as crianças com deficiências físicas evidentes estão sujeitas no seu dia-a-dia. Devido à faixa etária dos participantes no nosso estudo, procurámos uma situação animada, mas que remetesse para a realidade, de forma a motivar e a despertar a sensibilidade para a deficiência física evidente. Os comportamentos e os movimentos de transformação não podem ser impostos, contudo devem ser introduzidos, compreendidos e modificados, pois, só desta forma, podem servir como alavanca de suporte para uma sociedade mais justa, mais inclusiva, mais humana, já que está nas mãos de cada um de nós, educadores, formar futuros cidadãos conscientes, ativos e responsáveis.

3.5.2.3. Atividades para Simulação de Deficiência

Abordar a temática da deficiência física evidente em meio escolar pode originar sentimentos de medo, pena, repulsa ou raiva, mas estes sentimentos existem face ao desconhecimento e a ideias pré concebidas que é necessário desmistificar. A inclusão e não a mera integração é um direito consagrado em leis fundamentais, nacionais e internacionais, mas exige ainda um trabalho mais efetivo nas nossas escolas e com os nossos alunos. Assim, ao realizarmos atividades em grupo dentro e fora da sala de aula, onde os alunos tinham que realizar tarefas com membros imobilizados, quisemos proporcionar experiências concretas que permitissem que os participantes no estudo se colocassem no papel de uma criança com deficiência física evidente.

A educação inclusiva é apanágio do sistema escolar, mas há a necessidade real de na prática isso funcionar. Como diz Rodrigues:

¹⁶Disponível em: (https://www.youtube.com/watch?feature=player_detailpage&v=3SzazN2OrsQ)

“A prioridade da competência face à solidariedade, a maior importância outorgada aos resultados académicos face ao desenvolvimento social e da personalidade, e a conceção de que a presença de alunos com maiores dificuldades impede o progresso dos mais capazes são crenças muitas vezes implícitas que travam a extensão e a profundidade das reformas educativas”. (Rodrigues 2001, p.101):

Baseando-nos num projeto “Escola Viva”, selecionámos e adaptámos um conjunto de atividades que nos permitissem observar reações e alterar padrões pré-estabelecidos, visando “que os alunos envolvidos no processo de construção de um sistema educacional inclusivo possam manifestar e tratar, dignamente, seus sentimentos a esse respeito” (Aranha, 2005 p.5).

Elencámos, seguidamente, as diversas atividades práticas onde alunos quer ao 6.º ano, quer ao 9.º ano foram submetidos. As atividades foram direcionadas para a simulação de deficiências físicas evidentes (deficiências motoras), a fim de que os alunos vivenciassem uma incapacidade, para perceber as dificuldades de um deficiente motor e de como eles, eventualmente, se sentem.

3.5.2.3.1. Atividade A: “ Coisas que nos atrapalham”

Objetivo:

Aferir a perceção do que é conviver com características e consequências de ser portador de uma deficiência, assim como as dificuldades que as crianças com deficiência enfrentam diariamente.

Procedimento:

Para concretizar esta atividade, começámos por dividir os alunos¹⁷ em dois grupos, por sexo. Imobilizámos o membro superior dominante de todos os alunos atrás das costas. Depois de imobilizados, metade foi encaminhada para a casa de banho a fim de tentar lavar a cara e a outra metade permaneceu na sala de aula a fim de tentar tirar apontamentos. Após finalizarem estas atividades, cada grupo teve a oportunidade de partilhar com os restantes alunos a experiência vivida com base nas dificuldades que sentiram e como as resolveram. A atividade (execução e discussão) realizou-se num total de 25 minutos.

¹⁷ As atividades só foram realizadas com os alunos dos quais obtivemos consentimento por parte dos encarregados de educação.

3.5.2.3.2. Atividade B: “ No meio de tantos”

Objetivo:

Permitir que os alunos vivenciem a discriminação muitas vezes sentida pelas crianças em cadeiras de rodas.

Procedimento:

Solicitou-se a participação voluntária a cinco alunos (enquanto os restantes ficaram a assistir), para que um assumisse o papel de deficiente motor em cadeira de rodas, enquanto os restantes, numa posição de pé, debatiam os seguintes tópicos: *Qual o meu programa de televisão favorito? Qual o meu prato preferido? Qual a minha banda de música favorita? O que gosto mais de fazer ao fim de semana?.* Ao finalizarem a conversa foi formado um novo grupo de cinco alunos e assim por adiante, até que todos tivessem participado na atividade. Após todos os alunos terem realizado a atividade passou-se a uma fase de discussão em grupo-turma, sobre a experiência por que passaram e tendo por base as seguintes questões:

Aos alunos que estavam em pé foram colocadas as seguintes questões:

Lembraram-se de incluir na conversa o aluno que estava sentado na cadeira?

O que poderiam fazer para o incluir na conversa?

Ao aluno que estava sentado, na cadeira de rodas, foram colocadas as seguintes questões:

Como se sentiu sentado no meio dos colegas em pé?

O que fez para participar na conversa?

A atividade (execução e discussão) teve a duração total de 20 minutos.

3.5.3. Fase III - Inquérito Pós-Atividade

A realização de um inquérito pós-atividade (anexo VII) permitiu-nos confirmar se a aplicação do nosso estudo levaria a alguma alteração na perceção da deficiência física evidente. Haveria determinado tipo de perguntas que não fariam sentido serem colocadas no inquérito pré-atividade por não ser uma problemática usualmente abordada nas nossas escolas. Com a observação dos dois inquéritos, (pré-atividade e pós-atividade) facilmente se percebe que não coincidem, mas foi um risco calculado.

No inquérito pré-atividade, as primeiras quatro questões foram colocadas no sentido da recolha de dados sobre a realidade dos adolescentes face à problemática, a quinta pergunta foi construída a fim de obter elementos sobre os sentimentos e emoções antes mesmo de qualquer abordagem mais concreta. Ainda neste inquérito, as três primeiras questões (as últimas no inquérito pós-atividade), permitem a confirmação da alteração de perspetiva, as três últimas questões vem permitir concluir se a informação disponibilizada tinha sido interiorizada e levado a alteração de consciência e comportamento.

CAPÍTULO IV – Apresentação e Discussão de Resultados

4. Fase I - Inquérito Pré-Atividade

Após a aplicação do inquérito pré-atividade aplicado aos participantes do 6º e 9º anos de escolaridade da Escola Pêro de Alenquer, procedemos ao tratamento dos dados relativos à Fase I - Inquérito pré-atividade. Deste inquérito conseguimos recolher informação sócio- demográfica dos participantes e informação específica da temática abordada.

4.1. Análise Sociodemográfica

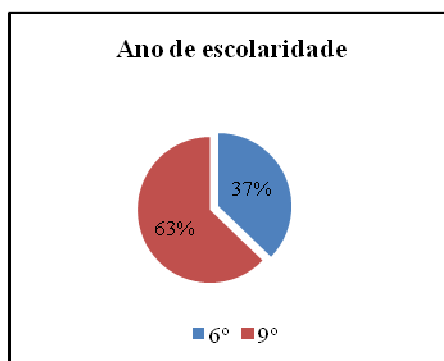


Gráfico 1 – Caraterização dos participantes em termos de ano de Escolaridade

Da análise sociodemográfica constatamos que a maioria dos alunos frequenta o 9.º ano de escolaridade (63%), sendo os do 6.º ano de escolaridade apenas 37% da amostra.

Este facto deve-se não só à dimensão das turmas, mas também ao número de respostas positivas por parte dos encarregados de educação destes adolescentes.

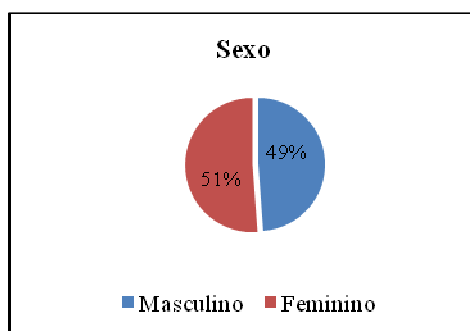


Gráfico 2 - Caraterização dos participantes em termos de sexo

Pela análise do gráfico2 verificamos que dos inquiridos existe uma percentagem muito equivalente de rapazes e raparigas.

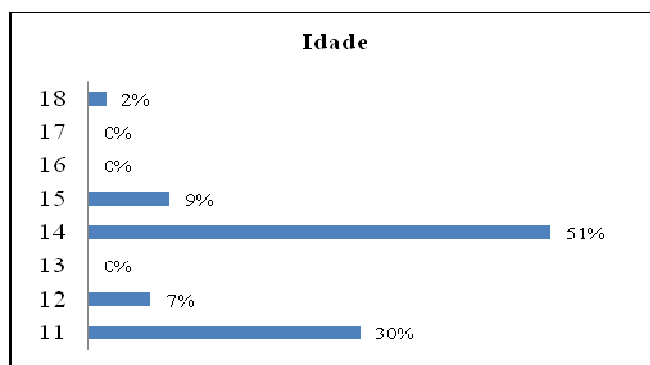


Gráfico 3 – Caraterização dos participantes em termos de Idade

Relativamente às idades dos inquiridos constatamos que a maioria dos adolescentes tem 14 anos (51%), 30% tem 11 anos, 9% tem 15 anos e 7% tem 12 anos de idade. De referir a existência de uma aluna com 18 anos.

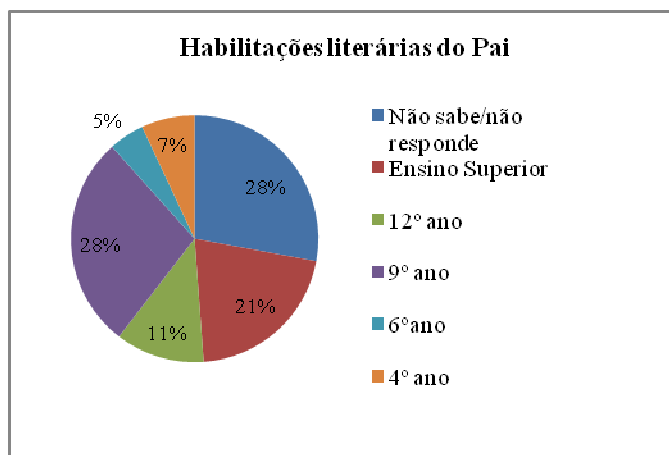


Gráfico 4 - Caraterização dos participantes em termos de habilitações literárias do pai

Em análise ao gráfico 4 verificamos que 28% dos pais dos inquiridos tem o 9.º ano de escolaridade, 21% completaram o ensino superior e 11% têm o 12º ano de escolaridade. De notar que, 28% dos inquiridos não souberam ou não quiseram responder.

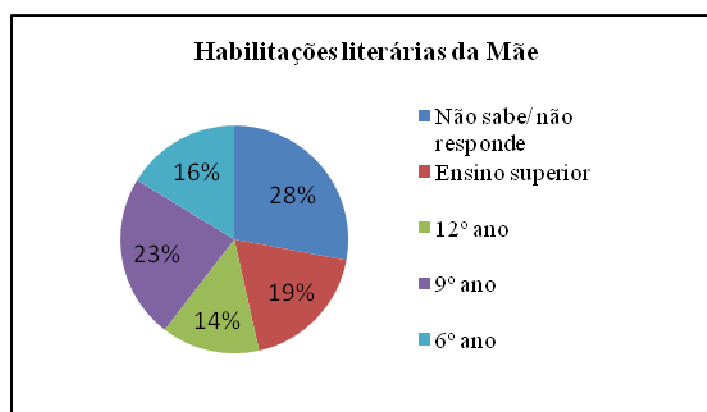


Gráfico 5 - Caracterização dos participantes em termos de habilitações literárias da mãe

Em relação às habilitações literárias das mães dos alunos inquiridos, verificamos que a maior percentagem (28%) “não sabe/ não responde”. Com o 9.º ano de escolaridade encontramos 23% das mães dos inquiridos, 19% com o ensino superior, 16% com o 6.º ano de escolaridade e 14% com o 12.º ano de escolaridade. Confrontando estes dados com os anteriores verificamos que existe um menor nível de escolaridade por parte das mães em relação aos pais.

4.2. Análise do Inquérito Pré-Atividade (restantes perguntas)

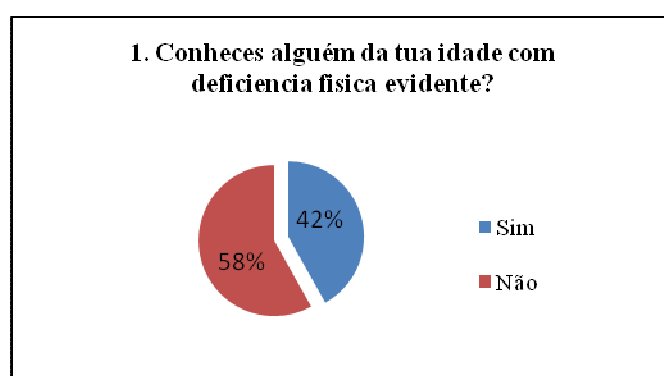


Gráfico 6 - Conheces alguém da tua idade com deficiência física evidente? (Total)

Num universo de 43 participantes, apenas 42% conheciam alguém com deficiência física evidente. Constatamos que somente os participantes do 9.º ano de escolaridade

conheciam alguém com deficiência física evidente (anexo IV). Devido ao facto de todos os alunos do 6.º ano responderem negativamente a esta primeira questão as próximas quatro perguntas não puderam ser respondidas.¹⁸

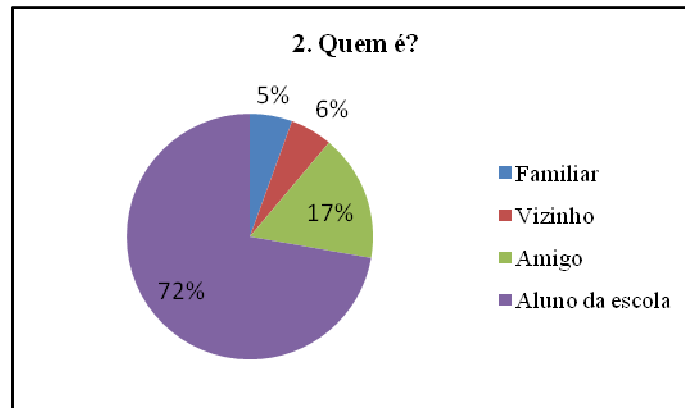


Gráfico 7 - Quem é?

