



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Raquel Patrícia Gonçalves de Sá

**Dar sentido à vida: promoção da qualidade
de vida de cidadãos adultos com deficiência(s)**

Raquel Patrícia Gonçalves de Sá
**Dar sentido à vida: promoção da qualidade
de vida de cidadãos adultos com deficiência(s)**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Raquel Patrícia Gonçalves de Sá

Dar sentido à vida: promoção da qualidade de vida de cidadãos adultos com deficiência(s)

Relatório de Estágio

Mestrado em Educação

Área de Especialização em Educação de Adultos e Intervenção Comunitária

Trabalho efetuado sob a orientação da

Professora Doutora Maria da Conceição Pinto Antunes

Declaração

Nome: Raquel Patrícia Gonçalves de Sá

Endereço Eletrónico: raquelpatriciadesa@gmail.com

Número do Cartão de Cidadão: 13904763

Título do Relatório de Estágio: Dar sentido à vida: promoção da qualidade de vida de cidadãos adultos com deficiência(s)

Orientador: Professora Doutora Maria da Conceição Pinto Antunes

Ano de Conclusão: 2018

Designação do Mestrado: Mestrado em Educação, na Área de Especialização em Educação de Adultos e Intervenção Comunitária

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTES RELATÓRIOS DE ESTÁGIO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, ___/___/_____

Assinatura: _____

Agradecimentos

A gratidão é um sentimento de reconhecimento que dá sentido à vida! Assim, não poderei deixar de agradecer às pessoas que, em grande medida, influenciaram a concretização deste trabalho, tendo sido fundamentais nesta caminhada, por todo o apoio que me deram.

Deste modo agradeço:

À Professora Doutora Maria da Conceição Pinto Antunes, orientadora de estágio, por todos os ensinamentos, pela paciência, apoio, atenção e disponibilidade. O meu muito obrigada pelas palavras de coragem e ajuda dadas, ao longo destes nove meses.

Aos meus pais, por estarem sempre presentes, pelo amor e dedicação e porque sempre se esforçaram para que eu tivesse todas as condições para a obtenção deste grau.

Aos meus irmãos, Hugo e André, por suportarem as minhas más disposições, o meu *stress* diário, e pelo amor incondicional, paciência e coragem que me deram para ultrapassar todas as adversidades.

Ao meu companheiro Rúben, por ter estado sempre do meu lado e, também, pela paciência, compreensão e ajuda prestada na elaboração do presente trabalho, concretamente, por apresentar sempre um sorriso no rosto, mesmo quando o trabalho me impediu de estar tão presente. E, claro, por ter sido o meu porto seguro.

À Rita, por ser a amiga de todas as horas, por todos os desabafos, momentos de companheirismo e pela partilha das dificuldades no desenvolvimento do relatório. Obrigada pela motivação, pelas histórias e risos partilhados e, sobretudo, pela amizade fiel.

À Patrícia, pela amizade que perdura desde o início do percurso académico. Obrigada pelos conselhos, companheirismo, partilha, alegria e simpatia.

Aos utentes da instituição que, ao longo destes nove meses, foram os meus companheiros de aprendizagem.

À instituição pelo acolhimento, integração e disponibilidade com que me presenteou desde o primeiro momento.

Por fim, e não menos importante, à Universidade do Minho e a todos os docentes, pelos conhecimentos adquiridos ao longo destes dois anos.

A todos, o meu obrigado sentido!

DAR SENTIDO À VIDA: PROMOÇÃO DA QUALIDADE DE VIDA DE CIDADÃOS ADULTOS COM DEFICIÊNCIA(S)

Raquel Patrícia Gonçalves de Sá

Relatório de Estágio

Mestrado em Educação – Educação de Adultos e Intervenção Comunitária

Universidade do Minho

2018

Resumo

Os cidadãos com deficiência(s) fazem parte da sociedade, pelo que devem ser criadas oportunidades para que estes cidadãos possam desenvolver, em pleno, as suas capacidades, a fim de serem incluídos, e para que possam ter um papel ativo na comunidade, obtendo, simultaneamente, uma melhoria efetiva da sua qualidade de vida. É neste contexto que surge este projeto, “Dar sentido à vida: promoção da qualidade de vida de cidadãos adultos com deficiência(s)”, desenvolvido num Centro de Atividades Ocupacionais, no norte de Portugal, com a participação de quinze utentes, que teve como finalidade a inclusão social e promoção da qualidade de vida destes cidadãos.

Para o esboço deste projeto entendeu-se que o paradigma de investigação/intervenção mais adequado era o paradigma qualitativo. A investigação-ação participativa e a animação sociocultural, enquanto métodos que privilegiam a participação dos agentes sociais, tendo como finalidade principal a mudança ou transformação da realidade com vista à melhoria das condições de vida, foram os métodos que mais se adequaram ao presente projeto.

Neste sentido, para alcançar o objetivo proposto, e tendo em conta os interesses e necessidades sentidas, criaram-se sete Oficinas: a Oficina dos Jogos Educativos, Oficina das Artes Plásticas, Oficina Saídas ao Exterior, Oficina da Jardinagem, Oficina da Informática, Oficina Matemática para a Vida e Oficina do Conhecimento. Nessas Oficinas foram desenvolvidas diversas atividades, através das quais se pretendia criar novos caminhos e condições para que estes cidadãos pudessem aprender, desenvolver-se e ter um papel mais ativo na sociedade.

A leitura dos resultados, levam-nos a concluir que as aprendizagens e competências adquiridas foram bastante significativas, promovendo a participação dos cidadãos com deficiência(s) na sociedade, resultando, também, na melhoria da sua qualidade de vida.

Palavras-Chave: Educação de Adultos; Deficiência; Qualidade de Vida; Inclusão Social.

GIVING MEANING TO LIFE: THE PROMOTION OF QUALITY OF LIFE IN DISABLED ADULT CITIZENS

Raquel Patrícia Gonçalves de Sá

Professional Practice Report

Master in Education – Adult Education and Community Intervention

University of Minho

2018

Abstract

Disabled citizens are part of society and therefore, they should be given the opportunity to fully develop their skills, so that they can be included and have an active role within the community, resulting, simultaneously, in an effective improved quality of life. Thus emerged this project: “Giving meaning to life: the promotion of quality of life in disabled adult citizens”. It was developed in an Occupational Activity Centre in the north of Portugal with fifteen individuals and the goal was social inclusion as well as the promotion of quality of life in these citizens.

It was believed that the most adequate paradigm of intervention/research for this project was the qualitative paradigm. In fact, participatory action research and sociocultural animation suited this project best, as they favoured the participation of social agents whose main goal was change or the transformation of reality aiming at an improvement of living conditions.

For this reason, in order to achieve the initial goal and considering the existent interests and needs, seven workshops were created: Educational Gaming Workshop; Arts and Crafts Workshop; Walking Workshop; Gardening Workshop; Information Technology Workshop; Maths for Life Workshop and Wisdom Workshop. Several activities were carried out in these workshops, so that these citizens could take new paths, learn, develop and play a more active role within society.

The results show that both, learning and acquired skills, were very significant, promoting participation of disabled citizens within society, hence improving their quality of life.

Keywords: Adult Education; Disability; Quality of life; Social Inclusion

Índice Geral

Agradecimentos.....	iii
Resumo.....	v
Abstrat	vii
Índice de Gráficos.....	xiii
Índice de Quadros	xvii
Índice de Figuras.....	xix
Lista de Abreviaturas/Siglas.....	xxi
Introdução.....	1
CAPÍTULO I.....	5
Enquadramento Contextual do Estágio.....	5
1.1. Caracterização da instituição de estágio.....	5
1.1.1. Caracterização da valência: Centro de Atividades Ocupacionais (CAO).....	5
1.1.2 Caracterização do público-alvo.....	6
1.2. Apresentação da área/problemática de intervenção/investigação.....	9
1.3. Identificação e avaliação do diagnóstico de necessidades, motivações e expetativas.....	11
1.4. Finalidade e objetivos da intervenção.....	14
1.5. Justificação da integração na instituição em que foi realizado o estágio.....	16
CAPÍTULO II.....	19
Enquadramento Teórico da Problemática do Estágio.....	19
2.1. Apresentação de outras experiências e/ou investigações sobre o tema.....	19
2.1.1. Sentidos: Um Projeto de Educação Social no Âmbito da Deficiência Mental (Veiga, Ferreira & Quintas, 2013).....	19

2.1.2.	Efeitos de um Programa de Cultura Geral numa População Adulta com Deficiência Mental Moderada (Gonçalves, 1997).....	20
2.2.	Referentes Teóricos.....	21
2.2.1.	A Educação de Adultos e Intervenção Comunitária	21
2.2.2.	Evolução histórica da deficiência: da invisibilidade à cidadania	29
2.2.3.	Terminologia e conceitos da deficiência	31
2.2.4.	Da Deficiência Mental à Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental	35
2.2.5.	Os contributos da educação de adultos para os cidadãos com DID.....	38
2.2.6.	Estimulação Cognitiva em cidadãos com DID.....	40
2.2.7.	Alfabetização Funcional em cidadãos adultos com DID	43
2.2.8.	As Tecnologias de Comunicação e Informação em cidadãos com DID	46
2.2.9.	A Inclusão Social e a Melhoria da Qualidade de vida de Cidadãos com DID	48
2.3.	Identificação dos contributos teóricos mobilizados para a problemática específica de intervenção/investigação	52
CAPÍTULO III		55
Enquadramento Metodológico do Estágio.....		55
3.1.	Apresentação e fundamentação metodológica	55
3.1.1.	Paradigma de investigação/intervenção.....	55
3.1.2.	Métodos de investigação/intervenção	56
3.1.3.	Técnicas de investigação	59
3.1.4.	Técnicas de Intervenção	63
3.2.	Procedimento de tratamento de dados	65
3.3.	Identificação dos recursos mobilizados	66
3.4.	Limitações do processo.....	66
CAPÍTULO IV		69
Apresentação e Discussão do Processo de Intervenção		69

4.1. Apresentação do trabalho de intervenção desenvolvido em articulação com os objetivos definidos	69
4.1.1. Descrição das atividades desenvolvidas	70
4.2. Evidenciação dos Resultados Obtidos	85
4.2.1. Resultados dos inquéritos por questionário aplicados aos utentes	86
4.2.2. Resultados da entrevista realizada à Psicóloga do CAO	99
4.3. Discussão dos resultados em articulação com os objetivos delineados e os referenciais teóricos mobilizados	100
CAPÍTULO V	105
Considerações Finais.....	105
5.1. Análise crítica dos resultados e das implicações dos mesmos.....	105
5.2. Evidenciação do impacto do estágio a nível pessoal, institucional e de conhecimento na área de especialização.....	106
Referências Bibliográficas	109
Apêndices	115
Apêndice 1- Quadro das Respostas Sociais	117
Apêndice 2- Inquérito por questionário da avaliação diagnóstica	119
Apêndice 3- Inquérito por questionário da avaliação contínua	121
Apêndice 4 – Resultados do inquérito por questionário da avaliação contínua.	125
Apêndice 5- Inquérito por questionário da avaliação final.....	135
Apêndice 6- Resultados do inquérito por questionário da avaliação final.....	139
Apêndice 7- Entrevista	151
Apêndice 8- Transcrição da Entrevista.....	153

Índice de Gráficos

Gráfico 1– Distribuição do número total de participantes no projeto de acordo com o género.	7
Gráfico 2 – Distribuição do número total de participantes no projeto de acordo com a idade	7
Gráfico 3 – Distribuição do número total de participantes no projeto de acordo com a sua retaguarda familiar.	8
Gráfico 4 – Distribuição do número total de participantes no projeto de acordo com o nível de escolaridade.....	8
Gráfico 5 – Distribuição do número total de participantes no projeto de acordo com as suas patologias.....	9
Gráfico 6 – Distribuição do número total de participantes no projeto de acordo com a atividade preferida desenvolvida na instituição	13
Gráfico 7 – Distribuição do número total de participantes no projeto de acordo com a atividade que desenvolve fora da instituição.	13
Gráfico 8 – Distribuição do número total de participantes no projeto de acordo com as atividades que gostariam de desenvolver.....	14
Gráfico 9 – Resultados da Questão nº 1 para a Oficina da Informática. (Avaliação Intermédia)	125
Gráfico 10 – Resultados da Questão nº 2 para a Oficina da Informática. (Avaliação Intermédia)	125
Gráfico 11 – Resultados da Questão nº 1 para a Oficina dos Jogos Educativos. (Avaliação Intermédia).....	126
Gráfico 12 – Resultados da Questão nº 2 para a Oficina dos Jogos Educativos. (Avaliação Intermédia).....	126
Gráfico 13 – Resultados da Questão nº 1 para a Oficina das Artes Plásticas. (Avaliação Intermédia)	128
Gráfico 14 – Resultados da Questão nº 2 para a Oficina das Artes Plásticas. (Avaliação Intermédia)	128
Gráfico 15 – Resultados da Questão nº 1 para a Oficina do Conhecimento. (Avaliação Intermédia).	129
Gráfico 16 – Resultados da Questão nº 2 para a Oficina do Conhecimento. (Avaliação Intermédia).	130

Gráfico 17 – Resultados da Questão nº 1 para a Oficina Matemática para a Vida. (Avaliação Intermédia).....	131
Gráfico 18 – Resultados da Questão nº 2 para a Oficina Matemática para a Vida. (Avaliação Intermédia).....	131
Gráfico 19 – Resultados da Questão nº 1 para a Oficina Saídas ao Exterior. (Avaliação Intermédia)	132
Gráfico 20 – Resultados da Questão nº 2 para a Oficina Saídas ao Exterior. (Avaliação Intermédia).	133
Gráfico 21 – Resultados da Questão nº1 sobre opinião geral das atividades realizadas ao longo do projeto. (Avaliação Final).....	139
Gráfico 22 – Resultados da Questão nº3 sobre opinião geral das atividades realizadas ao longo do projeto. (Avaliação Final).....	139
Gráfico 23 – Resultados da Questão nº2 sobre opinião geral das atividades realizadas ao longo do projeto. (Avaliação Final).....	139
Gráfico 24 – Resultados da Questão nº4 sobre opinião geral das atividades realizadas ao longo do projeto. (Avaliação Final).....	140
Gráfico 25 – Resultados da Questão nº5 sobre opinião geral das atividades realizadas ao longo do projeto. (Avaliação Final).....	141
Gráfico 26 – Resultados da Questão nº6 sobre opinião geral das atividades realizadas na Oficina da Informática. (Avaliação Final).	142
Gráfico 27 – Resultados da Questão nº6 sobre opinião geral das atividades realizadas na Oficina da Informática. (Avaliação Final).	142
Gráfico 28 – Resultados da Questão nº6 sobre opinião geral das atividades realizadas na Oficina da Informática. (Avaliação Final).	142
Gráfico 29 – Resultados da Questão nº7 sobre opinião geral das atividades realizadas na Oficina Matemática para a Vida. (Avaliação Final).	143
Gráfico 30 – Resultados da Questão nº7 sobre opinião geral das atividades realizadas na Oficina Matemática para a Vida. (Avaliação Final).	144
Gráfico 31 – Resultados da Questão nº8 sobre opinião geral das atividades realizadas na Oficina dos Jogos Educativos. (Avaliação Final).....	144
Gráfico 32 – Resultados da Questão nº8 sobre opinião geral das atividades realizadas na Oficina dos Jogos Educativos. (Avaliação Final).....	145

Gráfico 33 – Resultados da Questão nº9.1 sobre opinião geral das atividades realizadas na Oficina do Conhecimento. (Avaliação Final).....	146
Gráfico 34 – Resultados da Questão nº9.2 sobre opinião geral das atividades realizadas na Oficina do Conhecimento. (Avaliação Final).....	146
Gráfico 35 – Resultados da Questão nº10.1 sobre opinião geral das atividades realizadas na Oficina das Artes Plásticas. (Avaliação Final).....	147
Gráfico 36 – Resultados da Questão nº11 sobre opinião geral das atividades realizadas na Oficina Saídas ao Exterior. (Avaliação Final).....	148
Gráfico 37 – Resultados da Questão nº12 sobre opinião geral das atividades realizadas na Oficina da Jardinagem. (Avaliação Final).....	149
Gráfico 38 – Resultados da Questão nº12.2 sobre opinião geral das atividades realizadas na Oficina da Jardinagem. (Avaliação Final).....	149

Índice de Quadros

Quadro 1 – Atividades desenvolvidas na fase de sensibilização, implementação e avaliação.....	70
Quadro 2 – Resultados da questão nº 1 do inquérito por questionário de avaliação final.	87
Quadro 3 – Resultados da questão nº 2 do inquérito por questionário de avaliação final.	87
Quadro 4 – Resultados da questão nº 3 do inquérito por questionário de avaliação final	87
Quadro 5 – Resultados da questão nº 3.1 do inquérito por questionário de avaliação final	88
Quadro 6 – Resultados da questão nº 4 do inquérito por questionário de avaliação final	89
Quadro 7 – Resultados da questão nº 5 do inquérito por questionário de avaliação final	89
Quadro 8 – Resultados da questão nº 5.1 do inquérito por questionário de avaliação final	90
Quadro 9 – Resultados da questão nº 6 do inquérito por questionário de avaliação final	90
Quadro 10 – Resultados da questão nº 6.4 do inquérito por questionário de avaliação final	91
Quadro 11 – Resultados da questão nº 7 do inquérito por questionário de avaliação final	91
Quadro 12 – Resultados da questão nº 7.1.1 do inquérito por questionário de avaliação final ..	92
Quadro 13 – Resultados da questão nº 7.2.1 do inquérito por questionário de avaliação final ..	92
Quadro 14 – Resultados da questão nº 8 do inquérito por questionário de avaliação final	93
Quadro 15 – Resultados da questão nº 8.2.1 do inquérito por questionário de avaliação final ..	93
Quadro 16 – Resultados da questão nº 9 do inquérito por questionário de avaliação final	94
Quadro 17 – Resultados da questão nº 9.2.1 do inquérito por questionário de avaliação final ..	95
Quadro 18 – Resultados da questão nº 10.1 do inquérito por questionário de avaliação final ...	95
Quadro 19 – Resultados da questão nº 10.2 do inquérito por questionário de avaliação final ...	96
Quadro 20 – Resultados da questão nº 11.1 do inquérito por questionário de avaliação final ...	96
Quadro 21 – Resultados da questão nº 11.2 do inquérito por questionário de avaliação final ...	97
Quadro 22 – Resultados da questão nº 12 do inquérito por questionário de avaliação final	97
Quadro 23 – Resultados da questão nº 12.2.1 do inquérito por questionário de avaliação final	98
Quadro 24 – Resultados da Questão nº 3 da Oficina da Informática (Avaliação Intermédia)....	126
Quadro 25 – Resultados da Questão nº 3 da Oficina dos Jogos Educativos. (Avaliação Intermédia).	127
Quadro 26 – Resultados da Questão nº 3 da Oficina das Artes Plásticas (Avaliação Intermédia)	129
Quadro 27 – Resultados da questão nº 3 da oficina do Conhecimento. (Avaliação Intermédia)	131

Quadro 28 – Resultados da Questão n° 3 da Oficina Matemática para a Vida (Avaliação Intermédia)	132
Quadro 29 – Resultados da Questão n° 3 da Oficina Saídas ao Exterior (Avaliação Intermédia).	133
Quadro 30 – Resultados na questão n°3 (Avaliação Final).	140
Quadro 31 – Resultados na questão n°5. (Avaliação Final).	141
Quadro 32 – Resultados na questão n°6.3. (Avaliação Final).	143
Quadro 33 – Resultados na questão n°7.1. (Avaliação Final).	144
Quadro 34 – Resultados na questão n°7.2. (Avaliação Final).	144
Quadro 35 – Resultados na questão n°8.2 (Avaliação Final).	145
Quadro 36 – Resultados na questão n°9.2 (Avaliação Final).	147
Quadro 37 – Resultados da questão n°10.2 (Avaliação Final).	148
Quadro 38 – Resultados da questão n°11.2 (Avaliação Final).	149
Quadro 39 – Resultados da questão n°12.2 (Avaliação Final).	150

Índice de Figuras

Figura 1 – Distinção dos conceitos do CID-10. Fonte: Amiralian <i>et al.</i> , 2000.	34
Figura 2 – Modelo Dinâmico da CIF. Fonte: OMS, CIF, 2003.	34
Figura 3 – Domínios e áreas da qualidade de vida. Fonte: Sousa <i>et al.</i> , 2007	50

Lista de Abreviaturas/Siglas

AA – Apoio Ambulatório

AAIDD – American Association on Intellectual and Developmental Disabilities

APA – Associação Psiquiátrica Americana

CAO- Centro de Atividades Ocupacionais

CID – Classificação Internacional de Doenças

CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade e Saúde

CONFINTEA- Conferência Internacional da Educação de Adultos

DID – Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais

DSM V- Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 5.^a edição

IPI – Intervenção Precoce na Infância

MSI – Missão para a Sociedade de Informação

OMS – Organização Mundial de Saúde

PAIPDI – Plano de Ação para a Integração das Pessoas com Deficiência ou Incapacidade

POPH – Plano Operacional do Potencial Humano

QI – Quociente de Inteligência

QREN – Quadro de Referência Estratégico Nacional

RSI – Rendimento Social de Inserção

TIC – Tecnologia de Comunicação e Informação

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

Introdução

O presente relatório insere-se no âmbito do estágio profissionalizante referente ao 2º ano do Mestrado em Educação, Área de Especialização em Educação de Adultos e Intervenção Comunitária, do Instituto de Educação da Universidade do Minho.