A larga maioria dos participantes do 9.º ano de escolaridade (72%), responde que quem conhece é um aluno da escola e 17% dizem conhecer um amigo. De referir que 5% dos alunos refere ter um familiar com deficiência física evidente.

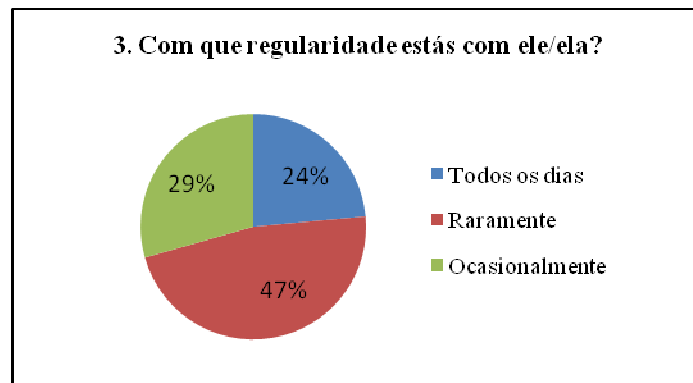


Gráfico 8 - Com que regularidade estás com ele/ela?

Dos participantes, do 9.º ano de escolaridade, 24% está todos os dias com alguém com deficiência física evidente, 47% raramente e 29% ocasionalmente.

¹⁸ De referir que as questões posteriores aquelas que os participantes tiveram que escolher entre “sim” e “não”, os cálculos foram efetuados tendo por base os universos de cada uma dessas opções.

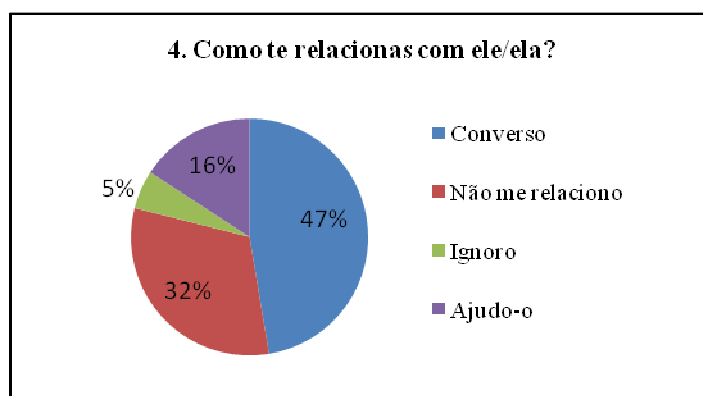


Gráfico 9 - Como te relacionas com ele/ela?

Quanto ao tipo de relacionamento com alguém portador de deficiência física evidente, 47% conversa, 16% admite ajudar, 32% não se relaciona com pessoas com deficiência e 5% dos inquiridos do 9.º ano de escolaridade parece ignorá-las.

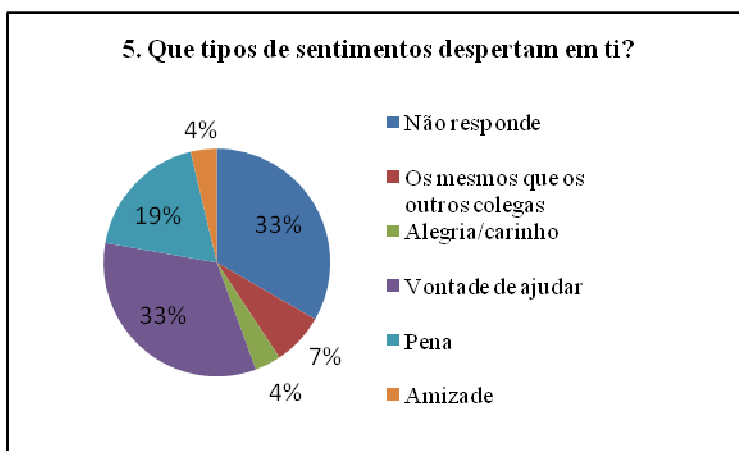


Gráfico 10 - Que tipos de sentimentos despertam em ti?

À pergunta “*Que tipo de sentimentos despertam em ti*” 33% dos alunos do 9.º ano referem ter vontade em ajudar, 19% têm pena, 4% dizem sentir amizade, alegria /carinho e 7% referem nutrir o mesmo tipo de sentimentos que por outros colegas. 33% dos inquiridos não responderam (6.º e 9.º anos de escolaridade). Concluiu-se que 19% dos participantes apresentam sentimentos negativos em relação à deficiência e 48% alimentam sentimentos positivos.

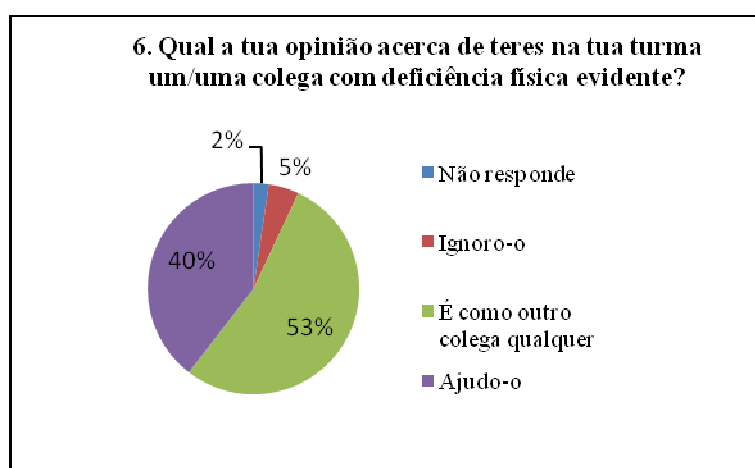


Gráfico 11 - Qual a tua opinião acerca de teres na tua turma um/uma colega com deficiência física evidente?

(Total dos alunos que participaram)

Quando questionados sobre a sua opinião acerca de terem um colega com deficiência na turma, 53% dizem considerá-lo como um outro colega qualquer, 40% afirmam ajudá-lo, 5% ignoram-no e 2% não respondem. Analisando as respostas dos participantes por ano de escolaridade, verificamos que não existem grandes diferenças entre os anos de escolaridade (anexo IV).

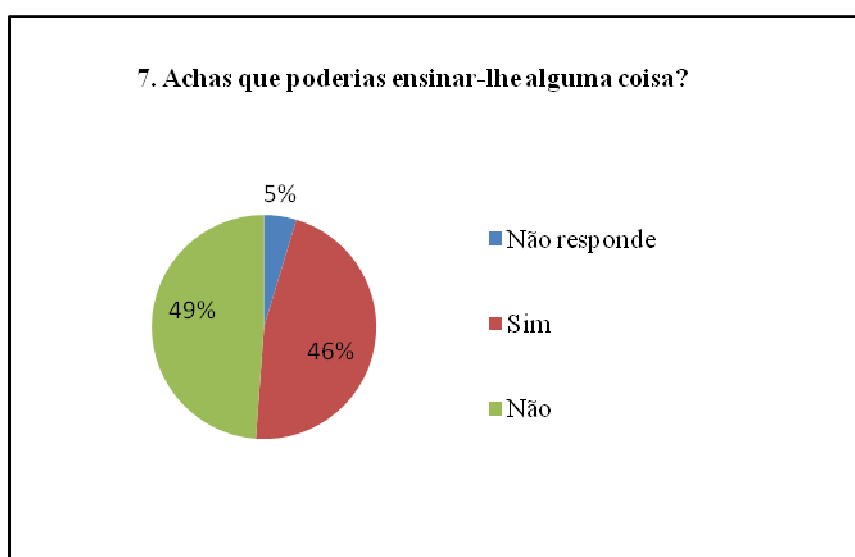


Gráfico 12 - Achas que poderias ensinar-lhe alguma coisa?

(Total dos alunos que participaram)

Do total dos participantes do 6º e 9º anos, quando questionados, 49% referem que não podiam ensinar nada a um colega com deficiência física evidente, mas 46% dizem que sim. 5% dos participantes não responderam. Analisando separadamente os anos de escolaridade, verificamos que são os participantes do 6.º ano que, maioritariamente, consideram que não poderiam ensinar nada (anexo IV).

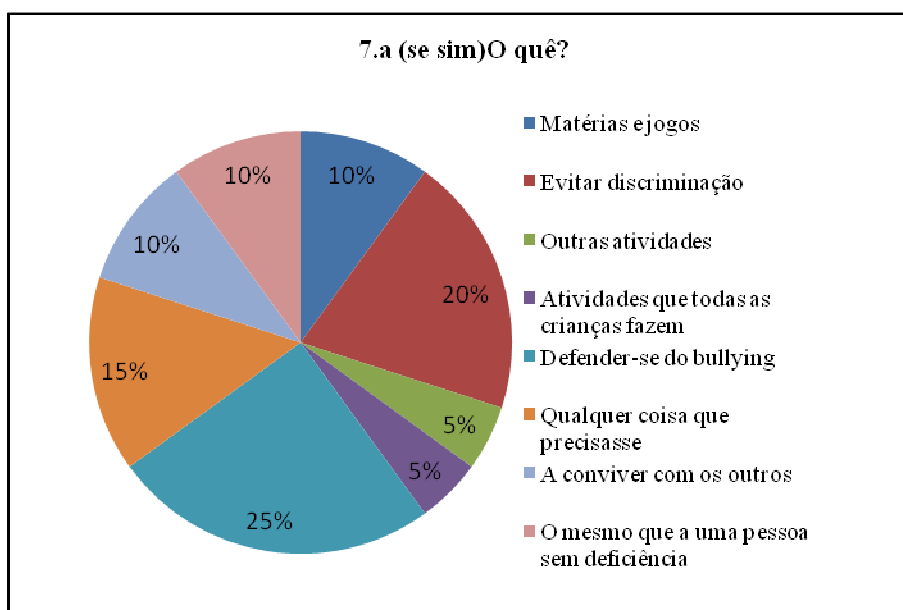


Gráfico 13 - (Se sim) O quê?

(Total dos alunos que participaram)

Quando questionados sobre o que poderiam ensinar a um colega com deficiência, surge um leque variado de respostas que podemos agrupar da seguinte forma: Adolescentes com deficiência física evidente considerados como igual: 30% das respostas referem que consideram um deficiente como igual: “*O mesmo que a uma pessoa sem deficiência*”; “*Atividades que todas as crianças fazem*”; “*Qualquer coisa que precisasse*”.

Adolescente com deficiência física evidente com necessidade de apoio: (70%) Em atividades escolares/ lúdicas, 15% referem que poderiam ensinar jogos, conteúdos escolares e outras atividades. Na socialização, 55% dos alunos pensam poder ensinar/ ajudar colegas com deficiência, quer seja a nível das relações do dia-a-dia, da discriminação e do *bullying*. Apesar de uma tentativa de proteção e ajuda, a maioria dos

participantes parte do princípio que uma criança com deficiência irá sofrer discriminação e *bullying*. Também parecem acreditar que alguém com deficiência física terá menores capacidades cognitivas.

Verificámos haver uma pequena percentagem de alunos de 6.º ano que respondeu afirmativamente a esta pergunta, pelo que encontramos um maior leque de respostas nos participantes do 9.º ano de escolaridade (“*Defender-se do bullying*”, “*Evitar discriminação*”, “*Qualquer coisa que precisasse*”, “*A conviver com os outros*” e “*O mesmo que a uma pessoa sem deficiência*”) (anexo IV).

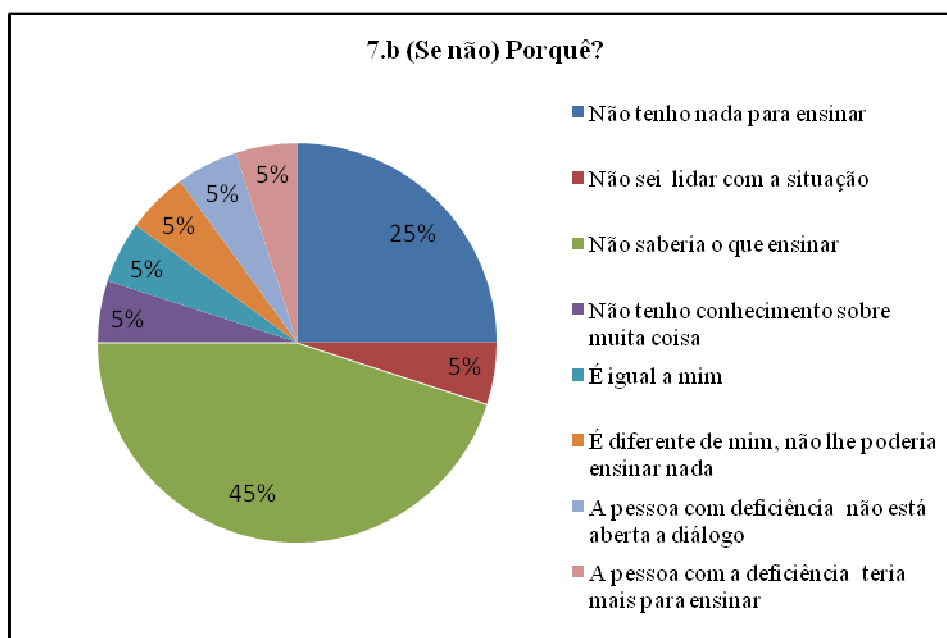


Gráfico 14 - (Se não) Porquê?
(Total dos alunos que participaram)

À questão “*Achas que poderias ensinar-lhe alguma coisa?*” 45% dos participantes responderam que “*Não saberiam o que ensinar*”, seguido de 25 % que responderam “*Não tenho nada para ensinar*”. Às outras respostas consideradas, apenas 5% dos participantes respondeu. Ao analisarmos separadamente a questão por ano letivo, verificamos que os participantes de 6.º ano de escolaridade referiram respostas mais vagas como: “*Não saberia o que ensinar*”, “*Não tenho nada para ensinar*”, “*Não tenho conhecimento sobre muita coisa*” e “*Não sei lidar com a situação*”.

Dos alunos do 9.º ano que responderam negativamente à questão “*Achas que poderias ensinar-lhe alguma coisa?*”, as respostas parecem demonstrar um sentimento negativo em relação à criança com deficiência (anexo IV).

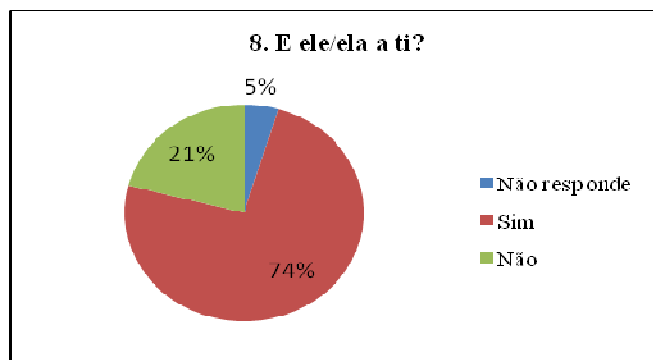


Gráfico 15 - E ele/ela a ti?

(Total dos alunos que participaram)

À questão “*E ele/ela a ti?*”, 74% responderam afirmativamente e 21% negativamente. Quando analisamos as respostas por ano letivo, verificamos que são maioritariamente os participantes do 9.º ano de escolaridade a responderem afirmativamente (anexo IV).

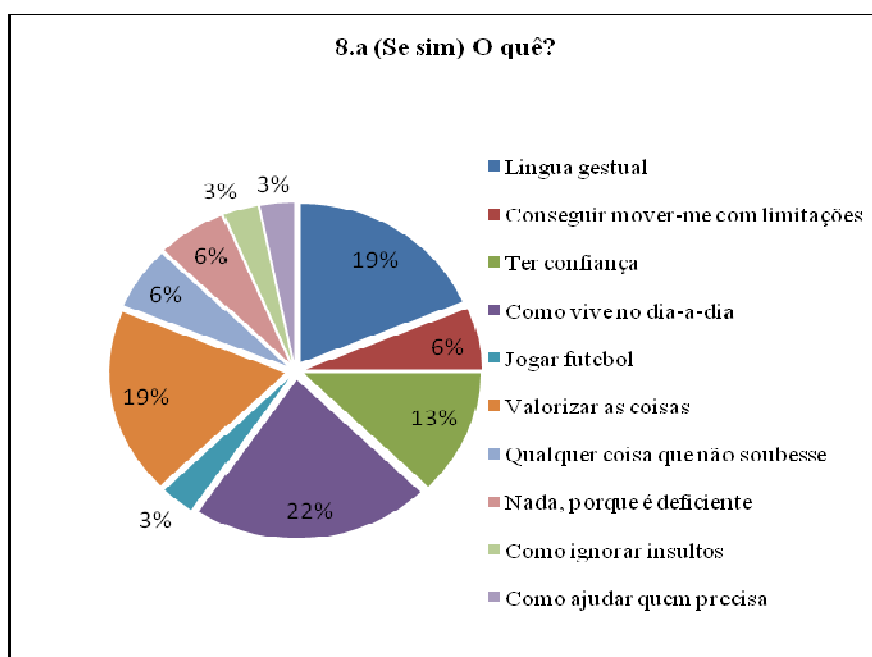


Gráfico 16 - (Se sim) O quê?
(Total dos alunos que participaram)

À questão se a criança com deficiência tem algo para lhes ensinar e o quê, 22% responderam “*Como vive no dia-a-dia*”, seguidamente, as respostas com maior percentagem foram “*Lingua gestual*” e “*Valorizar as coisas*” com 19% e com 13% “*Ter confiança*”. Todas as outras respostas tiveram menos de 6% de adesão.

Constatamos que são os participantes de 6º ano os que parecem demonstrar desconhecimento do que é a deficiência física evidente já que aparecem respostas como “*Lingua gestual*” (anexo IV).

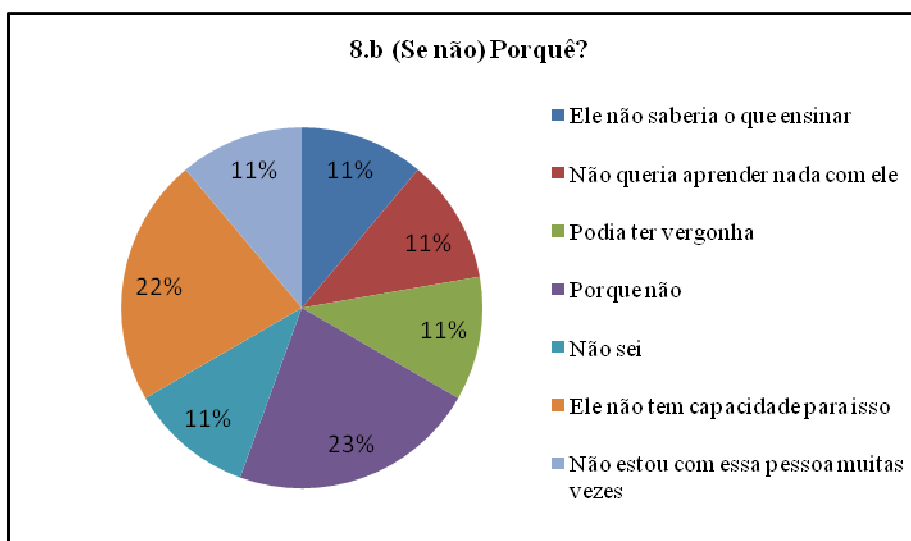


Gráfico 17 - (Se não) Porquê?
(Total dos alunos que participaram)

Dos que consideram que a criança com deficiência não tem nada para lhes ensinar, 23% responderam “*Porque não*”, 22% “*Ele não tem capacidade para isso*” e todas as outras respostas tiveram um total de 11% dos participantes. São os participantes do 6.º ano os que mais evidenciam uma perspectiva negativa em relação à deficiência (anexo IV).

5. Fase II- Dinamização das Atividades em Grupo

5.1. Análise das Imagens

Esta atividade consistiu na mostra de imagens aos participantes, tendo como finalidade evocar sentimentos e emoções nos adolescentes de situações relacionadas com a deficiência física evidente. Sendo um tema pouco vivenciado pelos adolescentes, optámos pela utilização de imagens marcantes de crianças com deficiência física evidente na sequência de conflitos. A utilização de imagens de crianças está relacionada com a tentativa de estabelecer uma maior identificação entre o grupo alvo e os protagonistas das imagens. Foi nossa intenção deixar estas perguntas abertas, por forma a não condicionar os participantes, o que deu origem a um variado leque de respostas.

Foi feita uma análise de conteúdo das respostas dadas pelos participantes, de onde resultaram tabelas para cada imagem, (anexo VI) e onde se pode confrontar as respostas dadas pelo 6º e 9º anos de escolaridade às perguntas “o que pensaram” e “o que sentiram”. É evidente na análise às respostas dadas pelos alunos do 9º ano de escolaridade é notória uma maior maturidade emocional, havendo uma projeção do “Eu” no outro, em que há um maior conhecimento do mundo que os rodeia.

Em quase todas as imagens, e relativamente às duas questões colocadas, houve participantes que optaram por não responder. Verificámos, com participantes do 9º ano de escolaridade, que à medida que as imagens iam sendo visualizadas aumentava o número de perguntas sem resposta, o que nos leva a supor que possa ter sido pelo impacto que as imagens provocaram.

Ao analisarmos as respostas por imagem concluímos que, pela repetição de respostas, talvez tivesse sido mais pertinente ter sido solicitada uma apreciação final sobre “o que sentiram” e não separadamente. Iremos, então, analisar a questão “*O que pensaram?*” para as sete imagens do nosso estudo.

Relativamente à Imagem 1:

A maioria das respostas faz referência à entreajuda e à amizade. De referir que um participante do 6º ano percecionou na imagem uma má intenção por parte da criança que empurra a cadeira de rodas. Ainda um destes participantes do 6º ano de escolaridade considerou ser por obrigação que a criança empurrava a cadeira do outro.

Relativamente à Imagem 2:

Esta tinha como objetivo alertar para as soluções de uma situação de deficiência física evidente, mas só um aluno fez referência à existência de próteses. A maioria das respostas focou “*o quão difícil deve ser não ter pernas*”. No 6º ano de escolaridade, a maioria refere que “*as crianças não têm pernas por um problema*”, parecendo indiciar uma situação de doença e não um fator externo causador.

Relativamente à Imagem 3:

Esta pretendia focar que apesar de terem uma deficiência física evidente, e algumas dificuldades associadas, as suas atividades da vida diária são realizadas. No 6.º ano de escolaridade apenas houve referência à dificuldade que a criança apresenta em beber água. Apenas um participante se questionou acerca da inexistência de um membro (*“Como eu faria sem uma mão?”*). No 9.º ano de escolaridade, a maioria sugere a necessidade de próteses no caso da falta de um membro e só dois participantes conseguem entender a ideia de que apesar das limitações a criança desempenha as suas rotinas diárias. De salientar que dois participantes reconheceram ser uma situação possível de lhes acontecer. Detetamos a existência de uma resposta onde é referida a palavra *“nojo”*.

Relativamente à Imagem 4:

Como se pretendia, pois quer no 6.º ano quer no 9.º ano de escolaridade, a maioria dos alunos fez referência à solidariedade e à preocupação com o próximo. De referir que somente um aluno do 6.º ano afirmou que, também, gostaria de ajudar.

Relativamente à Imagem 5:

A maioria dos participantes fez referência à dificuldade em conviver diariamente em campos minados (tal como se pretendia). Para alguns participantes deste estudo, é impensável que alguma criança atravessasse um campo minado, perfeitamente identificado, e que ao se ver isso na imagem só é possível pois *“não sabe ler”*, *“não tem orientação”* e até *“é muito corajoso”* como que a desafiar o destino.

Relativamente à Imagem 6:

A maioria dos participantes apontou o desejo da criança em ter pernas, quer no 6.º ano, quer no 9.º ano de escolaridade. No 9.º ano surgiram respostas do género: *“Gostaria muito que esta criança tivesse pernas”*, *“Como é possível existir alguém assim?”* e *“Como é bom eu ter pernas!”*. Esta última afirmação denota a tomada de consciência e o agradecimento, pelo *“bem”* que representa o ter membros e não tomar por garantido tudo o que temos e que desvalorizamos, como diz um participante do estudo: *“não é preciso ter todo o corpo para sermos felizes”*.

Relativamente à Imagem 7:

Trata-se de uma imagem lúdica que finalizou esta apresentação, imagem esta que veio quebrar o impacto emocional das anteriores, apesar de ter na mesma conteúdo significativo. Assim, a maioria dos participantes focou a igualdade entre duas crianças, surgindo frases como “*amizade sem diferença*” e “*que todos deviam pensar assim*”. Apesar da imagem nos levar para a não discriminação, dois participantes são mais objetivos e dizem mesmo que existe discriminação.

Por fim, relativamente à questão “*O que sentiram?*”, nas sete imagens apresentadas, os sentimentos mais comuns foram: tristeza, pena, amizade, ajuda e medo. No 9.º ano de escolaridade já surgem sentimentos como “*empatia*” e “*esperança*”. De referir que, ainda que com pouca representatividade, surgiram sentimentos como “*raiva*” e “*desespero*” e apenas um participante utilizou a palavra “*nojo*”.

5.2. Análise do Vídeo Apresentado

O vídeo animado foi apresentado com um intuito lúdico-motivacional para a introdução da temática. Apesar de não termos tido a intenção de questionar os participantes sobre o que viram, é de salientar a emoção que o vídeo provocou, havendo, inclusivamente, um participante que exteriorizou o que estava a sentir chorando, tendo necessidade de sair da sala. Esta exteriorização de emoções reforça, em nosso entender, a necessidade do tema ser mais abordado nas nossas escolas, pois, são realidades com as quais os alunos raramente contactam.

5.3. Análise das Atividades para Simulação de Deficiência

As atividades práticas para a simulação de deficiência pretenderam modificar comportamento. Incluímos esta atividade no âmbito de uma ação educativa, de forma a formar cidadãos mais conscientes desta realidade, mais sensíveis e mais altruístas.

As atividades para simulação de deficiência, dentro e fora da sala de aula, tiveram como objetivo colocar todos os participantes numa situação de incapacidade, para que dessa forma fosse vivenciada a condição de deficiência física evidente. Ao longo das atividades os participantes foram revelando o que sentiam. Na realização da atividade A “Coisas que nos atrapalham”, foram expressos sentimentos de frustração e desânimo. Expressões como “*Não sei o que faria se estivesse nesta situação*”, “*como é difícil escrever só com uma mão*” e “*não consigo, vou desistir*” foram sido ouvidas.

De salientar apenas que, na atividade B “No meio de tantos”, o participante que estava sentado na cadeira de rodas foi sempre incluído no diálogo que tinham que manter para responder às questões colocadas. Em nenhum momento houve esquecimento ou exclusão por parte dos participantes que estavam na posição de pé.

6. Fase III- Inquérito Pós-Atividade

No final de todas as atividades desenvolvidas, aplicou-se o inquérito pós-atividade (anexo VII).

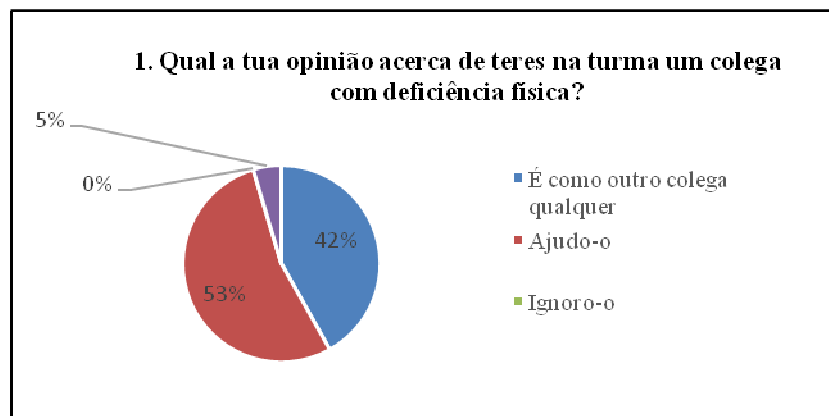


Gráfico 18 - Qual a tua opinião acerca de teres na turma um colega com deficiência física?

(Total dos alunos que participaram)

Da análise do gráfico 18, constata-se que nenhum dos participantes (6.º e 9.º anos de escolaridade) referiu ignorar um colega com deficiência física evidente. 53% dos participantes afirmaram que o ajudavam, sendo que para 42% ele seria como outro colega qualquer. Quando dividimos as respostas dadas pelo 6.º e 9.º anos de escolaridade, verificámos que as respostas não são significativamente diferentes (anexo VIII).