Ao longo do estágio, procedeu-se à conceção, implementação e avaliação de um projeto de investigação/intervenção que teve lugar numa Instituição Particular de Solidariedade Social, sem fins lucrativos, do norte do País. A área de intervenção deste estágio abarcou uma das valências da Instituição - o Centro de Atividades Ocupacionais. Esta valência conforma uma resposta social que acolhe cidadãos adultos com deficiência(s) grave e /ou profunda, e tem como objetivo principal desenvolver atividades ocupacionais com vista a estimular e facilitar o desenvolvimento das suas capacidades. O público-alvo desta investigação/intervenção é bastante heterogéneo, quer no que concerne às faixas etárias, quer no que respeita às características pessoais. Nesta investigação-ação participativa participaram quinze utentes de ambos os sexos.

A escolha da instituição de estágio teve a sua génese no interesse e no desejo, enquanto Técnica Superior de Educação, de trabalhar e aprofundar a área da deficiência, concretamente, desenvolver uma intervenção promotora da melhoria da qualidade de vida desta população.

Para o público-alvo desta investigação/intervenção, as instituições de ensino especial foram a sua única experiência de atendimento educacional, tornando-se, por isso, necessário adequar as ofertas educativas às suas necessidades, à sua idade cronológica e às suas experiências de vida, recorrendo a abordagens distintas, tal como a educação de adultos.

A educação de adultos é um conceito que abrange uma diversidade de realidades, quer ao nível populacional, quer ao nível dos contextos e de metodologias, sendo um processo educativo amplo e multifacetado. Esta noção de educação de adultos traduz-se num sistema educativo com ênfase na educação ao longo da vida, isto é, que não se limita às aprendizagens desenvolvidas na educação formal, mas abrange todos os domínios do saber (não formal e informal), com o intuito de possibilitar a melhoria das condições de vida.

Preconiza-se que a educação de adultos deverá ocorrer durante toda a vida e abranger todas as pessoas, independentemente da sua condição física/mental. Partindo deste pressuposto de universalidade, assume-se que as pessoas que possuem limitações nas suas capacidades têm direito à educação, pelo que é extremamente pertinente o desenvolvimento de um projeto de promoção de educação/aprendizagem a cidadãos com deficiência(s), que possibilite a sua

participação, em pleno, na sociedade. Espera-se, ainda, que esse projeto contribua para a melhoria das condições de vida destes indivíduos.

A Organização Mundial de Saúde conceitua qualidade de vida como “a percepção do indivíduo sobre a sua posição na vida, dentro do contexto dos sistemas de cultura e valores nos quais está inserido e em relação aos seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações” (The Whoqol Group, 1994, p.28). Desta forma, qualidade de vida diz respeito ao bem-estar físico, mental, psicológico e emocional, além de relacionamentos sociais, como família e amigos e também a saúde, educação, poder de compra e outras circunstâncias da vida.

De acordo com Noce, Simim & Mello (2009), as pessoas com deficiência(s) que praticam, de forma regular, atividades de lazer ou desportivas adaptadas obtêm efeitos positivos para a saúde física, mental e social, independentemente de estas terem finalidades competitivas ou não.

Nesta linha de pensamento, ambicionando uma modificação de vida do público-alvo, a finalidade deste projeto passa pela inclusão social e promoção da qualidade de vida de cidadãos adultos com deficiência(s). É perante isto, que o presente relatório se intitula de “Dar sentido à vida: promoção da qualidade de vida de cidadãos adultos com deficiência(s)”, procurando desenvolver atividades que contemplem momentos de dinamismo e de satisfação ocupacionais promotoras de valorização pessoal e competências para a vida. Desta forma, no decorrer das atividades foram trabalhadas as questões das relações grupais, a autonomia, a criatividade, a reflexão crítica, a motricidade, a atenção, a concentração, entre outros, possibilitando, em última instância, uma melhoria da qualidade de vida desta franja da população.

No sentido de tornar mais explícitas as várias abordagens utilizadas, optou-se pela organização do presente relatório em seis capítulos, para além da Introdução, Referências Bibliográficas e Apêndices. No primeiro capítulo é apresentada a Caracterização Contextual do Estágio, designadamente: a caracterização da instituição e do público-alvo, a problemática de intervenção, o diagnóstico de necessidades (motivações e expectativas), a finalidade, e os objetivos gerais e específicos que fundamentam o projeto. O segundo capítulo corresponde ao Enquadramento Teórico da Problemática do Estágio, no qual são apresentadas experiências e investigações realizadas na área da problemática de estágio e algumas conceções teóricas, concretamente: a educação de adultos e a intervenção comunitária; a evolução histórica da deficiência: da invisibilidade à cidadania; terminologia e conceitos da deficiência; os contributos da educação de adultos; a estimulação cognitiva; a alfabetização funcional; as tecnologias de comunicação e informação e a qualidade de vida e a inclusão social em cidadãos adultos com

Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais (DID). O terceiro capítulo faz referência ao Enquadramento Metodológico do Estágio, contemplando uma apresentação da metodologia de intervenção, sendo ela qualitativa baseada nos métodos de investigação-ação participativa e animação sociocultural, destacando-se as várias técnicas utilizadas nesta intervenção. Ainda nesse capítulo, procede-se à identificação dos recursos mobilizados e ao reconhecimento das limitações do processo. O capítulo cinco corresponde à Apresentação e Discussão do Processo de Intervenção, no qual é apresentado todo o trabalho desenvolvido, em articulação com os objetivos definidos, procurando-se evidenciar os resultados obtidos, à luz do referencial teórico.

Por fim, no último capítulo são apresentadas algumas considerações finais, com particular destaque para a análise crítica dos resultados e do impacto do estágio, tanto a nível pessoal como institucional.

CAPÍTULO I

Enquadramento Contextual do Estágio

1.1. Caracterização da instituição de estágio

O presente projeto intitulado “Dar sentido à vida: promoção da qualidade de vida de cidadãos adultos com deficiência(s)” foi concretizado numa Instituição Particular de Solidariedade Social, sem fins lucrativos, situada na região norte do País, constituída a 24 de maio de 1995. O seu principal objetivo consiste em promover ações de reabilitação, orientação, integração e apoio a crianças, jovens e adultos com paralisia cerebral, deficiências neuro motoras, com problemas de desenvolvimento e/ou em situação de risco, integrando atividades de orientação e apoio psicossocial, médico-funcional e terapêutico.

Inaugurou a sua atividade com a resposta social de Apoio Ambulatório (AA) e, ao longo dos tempos, foi alargando a sua malha de intervenção, tendo sido inauguradas as respostas sociais de: Intervenção Precoce na Infância (IPI); Casa de Acolhimento - “Casa dos sonhos”; Rendimento Social de Inserção (RSI) e o Centro de Atividades Ocupacionais (CAO)¹.

A referida Instituição tem como missão: apoiar, capacitar e (re)habilitar as crianças, jovens, adultos e famílias com vulnerabilidades, atuando no âmbito da deficiência, nos problemas de desenvolvimento e nas situações em que existe risco de exclusão social. São disponibilizados serviços especializados que procuram responder às reais necessidades, numa perspetiva de intervenção transversal.

Nos domínios da sua ação, a Instituição pretende ser uma Instituição de referência para a comunidade, concretamente, procura ser reconhecida pelos serviços de qualidade que oferece. Os Valores que norteiam a sua atuação são: Inclusão; Cidadania; Ética; Inovação; Compromisso; Excelência e Transparência. ²

1.1.1. Caracterização da valência: Centro de Atividades Ocupacionais (CAO)

O Centro de Atividades Ocupacionais, no qual decorreu o estágio, foi criado em setembro de 2006, e tem como objetivo desenvolver atividades ocupacionais para adultos com deficiência grave e/ou profunda, com vista a estimular e facilitar o desenvolvimento das suas capacidades.

¹ Ver apêndices (1) Quadro das Respostas Sociais.

² Fonte: site da instituição

No CAO são desenvolvidas diversas atividades e são prestados diferentes serviços: Atividades Lúdico-Terapêuticas (no âmbito das quais são prestados os serviços de Psicologia, Fisioterapia, Terapia da Fala, Psicomotricidade, Hidroterapia/Piscina, Desporto Adaptado, Expressão Musical e Dramática); Atividades de Desenvolvimento Pessoal e Social; Atividades Socialmente Úteis; Atividades Estritamente Ocupacionais; Departamento Médico; Produtos de Apoio; Serviço Social; Apoio de Terceira Pessoa e Administração Terapêutica.

Todas as atividades e serviços desenvolvidos no CAO são adaptados ao grupo, tendo em conta as potencialidades e necessidades de cada utente e visam atingir os seguintes objetivos:

- Estimular o desenvolvimento, possível, das capacidades das pessoas com deficiência grave ou profunda.
- Facilitar a integração social através de atividades culturais e recreativas.
- Promover o encaminhamento da pessoa com deficiência, sempre que possível, para programas adequados de integração socioprofissional.
- Desenvolver atividades de acompanhamento e intervenção com a família.

O espaço físico desta valência é composto por uma receção; gabinetes (referentes às psicólogas, terapeutas da fala, serviço social e fisioterapeutas), 1 sala de gessos; 1 sala de reuniões, 2 gabinetes médicos, 3 salas (uma sala polivalente, uma sala de informática e uma sala de expressão plástica); 1 refeitório, 2 WC para os utentes (masculino e feminino); 1 WC para os técnicos; 4 balneários; 1 piscina; 1 sala Snoezelen e 1 ginásio.

No que concerne ao processo de integração no CAO, qualquer potencial utente terá, necessariamente, que ser submetido a um processo de candidatura e seleção, o qual se rege pelo Regulamento Interno. Após a análise do pedido de admissão, avaliação diagnóstica e recolha de informação, existe uma fase de acolhimento e integração do novo utente.

1.1.2 Caracterização do público-alvo

Antes de proceder à caracterização do público-alvo, é importante salientar que a valência do CAO é constituída por 26 utentes, correspondendo a uma população adulta com deficiência grave e/ou profunda. Os utentes possuem algumas alterações das funções cognitivas, linguagem, motricidade e capacidades sociais. Este projeto teve como público-alvo 15 utentes, sendo o critério de seleção a existência de competências de comunicação.

Para caracterizar o público-alvo optou-se pela utilização de um inquérito por questionário, análise documental, observação direta e participante e conversas informais. No que concerne ao inquérito por questionário, este foi administrado de forma indireta e sob a orientação da supervisora de estágio, devido às características do público-alvo.

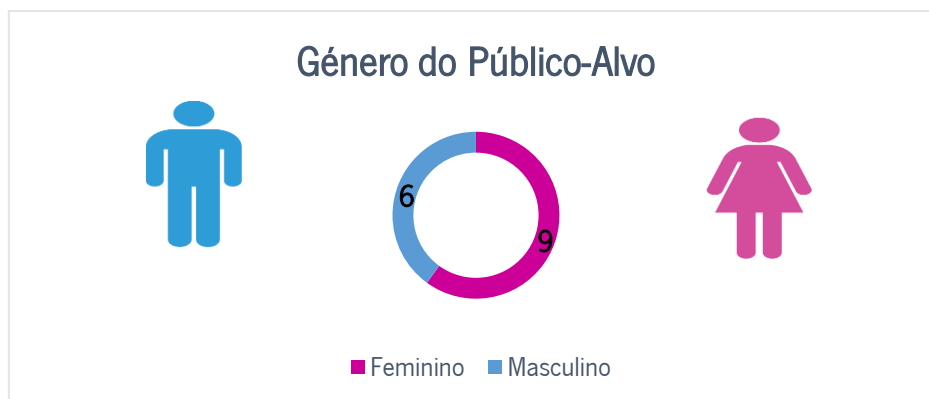


Gráfico 1- Distribuição do número total de participantes no projeto de acordo com o género.

No momento da aplicação do inquérito este projeto contava com 15 participantes, sendo que 9 eram do sexo feminino e 6 do sexo masculino (gráfico 1).

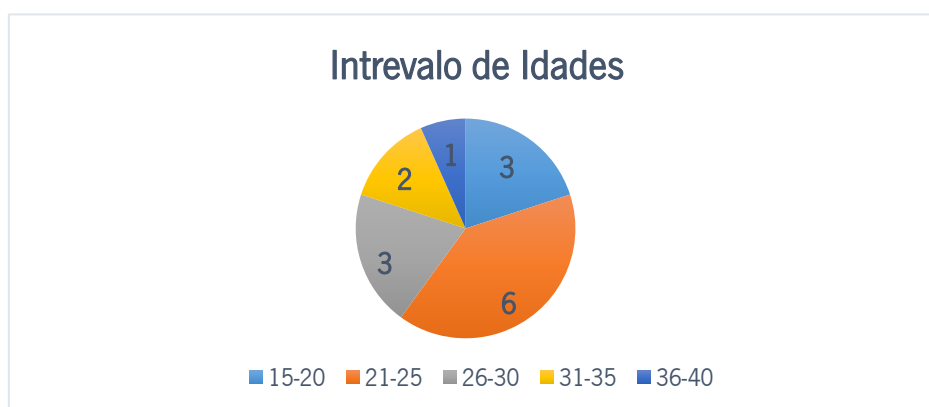


Gráfico 2- Distribuição do número total de participantes no projeto de acordo com a idade

No que concerne à idade dos Participantes, estas oscilavam entre os 19 e os 38 anos de idade (gráfico 2). A idade na maioria dos utentes (6) concentrava-se entre os 21 e os 25 anos, havendo também grande incidência (3) no intervalo dos 15 aos 20 e entre os 26 aos 30, sendo a média de idades de 26 anos.

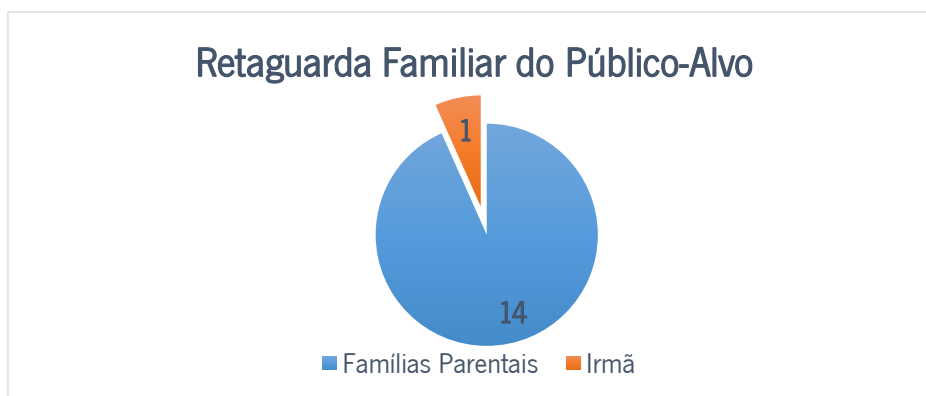


Gráfico 3- Distribuição do número total de participantes no projeto de acordo com a sua retaguarda familiar.

Relativamente ao agregado familiar, 14 dos utentes viviam com as suas famílias parentais e 1 dos utentes estava ao cuidado da irmã (gráfico 3). Constatando-se, então, que todos os utentes possuíam retaguarda familiar.

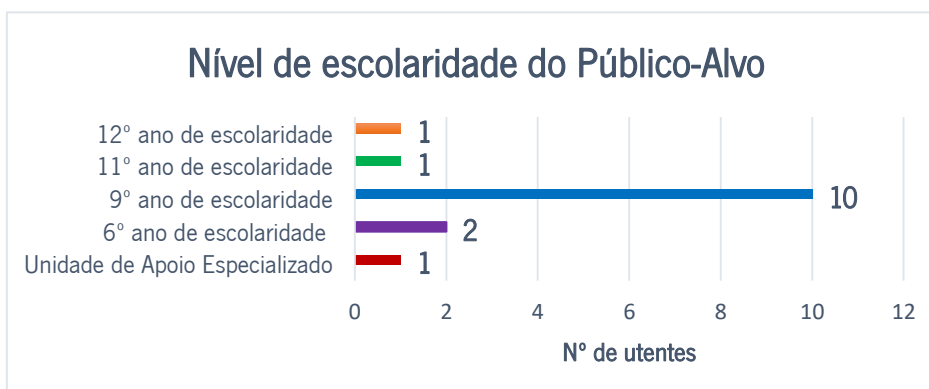


Gráfico 4- Distribuição do número total de participantes no projeto de acordo com o nível de escolaridade

O nível de escolaridade dos utentes variava entre o 6º ano e o 12º ano de escolaridade (via Ensino Especial), sendo que 1 dos utentes frequentou a unidade de apoio especializado, 2 utentes frequentaram o 6º ano de escolaridade, 10 o 9º ano de escolaridade, 1 o 11º ano de escolaridade e 1 o 12º ano de escolaridade (gráfico 4). Verifica-se que, apesar da maioria dos utentes apresentar um nível de escolaridade significativo, foi possível constatar a existência de muitas dificuldades na escrita e na leitura, razão pela qual se optou pela administração do inquérito por questionário de forma indireta.

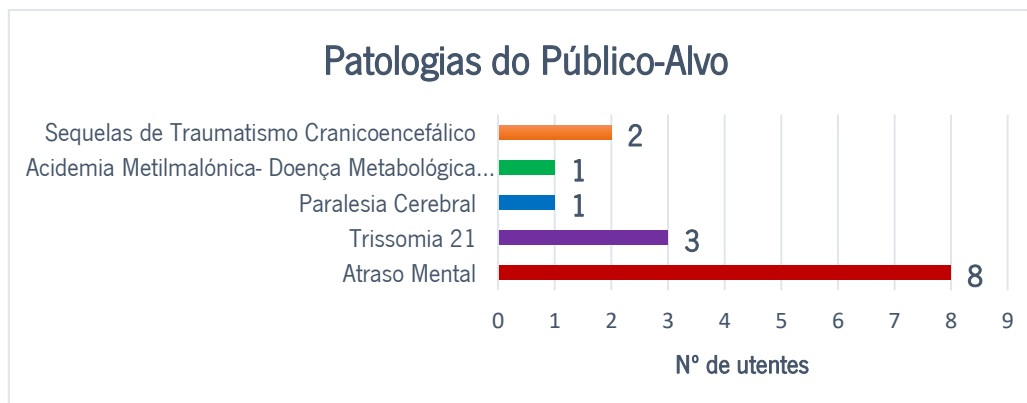


Gráfico 5- Distribuição do número total de participantes no projeto de acordo com as suas patologias.

No que se refere às patologias dos utentes, estas foram aferidas através de diversos métodos: das conversas informais realizadas junto da acompanhante de estágio, da análise documental e da observação direta e participante realizada junto do público. Em relação ao quadro clínico, os utentes apresentavam dificuldades físicas, intelectuais relacionadas com o diagnóstico de deficiência, sendo que 8 utentes sofrem de Atraso Mental, 3 de Trissomia 21, 1 Paralisia Cerebral, 1 Acidemia Metilmalónica - Doença Metabólica Degenerativa e 2 sequelas de Traumatismo Cranioencefálico (gráfico 5).

A partir da análise do inquérito por questionário, da análise documental e das conversas informais foi possível aferir a heterogeneidade do grupo, denotando-se níveis de autonomia distintos e problemáticas diferentes (dificuldades de atenção, irritabilidade, baixa autoestima, impulsividade, fraca resistência à frustração, entre outras).

1.2. Apresentação da área/problemática de intervenção/investigação

A problemática subjacente a este projeto está relacionada com as questões da Educação de Adultos e Intervenção Comunitária, tendo como área de intervenção as pessoas adultas com deficiência e a promoção da sua qualidade de vida.