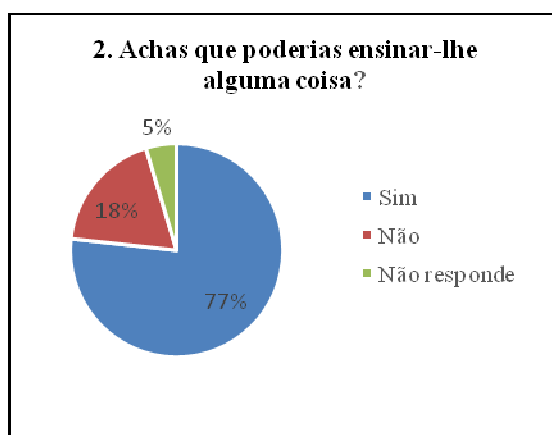


Gráfico 19 - Achas que poderias ensinar-lhe alguma coisa?
(Total dos alunos que participaram)

À pergunta “Achas que poderias ensinar-lhe alguma coisa?”, 77% dos participantes (6.º e 9.º anos) responderam que sim e cerca de 18% responderam que não. Ao analisarmos as respostas do 6º e 9º anos de escolaridade, separadamente, voltamos a constatar não haver grandes diferenças nas respostas (anexo VIII).

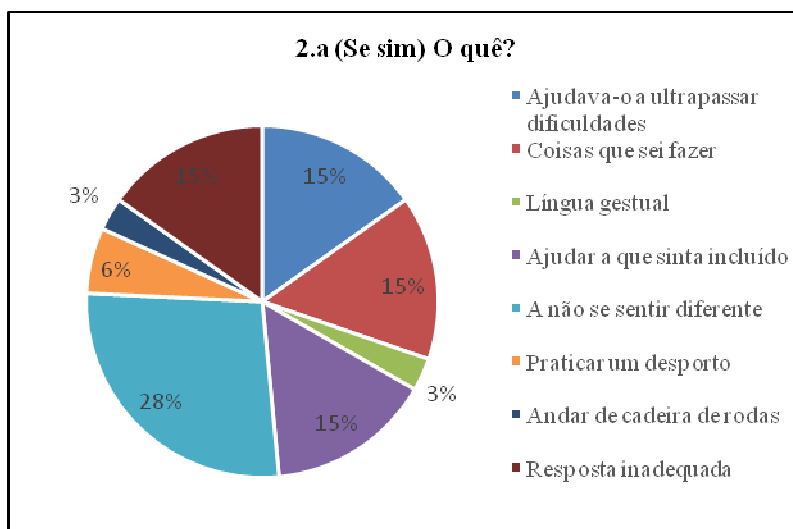


Gráfico 20 - (Se sim) O quê?
(Total dos alunos que participaram)

O facto de ser uma questão aberta levou a um grande leque de respostas que tentámos agrupar. 28% dos participantes indicam que poderiam ensinar a criança com deficiência física evidente a “A não se sentir diferente”. 15% das respostas referem “Ajudar a

ultrapassar dificuldade” e a *“Ajudar a que se sinta incluído”*; 15% os participantes referem que lhes ensinavam coisas que sabem fazer.

Ao fazermos a recolha dos dados detetamos algumas respostas inadequadas, essencialmente dos participantes do 6º ano de escolaridade, que, como já referido anteriormente, são reflexo do desconhecimento do que é uma deficiência física evidente, exemplo disso são as respostas *“Andar de cadeira de rodas”* e *“ Língua gestual”* que optamos por manter (anexo VIII).

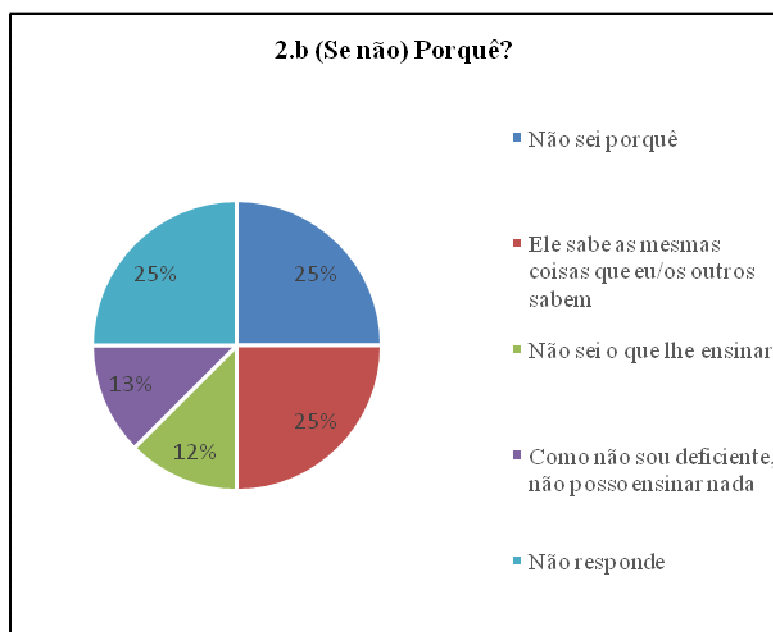


Gráfico 21 - (Se não) Porquê?
(Total dos alunos que participaram)

Ao justificarem porque não tinham nada para ensinar a um colega com deficiência física evidente, 25% dos participantes apontam que *“Ele sabe as mesmas coisas do que eu”* o que indicia uma situação de igualdade percebida entre ambos. Do mesmo gráfico, por outro lado, as respostas *“ Não sei o que lhe ensinar”* (12%) e *“ Como não sou deficiente não posso ensinar nada”* (13%) revelam alguma discriminação. 50% dos participantes não souberam justificar o “Não”.

De referir que dois participantes que responderam “não” à pergunta 2 não justificaram a sua escolha. Ao analisar os dados constatamos que alguns dos participantes de 6.º ano e que responderam “não”, afirmaram que uma criança com deficiência saberá as *“Mesmas coisas”*, não sentindo assim necessidade de partilha de informação. Relativamente aos alunos de 9.º ano de escolaridade, a maioria optou por não responder (anexo VIII).

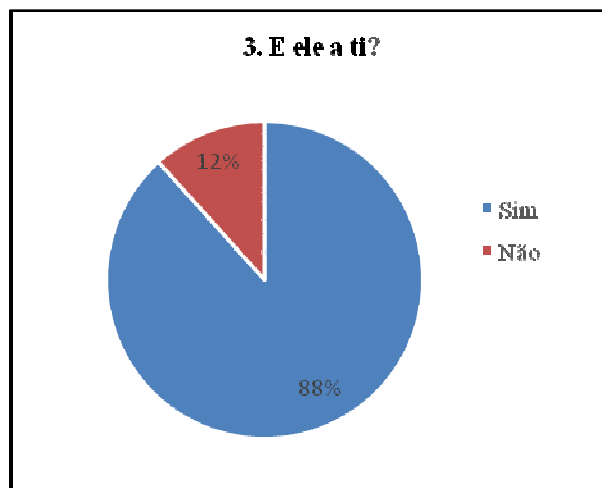


Gráfico 22 – E ele a ti?

(Total dos alunos que participaram)

Quando questionados se a criança com deficiência poderia ensinar alguma coisa, 88% dos participantes indica que sim e só 12% dizem não. Quando a análise é feita por forma a observar cada ano em separado, constatamos que todos os participantes do 9.º ano de escolaridade responderam que sim, o que revela maior maturidade dos participantes deste grupo etário face a esta problemática (anexo VIII).

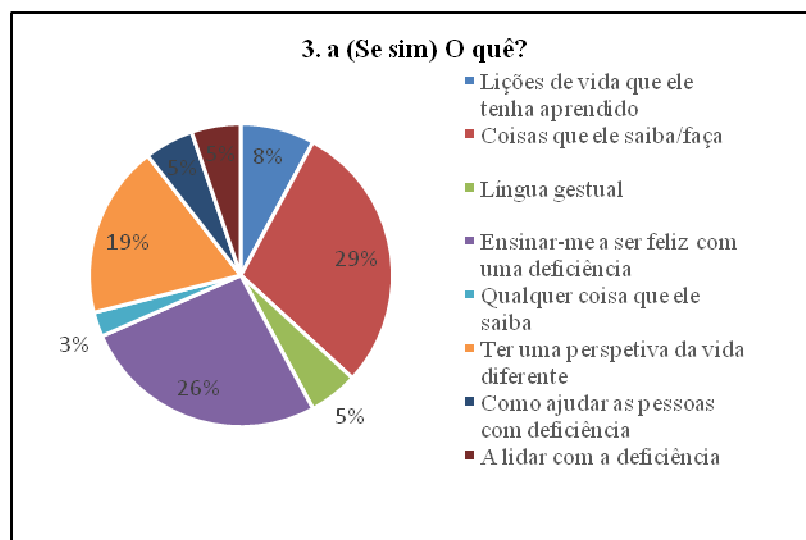


Gráfico 23 - (Se sim) O quê?

(Total dos alunos que participaram)

Analisando o gráfico 23, conclui-se que 29% dos participantes consideram que uma criança com deficiência terá conhecimentos próprios que pode partilhar, enquanto 26%

dos participantes afirma “*Ensinar-me a ser feliz com uma deficiência*”. Já 19% dos participantes dizem que uma criança com deficiência lhes poderia ensinar a “*Ter uma perspectiva de vida diferente*”. Mais uma vez surge uma resposta de “*Língua gestual*” quando se falava de deficiência física evidente e, mais uma vez, são os alunos do 6.º ano de escolaridade a fazer referência à língua gestual (anexo VIII).

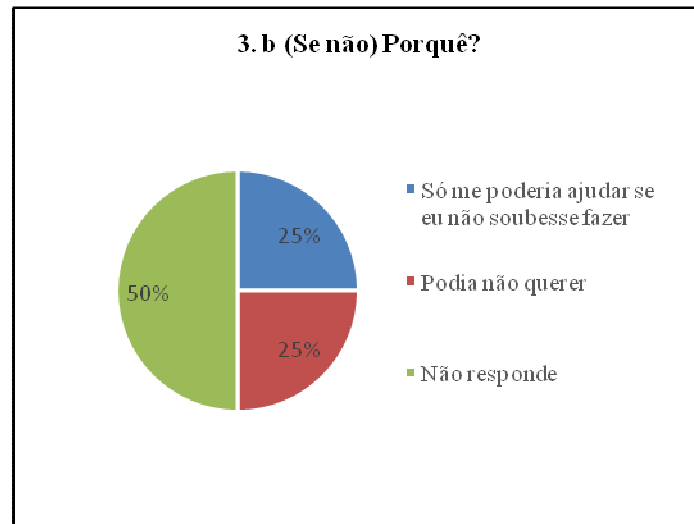


Gráfico 24 - (Se não) Porquê?

(Participantes do 6º ano de escolaridade)

A esta questão só responderam participantes do 6.º ano de escolaridade, sendo que metade não apresentou justificação. Os restantes, com igual percentagem, apontam que poderiam não querer ter ajuda ou só necessitavam de ajuda se não soubessem fazer.



Gráfico 25 - Abdicarias do teu tempo disponível nos intervalos para o ajudar no que ele necessitasse?

(Total dos alunos que participaram)

Observando o gráfico 25, concluímos que a quase totalidade dos participantes (95%) responderam que sim à questão *“Abdicarias do teu tempo disponível nos intervalos para o ajudar no que ele necessitasse?”*. Constatamos que só participantes do 6.º ano de escolaridade referem não abdicar do seu tempo (anexo VIII).

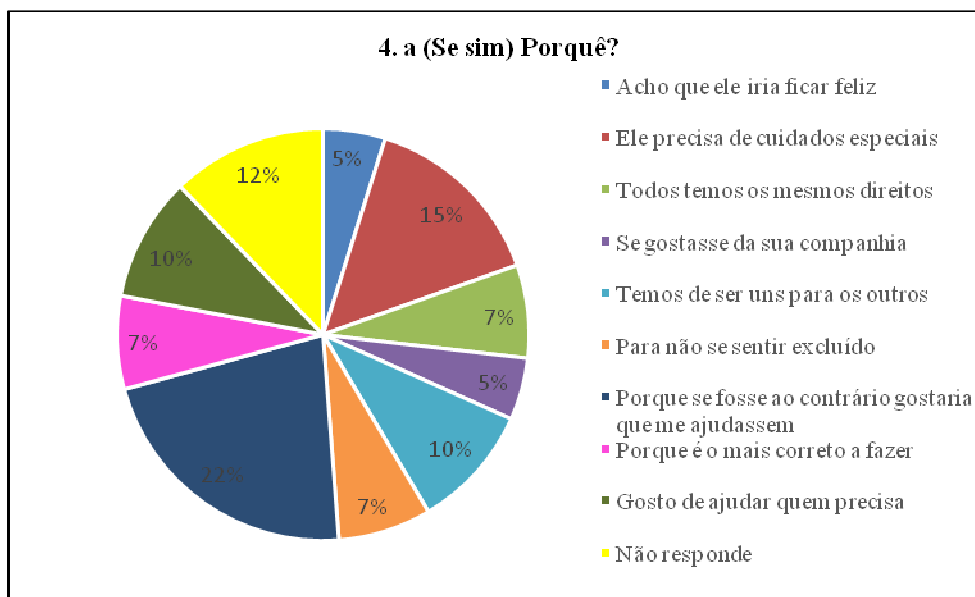


Gráfico 26 - (Se sim) Porquê?
(Total dos alunos que participaram)

Em relação ao gráfico 26, 22% dos participantes referem que abdicariam do seu tempo, pois, gostariam de ser ajudados caso se encontrassem na mesma situação e 10% afirmam que *“Temos que ser uns para os outros”*. 15% prestavam auxílio por considerarem que a pessoa com deficiência necessita de cuidados especiais e 10% dizem gostar de *“Ajudar quem precisa”*. 5% dos participantes referem que abdicariam do seu tempo disponível apenas se gostassem da sua companhia. De referir que, relativamente ao item *“Porque se fosse ao contrário gostaria que me ajudassem”*, são, essencialmente, participantes do 9.º ano de escolaridade que o referem; os itens *“Gosto de ajudar quem precisa”*, *“Porque é o mais correto a fazer”* e *“Se gostasse da sua companhia”* só foram referidos pelos participantes do 9.º ano de escolaridade. Por fim o item *“Para não se sentir excluído”* só foi mencionado pelos participantes do 6.º ano de escolaridade. Podemos assim dizer que, apesar de haver respostas diversas

relativamente aos participantes do 6.º e do 9.º anos de escolaridade, não conseguimos retirar nenhuma conclusão significativa por faixa etária (anexo VIII).

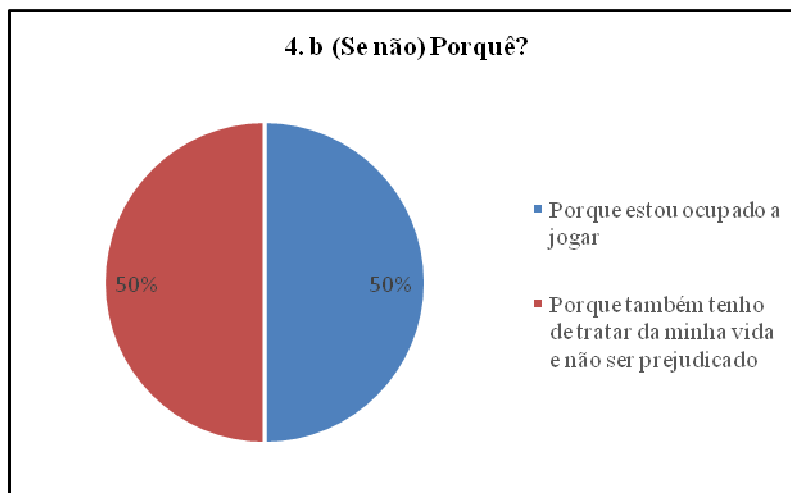


Gráfico 27 - (Se não) Porquê?

(Apenas participantes do 6.º ano de escolaridade)

De referir que somente participantes do 6.º ano de escolaridade responderam que não abdicariam do seu tempo para ajudar, surgindo respostas como *”Porque estou ocupado a jogar”* e *”Porque também tenho de tratar da minha vida e não ser prejudicado”*.

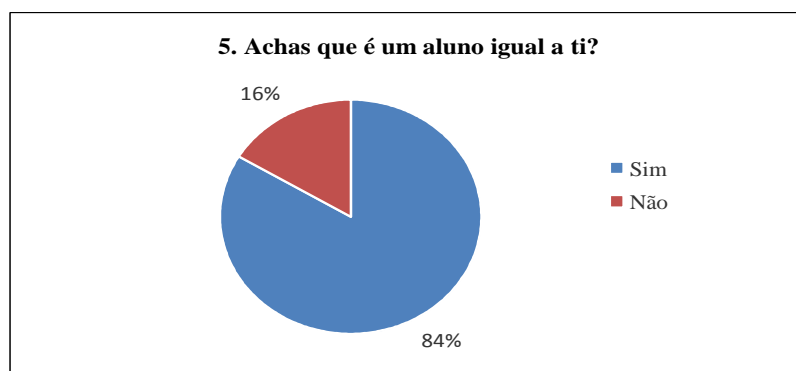


Gráfico 28 - Achas que é um aluno igual a ti?

(Total dos alunos que participaram)

À pergunta *“Achas que é um aluno igual a ti?”*, 84% dos participantes referem que sim e 16% referem que não, verificando-se não haver diferenças significativas entre os alunos do 6.º ano e do 9.º ano de escolaridade. Constatamos, através da análise dos

dados, que não há diferenças significativas entre as respostas dadas pelos participantes dos 6º e 9º anos de escolaridade (anexo VIII).

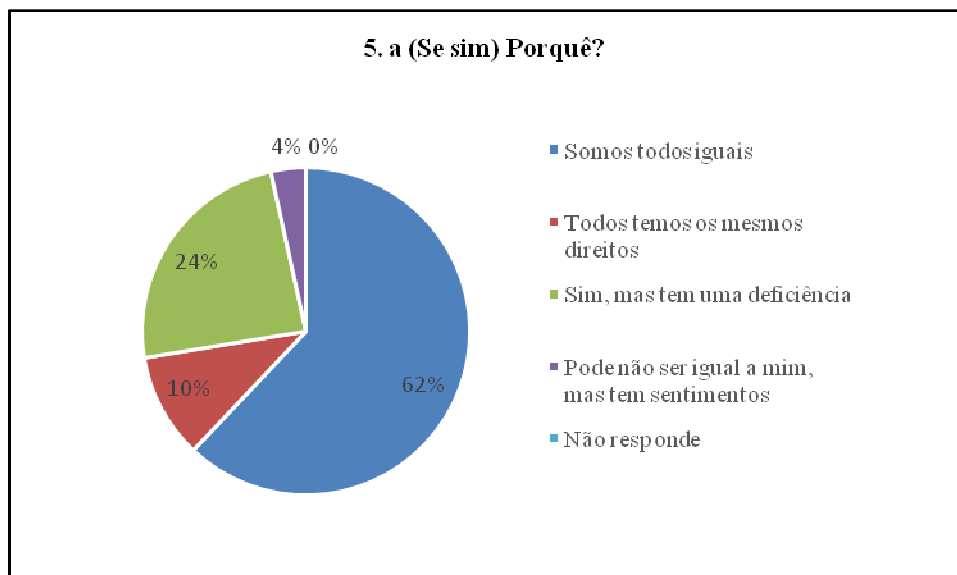


Gráfico 29 - (Se sim) Porquê?

(Total dos alunos que participaram)

Na sequência da pergunta “*Achas que é um aluno igual a ti?*” e ao serem questionados porquê, 62% dos participantes referem que “*Somos todos iguais*” e 24% dos participantes referem que é um aluno igual a eles, mas que tem uma deficiência. 10% referem que o outro “*Tem sentimentos*” (respondida apenas por alunos do 6.º ano de escolaridade) (anexo VIII). De salientar que todos os participantes que responderam “sim” o justificaram.

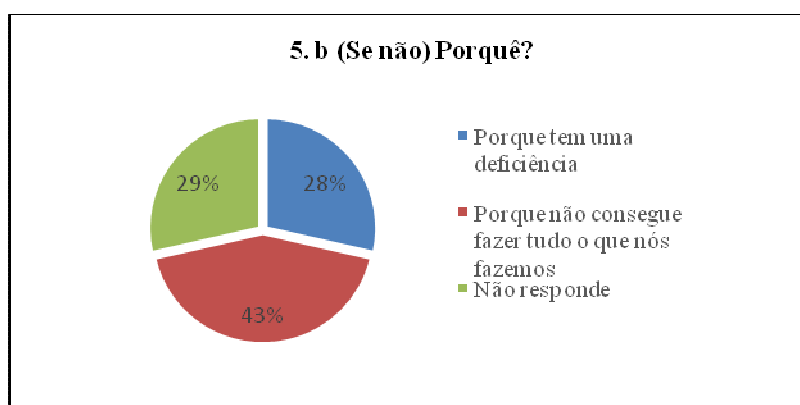


Gráfico 30 - (Se não) Porquê?

(Total dos alunos que participaram)

Aos lhes ser solicitada uma justificação, 29% dos participantes optaram por não responder, 43% dos participantes afirmaram que não é igual “Porque *não consegue fazer tudo o que nós fazemos*” e 28% apontam para existência de deficiência ser sinónimo de diferença.

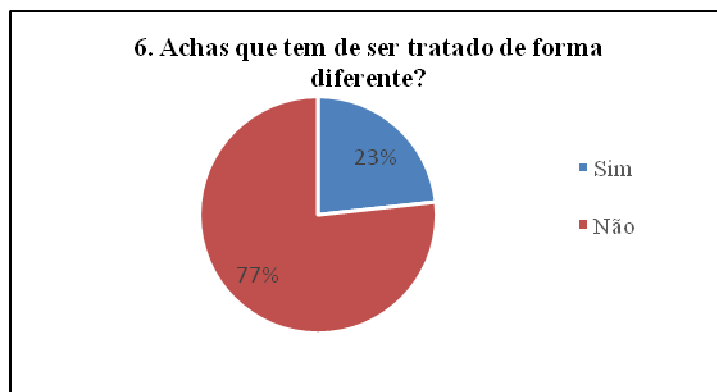


Gráfico 31 - Achas que tem de ser tratado de forma diferente?
(Total dos alunos que participaram)

Em relação ao gráfico 31, 77% responde “*Não*” à questão “*Achas que tem de ser tratado de forma diferente*”. No entanto, são os alunos de 6.º ano de escolaridade os que mais apontam para a necessidade de tratamento diferenciado (anexo VIII).

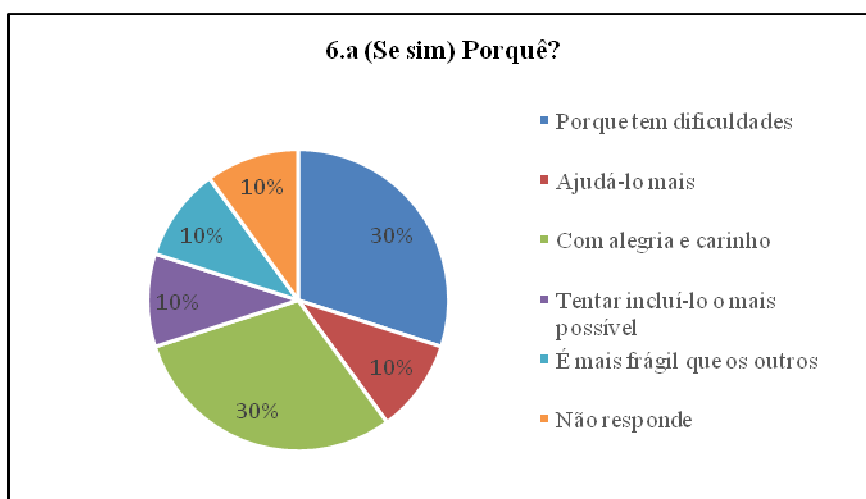


Gráfico 32 - (Se sim) Porquê?
(Total dos alunos que participaram)

Dos participantes que consideraram ser necessário tratar de forma diferente um colega com deficiência física evidente, 30% referem que este “*Tem dificuldades*” e que deve ser tratado com “*Alegria e carinho*”. As restantes respostas apresentam um valor percentual de 10%. A esta questão não responderam 10% dos participantes. Da análise por ano de escolaridade (anexo VIII), apesar de haver diferenças, não conseguimos retirar grandes conclusões.

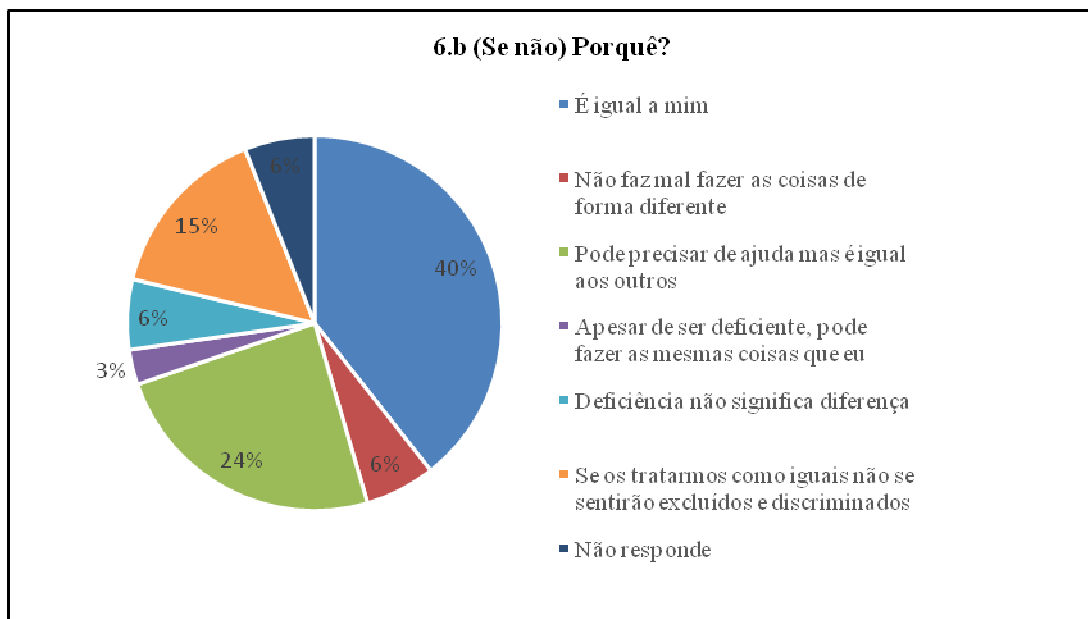


Gráfico 33 - (Se não) Porquê?

(Total dos alunos que participaram)

Relativamente ao gráfico 33, constatamos que, 40% dos participantes consideram um aluno com deficiência física evidente como um igual e 24% também o consideram como igual apesar de referirem que este possa necessitar de ajuda. 15% dos participantes mencionam que “*Se os tratarmos como iguais não se sentirão excluídos e discriminados*” e 10% dos participantes não apresentaram justificação. Quando analisamos, individualizando as respostas dos 6.º e 9.º anos de escolaridade, conseguimos perceber um maior nível de elaboração intelectual nas respostas dos participantes do 9.º ano de escolaridade (anexo VIII).

7. Análise comparativa dos resultados entre a Fase I e a Fase III

Na elaboração dos inquéritos pré-atividade e pós- atividade algumas questões foram repetidas o que nos permitiu efetuar uma análise comparativa antes e depois da aplicação das atividades realizadas com os participantes, relacionadas com a temática em causa. O nosso propósito era saber até que ponto as experiências proporcionadas aos alunos mudariam a sua perspectiva em relação à deficiência física evidente.

Deste modo, passaremos a confrontar as respostas dadas ao inquérito pré-atividade (questões números 6, 7 e 8) e pós-atividade (questões números 1, 2 e 3). De referir que não foi possível a análise das respostas abertas associadas a cada uma das questões em análise, dado que os participantes alteraram visivelmente o discurso no inquérito pré-atividade e no inquérito pós- atividade.

Através da leitura dos gráficos 11,12 e 15 do inquérito pré-atividade e dos gráficos 18,19 e 22 do inquérito pós-atividade conseguimos perceber que houve, efetivamente, alteração no sentido das respostas, verificando- se no inquérito pós- atividade que os participantes se mostram mais solidários para com a deficiência física evidente.