Atualmente, o número de cidadãos com deficiência está a aumentar. Estima-se que aproximadamente 15% da população mundial é portadora de algum tipo de deficiência, perfazendo um total de mais de um bilião em todo o mundo. Esta percentagem apresenta um número mais elevado que o anterior considerado pela Organização Mundial de Saúde (2011), datado de 1970, o qual mencionava um total de 10% da população, tornando-se, assim, num fenómeno universal.

Este fenómeno universal apela a uma mudança de metodologias e à criação de estruturas que sejam capazes de envolver esta franja da população. Assim, pretende-se que estes tenham

acesso a uma educação/aprendizagem ao longo da vida, no sentido de dar oportunidade para esta população continuar a aprender.

A educação para cidadãos adultos com deficiência(s) é, antes de mais, uma questão de direito que lhes assiste, sendo inaceitável que este lhes seja negado. Desta forma, esse direito à educação deverá concretizar-se segundo os princípios da Educação de Adultos, tendo em conta as suas características, necessidades e interesses, de forma a possibilitar a aquisição de novas aprendizagens. Estas aprendizagens devem estar vinculadas à realidade e aos conhecimentos prévios por eles acumulados e construídos.

O Técnico Superior de Educação possui competências para se adaptar ao contexto de trabalho com esta população. No âmbito da sua atuação, deve elaborar e reelaborar estratégias e metodologias educacionais, para que o público-alvo conquiste a sua autonomia e inclusão social e, conseqüentemente, obtenha uma melhoria da sua qualidade de vida. Um cidadão que possui algumas incapacidades encontra mais dificuldades do que a maior parte dos cidadãos que não tem esta condição. Deste modo, torna-se pertinente desenvolver recursos que possibilitem a acessibilidade e diminuam as barreiras, a fim de integrar o cidadão em ambientes ricos para a aprendizagem.

No entanto, reconhece-se que a complexidade que envolve o cidadão adulto com deficiência(s) grave é grande, ou seja, não existe linearidade, pelo que se esperam algumas dificuldades e desafios. Todavia, acredita-se que apesar das suas incapacidades são indivíduos que, também, aprendem ao longo de toda a sua vida. De facto, entender o cidadão adulto com deficiência(s) como um ser com capacidades para aprender através das suas experiências, para além das suas limitações e durante toda a vida, é uma conceção que se impõe numa sociedade democrática. Ademais, este acreditar é vital para que a integração possa acontecer. Trata-se, então, de conseguir proporcionar ao cidadão adulto com deficiência(s) “um espaço” no qual a sua educação/aprendizagem possa ocorrer a partir das suas capacidades e onde os seus conhecimentos possam ser reconhecidos e valorizados.

Por conseguinte, considera-se fundamental a criação de projetos educativos que envolvam os cidadãos com deficiência(s) em atividades, se possível inseridos na sociedade, as quais devem ter um impacto positivo, tanto para eles (construindo a sua autonomia e conseqüentemente melhorando as suas condições de vida), como para a sociedade (construindo uma sociedade mais justa e solidária, que os passe a incluir e que respeite e valorize a diferença, garantindo que todos têm um papel a desempenhar na sociedade). Destaca-se, assim, a importância da área de

especialização de Educação de Adultos e Intervenção Comunitária, pelo seu propósito de melhoria das condições de vida de uma determinada comunidade.

Neste sentido, tendo em conta o contexto de estágio foram desenvolvidas atividades lúdico-educativas que possibilitassem aos cidadãos adultos com deficiência(s) obter novos conhecimentos, novas habilidades, novas atitudes, de acordo com as necessidades e os interesses do público-alvo. No decurso da intervenção teve-se, sempre, como pressuposto central o processo de autonomização e melhoria da qualidade de vida.

Considerando que a motivação e autodeterminação são a chave para a aprendizagem e para o sucesso do público-alvo, utilizou-se como método a animação sociocultural a fim de estimular e motivar para a participação voluntária.

Interligando todos os aspetos centrais desta intervenção, concretamente, a inclusão social, a autonomia e a qualidade de vida desta população, e com base na Educação de Adultos procurou-se compreender as diferenças e perscrutar novas possibilidades de desenvolvimento, partindo da premissa de que a diferença acrescenta e não diminui o desenvolvimento humano.

1.3. Identificação e avaliação do diagnóstico de necessidades, motivações e expetativas

Para que o projeto de intervenção possa ser planeado e implementado de forma eficaz é necessário proceder a um diagnóstico de necessidades e interesses do público-alvo em questão, conformando uma das fases mais importantes do projeto de intervenção.

A fase de diagnóstico de necessidades determina, em grande medida, todas as fases ulteriores do processo e apoia diretamente a elaboração do plano. Assim, para que o projeto seja viável e eficaz, torna-se crucial o recurso a metodologias que permitam apurar as necessidades existentes, nomeadamente, através da análise ou avaliação da “realidade a estudar, as pessoas, o meio envolvente, as características e as circunstâncias que incidirão no desenvolvimento do projeto” (Serrano, 2008, p.29).

No que concerne ao presente trabalho, para a elaboração do diagnóstico de necessidades, motivações e expetativas recorreu-se a técnicas como: a análise documental, conversas informais, observação direta e participante e inquéritos por questionário.

Inicialmente, procedeu-se a uma consulta e análise documental dos processos individuais dos utentes, com o intuito de ficar a conhecer os dados sociodemográficos e quais as suas patologias e dificuldades advindas das mesmas. Constatou-se, como já referido anteriormente na

caracterização do público-alvo, que as patologias dos utentes são graves e/ou profundas e que acabam por condicionar o seu grau de autonomia e a comunicação que estabelecem com as pessoas que os rodeiam.

Posteriormente, realizaram-se conversas informais com a diretora do CAO e a professora de Artes Plásticas. Relativamente às conversas desenvolvidas com a diretora do CAO, estas incidiram sobre informações adicionais acerca dos utentes, a apresentação do regulamento da instituição, bem como as instalações e o seu funcionamento, nomeadamente, as atividades realizadas e os seus horários. Com a professora de artes plásticas, estas incidiram nas atividades realizadas pelos utentes até então, bem como, as estratégias utilizadas para as limitações que o público-alvo apresenta. Estas informações foram relevantes para a ulterior planificação das atividades, permitiram uma melhor compreensão das limitações dos utentes e o seu condicionamento na participação em determinadas atividades.

Com o intuito de apurar, com maior rigor, as necessidades do público-alvo recorreu-se à observação direta e participante, a qual permitiu uma interação direta com os utentes e um maior conhecimento das problemáticas existentes. Assim, esta observação permitiu captar as dificuldades e os interesses do público-alvo. Nas observações foram detetados vários problemas a vários níveis, nomeadamente: físicos e biológicos, comportamentais e sociais. No que concerne aos problemas físicos e biológicos, estes estão relacionados com problemas de locomoção e diferentes problemas de saúde ao nível mental. Em termos comportamentais, constatou-se que os utentes apresentam dificuldades de concentração e memorização, dificuldades na comunicação, na escrita e na leitura. No que concerne ao nível social, os utentes apresentam indicadores claros de exclusão social. Relativamente aos seus interesses, os utentes demonstram grande adesão às artes plásticas.

Ainda, com o intuito de conhecer os verdadeiros interesses do público-alvo, recorreu-se ao inquérito por questionário. Nesse âmbito, foi efetuada uma questão sobre quais as atividades que os utentes preferem realizar no CAO, através da qual se pretendia conhecer os seus interesses dentro da instituição. Foi, também, efetuada uma questão sobre as atividades desenvolvidas fora da instituição, através da qual se pretendia aferir se os utentes possuem uma vida ativa e como é que gostam de ocupar os seus tempos livres. Por fim, questionou-se os utentes sobre as atividades que gostariam de desenvolver.



Gráfico 6- Distribuição do número total de participantes no projeto de acordo com a atividade preferida desenvolvida na instituição

No que concerne ao inquérito por questionário realizado, verificou-se que as atividades que os utentes mais gostam de desenvolver, na instituição, são os trabalhos manuais (6 utentes) e, logo de seguida, a música (5 utentes). Os restantes utentes responderam piscina (2 utente) e estudar (1 utente), sendo que estes possuem um menor destaque.

Considerando as respostas do público-alvo, pode-se afirmar que a maioria gosta de realizar trabalhos manuais porque isso os faz sentirem-se capazes e realizados. Além disso, em conversas informais, alguns dos utentes referiam que eram capazes de produzir o trabalho solicitado.



Gráfico 7- Distribuição do número total de participantes no projeto de acordo com a atividade que desenvolve fora da instituição.

Procurando compreender, realmente, o que os utentes mais gostam de fazer, estes foram questionados sobre as atividades que desenvolvem fora da instituição. Através da análise do gráfico 7, podemos constatar que a maior parte dos utentes realiza tarefas domésticas (10 utentes), 2 vêm televisão, 1 joga computador, 2 cozinham.

Os utentes foram também questionados relativamente às atividades que gostariam de desenvolver ao longo do projeto.



Gráfico 8- Distribuição do número total de participantes no projeto de acordo com as atividades que gostariam de desenvolver.

Do conjunto de atividades apresentadas, a totalidade (15) respondeu que gostariam de desenvolver passeios e informática. No que concerne à informática, os utentes referiram que gostariam de voltar a realizar a escrita no programa *Microsoft Word* (atividades iniciadas anteriormente na instituição e que acabaram por ficar pendentes).

O público demonstrou, maioritariamente, interesse nos trabalhos manuais e nos jogos, manifestando, também, interesse por pintura, recortes e colagens, e pelos jogos educativos. Para além disso, alguns dos utentes responderam que tinham interesse pela leitura e atividades físicas e motoras. Salienta-se, ainda, que 5 dos utentes responderam "outro", 4 dos utentes responderam culinária e 1 respondeu ouvir música (gráfico 8).

Mais do que recolher necessidades, torna-se fundamental o conhecimento dos interesses do público, pois intervir em conformidade com os seus interesses permite à pessoa transformar e dar sentido à sua vida. Desta forma, as atividades criadas foram pensadas tendo em conta os seus interesses, as suas necessidades, as suas limitações e as suas potencialidades, de forma a proporcionar-lhes uma maior qualidade de vida.

1.4. Finalidade e objetivos da intervenção

Para que um projeto de intervenção possa ser operacionalizado de forma eficaz é necessário estabelecer a finalidade e os objetivos, de acordo com a problemática descrita anteriormente. Assim, a finalidade e os objetivos do projeto tornam-se na expressão dos resultados que se espera alcançar.

Desta forma, tendo em conta que o público-alvo são cidadãos adultos com deficiência(s) e considerando o diagnóstico de necessidades descrito anteriormente, pretende-se que ocorra uma modificação de vida do público-alvo, nomeadamente, melhoria da sua qualidade de vida, principalmente, face aos problemas pessoais e sociais que os cidadãos adultos com deficiência(s) acarretam consigo.

No pensamento de Guerra (2002), a finalidade indica “ a razão de ser de um projeto e a contribuição que ele pode trazer aos problemas e às situações que se torna necessário transformar” (p.63). Deste modo, a finalidade do presente projeto centrou-se na inclusão social e promoção da qualidade de vida de cidadãos adultos com deficiência(s).

No que concerne aos objetivos, estes expressam, sucintamente, a meta que se pretende alcançar. Dentro do conceito dos objetivos, temos os objetivos gerais e específicos. Os objetivos gerais “descrevem grandes orientações para as ações e são coerentes com as finalidades do projeto, descrevendo as grandes linhas de trabalho a seguir”. Para atingir os objetivos gerais é necessário delinear objetivos específicos que “exprimem os resultados que se espera atingir e que detalham os objetivos gerais” (Guerra, 2002, p.163,164). Os objetivos que nortearam a intervenção foram os seguintes:

Objetivos gerais:

1. Contribuir para o aumento da qualidade de vida e bem-estar;
2. Estimular e facilitar o desenvolvimento possível das suas capacidades;
3. Incrementar a participação na vida social.

Objetivos específicos:

1. Desenvolver a interação grupal, estimular o convívio e a boa-disposição;
2. Estimular a motricidade;
3. Estimular a capacidade cognitiva;
4. Melhorar a capacidade de autonomia;
5. Promover a valorização pessoal;
6. Potencializar a capacidade artística;
7. Facilitar a integração social através de atividades culturais e recreativas.

1.5. Justificação da integração na instituição em que foi realizado o estágio

Considerando a problemática da intervenção e a instituição onde decorreu o estágio, torna-se evidente que a inclusão de um Técnico Superior de Educação é muito pertinente, pois estes profissionais possuem a capacidade de se consciencializarem e se adaptarem à realidade na qual estão inseridos.

Ademais, os Técnicos Superiores de Educação atuam em âmbitos muito vastos e diversificados, nomeadamente, em todas as áreas que estejam, diretamente ou indiretamente, ligadas às pessoas, tal como: a saúde, a infância, a juventude, a educação escolar, as instituições a educação de adultos, entre outras. Esta diversidade de áreas de intervenção implica, por parte dos Técnicos Superiores de Educação, o desenvolvimento de algumas características: flexibilidade, capacidade crítica e reflexiva, dinamismo e constante atenção às realidades da sociedade em permanente mutação.

Considerando todas as características atrás descritas, os Técnicos Superiores de Educação conseguem fazer uma análise da realidade bastante profunda e minuciosa, com base numa “[...] metodologia ambiciosa que pretende conter todos os ingredientes da investigação e, mais ainda, os ingredientes da ação. O conhecimento é produzido em confronto direto com o real, tentando transformá-lo [...]” (Guerra, 2002, p.75). Esta metodologia designa-se de investigação-ação e procura ser, sempre que possível, participativa.

Os Técnicos Superiores de Educação devem ser agentes de mudança e têm de contribuir para a transformação da realidade, munindo-se das ferramentas necessárias para a educação/desenvolvimento integral dos beneficiários da sua ação. Será esta a visão pretendida quando se atua junto de cidadãos adultos com deficiência(s).

Embora, como já referido anteriormente, o Técnico Superior de Educação trabalhe com todas as pessoas, sem restrições, este deve estar especialmente atento às fações que estão em risco social, nomeadamente, as que estão ligadas a processos de marginalização e de exclusão social. A justificação e pertinência da ação do Técnico Superior de Educação, no contexto da deficiência, consiste, precisamente, em poder dar voz a estes cidadãos (maioritariamente excluídos da sociedade) e potencializar o seu desenvolvimento.

Acima de tudo é preciso vislumbrar o cidadão adulto com deficiência(s) de forma global, explorando e incentivando potencialidades, acreditando que estes, como qualquer ser humano, aprendem constantemente e durante toda a sua vida, fruto do ambiente, dos vários sistemas em

que os indivíduos estão inseridos. Olhar para os indivíduos sob esta perspectiva implica ter uma visão holística dos mesmos e da própria intervenção.

Nesta linha, compreende-se a importância da prática do Técnico Superior de Educação, pois este poderá caracterizar os limites, os recursos, a instituição, bem como levantamento de pontos críticos, e indicar os pontos privilegiados sobre o qual se pretende atuar (Santos, 1999). Estes elementos permitem-lhe compreender a realidade em que atua e potencializar os recursos necessários, concretamente, permitem o desenvolvimento de um trabalho em rede, o qual é essencial para a necessária transformação. Não obstante, não se pode descuidar a importância das outras profissões que desenvolvem a sua atividade na área da deficiência. Reconhecendo o contributo de cada área profissional, acredita-se que é possível trabalhar em conjunto desenvolvendo partilhas de compromissos e responsabilidades, as quais podem fornecer uma perceção mais integrada da realidade.

Em síntese, o Técnico Superior de Educação é um profissional que está apto a investir na promoção da qualidade de vida destes cidadãos, recorrendo a um processo de educação contínua e global promotor de um desenvolvimento integral das suas capacidades e competências, facilitadoras da integração na sociedade, sem esquecer as limitações e fragilidades individuais.

CAPÍTULO II

Enquadramento Teórico da Problemática do Estágio

2.1. Apresentação de outras experiências e/ou investigações sobre o tema

A conceção de projetos na área de especialização de Educação de Adultos e Intervenção Comunitária assenta numa atitude investigativa com o objetivo de conhecer para transformar, a qual conforma a base para uma boa intervenção. Neste sentido, procedeu-se à leitura e análise de livros, teses, artigos e documentos, a fim de recolher informação sobre a problemática. Através da pesquisa realizada foi possível constatar que a investigação/intervenção desenvolvida na área da deficiência mental adulta, em Portugal, é praticamente inexistente. Apesar de se constatar a existência de uma abundante investigação na área de ensino especial, esta centra-se, essencialmente, nas crianças e nos jovens, negligenciando a área da educação permanente. Ainda assim, foi possível encontrar um artigo sobre um projeto de intervenção no âmbito da deficiência mental e um livro que aborda os efeitos de um programa de cultura geral numa população com deficiência mental moderada, os quais foram considerados relevantes para este trabalho de investigação e intervenção. Atendendo à parca prática investigativa neste contexto em particular, pretende-se que o presente trabalho abra novos caminhos de investigação/intervenção nesta área.

2.1.1. Sentidos: Um Projeto de Educação Social no Âmbito da Deficiência Mental (Veiga, Ferreira & Quintas, 2013)

O projeto intitulado de “Sentidos” foi desenvolvido por um profissional de Educação Social, num CAO, de uma associação nacional do país de cidadãos com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais (novo termo usado para substituir deficiência mental).

Tendo como público-alvo cidadãos adultos com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais (DID) e tendo como problemas detetados: atividades desadequadas em quantidade e qualidade face às reais necessidades dos sujeitos com deficiência mental; desmotivação dos funcionários e o seu conseqüente desinvestimento na intervenção realizada; falha na articulação entre famílias e o CAO, a finalidade do projeto de intervenção, visou promover uma intervenção psicossocial ajustada às necessidades do cidadão com deficiência mental, com vista ao seu desenvolvimento global e à melhoria da sua qualidade de vida. Este projeto

comprometeu-se com o objetivo de promover o ajustamento das práticas profissionais à realidade do CAO e fomentar uma relação de cooperação e entajuda entre os profissionais e as famílias.

Assente na Investigação-ação, o referido projeto concretizou-se em três momentos de intervenção. O primeiro momento – «um sentido para trabalhar» – destinada aos funcionários, visava a busca de um sentido para estes recuperarem a sua motivação face à intervenção que realizam, sendo desenvolvidas sessões de dinâmica de grupo, bem como planeamento das sessões orientadas por temas, tais como: a autonomia, os jogos tradicionais, a natureza e o exercício físico. No segundo momento – «um sentido para aprender» – procurou-se a adequação das atividades para que estas tivessem sentido e fossem significativas para os sujeitos de deficiência e para o seu desenvolvimento global. Neste âmbito, foram desenvolvidas várias atividades: a construção de um livro pelas pessoas de deficiência e pelos funcionários, o que incluiu a descrição das atividades significativas que iam sendo realizadas, para mais tarde estas serem recuperadas, recordadas e reproduzidas. Quanto ao terceiro momento – «um sentido para participar» – envolveu as famílias e focalizou-se na importância de estas encontrarem um sentido para a sua participação nas dinâmicas, atividades e intervenção do CAO. As ações consistiram em encontros que conformaram momentos de partilha e de criatividade.

No que concerne aos resultados, foram descritos como positivos já que os utentes demonstraram maior interesse e verificou-se um aumento da sua participação e envolvimento nas atividades.

2.1.2. Efeitos de um Programa de Cultura Geral numa População Adulta com Deficiência Mental Moderada (Gonçalves, 1997)

Trata-se de um livro que versa sobre um programa de cultura geral desenvolvido num CAO de Lisboa. Para esse programa foram selecionados 16 utentes, sendo que o critério de seleção foi a preexistência de competências de comunicação.

O programa teve como objetivo levar os seus utentes a adquirir conhecimentos que lhes pudessem proporcionar um aumento da capacidade de comunicação, um aumento de interesse pelo meio envolvente e um melhor autoconceito.

Nesse programa de cultura geral foram abordados os monumentos, a arte, a geografia e os costumes de Portugal. Quanto às atividades desenvolvidas, os utentes participaram em: dramatização, visitas de estudo, construção de puzzles, entre outros.

Relativamente aos resultados e atendendo ao objetivo inicial que consistia em melhorar a capacidade comunicativa e o interesse pelo meio envolvente, o autor assevera que o mesmo foi atingido e que tal ficou patente na mudança de comportamento deste público-alvo, os quais passaram a estar atentos, participativos e a falar de notícias.

2.2. Referentes Teóricos

2.2.1. A Educação de Adultos e Intervenção Comunitária

Especificamente na sociedade atual, marcada pela globalização, pela complexidade da vida social e pelas constantes mudanças e transformações, a educação, e em particular a educação de adultos vem ganhando uma importância cada vez maior.