8. Reflexões Finais

Com o presente estudo pretendemos efetuar uma abordagem ao tema da inclusão, direitos humanos e igualdade numa perspetiva educacional para perceber de que forma existe uma efetiva educação para a diferença. O nosso estudo cingiu-se a duas turmas de 6.º e 9.º anos de escolaridade, por forma a conseguir atingir os objetivos a que nos propusemos. Está consagrado na Constituição da República Portuguesa o direito à educação, à igualdade de oportunidades e à participação na sociedade por todos os cidadãos. Esperar-se-ia que a Escola fizesse uma abordagem no sentido de promover a inclusão e a igualdade para todos. Nessa linha, o Decreto-Lei 319/91 reforça esses direitos numa perspetiva de "escola para todos", numa aproximação à escola inclusiva levando, a uma mudança ao nível das práticas educativas. Tal como é referido por Vieira (2004, p.47)

“A Reorganização Curricular do Ensino Básico (Lei 6/01) defende também a criação de condições na escola para atendimento à diversidade de alunos que ela contém, introduzindo novos mecanismos de que pode socorrer-se para combate às dificuldades de aprendizagem. Tem como objectivos a promoção da Educação Básica para todos com qualidade; a reflexão sobre desenvolvimento curricular, apelando a uma gestão flexível dos currículos; a explicitação das orientações curriculares nacionais; a incorporação de espaços de trabalho que vão para além das disciplinas tradicionais. Esta Lei propõe assim duas novas áreas curriculares que são: Estudo Acompanhado, que visa a aprendizagem de métodos de estudo e trabalho, e a Educação para a Cidadania”.

Perspetivámos o nosso estudo segundo a aplicação de diversas atividades, entre elas, o inquérito pré-atividade, a apresentação de imagens e um vídeo, atividades de simulação de deficiência e o inquérito pós-atividade. A aplicação de todas estas atividades teve por base conseguir explorar as perceções de crianças face à deficiência física evidente, quando observada noutras crianças, em ambiente escolar.

Passamos de seguida a dar conta da consecução dos objetivos específicos a que nos propusemos. Uma vez que, uma das questões que colocámos no primeiro inquérito foi saber se os participantes conheciam alguém com deficiência física evidente e como a percentagem do “sim” foi ínfima, concluímos que não é uma realidade próxima e, portanto, invalida uma relação efetiva e afetiva com esta temática. A grande parte das nossas atividades direcionava-nos para avaliarmos as perceções dos participantes em relação à deficiência física evidente. Nesse sentido, parece-nos possível concluir que a

maioria dos participantes, ao serem questionados diretamente, revelam uma visão benigna e correta face à deficiência física evidente. Parecem considerar a pessoa com deficiência como igual, revelando alguma consciência de quais as atitudes adequadas a ter, facto que nos leva a ponderar a possibilidade de ausência de discriminação ou exclusão.

Ao longo do tratamento dos dados, principalmente nos participantes do 9.º ano de escolaridade, surgiram frases que nos remetem para alguma compreensão desta problemática e que sugerem haver sensibilidade e uma relação empática e de igualdade para com a criança com deficiência física evidente. Como exemplos apontamos algumas afirmações dadas pelos participantes: “(...) *no fundo precisa do que qualquer pessoa no mundo precisa, alguém para o ouvir e amar*”, “ *Se forem tratados de igual forma poderão desenvolver-se fazer amigos e viverem o mais normalmente possível*”, “*Que todos deveriam pensar assim [na igualdade]* ”, “ *Deficiência não significa diferença*”.

Constatamos que os participantes do 9.ºano parecem demonstrar uma maior inteligência emocional em comparação com os participantes de 6.º ano de escolaridade. Como exemplo, apresentamos algumas frases que refletem esse sentido: “*Que a situação poderia acontecer a qualquer um de nós*”, “*Como é bom eu ter pernas*”, “ *O quanto difícil deve ser em não ter pernas*”.

Com algumas das respostas dos participantes do 9.º ano de escolaridade detetámos sentimentos de solidariedade para com as crianças vítimas de conflitos, revelando-nos, em diversas respostas, a intenção de ajudar. Estamos em crer que a aplicação deste estudo poderá ser relevante para a formação integral de futuros adultos mais conscientes, críticos e atuantes, que podem vir a ter um papel mais ativo, a longo prazo, na construção de uma sociedade mais justa.

No entanto, no decorrer das várias atividades foram surgindo pontualmente algumas respostas que nos soaram como “alertas” para que talvez haja, subjacente, uma realidade diferente. Encontramos respostas como “*É diferente de mim, não lhe poderia ensinar nada*”, “*A pessoa com deficiência não está aberta a diálogo*”, “*Não tenho nada para ensinar*”, “[*não poderia ensinar*] *nada, porque é deficiente*”, “*Ele não tem capacidade para isso [ensinar algo]*”, “*Não queria aprender nada com ele*”.

Das várias respostas dos participantes pareceu-nos não haver um conhecimento concreto das várias vertentes da deficiência, chegando mesmo a haver confusão entre deficiência física e outras variantes da deficiência. Corroborando esta afirmação, encontramos respostas, dos participantes do 6.º ano de escolaridade, que referem a língua gestual como algo associado à deficiência física evidente, mostrando-nos o desconhecimento face a esta problemática.

Era nossa intenção relacionar a deficiência física evidente como consequência dos conflitos armados existentes a nível mundial. Para tal, as imagens que foram apresentadas serviram para confrontar os participantes com esta realidade. Da análise de conteúdo efetuada, conseguimos perceber que alguns dos participantes só parecem entender a deficiência associada à doença ou a acidente, mas não como resultado de conflitos. Um cenário de conflito armado não é algo com o qual os jovens portugueses se vejam confrontados e as imagens provocaram-lhes tristeza, pena e preocupação. Esta realidade está, cada vez mais, “próxima” do mundo ocidental e parece-nos importante preparar os nossos jovens para um mundo em mudança, em que a globalização que nos une é, ao mesmo tempo, a que nos confronta com realidades tão distantes e violentas.

O facto de termos tido três questões que intencionalmente repetimos nos dois inquéritos permitiu-nos perceber que houve, de facto, mudanças nas perceções dos participantes face à deficiência física evidente, demonstrando, no final da aplicação do estudo, uma visão mais verdadeira e uma maior solidariedade face à deficiência física evidente. Este estudo foi realizado com 43 participantes e houve alterações na maneira como lidam com a deficiência, o que nos leva a supor que se esta temática fosse trabalhada com regularidade a nível do ambiente educativo, mais mudanças poderíamos perspetivar, numa tentativa de transformar mentalidades, levando à existência de uma sociedade mais justa, mais inclusiva e solidária, o que poderia dar origem a novos estudos, numa perspectiva evolutiva agora a nível nacional.

9. Referências Bibliográficas

Aranha, M.S. (2005). *Projeto Escola Viva: garantindo acesso e permanência de todos os alunos na escola, necessidades educacionais especiais dos alunos*. Brasília, Ministério da Educação - Secretaria de Educação Especial.

Bell, J. (2010). *Como Realizar Um Projeto de Investigação*. Lisboa.

Benedek, W. (2014). *Compreender os Direitos Humanos: manual de educação para os direitos humanos*. Coimbra Editora, Coimbra.

Comissão Europeia. (2010). *Estratégia Europeia para a deficiência 2010-2020: Compromisso renovado a favor de uma Europa sem barreiras*. Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões. Bruxelas, Comissão Europeia.

Conselho da Europa (2006). *Recomendação Rec (2006) 5 do Comité de Ministros aos Estados Membros sobre o Plano de Ação do Conselho da Europa para se promover os direitos das pessoas com deficiência/incapacidade e a sua total participação na sociedade: melhorando a sua qualidade de vida na Europa de 2006- 2015*. Comité de Ministros. [Em linha]. Disponível em <www.coe.int/t/dg3/disability/ActionPlan/PDF/Rec_2006_5_Portugal.pdf>. [Consultado em 02/04/2016].

Convenção sobre os Direitos da Criança. [Em linha]. Disponível em <https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf>. [Consultado em 05/10/2015].

Cordeiro, F. A., Buendgens, F. J. (2012). Preconceitos na escola: sentidos e significados atribuídos pelos adolescentes no ensino médio. *Psicologia Escolar e Educacional*, 16(1), pp. 45-54.

Garcia, M. T., Garcia, M. L. (2003). *Os Estereótipos e sua Influência no Processamento de Informação. Estereótipos e Preconceito*. ISPA, Lisboa.

Gardou, C. (2005). Pensar a deficiência numa perspetiva inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 19, pp. 13-23.

González, J. (2002). *Educação e Diversidade: Bases Didáticas e Organizativas*. Artmed Editora, Porto Alegre.

[https:// www.facebook.com/hoto.php](https://www.facebook.com/hoto.php)) Consultado em Janeiro de 2016

“I can go to school now because my friend João helps me.” *Ilídio*. [Em linha]. Disponível em <<http://www.fairnsquare.unicef.org.mz/ilidio>>. [Consultado em 21/08/2015].

Lianza, S. (2001). *Medicina de Reabilitação*. Editora Guanabara Koogan, Rio de Janeiro.

Machel, G. (1996). *Relatório de Graça Machel*. Doc. A/51/306 de 28 de Agosto de 1996. ONU, Nova Iorque.

ONU. *Declaração de Salamanca*. [Em linha]. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. [Consultado em 06/07/2016].

Organização Mundial de Saúde. (2004). *Classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde*. Lisboa, Direção Geral da Saúde. [Em linha]. Disponível em <http://www.inr.pt/uploads/docs/cif/CIF_port_%202004.pdf>. [Consultado em 02/06/2016].

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

Quivy, R., Campenhoudt, L.V. (1995). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva, Lisboa.

Rodrigues, D. (2001). *Educação e diferença: valores e práticas para a educação inclusiva*. Porto Editora, Porto.

Rodrigues, D. (2013). *Equidade e Educação Inclusiva*. Profedições, Porto.

Sanches, I., Teodoro, A. (2006). Da Integração à Inclusão Escolar: Cruzando Perspetivas e Conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8, pp. 63-83.

Tajfel, H. (1982). *Grupos humanos e categorias sociais: estudos em psicologia social*. 1, Livros Horizonte, Lisboa.

Tamashiro, T. (2010). *Impact of Conflict on Children's Health and Disability*, The Hidden Crises: Armed Conflict and Education, Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2011; UNESCO.

UNESCO. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. [Em linha]. Disponível em <<http://www.gddc.pt/direitos-humanos/textos-internacionais-dh/tidhuniversais/cidh-dudh.html>>. [Consultado em 05/06/2016].

UNICEF. *Convenção sobre os Direitos da Criança*. [Em linha]. Disponível em <https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf>. [Consultado em 05/07/2016].

UNICEF (2013). *The state of the world's children 2013: children with disabilities*. [Em linha]. Disponível em <<http://>

http://www.unicef.org/sowc2013/files/SWCR2013_ENG_Lo_res_24_Apr_2013.pdf>. [Consultado em maio de 2016].

Valada, J., Monteiro, M. B. (1996). *Psicologia Social*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Vale, M.C. (2009). Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF): conceitos, preconceitos e paradigmas. Contributo de um constructo para o percurso real em meio natural de vida. *Acta Pediatr Por*, 40 (5), pp. 229-236.

Vieira, M. T. (2004) *Porque pelas nossas veias corre a mesma seiva*. Dissertação de Mestrado, FPCEUP, Porto.

World Health Organization (2012). *Relatório Mundial sobre a deficiência*. Governo do Estado de São Paulo. Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência, São Paulo.

World Health Organization (2014). *Disability. Draft Who global action plan 2014-2021: Better Health For all People With Disability*. [Em linha]. Disponível em <http://apps.who.int/gb/ebwha/pdf_files/WHA67/A67_16-en.pdf>. [Consultado em 01/03/2016].

40 events around the uk to support the forgotten victims of conflict. [Em linha]. Disponível em <<https://www.handicap-international.org.uk/news/40-events-around-the-uk-to-support-the-forgotten-victims-of-conflict>>. [Consultado em 11/05/2016].

10. Anexos

**Anexo I- Pedido de Autorização para a realização do estudo ao Agrupamento
Damião de Góis em Alenquer**



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DAMIÃO DE GOES

ESCOLA EB 2 3 PÊRO DE ALENQUER

DECLARAÇÃO

Vimos por este meio declarar que são autorizadas as atividades previstas no projeto de investigação integrado no Mestrado em Ação Humanitária, Cooperação e Desenvolvimento “Educar para a Diferença”.

A seleção das turmas e o contacto com os docentes das disciplinas de História e Geografia de Portugal e de História serão assegurados pelo Coordenador pedagógico do Departamento de Ciências Sociais e Humanas.

Alenquer, quinze de outubro de dois mil e quinze

A Diretora do Agrupamento





AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DAMIÃO DE GOES

ESCOLA EB 2 3 PÊRO DE ALENQUER

DECLARAÇÃO

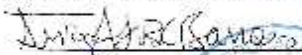
Vimos por este meio declarar que as atividades previstas no projeto de investigação integrado no Mestrado em Ação Humanitária, Cooperação e Desenvolvimento, a decorrer na Universidade Fernando Pessoa, no Porto, se concretizaram de acordo com a planificação prevista;

- Seleção aleatória de duas turmas: uma turma de sexto ano, na disciplina de História e Geografia de Portugal, e outra de nono ano, na disciplina de História. A seleção das turmas e o contacto com os docentes das disciplinas de História e Geografia de Portugal e de História foram assegurados pelo Coordenador do Departamento de Ciências Sociais e Humanas e Delegado de História.

- Realização da recolha de informação e atividades previstas no projeto.

Alenquer, onze de maio de dois mil e dezasseis

O Coordenador do Departamento de Ciências Sociais e Humanas



O Coordenador da Escola EB 2 3 Pêro de Alenquer



A Diretora do Agrupamento



Anexo II- Declaração de Consentimento Informado

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Designação do Estudo (em português):

Eu, abaixo-assinado (nome completo) -----

-----, **responsável pelo participante no estudo (nome completo)** -----

-----, compreendi a explicação que me foi fornecida acerca da participação do meu educando na investigação que se tenciona realizar, bem como do estudo em que será incluído. Foi-me dada oportunidade de fazer as perguntas que julguei necessárias, e de todas obtive resposta satisfatória.

Tomei conhecimento de que a informação ou explicação que me foi prestada verso os objetivos e os métodos. Além disso, foi-me afirmado que o meu educando tem o direito de recusar a todo o tempo a sua participação no estudo, sem que isso possa ter como efeito qualquer prejuízo pessoal.

Foi-me ainda assegurado que os registos em suporte papel e/ou digital (sonoro e de imagem) serão confidenciais e utilizados única e exclusivamente para o estudo em causa, sendo guardados em local seguro durante a pesquisa e destruídos após a sua conclusão.

Por isso, consinto em participar no estudo em causa.

Data: ____/____/20__

Assinatura do Responsável pelo participante no projeto: _____

O Investigador responsável:

Nome:

Assinatura:

Anexo III- Inquérito Pré- Atividade

INQUÉRITO PRÉ-ATIVIDADE

Ano de Escolaridade:

Sexo:

Idade:

Habilitações Literárias dos Pais:

1. Conheces alguém da tua idade com deficiência física evidente?

Sim

Não

Se sim

2. Quem é?

Familiar

Vizinho

Amigo

Aluno da escola

Outro

3. Com que regularidade estás com ele/ela?

Todos os dias

1 vez por semana

Ao fim-de-semana

Raramente

Ocasionalmente

4. Como te relacionas com ele/ela?

Brinco

Converso

Não me relaciono

Ignoro

Ajudado-o

Outro

5. Que tipos de sentimentos despertam em ti?

6. Qual a tua opinião acerca de teres na tua turma um/uma colega com deficiência física evidente?

Ignoro-o

É como outro colega qualquer

Ajudado-o

Outro

7. Achas que poderias ensinar-lhe alguma coisa?

Sim

O quê?

Não

Porquê?

8. E ele/ela a ti?

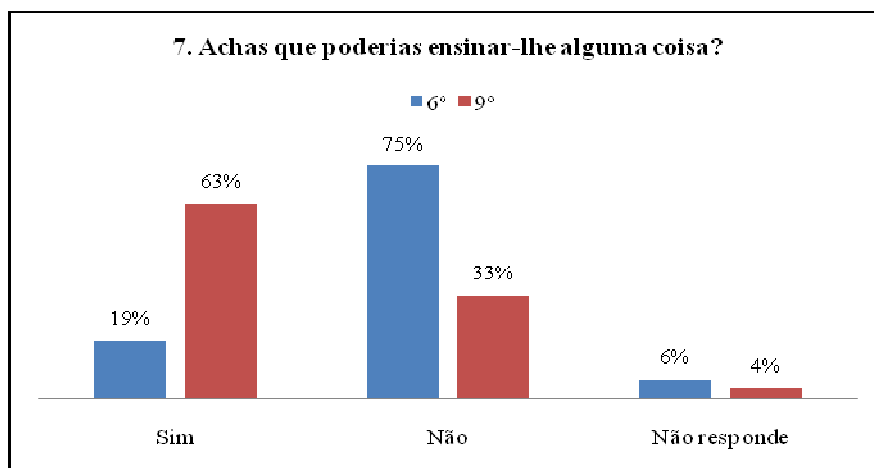
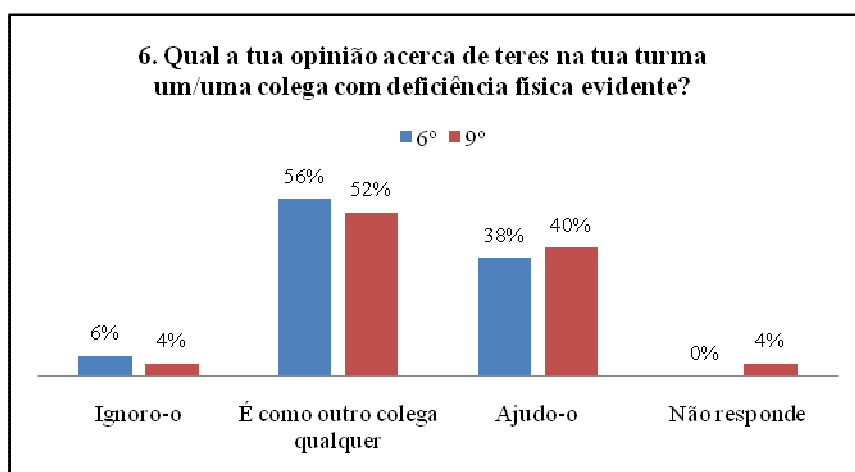
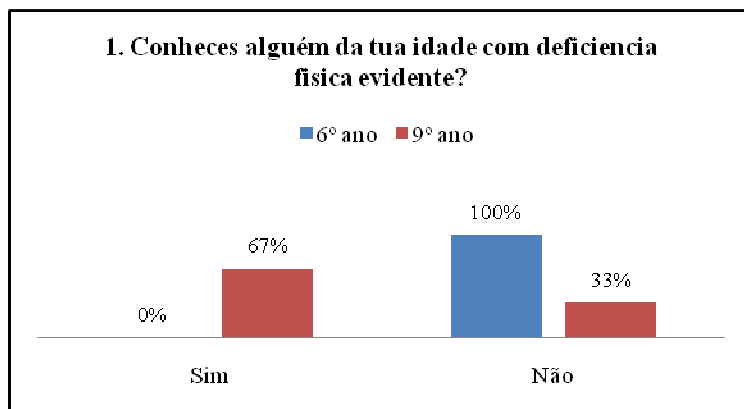
Sim

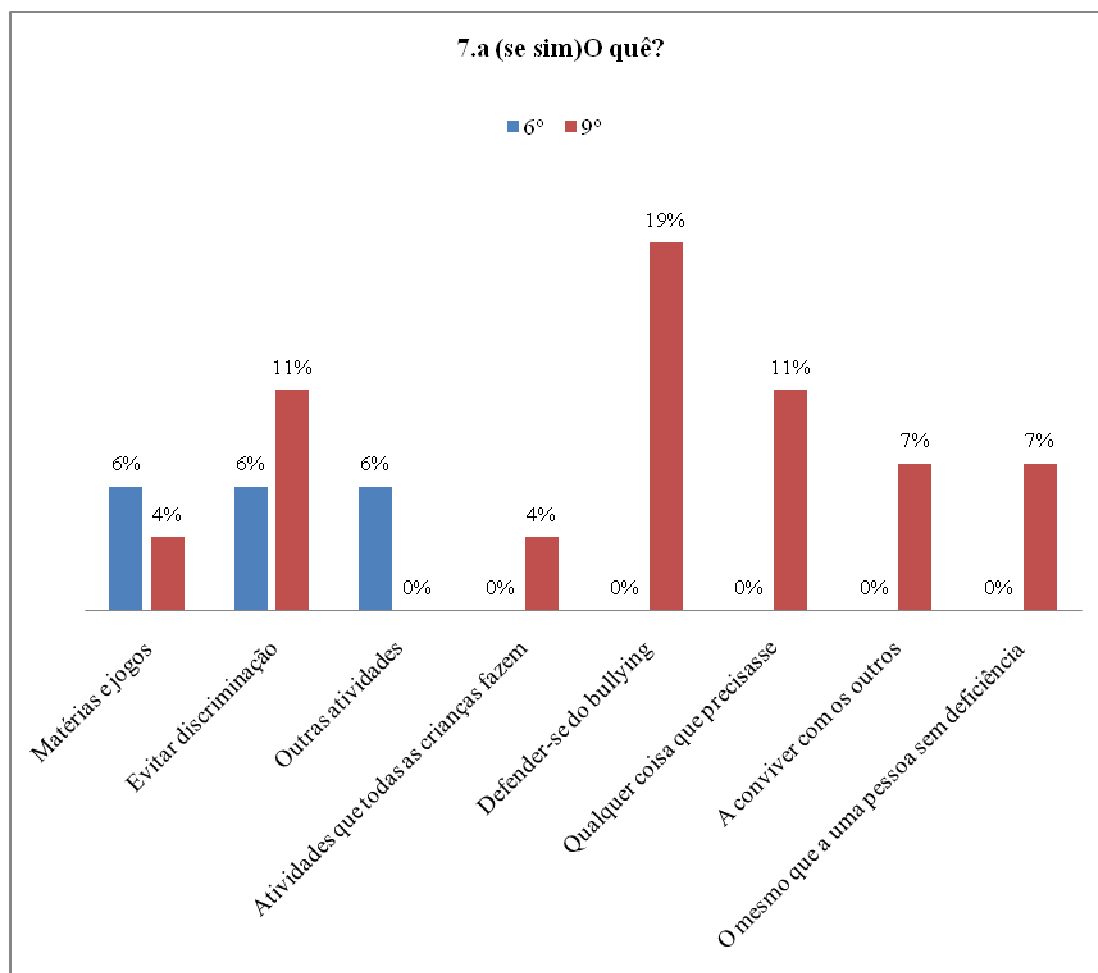
O quê?

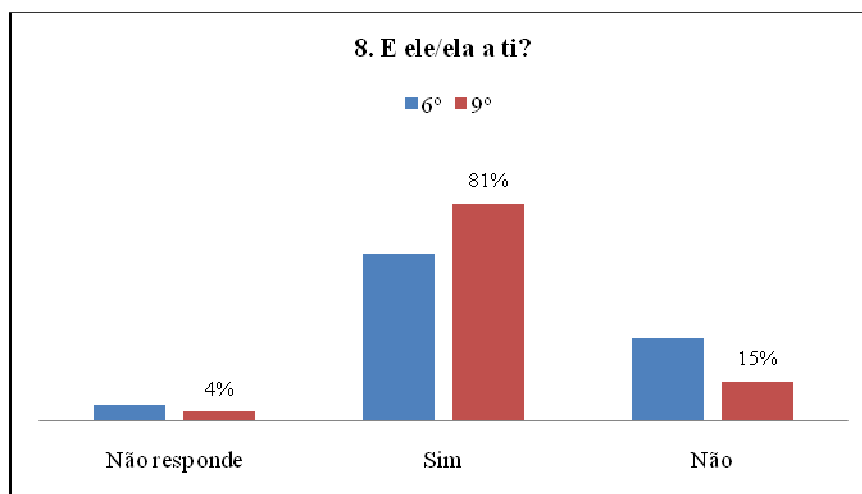
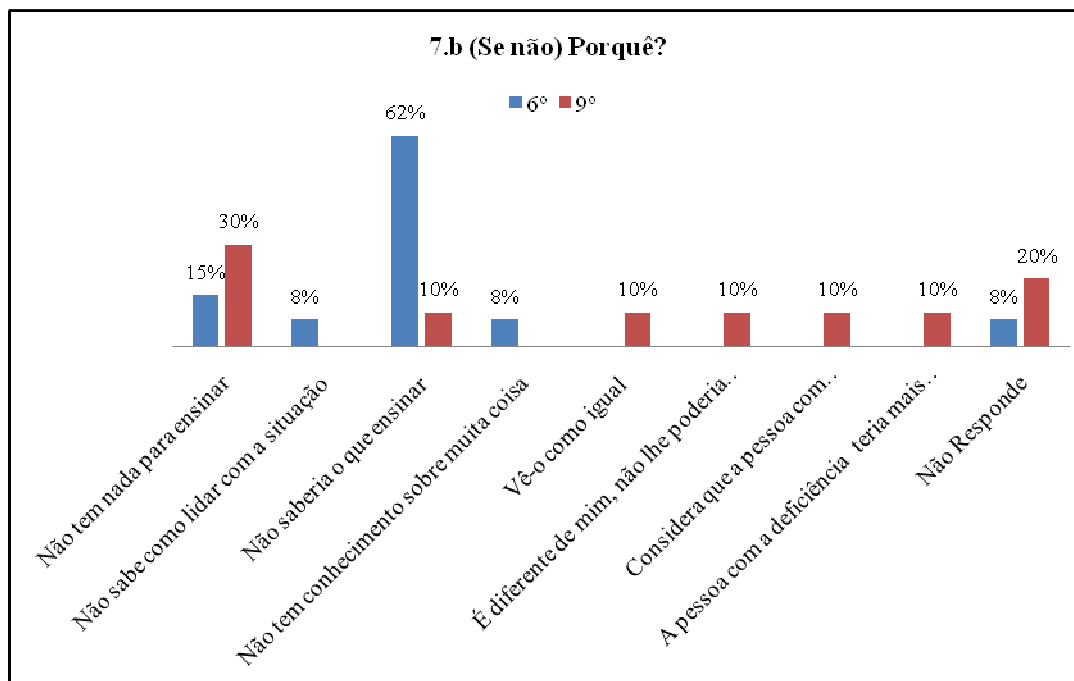
Não