Perante as rápidas mutações (económicas, tecnológicas, sociais, culturais e políticas), características do século XXI, a Europa enfrenta, cada vez mais, o desafio de preparar o indivíduo para viver num processo permanente de integração e adaptação aos vários contextos de vida. Este é, também, um desafio que se coloca à educação enquanto requisito fundamental de desenvolvimento. Desta forma, a educação na sociedade globalizada tem o papel preponderante de preparar o indivíduo para ser autónomo, crítico e deter conhecimentos e competências que lhe permitam viver e participar ativamente na sociedade.

Assim, torna-se imprescindível que a educação se promova no seu sentido mais amplo, que não se limite às aprendizagens desenvolvidas na educação escolar, mas contemple, também, os domínios do saber abrangidos pela educação não-formal e educação informal.

Entender a educação como variadas modalidades (formal, não formal e informal) é compreender que esta ocorre ao longo da vida e abrange uma diversidade de realidades. Deste modo, a Educação de Adultos constitui-se como um fator primordial para a concretização deste ideal, uma vez que, permite à população adulta, a qual já não está abrangida pela escolaridade obrigatória, ter acesso à educação e à cultura através de diferentes contextos e métodos.

Para Canário (1999), a educação de adultos é recente, contudo não constitui uma novidade, isto porque “concebendo a educação como um processo largo e multiforme que se confunde com o processo de vida de cada indivíduo, torna-se evidente que sempre existiu educação de adultos” (Canário, 1999, p.11). No entanto, afirma o mesmo autor, que só mais tarde esta começa a ser encarada como um processo permanente, que permite a todo e qualquer

indivíduo, independentemente da sua idade, desenvolver-se de forma integral, através de situações que possibilitam aprender a ser, isto é, a determinar o seu futuro.

Em termos históricos, foi após a segunda guerra mundial que se começou alargar o conceito educativo e a Educação de Adultos começou a florescer. “A Europa do pós-guerra exigia uma (re)educação dos adultos, não apenas no sentido escolar e formação contínua (atualização e reciclagem profissional), mas na linha de uma concepção de educação e de cultura que tem a ver com as necessidades reais e concretas de cada homem e com o seu possível contributo para a (re)construção das nações e o desenvolvimento das comunidades.” (Antunes, 2001, p.32). Desta forma, começou-se a entender a Educação de Adultos “como uma estratégia de desenvolvimento, assumida e difundida, através de vários acordos entre organismos internacionais” (Barbosa, 2004, p.89). Assim, concebe-se ideia de que a educação é um pré-requisito para o desenvolvimento das dimensões sociais, económicas e culturais. Verifica-se, assim, a emergência do novo subsistema de educação de adultos que, ao longo dos anos, foi sendo debatido pelas conferências internacionais, promovidas pela UNESCO, dando origem à sua evolução.

Foi durante a primeira Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEAS), realizada na Dinamarca em Elsenor (1949), que começou a surgir o termo de educação de adultos numa lógica distinta da educação escolar, segundo uma perspectiva focada no desenvolvimento económico e na formação contínua ligada à atualização e aperfeiçoamento profissional.

Dentro do processo evolutivo da educação de adultos, pode-se referir que, durante algum tempo, as principais preocupações recaíram na alfabetização e no desenvolvimento económico, percecionando-se a educação de adultos como um instrumento que permite responder às necessidades económicas e às exigências do mercado de trabalho. Posteriormente, começou-se a abranger a educação como um processo que se estende ao longo da vida, ao qual todos devem ter acesso independentemente da sua idade ou do seu nível escolar. Assim, a educação de adultos deixou de ser perspectivada apenas em termos económicos e começou a ser percecionada como um direito humano e condição basilar para a evolução das sociedades modernas e democráticas, assegurando uma maior qualidade de vida aos indivíduos e às comunidades.

A educação foi reconhecida como um direito humano no artigo 26º da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, no artigo 2: “sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição” (Ireland & Spezia, 2014, p.80).

A conquista deste direito, associada ao direito de uma educação que se estende ao longo da vida, em condições de equidade e igualdade para todos, assevera que este é, também, um direito dos cidadãos com deficiência(s). Assim, devem-se criar oportunidades para que estes cidadãos se desenvolvam a nível pessoal e social. No entender de Barbosa (2004)

“O que deve presidir à elaboração de qualquer tipo de acção em educação de adultos, serão os interesses, as necessidades e as aspirações dos indivíduos, inseridos em situações concretas. Este tipo de educação deverá partir, necessariamente, das situações e das experiências de uma vida dos indivíduos, e não de políticas de índole abstracta e intelectualista, que instrumentalizem o processo educativo. Insiste-se, portanto, na necessidade de partir dos interesses individuais, como base de motivação para a participação nos programas de educação de adultos” (p.93).

Todavia, somente com a Conferência de Tóquio (1972) é que a educação de adultos se expandiu numa perspectiva de educação ao longo da vida. A UNESCO, em 1976, na cidade de Nairobi, no âmbito da “Recomendação sobre o Desenvolvimento da Educação de Adultos”, definiu a Educação de Adultos como:

“[...] a totalidade dos processos organizados de educação, qualquer que seja o conteúdo, o nível ou método, quer sejam formais ou não formais, quer prolonguem ou substituam a educação inicial ministrada nas escolas e universidades, e sob a forma de aprendizagem profissional, graças aos quais as pessoas consideradas como adultos pela sociedade a que pertencem desenvolvem as suas aptidões, enriquecem os seus conhecimentos, melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais ou lhes dão uma nova orientação, e fazem evoluir as suas atitudes ou o seu comportamento na dupla perspectiva de um desenvolvimento integral do homem e de uma participação no desenvolvimento social, económico e cultural equilibrado e independente” (UNESCO, 1976, p.10).

Esta definição tem vindo a ser corroborada ao longo das várias Conferências que têm sido realizadas, destacando-se a última Conferência Internacional de Educação de Adultos, em Belém, no Brasil, na qual a Educação de Adultos foi apresentada como: “todo processo de aprendizagem, [diríamos educação] formal ou informal, em que pessoas consideradas adultas pela sociedade desenvolvem suas capacidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, ou as redireccionam, para atender suas necessidades e as de sua sociedade” (UNESCO, 2010, p.5).

Neste sentido, a educação de adultos deixou de ser percecionada, apenas, como um processo que permite o desenvolvimento económico e surgiu como um processo que possibilita o desenvolvimento integral do ser humano, em todas as suas dimensões, colocando-as ao serviço das comunidades. Segundo Antunes (2008), a educação de adultos é vista como um processo

“[...] empenhado no desenvolvimento integral do homem e em promover a integração plena, e por isso, activa, participativa, crítica, responsável e criativa dos seres humanos nas comunidades de pertença, assim como a compreensão, respeito e conveniência pacífica com todas as outras comunidades” (p.71).

Desta forma, pode-se afirmar que o campo da educação de adultos é complexo e heterogéneo. Esta heterogeneidade, segundo Canário (1999), materializa-se em três dimensões: práticas educativas, diversidade de instituições envolvidas, diversidade de perceções do educador e do seu percurso profissional.

Relativamente às *práticas educativas*, Canário (1999) delimita-as em quatro polos: a Alfabetização, a Formação Profissional, a Animação Sociocultural e o Desenvolvimento Local. O Primeiro polo do campo da educação de adultos surge no contexto de pós guerra e corresponde ao “desenvolvimento de uma oferta educativa de segunda oportunidade dirigida a adultos”(Canário, 1999, p.14), ou seja, a Alfabetização. O segundo polo, predominante nos dias de hoje, está ligado à Formação Profissional e ao conceito de educação permanente e corresponde “aos processos de *formação profissional contínua* orientados para a qualificação e requalificação acelerada da mão-de-obra, entendidas como requisitos prévios e indispensáveis a uma política desenvolvimentista” (*ibidem*). O terceiro polo, o Desenvolvimento Local, é compreendido como “o conjunto dos princípios e dos métodos utilizados tendo em vista encorajar uma comunidade e interessar-se e assumir responsabilidades na melhoria das suas próprias condições de vida sociais e materiais” (Titmus, 1979, citado por Canário, 1999, p. 15). O quarto e o último polo corresponde à Animação Sociocultural: uma metodologia de trabalho que motiva à participação e, por isso, há aqui uma fonte de interligação ao Desenvolvimento Local, trata-se de uma “estratégia de intervenção social e educativa ao serviço de projetos de desenvolvimento em contextos socialmente deprimidos” (Canário, 1999, p.15,16).

Neste seguimento, a educação de adultos (percecionada como um amplo conjunto de processos educativos) tem como tarefa satisfazer as necessidades e as aspirações dos adultos nas diferentes dimensões de vida (UNESCO, 1949), e responder às exigências da sociedade como um fator vital para o seu desenvolvimento social, económico, cultural e político (UNESCO, 1960), o qual se encadeia “equilibradamente com a educação escolar, dentro da educação permanente e do processo total da educação no sentido novo” (Dias, 1983, p.14).

Tendo em conta este desidrato, a educação de adultos deve criar condições para que o adulto desenvolva capacidades e competências que promovam o seu bem-estar, bem como a sua realização, no sentido de uma plena participação na comunidade em que está inserido.

Para a criação destas condições torna-se necessário que a educação de adultos se oriente por grandes princípios. António Nóvoa (1998) citado por Canário (1999) refere seis princípios que servem de orientação a qualquer projeto de formação de adultos. O primeiro prende-se com as histórias de vida, em que cada adulto é visto como portador de uma história de vida e de uma experiência única da qual é preciso ter em conta porque o ajudará a refletir sobre o modo como ele próprio se forma. O segundo princípio alude à formação enquanto processo de transformação individual e institucional, na dimensão do saber, do saber fazer e do saber ser. O terceiro princípio menciona a importância da articulação entre o educando e a instituição, particularmente, onde este exerce a sua atividade profissional, com o objetivo de se transformar algo. O quarto princípio alega que formar é trabalhar coletivamente na resolução de problemas e não a mera absorção de conteúdos. O quinto princípio refere a formação como uma estratégia de desenvolvimento de competências necessárias para aplicar num determinado momento e contexto. E por último, o sexto princípio incentiva o ser humano a usar as bases que lhe deram, de forma autónoma, apropriando as informações à sua maneira.

Assim, a educação de adultos pretende desenvolver o ser humano de forma integral, com o objetivo de o emancipar e de o transformar, nomeadamente, capacitando-o para interagir socialmente, de forma responsável, dotando-o de senso crítico para exercer a cidadania de forma plena e digna.

Neste sentido, pode-se definir a educação de adultos como um processo permanente de aprendizagem, por parte dos indivíduos, o qual contempla todas as dimensões da sua vida, promovendo o seu desenvolvimento pessoal e a sua integração plena na sociedade, e tornando-o um agente participativo, crítico, responsável e ativo nesse meio. O desenvolvimento pessoal dos indivíduos é um meio para atingir o pleno desenvolvimento da comunidade.

Ademais, a educação de adultos potencializa o desenvolvimento pessoal, económico, social e cultural de toda a comunidade, pelo que está intrinsecamente vinculada à intervenção comunitária.

Segundo Marchioni (1999), o campo da intervenção comunitária começou por ser uma atividade executada pelos profissionais assistentes sociais, sendo que, nesta fase, o trabalho comunitário dividia-se em dois ramos: o da organização da comunidade e o do desenvolvimento comunitário. O primeiro aplicava-se a situações caracterizadas pelo crescimento económico e pleno emprego dos diferentes serviços sociais, que se coordenavam entre si para melhorar as necessidades sociais particulares, sendo que a população participava diretamente na sua gestão

para melhorar a sua qualidade de vida. O segundo aplicava-se a zonas do país consideradas mais pobres, ou seja, a países do Terceiro Mundo em vias de desenvolvimento. Na qualidade de países onde predominava a pobreza fazia-se necessário um desenvolvimento comunitário que permitisse mudanças na economia para melhorar essa condição.

Atualmente, a intervenção comunitária pode ser aplicada a qualquer tipo de população, pois a intervenção comunitária tem como finalidade proporcionar o desenvolvimento pessoal, social e cultural, que visa a melhoria de condições de vida dos seus intervenientes.

Segundo Alberto Melo & Priscila Socares (1994), o desenvolvimento local é definido como:

“[...] uma vontade comum de melhorar o quotidiano; essa vontade é feita de confiança nos recursos próprios e na capacidade de os combinar de forma racional para a construção de um melhor futuro. É aquilo a que se chama frequentemente a “cultura de desenvolvimento”: a situação atingida por uma população ao sentir-se e ao capacitar-se para analisar os problemas actuais, para pôr em equação necessidades e recursos, para conceber projectos de melhoria, integrando as dimensões de espaço e de tempo para, enfim, abranger com esses projetos finalidades de desenvolvimento global-pessoal como colectivo económico, cultural, sociopolítico” (p.29,30).

Nesta linha de orientação, a intervenção comunitária tem como objetivo melhorar as condições de vida da comunidade, tendo por base: a participação, a consciencialização, a motivação, a auto-organização e a concretização das soluções para os problemas existentes (Antunes, 2008).

A sociedade de hoje caracteriza-se por transformações intensas a um ritmo veloz. Vive-se num mundo global que requer uma adaptação constante às mudanças que ocorrem. Outrora, as pessoas nasciam e tinham as suas trajetórias “previamente escritas: nacer y vivir en una comunidade y en una cultura; encontrar el mejor trabajo posible, que duraria toda nuestra vida, y formar y mantener una familia cuya función era la de generar las condiciones que posibilitaran la repetición del ciclo” (Úcar, 2009, p. 15). Hoje, isso não acontece e as pessoas têm de estar aptas a mudar de emprego várias vezes ao longo de uma carreira. A par disso, é necessário estar-se preparado para as várias mudanças que podem surgir ao longo da vida, concretamente, a necessidade de obter novos conhecimentos e novas aptidões.

Úcar (2009) refere que nos dias de hoje o reconhecimento comunitário tem sido cada vez maior e lança a seguinte questão: porque é que vivendo neste mundo globalizado, o contexto comunitário está a ganhar força? Afinal vive-se num mundo global? Ou local? Na sua obra, começa por apresentar as razões pelas quais, na atualidade, cada vez mais, se fala do comunitário. Este

mundo global acentua as desigualdades sociais, dissolve espaços e tempos e impõe ao indivíduo padrões e valores desconhecidos, conseqüentemente, as comunidades sentem-se económica e culturalmente abandonadas.

As sociedades modernas incentivaram o individualismo, o qual tem vindo a adquirir cada vez mais força, pelo que impera que se comece a falar, novamente, em termos comunitários. “ La individualización está suponiendo câmbios muy importantes en las relaciones sociales y en las formas como aquellas se producen. Abundan, en este sentido, caracterizaciones atuais de la realidade de nuestras sociedades desarrolladas que destacan y enfatizan situaciones de fragmentación, de desafiliación y de exclusión social como resultado de una transformación, retraimiento y desarticulación de lo comunitario” (Úcar, 2009, p.17). Esta individualização do indivíduo provocou um sentimento de não pertença e incitou a necessidade das pessoas construírem pequenas comunidades, através das quais podem sentir que fazem parte de alguma coisa. Também o desenvolvimento da tecnologia levou a “cambiar el concepto de proximidade que há dejado de estar ligado en exclusiva al território físico” (Úcar, 2009, p.18), onde nos estamos a desligar do mundo real e a ficar num mundo virtual, levando ao isolamento e solidão que cria mal-estar. Hoje, existem inúmeras pessoas que têm carências que não são apenas socioeconómicas, mas também são carências emotivas e afetivas. E é neste sentido, que o termo comunitário volta a surgir, pelo que se torna necessária a realização de uma intervenção comunitária que proporcione um melhor relacionamento entre indivíduos e, simultaneamente, incremente a qualidade de vida dos mesmos.

Carrasco (1997) alude aos conceitos de desenvolvimento comunitário e intervenção comunitária como sendo palavras sinónimas. O vocábulo ou o conceito não são muito importantes, mas sim as filosofias pois remetem, todas, para a mesma filosofia de ação, a qual visa a melhoria das condições de vida dos indivíduos. Além desta filosofia de ação, apresentam todos a mesma metodologia de trabalho fundamentada em três pilares. A primeira diz respeito a uma intervenção integrada, coordenada e globalizada, no sentido que este tem de ser um projeto desenvolvido em rede. A segunda menciona uma intervenção sistematizada e planificada que envolva um estudo da realidade, e diz respeito ao diagnóstico de necessidades, ao planeamento, à implementação e à avaliação. A terceira concerne a uma intervenção baseada na participação da comunidade, ou seja, esta tem de participar em todas as fases do projeto tomando consciência dos próprios problemas e interesses, buscando a cooperação e responsabilização do seu desenvolvimento.

Esta aspiração participativa pressupõe, inevitavelmente, a necessidade de promover mecanismos de motivação. Desta forma, Carrasco (1997) refere que a animação sociocultural é um meio ou estratégia de ajuda e define-a como:

“[...]instrumento, medio, estratégia o función imprescindible para desencadenar y promover mecanismos de motivación, dinamización, participación y auto-organización de la comunidade en y para su próprio desarrollo en cualquiera de los niveles y sectores que éste pretenda: educativo-cultural, sanitario, económico, político...Al mismo tiempo possibilita la creación de recursos comunitários, o bien la optimización de los existentes, e incluso su coordinación y articulación com otros recursos extracomunitários.” (p.274).

Esta intervenção comunitária tem como finalidade a melhoria de condições de vida de qualquer pessoa e implica fazer frente às necessidades conhecidas, da forma mais apropriada. A educação de adultos é vista como uma emancipação do homem em todas as suas dimensões. Esta reporta-se como uma dimensão sociocultural, como uma intervenção, como animação, como educação comunitária, como desenvolvimento comunitário.

Os dias de hoje são marcados por uma sociedade moderna caracterizada pela mudança. A sociedade se defronta com o desafio, imediato e fundamental, de ter acesso às condições mínimas de qualidade de vida, visto que “aumentam dia-a-dia os atentados aos direitos humanos e das nações; o número de analfabetos continua a crescer; em muitos países só os jovens continuam a usufruir do direito à educação, continua a verificar-se um grande desajustamento entre os ensinamentos ministrados na escola e os conhecimentos exigidos pelo mundo de trabalho, grande parte da população adulta não tem condições de se enriquecer a nível pessoal, nem está preparada para participar nos destinos das comunidades que integra; aumentam os focos de tensão, de guerra, de fome, de não tolerância e de incompreensão” (Antunes, 2001, p.77,78) e neste sentido, a educação de adultos e a intervenção comunitária constituem-se um instrumento útil e necessário para elevar a qualidade de vida e o desenvolvimento sustentável.

Partindo destas premissas, pretende-se, através da educação de adultos, melhorar a qualidade de vida dos cidadãos com deficiência(s), pois apesar de a educação ser reconhecida por todos, o direito à educação destes adultos continua a ser desvalorizado.

Apesar de os cidadãos com deficiência(s) possuírem algumas limitações e terem um ritmo evolutivo mais lento, estes podem participar em atividades comuns ao grupo do qual pertencem, e tornarem-se membros criativos e responsáveis. De facto, o cidadão adulto com deficiência(s) possui experiências de vida que lhe permitem compreender factos sociais, pelo que se torna fundamental que as instituições se preocupem em adequar as suas ofertas educativas às

experiências de vida, necessidades e idade cronológica do seu público-alvo, recorrendo a abordagens educativas distintas das utilizadas com crianças e adolescentes.

A integração do cidadão adulto com deficiência(s) em projetos educativos torna-se essencial, pois estes são, igualmente, capazes de aprender, e utilizar a suas experiências de vida para a aquisição de novas aprendizagens. No entanto, salienta-se que as atividades educativas direcionadas para cidadãos com deficiência devem ser adequadas à sua idade e às suas características e limitações, proporcionando o desenvolvimento possível das suas capacidades, permitindo que os mesmos participem plenamente na sociedade e melhorem as suas condições de vida.

Não há dúvida que quando se trabalha na melhoria da situação socioeducativa das pessoas, nomeadamente, dando-lhes a oportunidades de um futuro melhor, está-se a trabalhar para melhorar não só a vida dessas pessoas, como também, a de toda a sociedade.

2.2.2. Evolução histórica da deficiência: da invisibilidade à cidadania

Os registos mais antigos mostram-nos que a sociedade sempre conviveu com a existência de indivíduos com diferentes graus de limitação física, sensorial (visual ou auditiva) e/ou cognitiva. Contudo, apesar de tal constatação, ao longo da história a perceção social em relação a estes cidadãos tem-se modificado. Dependendo de cada momento histórico, a deficiência foi perspectivada de uma determinada maneira, ou seja, em função da cultura, das crenças, convicções e entendimentos. Percorrer-se-á, de forma breve, a história da deficiência e a evolução das políticas sociais, em Portugal, a fim de compreender de que forma o cidadão com deficiência(s) tem sido abordado ao longo dos tempos.

Na antiguidade as pessoas que nasciam com algum tipo de deficiência não eram consideradas seres humanos e, desta forma, eram rejeitadas pela sociedade. Como refere Aranha (1995) “a deficiência, nessa época, inexistia enquanto problema, sendo que, com relação às crianças portadoras de deficiências físicas, a atitude adotada era a da “exposição”, ou seja, o abandono ao relento” (p.65).

Na cultura grega e romana, o culto ao corpo era um fator importante. O homem grego dava grande importância ao corpo forte e sadio e, desta forma, acabou por ditar o percurso dos cidadãos com deficiência. Os cidadãos com deficiência(s) que apresentassem um corpo diferente eram considerados como incapazes de contribuir para a força da sociedade e, assim, eram

eliminados à nascença ou abandonados. Porém, de referir que enquanto na cultura grega as crianças eram propriedade do estado, na cultura romana eram propriedade do pai. Assim, na cultura romana, cabia ao pai matar a criança que nascesse com algum tipo de deficiência (Fontes, 2016).

Na Era cristã, e sob a influência do moralismo católico, os cidadãos com deficiência(s) eram rejeitados. As pessoas com deficiência eram vistas como figuras representativas do pecado e do diabo (Miranda, 2003, citado por Zavareze, 2009). No entanto, como se tratavam de criaturas de Deus, não podiam ser exterminadas. Não obstante, continuavam a ser ignoradas e instalou-se um quadro generalizado de abusos e de manifestações, os quais revelavam fortes incoerências entre os discursos e as atitudes, provocando na sociedade discórdia e indignação. Iniciou-se, assim, um período de grandes dificuldades para as pessoas com deficiência, pois a igreja, para se proteger das manifestações e das indignações, começou a perseguir e a exterminar essas pessoas com o argumento de que eram hereges ou demónios. Neste sentido, a igreja católica usou práticas de tortura e morte pela fogueira. A negligência com que eram tratados os cidadãos com deficiência(s) “caracterizou-se pela ausência de apoio e mesmo de compaixão por parte da sociedade, do Estado e da igreja” (Fontes, 2016, p.25). Assim, as poucas ofertas educacionais comprovam o desinteresse em prestar serviços a esta população.

A partir do século XVII surge uma nova visão sobre estes cidadãos. Com o desenvolvimento da ciência a deficiência deixou de ser vista como um fator espiritual e passou a ser vista como um fator natural, isto é, passou a ser um “problema” médico e não teleológico e moral. Deste modo, começaram a surgir as primeiras ações de tratamento médico e os hospitais para estes cidadãos, contudo, estes locais não se preocupavam em tratá-los ou em inseri-los na sociedade, pois o único objetivo era o depósito das pessoas com deficiência escondendo-os dos olhares da sociedade.

Só no final do século XIX e meados do século XX é que se começaram a verificar indícios de intenção de integração e educação para os cidadãos com deficiência(s). Assim, a partir desse momento começou-se a perceber que, apesar das limitações destes cidadãos, estes tinham direito ao ensino e à inclusão social (Miranda, 2003, citado por Zavareze, 2009). Portanto, só em meados do século XX é que começam a surgir contestações para a defesa dos direitos humanos, num movimento de impulso para a inclusão escolar, valorização e respeito pela igualdade de oportunidades e direitos destes cidadãos. O reconhecimento dos direitos humanos de pessoas com deficiência, marcados pela Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes pelas Nações

Unidas, em 1975, constituiu uma nova fase na qual se proclamou o acesso, de todos, aos diversos serviços e ambientes da sociedade.

Os caminhos de hoje são marcados pela inclusão, mas, esta está longe de ser vivenciada pela totalidade da sociedade. A inclusão pressupõe que os cidadãos com deficiência(s) são inseridos na sociedade e que exista um incremento da sua qualidade de vida. Mas, para que isto aconteça de facto é necessário que existam profissionais dispostos a assumir o papel de agentes transformadores das suas condições/limitações.

Compete aos educadores de adultos seguir modelos distintos da educação formal e trabalhar de forma a responder às necessidades de qualquer pessoa. Esta educação pode ser uma mais-valia para estes cidadãos adultos, pois estes possuem interesses educacionais distintos da educação escolar. No trabalho educativo desenvolvido com estes cidadãos ambiciona-se melhorar as suas condições de vida, dando-lhes autonomia e competências para que possam participar na sociedade; acreditando que todos os cidadãos são educáveis e que estes, apesar de possuírem limitações, não podem ser postos à parte pela sociedade. Ao olhar para estes cidadãos como capazes, simultaneamente, prepara-se a sociedade para perspetivar a diferença de uma outra forma, incluindo e aceitando as particularidades de todos.

2.2.3. Terminologia e conceitos da deficiência

Ao longo dos tempos, foram criadas diversas terminologias para designar os cidadãos com deficiência(s). As mudanças na terminologia contribuem para alterações importantes na sociedade pois permitem criar um novo olhar sobre a deficiência. Efetivamente, existiram alguns termos que foram usados para falar de pessoas com deficiência(s) que, hoje, são considerados pejorativos. Assim, far-se-á uma breve alusão às mudanças terminológicas ocorridas ao longo dos tempos.

Segundo Sasaki (2003), os registos mais antigos dão conta que os indivíduos que nasciam com uma deficiência eram considerados como: socialmente inúteis, um peso para a sociedade, um incómodo para a família, alguém que não tinha valor profissional, sendo designados de *inválidos* e que isso significava que esses indivíduos não tinham valor.

Até meados de 1960 é possível encontrar a designação de *incapacitados* e/ou *incapazes*, o que denotava que estes indivíduos, em virtude da sua deficiência, não eram capazes de realizar certas atividades. Embora esta designação tenha subjacente o reconhecimento de que a pessoa

com deficiência poderia ter capacidade residual (ainda que reduzida), ela foi utilizada no sentido de eliminar qualquer tipo de capacidade remanescente.

De 1960 a 1980 ocorreu um predomínio na utilização dos termos *defeituosos* ou *os excepcionais* para designarem indivíduos com deformidade e com deficiência intelectual. Contudo, o movimento em defesa dos direitos das pessoas superdotadas contrapôs o termo “o excepcional”, concretamente, e segundo o referido movimento, esse termo não poderia ser usado no caso das pessoas com deficiência pois, também, era usado para as pessoas com superdotação.

De 1988 até 1993 surgiu a designação de *pessoas portadoras de deficiência*, porém, esta terminologia foi rapidamente contestada por organizações de pessoas com deficiência, por considerarem que o mesmo leva à noção errada das pessoas com uma deficiência no seu todo. Assim, desde meados de 1990 até aos dias de hoje, encontra-se em uso a designação de *pessoas com deficiência*, aliás, trata-se do termo preferido por parte das pessoas com deficiência, as quais esclarecem que não são portadoras de deficiência e que não querem ser designadas por tal nome.

O conceito de deficiência não se esgota nesta designação, mas relaciona-se com vários aspetos referentes ao ser humano. De acordo com Saeta (1999) “a deficiência não pode ser vista apenas como uma característica presente no organismo de uma pessoa ou em seu comportamento, ou seja, circunscrita nos limites corporais, restrita ao âmbito individual e diagnosticada através de uma avaliação médica” (p.52).

Segundo Mazzotta citado por Saeta (1999)

“[...]é em relação ao meio onde vive a pessoa, à sua situação individual e à atitude da sociedade, que uma condição é ou não considerada uma deficiência, uma vez que os problemas que assim a caracterizam decorrem das respostas da pessoa às exigências do meio. Considerando-se que, em decorrência dos fatores hereditários e ambientais, não há sequer duas pessoas exatamente idênticas, embora em sua essência todos os seres humanos sejam iguais, é natural que as respostas a estas exigências variem de acordo com as condições individuais de cada pessoa” (p.52).

Desta forma, constata-se que o conceito de deficiência comporta alguma ambiguidade pois tem sido conceitualizado de diversas maneiras. Estas ambiguidades tornam o conceito de deficiência difícil de definir e de caracterizar, aliás, a Organização Mundial de Saúde (2004) possui duas classificações de referência para a descrição dos estados de saúde: a Classificação Internacional de Funcionalidade e Saúde (CIF), e a Classificação Internacional de Doenças, 10ª Revisão (CID10). Ambas as classificações são instrumentos fundamentais para o diagnóstico da incapacidade e da deficiência. Portanto, a CID10 e a CIF são complementares. A CID10 classifica as doenças, os distúrbios e os problemas relacionados à saúde. A CIF, por sua vez, fornece dados

adicionais sobre funcionalidade e incapacidade associadas ao estado de saúde. Com este novo sistema de classificação a Organização Mundial de Saúde (OMS) pretendia a definição de uma linguagem comum e de um quadro conceitual que uniformizasse conceitos, metodologias e critérios, coerentes e consentâneos com os progressos científicos, tecnológicos e sociais mais relevantes neste domínio.

Assim, segundo a CIF, a deficiência pode ser definida como “problemas nas funções ou nas estruturas do corpo, tais como, um desvio importante ou uma perda” (OMS, CIF, 2004, p.13).

De acordo com a CIF, os termos deficiência e incapacidade são diferentes, embora possam estar relacionados. A deficiência corresponde, como descrito em cima, à alteração ao nível do corpo, que não permite desenvolver habilidades consideradas normais pelo ser humano. A incapacidade diz respeito a um conceito mais abrangente, que contempla os aspetos negativos de interação entre um indivíduo e os fatores ambientais e pessoais (OMS, 2011). Isto quer dizer que uma pessoa que possua deficiência (ao nível do corpo) não tem, necessariamente, de deter uma incapacidade (OMS, 2011).

Na perspetiva de Amiralian *et al.* (2000) a CID10 define deficiência como:

“Perda ou anormalidade de estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, temporária ou permanente. Incluem-se nessas a ocorrência de uma anomalia, defeito ou perda de um membro, órgão, tecido ou qualquer outra estrutura do corpo, inclusive das funções mentais. Representa a exteriorização de um estado patológico, refletindo um distúrbio orgânico, uma perturbação no órgão” (p.98).

Ainda de acordo com Amiralian *et al.* (2000), um dos conceitos relacionados com a deficiência é a incapacidade e esta é percecionada como uma limitação resultante de uma deficiência de habilidade para desenvolver uma atividade considerada normal para o ser humano. Um outro conceito é o de desvantagem, a qual resulta de uma deficiência limitativa do desempenho de vários papéis na sociedade. Neste sentido, a CID10 faz uma distinção destes três conceitos: deficiência, incapacidade e desvantagem, no entanto estes estão relacionados e são o resultado uns dos outros.

Tabela - Distinção semântica entre os conceitos.		
Deficiência	Incapacidade	Desvantagem
Da linguagem Da audição (sensorial) Da visão	De falar De ouvir (de comunicação) De ver	Na orientação
Músculo-esquelética (física) De órgãos (orgânica)	De andar (de locomoção) De assegurar a subsistência no lar (posição do corpo e destreza) De realizar a higiene pessoal De se vestir (cuidado pessoal) De se alimentar	Na independência física Na mobilidade Nas atividades da vida diária
Intelectual (mental) Psicológica	De aprender De perceber (aptidões particulares) De memorizar De relacionar-se (comportamento) De ter consciência	Na capacidade ocupacional Na integração social

Figura 1- Distinção dos conceitos do CID-10. Fonte: Amiralian *et al.*, 2000.

Segundo a Organização Mundial de Saúde (2004), na CIF, o termo de deficiência representa uma mudança de paradigma do modelo, puramente, médico para um modelo biopsicosocial e integrado da funcionalidade e incapacidade humana. Sintetiza, assim, o modelo médico e o modelo social numa visão coerente das diferentes perspectivas de saúde: biológica, individual e social.

A CIF define o conceito de deficiência como um conceito multidimensional e interativo que relaciona: as funções e estruturas do corpo da pessoa; as atividades e as tarefas que a pessoa faz e as diferentes áreas da vida na qual participa (atividades e participação); bem como os fatores do meio ambiente que influenciam essas experiências (fatores ambientais). Assim, a CIF apresenta um modelo dinâmico para a compreensão da situação de saúde dos indivíduos e populações, tal como é evidenciado na figura 2.

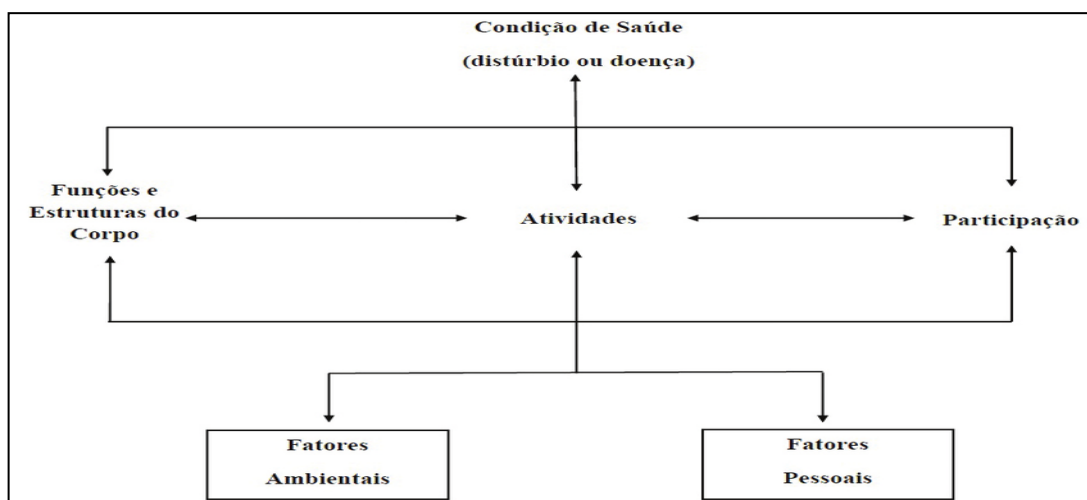


Figura 2 - Modelo Dinâmico da CIF. Fonte: OMS, CIF, 2003.

Este modelo da CIF contempla a CID-10, sendo que o seu contributo se relaciona com as condições de saúde. Segundo Nubila & Buchalla (2008), este modelo criado pela CIF poderá “fornecer informações que ajudem a estabelecer políticas de saúde, a promover a igualdade de oportunidades para todos e a apoiar a luta contra a discriminação das pessoas com deficiência ou incapacidade” (p.333).

Desta forma, as classificações de deficiência, segundo a CID10 e CIF, podem dar um importante contributo para a modificação das condições de vida desta população, permitindo guiar ações e definir intervenções (Nubila & Buchala, 2008).

Segundo a OMS (2011), a deficiência é agrupada em diferentes tipos: sensoriais, físicas, mentais e múltiplas. No que concerne à deficiência sensorial, esta caracteriza-se pela incapacidade a nível dos sentidos. A deficiência física consiste numa limitação do funcionamento físico-motor. A deficiência mental caracteriza-se por uma limitação a nível intelectual. E a deficiência múltipla conforma a incapacidade que se manifesta em mais do que um nível. Atendendo ao âmbito do presente projeto e às características da população-alvo, a deficiência mental será desenvolvida com maior acuidade no próximo ponto.

2.2.4. Da Deficiência Mental à Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental

Tal como tem sido referido, o conceito de deficiência é ambíguo e de difícil definição, mas o conceito de DID não confere menor dificuldade pois não existe consenso no campo académico.

Ao longo dos últimos anos, a definição e classificação da DID tem vindo a sofrer um processo constante de reformulação e reestruturação. Em 2007, assistiu-se a uma substituição da nomenclatura de deficiência mental por “Dificuldade Intelectual Desenvolvimental” proposta pela mais antiga associação dedicada ao problema da deficiência mental - American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD). Esta nova terminologia, segundo Silva & Coelho (2014) visa

“[...] eliminar, tanto quanto possível, a carga negativa da rotulação imposta pelas designações anteriores, sobretudo devido ao carácter estático implícito nas mesmas. É ainda de referir que esta designação contém em si uma perspetiva dinâmica do desenvolvimento, o que por si só contribuirá para reduzir o preconceito relativamente às pessoas que apresentam tais dificuldades, ao mesmo tempo que apela aos apoios adequados, com vista a promover o desenvolvimento desejado e a remoção das barreiras com que se deparam no exercício da sua cidadania, que se deseja tão autónoma quanto possível.” (p.174).

Considera-se importante, desde já, mencionar que para o presente projeto optou-se pela adoção deste novo termo - Dificuldade Intelectual e Desenvolvimento (DID), por se considerar que este é o mais adequado ao momento atual.

Não obstante a evolução positiva que adveio da utilização do termo DID, a sua definição continua discutível. Segundo Faustino (1994), citado por Santos & Morato, (2002) “as potencialidades apresentadas pelos sujeitos com deficiência mental sofreram (e continuam a sofrer) como que um processo de desvalorização, em resultado do ‘desconhecimento e da fragilidade humana’” (p.18). A definição de DID modifica-se conforme os fundamentos que a sustentam. Segundo a AAIDD (2010), a DID é caracterizada “por limitações no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, que envolve habilidades conceituais, sociais e práticas. Essa deficiência origina-se antes dos 18 anos de idade.” (p.1). A ideia principal desta definição reside no estabelecimento do critério de déficit no comportamento adaptativo e do critério de déficit no funcionamento intelectual.

A Associação Americana de Retardo Mental (AAMR denominação antiga da AAIDD, 1992) e a OMS propuseram cinco graus expositivos da deficiência mental (expressão adotada pelos seus proponentes), correlacionados com o Quociente de Inteligência (QI): Limite ou borderline (QI inferior a 85); Ligeira (QI inferior a 68); Média (QI inferior a 51), Severa (QI inferior a 35) e Profunda (QI inferior a 20).

Mas, segundo Santos & Morato (2002), esta delimitação baseada no QI revela falta de rigor pois não tem em atenção o indivíduo nem as suas particularidades, ocorrendo uma desvalorização das diferenças qualitativas existentes. Estes autores referem, ainda, que este valor quantitativo de QI não tem utilidade para os contextos de ensino/aprendizagem, uma vez que não os informa sobre o seu envolvimento no mesmo contexto. Desta forma, deixa de fazer sentido atribuir um nível quantitativo, pois torna-se importante a sua atribuição nos contextos de vida e exigências do meio.

A DSM-V (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 2013) definiu a DID em função de três critérios: défices funcionais intelectuais; défices funcionais adaptativos no domínio social e prático e a constatação dessas particularidades desde a infância. No que concerne ao funcionamento intelectual, este reporta-se através de testes de inteligência padronizados e contempla limitações ao nível da comunicação, do raciocínio e das aprendizagens. Relativamente ao funcionamento adaptativo, este resulta em limitações de autonomia, de participação social e em termos de uma vida independente.

A definição acima referida comporta o estabelecimento do déficit no comportamento adaptativo como complemento ao déficit de funcionamento intelectual. O valor do QI é avaliado através da aplicação de testes de inteligência, realizada por profissionais, e o seu valor limite é de 70/75 (American Psychiatric Association- APA, 2013, p. 37). A definição apresentada pelo DSM-V não se limita às características intelectuais, mas considera o indivíduo como um membro da comunidade sujeito à diversidade e heterogeneidade cultural e linguística, o que se traduz em manifestações comportamentais e comunicativas. Desta forma, esta definição passou a determinar não só o diagnóstico e a sua classificação, mas, também, passou a determinar os apoios necessários para o desenvolvimento do indivíduo e para a sua inclusão na sociedade (APA, 2013).

A DID constitui-se como uma área de investigação cheia de inseguranças. Na perspectiva de Santos & Morato (2002) existe uma grande complexidade no que concerne à “definição conceptual de deficiência mental, com todas as consequências ao nível dos direitos de assistência, da escolarização, da socialização e da integração profissional das pessoas com a deficiência em questão” (p.27).

Contudo, temos de nos referir a uma definição de DID, para que se possa entender do que se fala. Assim a APA (2013), no DSM-V, caracteriza a DID como:

“[...] deficits em capacidades mentais genéricas, como raciocínio, solução de problemas, planeamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem académica e aprendizagem pela experiência. Os deficits resultam em prejuízos no funcionamento adaptativo, de modo que o indivíduo não consegue atingir padrões de independência pessoal e responsabilidade social em um ou mais aspectos da vida diária, incluindo comunicação, participação social, funcionamento académico ou profissional e independência pessoal em casa ou na comunidade” (p.31).