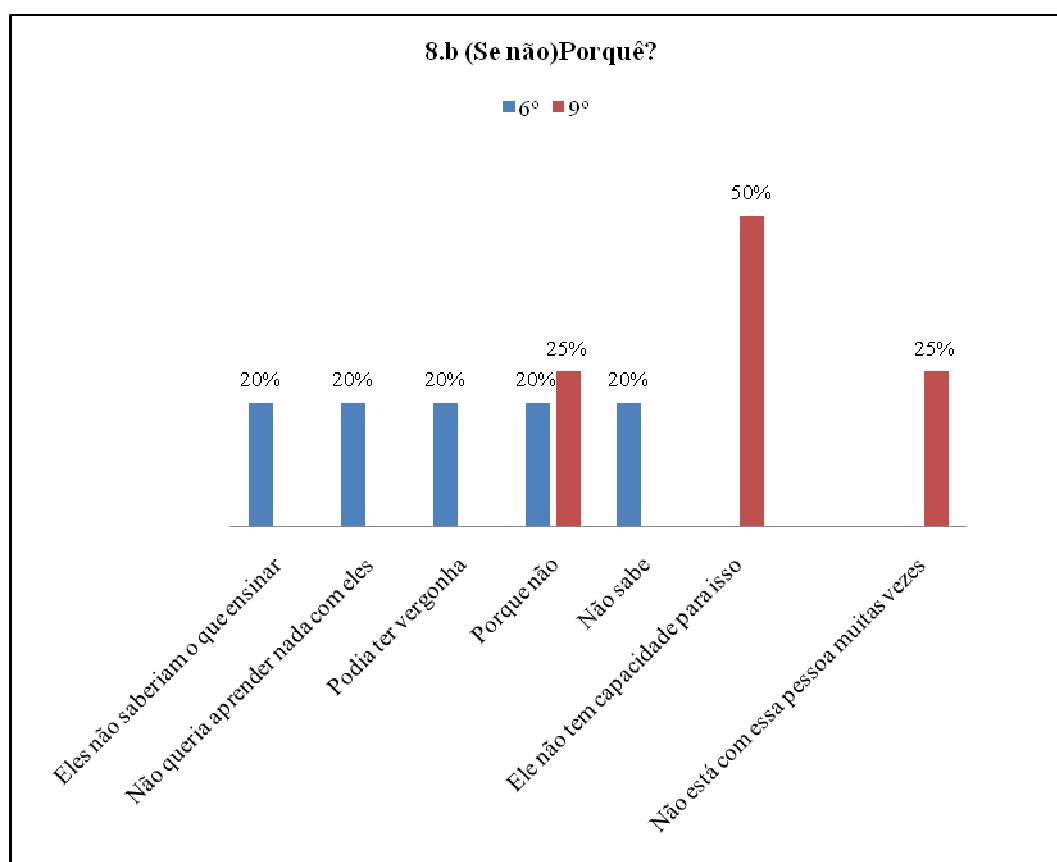
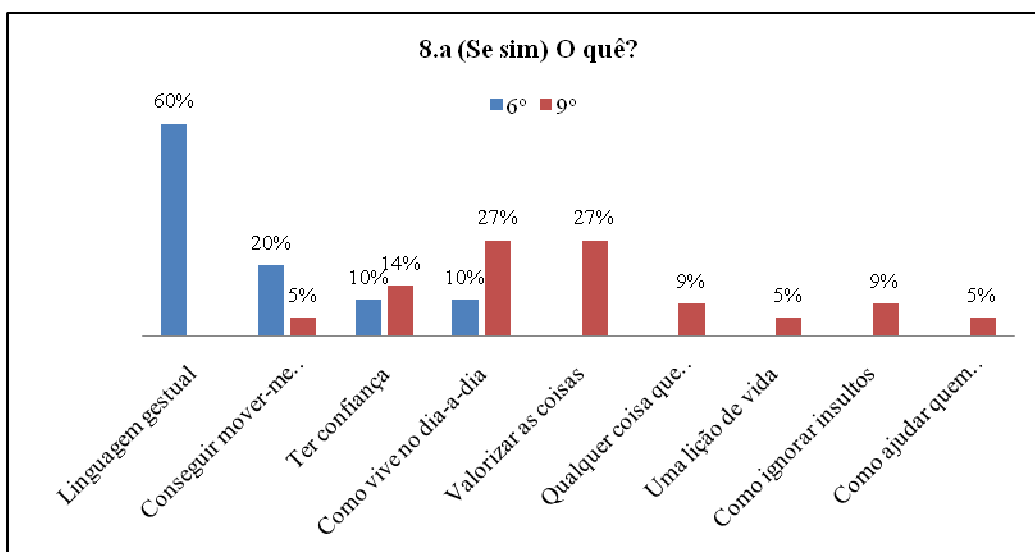
Porquê?

Anexo IV- Gráficos complementares ao tratamento dos dados do inquérito pré-atividade









Anexo V- Imagens relacionadas com deficiência física evidente

Imagem 1



In: [http://\(www.fairnsquare.unicef.org.mz/ilio\)](http://www.fairnsquare.unicef.org.mz/ilio) consultado em Agosto de 2015

Imagem 2



In: [http://\(www.icrc.org/ara/resources/documents/photo/gallery2012\)](http://www.icrc.org/ara/resources/documents/photo/gallery2012) Consultado em Novembro de 2014

Imagem 3



In: (<http://ww.facebook.com/movimentosuperacao>) Consultado em Fevereiro de 2016

Imagem 4



In: <http://www.icrc.org/ara/resources/documents/photo/gallery2012> Consultado em Novembro de 2014

Imagem 5



In: (<http://ww.facebook.com/movimentosuperacao>) consultado em Janeiro de 2016

Imagem 6



In: ([https:// www.facebook.com/hoto.php](https://www.facebook.com/hoto.php)) Consultado em Janeiro de 2016

Imagem 7



In: ([https:// www.facebook.com/hoto.php](https://www.facebook.com/hoto.php)) Consultado em Janeiro de 2016

**Anexo VI- Análise de conteúdo das respostas resultantes da visualização das
imagens**


Imagem 1	O que Pensaram?				O que sentiram?			
	6º Ano (16)		9º Ano (27)		6º Ano		9º Ano	
	Respostas	Freq	Respostas	Freq	Respostas	Freq	Respostas	Freq
	Que a criança tem dificuldades	4	Ajuda entre dois amigos.		Tristeza	6	Pena	7
	Tristeza	3	Uma criança está a ajudar um amigo que necessita	12	Pena	4	Ajuda, entre ajuda /Cooperação entre as crianças	5
	Que a criança tem uma deficiência	2	Na falta de condições	3	Amizade	1	Amizade/ amor entre as duas crianças	4
	Qual o problema da criança	2	Em pobreza	2	Ternura	1	Amizade/ amor entre as duas crianças	2
	Que a criança está numa cadeira de rodas	2	Em amizade	2	Preocupação	1	Lealdade	2
	Que a criança está em sofrimento	1	Em dois rapazes	2	A criança que está a empurrar a cadeira, está a fazê-lo por obrigação	1	Tristeza	2
	Que a criança que está a empurrar a cadeira ,não está a ajudar, mas sim a fazer com que caía	1	Que devem ter muitas dificuldades	1	Que a criança poderia magoar-se	1	Muitas dificuldades naqueles países	1
	Obrigação	1	Na solidariedade que uma criança oferece a outra	1	Sem resposta	1	Gratidão de uma criança para com a outra	1
	Sem resposta		Na vida difícil que uma pessoa em cadeira de rodas tem	1			Empatia	4
			No sofrimento de uma criança	1			Sem resposta	
			Sem resposta	2				


Imagem 2	O que Pensaram?				O que sentiram?			
	6º Ano (16)		9º Ano (27)		6º Ano		9º Ano	
	Respostas	Freq	Respostas	Freq	Respostas	Freq	Respostas	Freq
	Que as crianças não têm pernas, por um problema	3	O quanto difícil deve ser em não ter pernas	10	Tristeza/ Medo Preocupação	7	Tristeza por a guerra	11
	Que as crianças têm dificuldades	2	Devemos ajudar	3	Saudade	2	causar muitos problemas	5
	Que as crianças tiveram uma acidente e perderam os membros	1	Duas pessoas com deficiência como consequência da guerra	3	Dificuldade em andar	1	Pena	3
	Ódio entre as pessoas	1	Sentimento de exclusão	2	Pena	1	Que tenho que ajudar	2
	Falta de apoio	1	Amizade entre duas pessoas	2	Amizade entre as crianças apesar da deficiência	1	Apoio entre duas crianças	2
	O que estariam a pensar	1	Que podem ser familiares	1	Não haver alegria	1	Sofrimento e dor pela situação	2
	Amizade entre as crianças	1	Que ainda bem que existem próteses	1	Carinho	1	Como seria se fosse comigo	1
	Tristeza das crianças	1	Injustiça	1	Sem resposta	1	O ser humano está evoluído	1
	Dor	1	Duas crianças à espera de um médico	1		1	Sem resposta	2
	Sem resposta	4	Sem resposta	1				
				3				


Imagem 3	O que Pensaram?				O que sentiram?			
	6º Ano (16)		9º Ano (27)		6º Ano		9º Ano	
	Respostas	Freq	Respostas	Freq	Respostas	Freq	Respostas	Freq
	A criança tem muita dificuldade em beber água	8	Que todas as crianças deveriam ter acesso a água potável e a próteses, no caso da falta de membros	8	Tristeza	6	Tristeza por entender a necessidade que os braços nos fazem	5
	Existência de uma situação de pobreza				Sofrimento	1		
	Que a criança sentia muita dor	2	A criança tem poucas condições de vida	5	Dificuldade	1	Vontade de ajudar	5
	A criança sente-se muito triste.	1	O quanto os braços nos fazem falta	4	Medo	1	Uma situação de pobreza	4
	A criança sente-se só	1	Que a situação poderia acontecer a qualquer um de nós	2	Nojo	1	Dor e sofrimento	3
	Como eu faria sem uma mão	1	Contentamento por a criança conseguir sozinha beber água	2	Pena	1	Pena	2
	Sem resposta	1	Que deveria ajudar	2	A criança necessita de ajuda e não a tem	1	Falta de campanhas de sensibilização para poupar água	1
		2	Qua a criança está triste	2	Preocupação	1	Nostalgia	1
			Sem resposta	2	Gostaria de ajudar	1	Infelicidade	1
					Sem resposta	2	Sem resposta	5


Imagem 4	O que Pensaram?				O que sentiram?			
	6º Ano (16)		9º Ano (27)		6º Ano		9º Ano	
	Respostas	Freq	Respostas	Freq	Respostas	Freq	Respostas	Freq
	É bom saber que existem pessoas boas e solidárias	8	É bom saber que existem pessoas boas e solidárias, para ajudar os outros	17	Carinho	3	Alegria entre ambas	5
	Carinho	3	Nunca é demais o carinho pelos deficientes	3	Alegria	3	Felicidade por estarem a ajudar	5
	Que a criança tem problemas e dificuldades	3	Que devemos ser todos iguais	3	Tristeza	3	Que teria de ajudar também	2
	Que gostaria também de ajudar	1	Na necessidade de campanhas de voluntariado	1	Simpatia pela senhora	3	Bondade	2
	Dor	1	Lealdade	1	Amizade para com a criança	2	Tristeza	2
			Sem resposta	2	Por uma lado felicidade e por outro tristeza	1	Pena	1
					Sufrimento	1	Todos devem ter condições de vida	1
							Que não deveria existir racismo	1
							Sem resposta	8


Imagem 5	O que Pensaram?				O que sentiram?			
	6º Ano (16)		9º Ano (27)		6º Ano		9º Ano	
	Respostas	Freq	Respostas	Freq	Respostas	Freq	Respostas	Freq
	Como é difícil a vida desta criança e gostaria de ajudar	5	Como deve ser difícil viver assim	6	Tristeza	7	Tristeza	6
	Que a criança podia morrer, está num campo minado	4	Pessoas inocentes a pagarem por aquilo que os outros fazem	5	Pena	3	Pena	5
	Que a criança não tem orientação	2	Que as guerras provocam dor e sofrimento	4	Vergonha pela situação	2	Medo que aconteça algo perigoso	3
	A criança é muito corajosa	2	Que ele não sabe ler, por ir para um campo minado	3	Sofrimento	1	A dificuldade que sentiria sem uma perna	1
	Numa situação tristeza	1	Nas limitações que teria sem uma perna	2	Que a criança tem dificuldades	1	Necessidade de ajudar	1
	Falta de carinho	1	Penso que é um lutador	2	Medo de ter este problema	1	Raiva	1
	Em guerra	1	Sem resposta	5	Sem resposta	1	Estas crianças merecem melhores condições	1
							Sem resposta	9



Imagem 6	O que Pensaram?				O que sentiram?			
	6º Ano (16)		9º Ano (27)		6º Ano		9º Ano	
	Respostas	Freq	Respostas	Freq	Respostas	Freq	Respostas	Freq
	Criança que quer muito ter pernas	12	Criança que quer muito ter pernas	1	Tristeza	9	Tristeza pela infelicidade dele, e pela sua deficiência física	14
	Criança corajosa	2	Gostaria muito que esta criança tivesse pernas, mesmo que artificiais	5	Pouca esperança	2	Pena	3
	Numa situação de perigo	1	A criança deve sentir-se muito infeliz	4	Pena	2	Que gostaria muito de ajudar	3
	Que é um sonho	1	A criança deve sentir-se excluída	4	Preocupação	1	Que as crianças devem ter acesso a tratamentos e a próteses	1
	Sem resposta	1	A criança deve sentir-se excluída	1	Infelicidade	1	Empatia	1
			Apesar da situação deve ter acesso à escolaridade	1	Desespero	1	Angústia pela situação	1
			Como é bom eu ter pernas	1	Sem resposta	1	Esperança	3
		A criança deve ser muito pobre	1			Sem resposta		
		Como é possível existir alguém assim	1					

Imagem 7	O que Pensaram?				O que sentiram?			
	6º Ano (16)		9º Ano (27)		6º Ano		9º Ano	
	Respostas	Freq	Respostas	Freq	Respostas	Freq	Respostas	Freq
 <p>PO AS PESSOAS TE CHAMAM DE ESPECIAL?</p> <p>NÃO SEI... ACHO QUE É PELA COR DO MEU CABELLO</p>	Que não há diferença entre os dois, existe amizade	7	Que não há diferença entre os dois	11	Carinho	4	Alegria por serem iguais	
	Alegria, felicidade por ser especial	2	As crianças com deficiência têm que passar ao lado daquilo qua as faz sofrer	5	Amizade	3	Humor com a situação	7
Numa situação triste	1	Amizade sem diferença	3	Igualdade entre os dois	3	Tristeza	4	
Pensei que lhe chamavam especial por andar em cadeira de rodas	3	Que todos deveriam pensar assim	3	Que existe diferença e não entendem o porquê	2	Amizade	3	
Que existe discriminação	2	Na ingenuidade de ambos	2	Sofrimento	1	Que todos devemos ajudar	2	
Sem resposta	1	Ele não pensa que é deficiente	2	Não preciso ter todo o corpo para sermos felizes	1	A criança em cadeira de rodas não está triste	1	
		Sem resposta	2	Tristeza	1	Sem resposta	8	
				Sem resposta	1			

Anexo VII- Inquérito Pós- Atividade

INQUÉRITO PÓS-ATIVIDADE

1. Qual a tua opinião acerca de teres na tua turma um/uma colega com deficiência física evidente?

Ignoro-o

É como outro colega qualquer

Ajudado-o

Outro

2. Achas que poderias ensinar-lhe alguma coisa?

Sim

O quê?

Não

Porquê?

3. E ele a ti?

Sim

O quê?

Não

Porquê?

4. Abdicarias do teu tempo disponível nos intervalos para o ajudar, no que ele necessitasse?

Sim

Não

Porquê?

5. Achas que é um aluno igual a ti?

Sim

Não

Porquê?

6. Achas que tem que ser tratado de forma diferente?

Sim

Não

Porquê?

Anexo VIII- Gráficos complementares ao tratamento dos dados do inquérito pós-atividade