A DID pode ser classificada em quatro graus de gravidade ou comprometimento: leve, moderado, grave e profundo. Apesar destes quatro graus serem todos importantes, atendendo às características do público-alvo, será focalizada a DID moderada e grave. Relativamente ao *leve*, existem dificuldades ao nível das aprendizagens académicas (leitura, escrita, matemática, o tempo e o dinheiro) e possuem uma memória de curto prazo. Nas suas relações pessoais, estes indivíduos mostram-se imaturos, concretamente, a comunicação e linguagem são mais imaturas do que o esperado para a sua idade. No que concerne ao *moderado*, o nível das aprendizagens académicas desenvolve-se lentamente, designadamente, ocorre um lento progresso na leitura, na escrita, no cálculo, na compreensão das horas, do tempo, dos anos escolares. Ademais, as aprendizagens atrás mencionadas costumam mostrar-se num nível elementar, havendo uma

necessidade de apoio para as habilidades académicas, no emprego e na vida diária. A linguagem costuma ser um recurso primário para a comunicação social, o julgamento e a sua capacidade para tomar decisões é limitada, requerendo o auxílio de uma pessoa nas decisões. O indivíduo é capaz de realizar as tarefas de vida diária e pode adquirir hábitos de autonomia desde que tenha um apoio contínuo. No que diz respeito ao *grave*, os indivíduos possuem pouca compreensão da linguagem escrita e conceitos que envolvam números, tempo e dinheiro. Os cuidadores são um grande apoio para a solução de problemas ao longo da vida. A linguagem é bastante limitada em termos de vocábulos, aliás, a fala pode ser composta de palavras ou expressões isoladas. O indivíduo, frequentemente, necessita de apoio para todas as atividades do quotidiano, o que inclui o autocuidado de se alimentar e de se vestir. No que se refere ao nível *profundo*, reporta-se a indivíduos com incapacidade total em termos de autonomia (APA, 2013).

Esta nova conceção de DID traduz-se numa tipologia em relação ao apoio (com o intuito da potencialização das capacidades dos sujeitos) que cada nível requer: intermitentes, limitados, extensivos ou permanentes. Assim, a DID não se restringe à classificação em termos intelectuais, mas considera, também, os apoios necessários à plena integração dos indivíduos.

Segundo Santos e Morato (2002), a DID ainda se encontra sujeita ao isolamento e rejeição, não pelo insucesso nas atividades realizadas, mas devido à adoção de condutas sociais que são consideradas inadequadas. Desta forma, e segundo os mesmos autores, torna-se necessário desenvolver programas de competências interpessoais em populações com DID.

A DID constitui-se, ainda, num campo muito aquém da cobertura das reais necessidades. Portanto torna-se necessário expandir a atuação e contemplar a população adulta, pois tem-se privilegiado, sobretudo, as instituições de ensino e a área da intervenção precoce. Assim, e numa tentativa de abrir novos caminhos, procurar-se-á desenvolver uma estratégia de intervenção, na área da educação de adultos, para possibilitar a estes indivíduos uma aprendizagem constante e, simultaneamente, contribuir para que estes se assumam como agentes da sua educação/aprendizagem e da sua integração e socialização.

2.2.5. Os contributos da educação de adultos para os cidadãos com DID

Tal como tem sido referido, a educação é um direito universal e um valor inquestionável. Este direito à educação é bem mais amplo que o direito à educação básica, pois pressupõe condições para se continuar a aprender ao longo da vida, em contextos de equidade e de igualdade

para todos. Desta forma, o direito à educação dos cidadãos com DID não se limita às crianças e jovens, mas abrange, também, a população adulta.

Embora o direito à educação seja reconhecido por todos, a verdade é que o direito dos cidadãos adultos com DID à educação ao longo da vida, ainda, não está assegurado. Este aspeto coincide, certamente, com o mito criado pela sociedade de que certos grupos humanos (como o caso dos cidadãos adultos com DID) não são educáveis. O facto é que todos nascem com “um lote de potencialidades que tanto podem abortar como tomar forma em função das circunstâncias favoráveis ou desfavoráveis onde o indivíduo é chamado a evoluir. E, portanto, por essência é educável” (Faure *et al.*, 1972, p.243).

Desta forma, é preciso derrubar barreiras mentais, e acreditar que todos os seres humanos são passíveis de ser educáveis, e que os cidadãos com DID, apesar de possuírem limitações, possuem potencialidades e possibilidades de aprender.

O que prejudica o desenvolvimento desta franja da população é o facto de serem desacreditados pela sociedade e encarados como incapazes de compreender e aceitar as regras sociais. Os cidadãos adultos com deficiência(s), na maioria dos casos, são infantilizados e desrespeitados, existindo uma necessidade urgente de serem considerados adultos. A sociedade precisa despir-se de pré-conceitos e compreender que todo o ser humano, tendo algum tipo de deficiência ou não, está integrado num processo de desenvolvimento ao longo da sua vida.

Entender que o cidadão adulto com DID possui capacidades para aprender, para além da sua constituição neurobiológica e que o processo de educação ocorre ao longo de toda a sua vida, a partir das vivências e experiências individuais e coletivas, é uma conceção que começa a ser aceite na atualidade. Deste modo, faz-se necessário re(pensar) uma educação coerente com o sujeito que nela está incluído, para que o ato de aprender possa ser valorizado, desde as aprendizagens mais simples até as mais complexas. Torna-se necessário usar recursos educativos adequados à sua idade, como é o caso da educação de adultos.

Assim, a intervenção da educação de adultos, nesta franja da população, pressupõe que estes adultos são educáveis e desafia-os a tentarem resolver os seus problemas, a expressarem as suas dúvidas e angústias, incentivando-os a construir a sua autonomia e a assumir responsabilidades como cidadãos. A educação de adultos deve ser entendida como uma educação que visa a inclusão desta franja da população, mas, que acima de tudo permite a produção de conhecimentos, onde estes podem aprender e desenvolver as suas potencialidades.

Assim, as atividades da educação de adultos, desta população deverão:

“destinar-se, especialmente, a ajudá-los a recuperar ou compensar as capacidades físicas ou mentais diminuídas ou perdidas devido à sua deficiência, e permitir-lhes a aquisição de conhecimentos, perícia e, se necessário, qualificações profissionais indispensáveis para a sua integração social e para o exercício de uma profissão compatível com a sua deficiência” (UNESCO, 1976, p.19).

Deste modo, a educação de adultos constitui-se como facilitadora da aprendizagem, permitindo aos cidadãos adultos com deficiência serem os agentes da sua própria educação. Compete à educação de adultos um papel importante na preparação do indivíduo, nomeadamente, assegurando o seu desenvolvimento a nível pessoal e social, permitindo que estes melhorem a sua qualidade de vida. Desta forma, pretende-se melhorar a qualidade de vida destes cidadãos, dotando-os de conhecimentos e competências para que possam ser incluídos a participar na sociedade.

2.2.6. Estimulação Cognitiva em cidadãos com DID

Os cidadãos com DID possuem limitações de foro mental, neste âmbito, a educação de adultos tem como função ajudar a recuperar ou compensar as capacidades mentais perdidas (UNESCO, 1976), sendo essencial desenvolver atividades de estimulação cognitiva. Todo o ser humano possui capacidades (cognitivas, emocionais, motoras e psicossociais) que lhes permitem interagir no meio em que estão inseridos. No caso concreto das capacidades cognitivas, estas permitem que o indivíduo se recorde das pessoas, dos lugares, dos dias anteriores, entre outros. Estas capacidades podem ser melhoradas ou mantidas através da prática da estimulação cognitiva (Tafur, 2011). A estimulação cognitiva abrange um conjunto de técnicas e estratégias que permitem otimizar a eficácia das capacidades intelectuais do indivíduo e os seus processos psicológicos particulares (Tafur, 2011).

Segundo Gomez (2012) citado por Monteiro (2018), a estimulação cognitiva “é utilizada no tratamento de problemas de aprendizagem, mas, quando ela faz parte de um programa de reabilitação cognitiva, pode abranger objetivos mais amplos, pois contribui para a formação de novas habilidades que facilitarão o desempenho do indivíduo nas atividades de vida diária” (p.92).

Desta forma, a estimulação cognitiva pode ser aplicada a qualquer indivíduo tendo como objetivos: 1) desenvolver as capacidades mentais, 2) melhorar e otimizar o seu funcionamento, 3) reabilitar os processos psicológicos, 4) evitar o isolamento, 5) melhorar as relações sociais, 6) aumentar a independência e autonomia pessoal, 7) reduzir o *stress*, 8) gerar sentimentos de

controlo sobre o meio ambiente, 8) reduzir a impotência, 9) aumentar a capacidade funcional e o desempenho das tarefas diárias, 10) melhorar o bem-estar psicológico e emocional, 11) melhorar a qualidade de vida do indivíduo, 12) melhorar a qualidade de vida dos cuidadores (Tafur, 2011; Peña, 2010).

No caso concreto dos cidadãos com DID, a estimulação cognitiva pode melhorar o seu desempenho cognitivo, ajudando-os a superar as suas limitações e, conseqüentemente, permitir que atinjam uma maior integração social. A intervenção na cognição, em cidadãos com DID, contribui para a melhoria da sua qualidade de vida e permite que estes aumentem a capacidade de realização das atividades de vida diária, mantendo-se autónomos por mais tempo, o que acaba por facilitar a sua inclusão social. Na perspetiva de Maceira (2001), os educadores podem aceitar passivamente a limitação cognitiva do indivíduo ou transformar essa realidade. O primeiro comportamento supõe admitir que a situação é irreversível. No segundo considera-se que as limitações dos indivíduos são reversíveis e que as situações podem ser alteradas.

Desta forma, acreditando que todos os indivíduos são passíveis de ser educáveis, e acreditando que estes cidadãos com DID podem melhorar a sua qualidade de vida através da estimulação cognitiva, pretende-se intervir nos seus processos de cognição. A intervenção cognitiva suporta o desenvolvimento de um conjunto de funções mentais: a atenção, o raciocínio, a memória, a perceção e linguagem.

No que concerne à *atenção*, esta é um processo que compreende a capacidade de escolha de estímulos de forma sistemática num determinado tempo. A atenção abrange o processamento de informação externamente gerada. Deste modo, estar atento significa que se está a prestar atenção a um determinado contexto ou conteúdo, de forma consciente. Este processo de atenção pode ser caracterizada por concentrada, que representa a habilidade de um indivíduo se concentrar em um estímulo apenas, excluindo outras coisas à sua volta; e seletiva que se caracteriza pela procura de uma informação específica num contexto diversificado (Kastrup, 2004; Mata, 2006). Os cidadãos com DID apresentam défices de atenção e isso faz com que se tornem menos eficientes no sistema de busca, apresentando maiores dificuldades na inibição de estímulos irrelevantes, sobretudo, em tarefas de atenção dividida. Para além disso, apresentam menor eficácia no desempenho quando uma segunda tarefa é adicionada.

Segundo Almeida (1986), o *raciocínio* está relacionado com os conceitos de inteligência, resolução de problemas e compreensão/pensamento. O conceito de inteligência abrange os processos cognitivos de: codificação, memorização, aprendizagem, evocação e relacionamento de

informação. Já o raciocínio corresponde ao tratamento e relacionamento da informação. Por sua vez, o conceito de resolução de problemas abarca o raciocínio como um elemento importante, uma vez que os problemas a serem resolvidos exigem descobertas de relações, comparações de elementos e escolhas de uma série de alternativas propostas pela resposta. Por último, o conceito de compreensão/pensamento relaciona-se com o raciocínio, uma vez que o primeiro se relaciona com a tomada do conhecimento e o segundo com a aplicação desse conhecimento. Desta forma, o raciocínio é considerado como uma capacidade cognitiva fundamental, quer para a resolução de problemas de ordem intelectual, quer para a construção do conhecimento. Os cidadãos com DID demonstram dificuldades nas tarefas de raciocínio que envolvem operações lógicas, sendo que o seu pensamento se arquitecta, sobretudo, ao nível do domínio de percepções de intuição. Além disso, os cidadãos com DID apresentam-se mais lentos nas capacidades perceptivas, mnésicas e cognitivas bem como nas funções visuais, comparativamente aos cidadãos ditos “normais” (Schipper & Vestena, 2016).

A *memória*, segundo Baddeley, Anderson & Esyencck (2011), consiste num “sistema implicado ao nível do armazenamento e recuperação de informação, sendo que a informação é tudo aquilo que pode ser adquirido pelos órgãos dos sentidos sempre que avistamos, ouvimos ou cheiramos algo” (p.13). Desta forma, a memória é entendida como um processo cognitivo que adquire, armazena e recupera toda a informação aprendida: estímulos, visuais, auditivos, táteis e motores. É um sistema de armazenamento que permite reter a informação aprendida e permite evocar essa mesma informação, isto é, permite lembrar a informação retida anteriormente. De acordo com Oliveira (2007), podem-se diferenciar três sistemas de armazenamento de memória: memória sensorial, memória de curto prazo e memória de longo prazo. A *memória sensorial* refere-se ao armazenamento de informações obtidas pelos sentidos e estas são armazenadas durante algumas centenas de milissegundos. A *memória de curto prazo*, também designada por memória de trabalho consiste na capacidade de reter uma pequena quantidade de informação, brevemente, armazenada e processada. Por último, a *memória de longo prazo* consiste no armazenamento de informação e experiências para o futuro. No caso dos cidadãos com DID, estes demonstram possuírem limitações gerais de memória, concretamente: na velocidade de reconhecimento das informações, na velocidade de discriminação ou percepção, e na capacidade de armazenamento e de retenção. Para além disso, estes cidadãos possuem dificuldades de armazenamento, manutenção e processamento de informação (Mendoza & Colom, 2000).

A *percepção* refere-se à capacidade do indivíduo de reconhecer, organizar, sintetizar e conferir significados às sensações recebidas pelos sentidos (visuais, olfativos, tácteis, gustativos, auditivos e cinestésicos) (Mata, 2006).

No que concerne ao público-alvo em questão, em termos de percepção, existem dificuldades no processamento visual, auditivo, tátil e cinestésico, para além de dificuldades de captura e de des(codificação) de informações.

A *linguagem*, segundo Vigotski (2001), remete à forma como o homem comunica as suas ideias e sentimentos. A linguagem verbal é a principal instância na comunicação entre os membros do grupo social, e é responsável pela enunciação do pensamento e da consciência. O autor refere, ainda, que a linguagem desempenha um papel importante na interação social e na constituição do indivíduo, ou seja, contribui para o seu desenvolvimento.

No que concerne aos cidadãos com DID, estes apresentam um atraso na aquisição e desenvolvimento da linguagem, o qual varia em função do seu grau de comprometimento. Habitualmente, na linguagem destes cidadãos predominam as frases curtas e simples. Devido à sua limitação expressiva, estes indivíduos têm dificuldade em utilizar a linguagem para a interação social, sendo exemplos concretos: não saber esperar pela sua vez na conversação, não ser capaz de captar a atenção de seus parceiros através de estratégias não-verbais (contato visual ou toque) e estratégias verbais (iniciar, manter e terminar um diálogo), e não sabem fazer modificações semânticas e sintáticas em função da pessoa a quem se dirigem, nem diversificar a utilização das várias funções comunicativas (Duarte & Veloso, 2017).

Em síntese, as funções cognitivas que se encontram afetadas nos cidadãos com DID envolvem o raciocínio, solução de problemas, a memória, os pensamentos, a comunicação, a percepção e a atenção. Desta forma, torna-se necessário desenvolver uma intervenção de estimulação cognitiva que vise potencializar determinadas áreas de cognição. Estes cidadãos podem e devem desfrutar de ambientes e oportunidade educativas que lhes assegurem uma maior autonomia e independência no seu dia-a-dia.

2.2.7. Alfabetização Funcional em cidadãos adultos com DID

Para além da estimulação cognitiva, torna-se necessário que estes cidadãos desenvolvam competências de comunicação, escrita, leitura e cálculo, pois estes podem ser facilitadores da sua

integração na sociedade. Pretende-se, assim, que estes objetivos de alfabetização sejam funcionais e facilitem a adaptação a vários e novos contextos e situações.

O termo Analfabetismo, segundo o dicionário da Língua Portuguesa (Perfeito *et al.*, 2011) é uma palavra utilizada para designar a condição daqueles que não sabem ler nem escrever. Já o seu antónimo, alfabetismo, significa que o indivíduo sabe ler e escrever, compreender e operar números. Salienta-se que o alfabetismo não se resume à aquisição das capacidades de leitura e escrita, mas sim à capacidade de interpretar, compreender, criticar e produzir conhecimento.

No domínio da educação de adultos, o termo “alfabetização” desabrochou após a segunda guerra mundial. Com o período de pós-guerra surgiu a necessidade de se reconstruir o espaço físico e social dos países envolvidos e, conseqüentemente, surgiu a necessidade de dotar os indivíduos de capacidades e competências para desenvolver as comunidades. Desta forma, a educação passou a ser perspectivada como um ponto de partida para o desenvolvimento económico, e os jovens e os adultos passaram a sentir necessidade de se escolarizarem para entrarem no mundo de trabalho. Nesta altura, a ênfase era colocada na educação básica dos adultos, com o intuito de combater o analfabetismo, o qual era perspectivado como um dos principais obstáculos ao desenvolvimento económico. Porém, esta alfabetização tradicional não teve resultados positivos, pois visava o ensino de leitura, escrita e cálculo, os quais não tinham uma aplicação prática no dia-a-dia dos adultos, o que acabou por resultar num analfabetismo regressivo (Dias, 2009, p.171).

Este termo de analfabetismo regressivo refere-se, precisamente, à condição de alguém que aprendeu a ler e a escrever mas que no seu dia-a-dia não o coloca em prática, portanto, trata-se de um esforço em vão, ou seja, regressivo, pois o indivíduo regressa ao estado de analfabetismo inicial.

Da análise desta situação emergiu o conceito de alfabetização funcional. A alfabetização deixou de ser entendida apenas como a capacidade de leitura, escrita e cálculo, e passou a ser entendida como “capacidade de crescimento e de participação das populações na comunidade” (Antunes, 2001, p.46). Contudo, a alfabetização funcional, ao processar-se, apenas, em função do desenvolvimento económico, assumiu a conformação de um programa de formação profissional.

Foi a partir da Conferência de Tóquio (1972) que se assumiu que o desenvolvimento do adulto não deveria assentar, apenas, na vertente económica. Assim, “[...] adota o conceito (novo) de alfabetização funcional em função do desenvolvimento não apenas económico, mas também

social e cultural, ou seja do desenvolvimento integrado.” (Dias, 2009, p.175). Surgiu, assim, a alfabetização em função do desenvolvimento integrado, o que significa que o indivíduo pertencente a uma comunidade se desenvolve através das vivências e experiências adquiridas ao longo da sua vida, sob a assunção de que o desenvolvimento ocorre integrado em todas as dimensões da sua vida, como no domínio social, cultural, familiar.

Este novo conceito da alfabetização funcional foi reforçado pela declaração de Persépolis (UNESCO, 1975), que o considerou em função do crescimento do Homem. Esta declaração vem destacar a importância da alfabetização funcional, reconhecendo que a formação do homem não deve estar limitada à leitura, escrita e cálculo, mas deve contribuir para a libertação do homem e a sua realização plena. Desta forma, a alfabetização funcional deve estar vinculada aos saberes que o indivíduo vai adquirindo ao longo da vida, nos domínios: pessoal, social, profissional, cultural, político, ou seja, pretende-se que o indivíduo seja ativo na comunidade em que está inserido.

“ [...] a alfabetização deve ser colocada ao serviço do crescimento e realização da pessoa humana. O homem alfabetizado será aquele que cresce não apenas no sentido de contribuir para o desenvolvimento integrado, mas também e sobretudo e antes no sentido de procurar desenvolver-se a si próprio, até para tornar-se mais capaz de participar no desenvolvimento da sua comunidade, incluindo, quando for caso disso, intervir na condução dos destinos da polis.” (Dias, 2009, p.177).

Desta forma, a alfabetização funcional diferencia-se da alfabetização tradicional, pois a alfabetização funcional “considera o analfabeto em situação de grupo, em função de um dado meio e numa perspectiva de desenvolvimento” (Unesco, 1972, p.11).

Neste sentido, a alfabetização funcional tem como objetivo criar condições para que todo o ser humano se possa desenvolver e inserir-se adequadamente no meio onde vive. Assim, a alfabetização funcional, abrirá novas possibilidades de transformar a vida dos cidadãos com DID, nomeadamente, devolvendo-lhes o direito à cidadania e garantindo a sua total inclusão na sociedade. O projeto viabiliza, através da alfabetização funcional, uma melhoria da qualidade de vida desta franja da população, concretamente, através da aquisição de conhecimentos enraizados nas suas experiências de vida, que lhes permita viver e participar na sociedade. A aquisição destes conhecimentos pode ocorrer através de estratégias de motivação, tal como o uso das Tecnologias de Comunicação e Informação.

2.2.8. As Tecnologias de Comunicação e Informação em cidadãos com DID

Face ao marcado desenvolvimento tecnológico que hoje se vivencia, pode-se afirmar que a sociedade atual se caracteriza pela permanente mutação. As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) têm contribuído para a construção de uma sociedade de informação, o que tem permitido delinear diferentes caminhos do saber. As TIC assumem um papel importante na educação de adultos, na medida em que os prepara para a vida ativa numa sociedade em permanente mudança.

Para Freitas (1991) as TIC permitem ao educando ser o centro do processo de ensino/aprendizagem “favorecendo a sua autonomia e enriquecendo o ambiente onde a mesma se desenvolve. Permitem a exploração de situações, que de outra forma seria muito difícil ou mesmo impossível de realizar” (p.28). Desta forma, as TIC permitem aos cidadãos a aquisição de conhecimentos de forma autónoma e o desenvolvimento de capacidades de pesquisa e de informação, nomeadamente, através da utilização de um computador como ferramenta de comunicação e aprendizagem. Segundo Rodrigues (1988), o computador contribui para o desenvolvimento cognitivo, motor, de linguagem ou até de aprendizagens escolares. Para o mesmo autor o computador pode ser um mecanismo de motivação para os indivíduos com dificuldades de aprendizagem. Assim, as novas tecnologias permitem ao indivíduo desenvolver o raciocínio, o espírito crítico e criativo e a tomada de decisões, que, no seu conjunto, podem contribuir para a aprendizagem, pois permitem criar situações variadas e estimulantes (Ponte, 1997). Se para alguns as TIC são vistas como novas ferramentas de acesso ao conhecimento e à informação, para outros, como os cidadãos com DID, as TIC são a única forma de aceder à informação e concretizar uma participação ativa no seu processo individual de aprendizagem.

Para Alves *et al.* (2008) as TIC em cidadãos com DID podem:

“criar maiores níveis de autonomia; ser um contributo inestimável para o desenvolvimento cognitivo, psicomotor, construir um meio alternativo de comunicação e facilitador da realização de inúmeras tarefas; contribuir para uma mudança de estratégias que possibilitem encontrar respostas para alunos que possam estar afastados da escolarização; ser uma forma de ultrapassar barreiras físicas e socioemocionais.” (p.26).

Assim, as TIC são um instrumento importante para os cidadãos com DID, uma vez que permitem o acesso à informação e à participação na sociedade, contribuindo para o seu bem-estar. Com o acesso às TIC os cidadãos com DID conseguem dar passos maiores na eliminação

de barreiras causadas pela deficiência, e colmatar as injustiças que existem em relação à sua pessoa.

O Livro Verde para a Sociedade da Informação em Portugal (MSI³, 1997) salienta que:

“as tecnologias da informação oferecem um grande potencial para que cidadãos com deficiências físicas e mentais consigam uma melhor integração na sociedade. É contudo necessário desenvolver esforços que diminuam a desadaptação da tecnologia a certos grupos de cidadãos com deficiências. Assim, serão elaborados planos de acção com vista à adequação das tecnologias de informação a esses grupos. Os surdos-mudos e todos os que apresentam deficiências de voz podem tirar grande partido dos interfaces gráficos como forma de comunicação e de expressão dos seus sentimentos e pensamentos. No caso dos cidadãos com deficiências visuais é preciso dar prioridade ao desenvolvimento de sintetizadores de voz em língua portuguesa adequados à conversão de texto digital em discurso sintetizado compreensível. Os cidadãos com deficiências mentais e as crianças com atrasos de desenvolvimento dessa natureza podem beneficiar da grande variedade de programas especiais e de jogos orientados para estimular o desenvolvimento das suas capacidades intrínsecas, de forma à sua plena integração na sociedade e na vida activa.” (p. 15).

Em síntese, as TIC podem auxiliar os cidadãos com DID na aquisição de informações e conhecimentos realizados de forma autónoma, permitindo melhorar o seu desempenho e aumentar as suas expectativas, contribuindo para que estes se envolvam com o mundo real. Desta forma, torna-se necessário criar condições para que os cidadãos com DID possam ser integrados na sociedade e desenvolvam a capacidade de construir o seu conhecimento. Acredita-se que tais condições têm de passar pela introdução das novas tecnologias, pois estas são adequadas às necessidades de cada cidadão, independentemente da sua deficiência. As tecnologias contribuem, desta forma, para o seu desenvolvimento integral. No caso particular dos cidadãos com DID, as tecnologias contribuem para a integração social e para o desenvolvimento da sua comunicação, leitura e escrita, possibilitando a expressão de ideias e desejos.

Assim, pretende-se utilizar as TIC, no presente projeto, como um meio facilitador de aprendizagens, quer em termos de leitura, quer de escrita de informações do seu interesse, bem como para a aquisição de autonomia, ou seja, ambiciona-se que estes indivíduos se tornem agentes ativos da construção do seu conhecimento. O uso das tecnologias em cidadãos com DID facilita a interação com o meio, e estimula a criatividade, a autonomia, a resolução de problemas, bem como o desenvolvimento do raciocínio lógico.

³ MSI-Missão para a Sociedade da Informação (Livro Verde)

2.2.9. A Inclusão Social e a Melhoria da Qualidade de vida de Cidadãos com DID

A concretização de uma sociedade mais inclusiva e democrática, que privilegie e atenda as questões alusivas aos cidadãos com deficiência(s), tem-se revelado um processo bastante moroso. Tal como foi anteriormente demonstrado, ao longo da história, as relações estabelecidas com os cidadãos com deficiência(s) baseavam-se em princípios de exclusão social. Efetivamente nascer com uma deficiência ou adquiri-la, ao longo do percurso vital, era considerado uma desgraça, sendo que as pessoas acometidas por esse infortúnio eram condenadas ao isolamento e à marginalização (Sousa *et al.*, 2007).

Foi somente em meados do século XX, através da publicação de importantes orientações internacionais sobre a inclusão, que se verificou uma mudança de paradigma no que concerne à abordagem das pessoas com deficiência(s). De entre essas orientações internacionais, destacam-se: o reconhecimento dos direitos humanos e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência que vinculam os Estados a protegerem e a salvaguardarem os direitos humanos e as liberdades fundamentais das pessoas com deficiência(s). As orientações atrás referidas destacaram a temática da deficiência no panorama mundial e tiveram um impacto positivo ao nível das mentalidades traduzindo-se, em última instância, numa redução da opressão social vivenciada pelos cidadãos com deficiência(s).

De facto, são notórios os grandes avanços nas discussões realizadas em torno da inclusão social dos cidadãos com deficiência(s), materializando-se, nomeadamente, na criação de programas de reabilitação e de inclusão social ao nível da educação, saúde e contexto profissional. No panorama nacional existem, atualmente, um conjunto de políticas, programas, medidas e planos nacionais nesta área, destacando-se o Plano de Ação para a Integração das Pessoas com Deficiências ou Incapacidade (PAIPDI). Tem ainda a vantagem de dispor de um conjunto de iniciativas locais de solidariedade dirigidas às pessoas com deficiência(s). Ao nível dos recursos financeiros, frui para além dos recursos nacionais, do Plano Operacional do Potencial Humano (POPH), no âmbito do Quadro de Referência Estratégico Nacional (QREN), o que tem possibilitado a mobilização de serviços e equipamentos por parte de diversas instituições que promovem a inclusão social, proporcionando uma melhor qualidade de vida a este contingente populacional e às suas famílias (Sousa *et al.*, 2007).

Na linha do desenvolvimento referido, a inclusão social tem sido uma preocupação constante de todos aqueles que se interessam pelos direitos humanos e pela construção de uma sociedade mais justa e democrática.

De acordo com Sasaki (2005) a inclusão social é entendida como:

“um processo bilateral, no qual as pessoas, ainda excluídas e a sociedade, buscam em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos. Para tanto, é importante incluir a possibilidade de que, além de propiciar maior autonomia para as pessoas com deficiência, é necessário oferecer subsídios para que as pessoas com deficiência possam usufruir dos bens e serviços disponíveis em seu território, favorecendo a emancipação desses cidadãos, portanto, é uma via de mão dupla, a pessoa com deficiência e a sociedade necessitam dessa parceria” (p.40).

Desta forma, incluir não consiste na simples inserção do cidadão em determinado grupo social, mas implica acolhê-lo e tratá-lo com as mesmas oportunidades de participação. Assim, o cerne da questão que circunda a inclusão social dos cidadãos adultos com DID situa-se na própria sociedade, sobretudo, quando esta ainda não detém as condições de integração. De entre essas condições perniciosas para a integração, destacam-se: a existência de ambientes restritivos, políticas e práticas discriminatórias, espaços inacessíveis, os quais conformam um conjunto de pré-requisitos que são, apenas, atingíveis pelos “padrões de normalidade” (Sasaki, 2005).

Segundo Louro (2001), os cidadãos com deficiência(s) fazem parte da sociedade e esta deve criar as condições necessárias à sua inclusão, garantindo que os mesmos são equiparados aos demais cidadãos, tendo por base a ideologia de que todos fazem parte da sociedade, independentemente de possuírem (ou não) algum tipo de deficiência(s) ou incapacidades. Em síntese, a inclusão social assume-se como um compromisso da sociedade e das políticas sociais, na promoção da multiplicidade, respeito pela diferença e redução das desigualdades. Desta forma, segundo o mesmo autor, a inclusão social relaciona-se com a qualidade de vida que a sociedade pode proporcionar a estes cidadãos.

Surge, então a questão: qual o real significado de qualidade de vida no contexto da inclusão social de pessoas com deficiência?

O universo de conhecimento sobre a qualidade de vida expressa-se como uma área multidisciplinar de conhecimento, que engloba diversos modos e conceitos, bem como inúmeras linhas de abordagem. A verdade é que, tanto no senso comum como no âmbito das disciplinas acadêmicas, a expressão qualidade de vida assumiu diferentes usos e interpretações.

As perspectivas ideológicas que surgiram na tentativa de compreender a qualidade de vida remeteram-se a um dualismo - subjetividade *versus* objetividade, que implica diferentes visões do conceito. Por um lado, as perspectivas subjetivas consideram as percepções do indivíduo tendo por

base as necessidades pessoais; enquanto as perspetivas objetivas fundamentam-se nas expectativas sociais, através de indicadores observáveis e mensuráveis (Vieira & Pereira, 2003).

Segundo Taylor & Bogdan (1996), a qualidade de vida possui um carácter subjetivo pois este conceito “diz respeito ao que as pessoas sentem sobre as suas vidas e às situações que lhes acontecem” (p.16). Esta perspetiva atende à premissa de que só é possível falar de qualidade de vida a partir da compreensão da percepção do indivíduo sobre a sua própria vida. Nesta linha de pensamento, percebe-se que a esfera subjetiva de percepção engloba valores não materiais tais como: o amor, a felicidade, o bem-estar, o prazer, a realização pessoal, a inserção social e a liberdade (Minayo *et al.*, 2000). Por conseguinte, esta subjetividade conduz à consideração de infinitas possibilidades individuais de percepções, pois esta expressa-se de forma distinta entre os vários sujeitos.

Por outro lado, Halpern (1993) citado por Vieira & Pereira (2003) refere que a qualidade de vida se define por fatores objetivos. Para este autor, a qualidade de vida refere-se à adoção de elementos que são reconhecidos como fundamentais à vida baseados nos parâmetros culturalmente hegemónicos. Dado o seu carácter objetivo, esta perspetiva permite classificar os indivíduos quanto ao seu nível de qualidade de vida, desde que se utilizem determinados instrumentos indicadores. Desta forma, expomos um quadro (Figura 3), que elucida os domínios mensuráveis da qualidade de vida, os quais foram agrupados em três áreas distintas:

Áreas de qualidade de vida			
	Bem-estar físico e material	Autodeterminação e desenvolvimento pessoal	Direitos e inclusão social
Domínios de qualidade de vida	Rendimento e prestações sociais	Autonomia e resiliência	Aceitação e respeito
	Cuidados de saúde	Acessibilidade comunicacional e programática	Protecção jurídica
	Trabalho e emprego	Desenvolvimento psicológico e de capacidades sociais	Desempenho de papéis e funções na vida pública
	Habitação	Educação e formação ao longo da vida	Solidariedade
	Turismo e lazer	Criatividade e expressão emocional	Integração em redes sociais
	Mobilidade		Família
			Activação de direitos

Figura 3- Domínios e áreas da qualidade de vida. Fonte: Sousa *et al.*, 2007

A primeira área diz respeito ao bem-estar físico e material que reúne, essencialmente, o foco das políticas de reabilitação: “a satisfação de necessidades de segurança e subsistência (rendimento e prestações sociais, saúde, habitação), de ampliação de níveis de liberdade e participação (mobilidade e habitação), a que se junta ainda o domínio do lazer (turismo e lazer)” (Sousa *et al.*, 2007, p.177).

A segunda área alude à autodeterminação e desenvolvimento pessoal, que inclui “a satisfação de necessidades de participação pelo desenvolvimento de competências pessoais (educação e formação ao longo da vida e desenvolvimento psicológico e de capacidades sociais)” (*idem*, p.178). A estas juntam-se, também, outras áreas que têm sido menos exploradas - as de independência das pessoas com deficiência, sendo elas: a autonomia e resiliência, acessibilidade comunicacional e programática, criatividade e expressão emocional.

Por último, autonomiza-se uma área referente à participação dos indivíduos na sociedade. Esta área foi designada de direitos e inclusão social e reúne domínios da Declaração dos Direitos Humanos das Pessoas com Deficiência, designadamente: os direitos civis e políticos destes cidadãos (aceitação e respeito, proteção jurídica, ativação de direitos, desempenho de papéis e funções na vida pública) e os direitos de participação de uma vida coletiva (família, incluindo a constituição da própria família, solidariedade e integração em redes sociais) (Sousa *et al.*, 2007).

Partindo das definições expostas, constata-se que, embora existam diferenças entre os domínios de perceção do conceito de qualidade de vida, concretamente, o domínio subjetivo (perceção do indivíduo sobre a sua própria vida) e o domínio objetivo (expresso através de indicadores mensuráveis), considera-se que, mais do que contrastantes, estas perspetivas são complementares e influenciam-se mutuamente. Por conseguinte, nenhuma análise da qualidade de vida poderá ser desenvolvida, apenas, sob a égide da objetividade pelo que é fundamental considerar, também, as perceções individuais.

Assim, o conceito de qualidade de vida é entendido como um conceito amplo, que incorpora os aspetos do bem-estar físico, mental, psicológico e emocional, para além de relacionamentos sociais, tais como: família e amigos e também a saúde, educação, poder de compra e outras circunstâncias da vida (The Whoqol Group, 1994, p.28).

Tendo em consideração a análise das perceções do conceito de qualidade de vida, pode-se considerar que a inclusão social conforma um constructo fundamental da qualidade de vida de um indivíduo. De facto, ao incluir, estamos a capacitar o cidadão com deficiência(s) para o

exercício pleno de direitos e deveres e para o desenvolvimento máximo das suas potencialidades e, conseqüentemente, potencia-se a sua qualidade de vida.

Contudo, olhar e pensar a qualidade de vida dos cidadãos com DID implica compreender e reconhecer que estes possuem uma perspectiva única da sua própria vida. Deste modo, torna-se necessário “dar-lhes voz” e recolher os seus pontos de vista. Aliás, somente desta forma é que os cidadãos com DID deixam de ser vistos como agentes passivos e detentores de limitações, para passarem a ser perspetivados como agentes ativos na elaboração do seu plano de vida, de acordo com as suas próprias opiniões e desejos.

Em síntese, somente quando se encara o cidadão com DID como o ponto central e ativo na esfera de intervenção é que se produzem as necessárias mudanças ao nível da sociedade e das organizações, essenciais para uma adequada resposta às necessidades e interesses destes indivíduos. O aumento do bem-estar pessoal pressupõe que os planos de ação sejam delineados para cada indivíduo, em concreto, o que possibilita uma intervenção integral sustentada na sua melhoria de qualidade de vida.

2.3. Identificação dos contributos teóricos mobilizados para a problemática específica de intervenção/investigação

Para que seja possível intervir de forma eficaz na área da educação, como em qualquer outra área científica, torna-se necessário explorar referentes teóricos. Os referentes teóricos têm por finalidade conhecer melhor a realidade social em que pretendemos intervir, no sentido de conhecer para transformar. Considera-se, assim, que a procura de resolução da problemática a partir dos referentes teóricos permite encontrar a solução mais adequada e eficaz.

A imperiosidade da construção destes referentes teóricos tem subjacente uma premissa que defende que a teoria e a prática se apoiam mutuamente no processo de intervenção/investigação, ou seja, no contexto específico da educação de adultos, a literatura da área constitui um contributo fundamental para a compreensão da prática, não obstante a reflexão sobre a prática permite melhorar a teoria.

Sobre o referencial teórico, Quivy & Canpenhoudt (2013) mencionam que é imprescindível “tomar conhecimento de um mínimo de trabalhos de referência sobre o mesmo tema ou, de modo mais geral, sobre problemáticas que lhe estão ligadas” (p.51).

Na sua globalidade, os referentes teóricos selecionados para o presente projeto assumiram uma elevada importância para a sua construção e coadjuvaram a orientação e fundamentação das práticas adotadas. De forma concreta, para este trabalho académico com o título *Dar sentido à vida: promoção da qualidade de vida de cidadãos adultos com deficiência(s)* foram selecionados vários temas: a educação de adultos e a intervenção comunitária; a evolução histórica da deficiência: da invisibilidade à cidadania; terminologia e conceitos da deficiência; os contributos da educação de adultos; a estimulação cognitiva; a alfabetização funcional; as tecnologias de comunicação e informação e a qualidade de vida e a inclusão social em cidadãos adultos com DID. Para além disso, foram consultados vários projetos e programas de investigação/intervenção.

Será importante referir que a escolha da panóplia de referentes atrás mencionadas teve como motivação a necessidade de compilar uma revisão que não se circunscrevesse a grupos que, têm sido privilegiados em estudos prévios, tal como é o caso das crianças/jovens. Assim, procurou-se obter uma discussão mais ampla que possibilitasse a intervenção noutras áreas, pelo que foram favorecidas as referências teóricas relacionadas com a deficiência nos cidadãos adultos. Concretamente, procurou-se estudar as questões que se relacionam com os cidadãos com DID, os quais enfrentam diversas dificuldades, tais como: incapacidades ao nível da leitura, da escrita, do cálculo, do raciocínio, problemas de comunicação e integração social, que promovem o isolamento social.

Outra das motivações para a abordagem desta temática da deficiência nos cidadãos adultos com DID consistiu na constatação de que estes cidadãos passaram por um processo tortuoso de rejeição e que, embora nos dias de hoje se assumam que os mesmos possuem um conjunto de direitos inalienáveis estabelecidos, nomeadamente, pela Declaração dos Direitos Humanos, na prática ainda se colocam inúmeros desafios e persistem muitos estereótipos na sociedade que concorrem para a desvalorização destes cidadãos e para a manutenção de marcantes desigualdades.

Um exemplo dos preconceitos que persistem na sociedade é a crença de que os cidadãos com DID são amplamente protegidos por um financiamento sustentado pelo governo, quando aquilo que se constata é que estes cidadãos são, frequentemente, discriminados e apelidados de doentes. A questão da subsídioção não pode constituir a intervenção nuclear, aliás, o financiamento tem de ser canalizado, também, para a criação de acessibilidades físicas,

arquitetônicas e sociais, na busca de uma verdadeira inclusão e igualdade de oportunidades de participação na vida social.

De salientar que, ao elaborar o enquadramento teórico, foi possível constatar que apesar da inegável importância e crescente abordagem da deficiência no nosso país, constata-se que as pesquisas e os projetos realizados com cidadãos adultos com DID são, ainda, muito escassos. Ademais, o tema da deficiência tem sido abordado de uma forma, ainda, muito restrita por especialistas da área da deficiência, sendo omissos noutras áreas do conhecimento que poderiam trazer contributos importantes e diversos.

Em síntese, considera-se que, no contexto nacional, urge a mudança de atitudes face aos cidadãos com DID. Para que ocorra a desejável mudança de mentalidades é preciso investir na investigação nesta área, que tem sido tão descurada do ponto de vista empírico, a fim de compreender quais as maiores dificuldades sentidas por estes indivíduos e quais as características que promovem a exclusão social.

Tendo como objetivo educar os cidadãos com DID para a vida ativa e promover o desenvolvimento de atitudes adequadas para a sua integração na sociedade, bem como a melhoria da sua qualidade de vida, tornou-se imprescindível elaborar um enquadramento teórico que possibilitasse um minucioso conhecimento da realidade destes cidadãos, consubstanciando a base para a intervenção deste projeto educacional.

Assim, não se pode deixar de mencionar que, em termos de intervenção, considerou-se pertinente abordar e desenvolver atividades de estimulação cognitiva e de alfabetização funcional concretizadas através das vivências e das experiências adquiridas ao longo das suas vidas. Para além disso, a utilização das TIC foi considerada fundamental para o processo de alfabetização e, também, para a aquisição de conhecimentos por parte destes cidadãos, promovendo, assim, a sua inclusão na sociedade e melhorando a sua qualidade de vida e bem-estar físico e psicológico.

CAPÍTULO III

Enquadramento Metodológico do Estágio

3.1. Apresentação e fundamentação metodológica

3.1.1. Paradigma de investigação/intervenção

O enquadramento do paradigma de investigação define a posição adotada pelo investigador na construção da realidade, ou seja, uma visão filosófica que serve de orientação para o entendimento dos fenómenos e para a delimitação dos estudos, nomeadamente, em termos metodológicos. No universo da investigação educacional existem duas correntes paradigmáticas: o paradigma quantitativo e o paradigma qualitativo.

O paradigma quantitativo apreende a explicação da realidade de uma forma objetiva, através da procura de uma relação causal entre variáveis (Pardal & Lopes, 2011). Este tipo de investigação considera que todos os dados são quantificáveis sendo expressos em: números, opiniões e informações; os quais são, maioritariamente, classificados e analisados por métodos estatísticos. A abordagem quantitativa tem como objetivo verificar determinados resultados obtidos a partir de uma amostra, com o intuito de os generalizar para a população alvo. Nesse sentido, atua sobre uma amostra ampla, estratificada, caracterizando-se por uma relação distante com os sujeitos que compõem a amostra (Bogdan & Biklen, 1994; Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2005).

Já o paradigma qualitativo focaliza-se no modelo fenomenológico para o qual, caracteristicamente, a realidade encontra-se enraizada nas perceções dos sujeitos. Neste contexto, Bogdan & Biklen (1994) consideram que a investigação qualitativa permite descrever um determinado fenómeno, em profundidade, através da captura das interpretações e das condições subjetivas dos sujeitos, porquanto, o objetivo é compreender o significado que os indivíduos constroem sobre determinado assunto. Pode-se dizer que o principal interesse da investigação qualitativa não é efetuar generalizações, mas antes, particularizar e compreender os sujeitos e os fenómenos na sua complexidade e singularidade. Deste modo, a investigação qualitativa caracteriza-se como indutiva e descritiva, pois o investigador recolhe dados ricos em pormenores que permitem desenvolver ideias, conceitos e entendimentos, ao invés de comprovar hipóteses.

Considerando que este paradigma procura compreender e interpretar a realidade através da captação dos significados conferidos pelos atores sociais, assumindo que cada ator social poderá atribuir significados diferentes e mutáveis, de acordo com a forma como se vê e vive,

facilmente se compreende que o paradigma qualitativo seja, frequentemente, apelidado de paradigma interpretativo (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2005, p.32). Isto significa que, ao contrário dos métodos quantitativos, os métodos qualitativos personificam uma visão holística das situações e dos indivíduos, estudando-os numa base histórica. O recurso à subjetividade resulta em inúmeras possibilidades de exploração de um mesmo fenómeno e numa riqueza de detalhes inigualável.

Deste modo, enquanto o paradigma quantitativo se preocupa com a realidade universal e estatisticamente comprovada, o paradigma qualitativo preocupa-se, essencialmente, com a sua compreensão. Embora estes paradigmas possuam uma natureza diferenciada, existem autores (por exemplo, Pardal & Lopes, 2011; Bodgan & Biklen, 1994; Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2005) que sugerem a articulação de ambos os paradigmas, a fim de contribuir para uma interpretação mais completa e abrangente do fenómeno investigado.

O presente projeto de intervenção, embora confira maior destaque à metodologia qualitativa não descarta os dados quantitativos, pois o conhecimento que se procura desenvolver exige, não somente, captar a realidade em profundidade, mas simultaneamente, quantificar posicionamentos e opiniões. Ou seja, pretende-se a compreensão e interpretação da realidade experienciada pelos indivíduos, partindo daquilo que pensam e da forma como agem, o que só pode ser obtido através de metodologias qualitativas. Mas, por outro lado, procura-se obter acesso à caracterização demográfica, bem como às práticas de avaliação, que apela, invariavelmente, ao uso de metodologias quantitativas.

3.1.2. Métodos de investigação/intervenção

Enquanto a descrição do paradigma adotado pelo investigador (quantitativo/qualitativo) permite classificar o tipo de investigação que será realizada, o método indica, de forma clara, qual o caminho a percorrer para a sua concretização.

Segundo Pardal & Lopes (2011):

“O método consiste, essencialmente, num conjunto de operações, situadas a diferentes níveis, que tem em vista a consecução de objetivos determinados. Corresponde a um corpo orientador de pesquisa que, obedecendo a um sistema de normas, torna possíveis a seleção e a articulação de técnicas, no intuito de se poder desenvolver o processo de verificação empírica” (p. 12).

Tendo em consideração o que foi atrás mencionado, os métodos que se consideraram ser os mais adequados para o presente projeto foram a Investigação-Ação-Participativa e a Animação Sociocultural.

Investigação-Ação Participativa

Ander-Egg (1990), ao tentar descrever o método de Investigação-Ação Participativa, definiu cada um dos elementos que o constituem: a *investigação*, a *ação* e a *participação*. Relativamente à *investigação*, segundo o autor, esta corresponde ao procedimento reflexivo, sistemático, controlado e crítico, que tem por finalidade estudar algum aspeto da realidade em que se pretende intervir. Já a *ação* revela que o próprio estudo encerra em si mesmo um modo de intervenção, ou seja, o objetivo do estudo está orientado para a ação, a qual, por sua vez, é uma fonte de conhecimento. Por fim, no que concerne à *participação*, esta personifica uma atividade que envolve os investigadores e os destinatários do projeto, sendo que estes últimos são percecionados como sujeitos ativos determinantes na transformação da realidade em que estão inseridos.

Portanto, a investigação-ação participativa consiste num “processo de investigação que promove a reflexão crítica sobre a ação educativa, com o intuito de promover a inovação e a melhoria dessa ação” (Fonseca, 2013, p.17); e implica “la participación de la misma gente involucrada en el programa de estudio y de acción” (Ander-Egg, 1990, p.32). Trata-se, assim, de um processo de investigação cujo ponto de partida é a realidade educativa na qual se pretende que os sujeitos/atores participem e colaborem na busca da melhor solução para a satisfação das suas necessidades.

As características da Investigação-Ação Participativa fundem-se com os atributos gerais da intervenção comunitária, pois o objetivo do estudo origina-se a partir dos interesses e problemas de um coletivo de pessoas, as quais, ao deterem uma maior compreensão da própria situação, são os principais agentes de mudança social (Ander-Egg, 1990).

Pressupõe-se a existência de uma permanente interação entre a investigação e a prática e isto requer a superação de todas as relações hierarquizadas, garantindo a existência de uma comunicação horizontal entre o investigador e todas as pessoas envolvidas. Ademais, tem de existir um compromisso, efetivo e declarado, por parte do investigador para com toda a comunidade envolvida, a fim de assegurar que o problema selecionado é um problema que respeita a todos, pois só assim é que este poderá ser resolvido em equipa. Assim, a investigação-ação participativa

é uma proposta metodológica de excelência, pois mobiliza habilidades e conhecimentos preexistentes dentro da comunidade (Ander-Egg, 1990).

Em síntese, e no campo da educação, a investigação-ação participativa pretende analisar a realidade específica e estimular a reflexão crítica e a tomada de decisão da comunidade, no sentido da mudança. Todo este trabalho tem como prioridade o desenvolvimento e a melhoria de condições de vida das populações, as quais têm de ter um papel ativo no processo de intervenção, o que implica que ocorra um desenvolvimento pessoal e social.

A Animação Sociocultural

Tal como mencionado anteriormente, no presente projeto de cariz qualitativo e interpretativo, optou-se pela investigação-ação participativa, o que implica que a comunidade seja envolvida em todo o processo de intervenção. Em consonância, considerou-se que o método mais adequado para fomentar a participação e motivação dos participantes seria a Animação Sociocultural.

Na perspetiva de Trilla (2004) a animação sociocultural “é uma estratégia de intervenção que trabalha para um determinado modelo de desenvolvimento comunitário” (p.293) e tem como finalidade última “promover a participação e dinamização social, a partir dos processos de responsabilização dos indivíduos na gestão e direção dos seus próprios recursos” (*ibidem*). O autor refere, ainda, que a animação sociocultural se assume como um instrumento adequado para despertar a motivação e a participação dos agentes sociais no processo de desenvolvimento.

Lopes (2007) afirma que a animação sociocultural “(...) constitui um método para levar as pessoas a autodesenvolverem-se e, conseqüentemente, reforçarem os laços grupais e comunitários” (p.61).

Segundo Rui Canário (1999) a animação sociocultural desempenha um grande papel no desenvolvimento local enquanto projeto coletivo, autossustentado e assumido pelos atores locais onde o Animador é “(...) um intermediário e agente de comunicação entre grupos, suscitando e orientando iniciativas, promovendo a otimização de recursos (nomeadamente endógenos) favorecendo a participação, organização, autonomia, dos indivíduos e dos coletivos, criando condições favoráveis à comunicação entre pessoas, grupos e instituições” (p.78).

Portanto, a animação pode ser entendida como um meio adequado para responsabilizar os sujeitos na resolução dos seus problemas, através da qual se pretende habilitar e capacitar os

indivíduos, personificando o que refere o velho provérbio chinês: *não dê o peixe, mas ensina-o a pescar*.

Neste sentido, no presente projeto utilizou-se a Animação Sociocultural como método de intervenção procurando que os participantes se sentissem motivados para “(...) realizar tarefas que estão relacionadas com a sua realização individual e coletiva através de processos de interação” (Ander-Egg, 2000, p.127).

3.1.3. Técnicas de investigação

A aplicação prática do método requer a utilização de técnicas de investigação essenciais à verificação empírica. Tendo em consideração que o presente projeto se enquadra no paradigma qualitativo, optou-se pela aplicação de uma variedade de técnicas de cariz qualitativo, concretamente: a observação direta e participante; a entrevista; as conversas informais; os diários de bordo/notas de campo; a pesquisa e análise documental e o registo fotográfico. As técnicas enumeradas permitiram descrever, interpretar e explicar, de forma pormenorizada, a realidade em estudo.

A metodologia quantitativa também foi utilizada, concretamente, através da aplicação do inquérito por questionário, o qual se revelou fundamental para caracterizar a amostra e avaliar resultados.

O recurso à triangulação das fontes, à diversidade de técnicas de recolha de dados e de vozes teve como intuito outorgar, a este estudo, a credibilidade e validade desejada.

Seguidamente, apresentaremos cada um dos instrumentos utilizados, para uma compreensão do sentido e da forma de utilização no decurso deste processo investigativo.

Observação direta e participante

A observação direta e a observação participante foram utilizadas ao longo de todo o processo de investigação, não só para obtenção de dados, mas também como método de avaliação contínua das atividades implementadas.

De acordo com Quivy & Campenhoudt (2013), a observação direta “é aquela em que o próprio investigador procede diretamente à recolha das informações” (p.164), o que permite captar os comportamentos no momento em que estes se produzem. Esta observação direta possui também a modalidade de observação participante, que personifica, do nosso ponto de vista, uma

das melhores técnicas de recolha de informação. A observação participante, segundo Lessard-Hébert, Goyette & Boutin (2005) é “uma técnica de investigação qualitativa adequada ao investigador que deseja compreender um meio social que, à partida, lhe é estranho ou exterior e que lhe vai permitir integrar-se progressivamente nas atividades das pessoas que nele vivem” (p.155).

Nesta investigação, a observação direta e a observação participante decorreram, logo no início, durante a análise preliminar das necessidades. Nesse âmbito, pretendia-se conhecer melhor o nosso público-alvo (comportamentos, atitudes, pensamentos, entre outras coisas) e as atividades do seu quotidiano. Para além disso, ao longo do processo de intervenção, foram recolhidas informações que permitiram: avaliar comportamentos, reações e manifestações do público-alvo em relação às atividades implementadas, o que gerou um *feedback* em tempo real. Para registar os dados da observação, recorreu-se, prioritariamente, a um registo aberto, do tipo narrativo e descritivo, como é o caso do diário de bordo.

O Inquérito por questionário

O inquérito por questionário foi utilizado, no decorrer do projeto, para recolher os interesses e expectativas do público-alvo. Esta técnica foi, também, utilizada em momentos avaliativos, a fim de perceber a satisfação individual em relação às atividades desenvolvidas. Segundo Quivy & Campenhout (2013), o inquérito por questionário

“Consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores” (p.188).

Os inquéritos por questionário podem ser administrados: de forma direta- “quando é o próprio inquirido que o preenche”; ou de forma indireta- “quando o próprio inquiridor o completa a partir de respostas que lhe são fornecidas pelo inquirido” (Quivy & Campenhout, 2013, p.188). Tendo em consideração o facto de os utentes da instituição não possuírem capacidade de escrita, recorreu-se à aplicação de inquérito por questionário realizado de forma indireta, e sob orientação da acompanhante da instituição, em três momentos distintos. O primeiro inquérito por questionário foi aplicado na fase de diagnóstico de necessidades e interesses, com o intuito de caracterizar o público-alvo com que se iria trabalhar (recolha da caracterização demográfica do

público alvo, bem como os seus interesses). O segundo inquérito por questionário foi aplicado numa fase intermédia, com o objetivo de aferir as opiniões do público-alvo em relação às atividades que já haviam sido desenvolvidas. E por fim, o último inquérito por questionário foi aplicado na fase final do projeto, com o intuito de efetuar uma validação final de todas as atividades desenvolvidas ao longo do projeto, verificando, assim, as diversas opiniões e quantificar as aprendizagens e conhecimentos adquiridos.

Salienta-se o facto de os questionários aplicados conterem, não somente, perguntas de resposta fechada, isto é, de resposta fácil e objetiva, essenciais para a quantificação e tratamento estatístico, mas também, questões de resposta aberta, através das quais as pessoas responderam livremente, “utilizando o seu próprio vocabulário, fornecendo os pormenores e fazendo os comentários que consideram certos” (Ghiglione & Matalon, 2001, p.115).

A entrevista

No presente projeto utilizou-se a técnica de entrevista semiestruturada como meio complementar da avaliação final. A referida entrevista foi concretizada junto da psicóloga do CAO da instituição, tendo como objetivo compreender qual o impacto da nossa intervenção na dinâmica da instituição e na vida dos intervenientes. Segundo Quivy & Campenhoudt (2013) as entrevistas semiestruturadas

“[...] dispõem de uma série de perguntas-guia, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber uma informação da parte do entrevistado. Mas não colocará necessariamente todas as perguntas pela ordem que as anotou e sob a formulação prevista. Tanto quanto possível, «deixará andar» o entrevistado para que este possa falar abertamente, com as palavras que desejar e pela ordem que lhe convier” (p.92,93).

Na nossa perspetiva, da aplicação da entrevista adveio um *feedback* mais autêntico por parte de quem acompanhou, de perto, a realização das nossas atividades, permitindo avaliar o momento do *antes* e o momento do *após* da nossa intervenção.

As conversas informais

As conversas informais, normalmente, surgem no decurso natural de interação entre o investigador e os intervenientes e, frequentemente, pode constituir-se como uma outra forma de recolha de dados, a qual pode gerar informação muito relevante.

Efetivamente, consideramos que as conversas informais foram um marco importante ao longo de todo o estágio. Numa primeira instância, estas conversas permitiram criar uma relação de proximidade com o público-alvo e com os profissionais do CAO da instituição; e ao longo do estágio, as conversas informais que se foram desenvolvendo, possibilitaram-nos uma compreensão mais acurada dos métodos e das dinâmicas da instituição, bem como a aferição das principais necessidades e dificuldades do público-alvo. Por último, e não menos importante, consideramos que estas conversas permitiram-nos perceber o nível de satisfação dos participantes em relação às atividades que se encontravam em desenvolvimento. Como estratégia, utilizamos o registo em diário de bordo de tudo o que fosse dito de relevante nestas conversas. Ademais, esse registo foi feito em tempo real, com adição de anotações e observações pertinentes.

Os diários de bordo/notas de campo

As notas de campo são, usualmente, descritas como um registo sumário dos acontecimentos, mais importantes, vivenciados no contexto de investigação e que são fruto da observação participante, ou decorrem de conversas informais e de outras técnicas de investigação usadas. Bogdan & Biklen (1994) definem as notas de campo como “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p.150).

Quanto ao conteúdo das notas de campo, Bogdan & Biklen (1994) referem que estas têm dois aspetos distintos: a parte descritiva e a parte reflexiva. Em termos descritivos, “a preocupação é a de captar uma imagem por palavras do local, das pessoas, ações e conversas observadas (p.152). Em termos reflexivos, representam “mais o ponto de vista do observador, as suas ideias e preocupações” (*ibidem*).

Desta forma, ao longo do projeto, incluímos nas notas de campo: os relatos dos sujeitos, os diálogos, as ações relevantes para o nosso estudo e descrições de atividades realizadas. Do ponto de vista reflexivo, incluímos as diversas especulações sobre o observado.

Pesquisa e análise documental

A pesquisa documental consiste numa técnica de recolha de informação que tem como função conhecer a realidade na qual se está a atuar. A amplitude desta pesquisa pode passar por “[...] informaciones, documentos escritos, estadísticas, mapas, periódicos, obras literárias, etc.,

recogidos y elaborados por distintas personas, organizaciones e instituciones, y que sirven para mejor conocer un aspecto de la realidad” (Ander-Egg, 1987, p.135).

No presente projeto, a pesquisa documental desenvolveu-se na fase de diagnóstico de necessidades e interesses, concretamente, procedeu-se à análise de alguns documentos que permitiram caracterizar a instituição, o público-alvo e a compreensão da problemática central do contexto. Foi também utilizada para a realização do enquadramento teórico, a pesquisa de fontes bibliográficas de forma a proporcionar um conhecimento mais profundo desta temática, bem como, para a fundamentação metodológica no tocante ao paradigma, ao método e às técnicas a que recorreremos para a realização deste trabalho.

Registo Fotográfico

Com bastante regularidade recorreremos, também, ao registo fotográfico, o que permitiu documentar todo o trabalho desenvolvido pelos participantes ao longo do projeto. Segundo Bogdan & Biklen (1994), as fotografias podem oferecer “fortes dados descritivos, são muitas vezes utilizadas para compreender o subjetivo e são frequentemente analisadas indutivamente” (p.183). A fotografia, apesar de estar presente, há algum tempo, nas investigações sociais, gera, ainda, alguma controvérsia entre os investigadores. Para alguns, a fotografia não é considerada como uma fonte de conhecimento, pois distorce aquilo que diz iluminar, enquanto para outros, a fotografia permite compreender e estudar vários aspetos da vida (Bogdan & Biklen, 1994).

Contudo, Bogdan & Biklen (1994) advertem para o facto de que a utilização da fotografia em conjunto com a observação participante possibilita “estudar detalhes que poderiam ser descurados se uma imagem fotográfica não estivesse disponível para os refletir (Bogdan & Biklen, 1994, p.189). Partindo deste argumento, optamos pela realização do registo fotográfico neste projeto, o que permitiu perceber quem participou em cada atividade e qual a sua motivação e empenho ao longo das atividades.

3.1.4. Técnicas de Intervenção

A implementação das atividades envolveu a utilização de técnicas que, de acordo com Ander-Egg (2000), se enquadram em categorias principais: 1) técnicas grupais; 2) técnicas de informação/comunicação; e 4) técnicas para a realização de atividades lúdicas.

As técnicas atrás mencionadas interligam-se ao método de animação sociocultural e consubstanciam

“um conjunto de técnicas sociais que, baseadas numa pedagogia participativa, têm por finalidade promover práticas e atividades voluntárias que, com a participação ativa de todos, se desenvolvem no seio de um determinado grupo ou comunidade e se manifestam nos diferentes âmbitos de atividades socioculturais que procuram o desenvolvimento da qualidade de vida” (Ander-Egg, 2000, p.100).

Seguidamente, especificar-se-á cada uma delas.

Técnicas Grupais

Segundo Ander-Egg (2000) as técnicas grupais agrupam-se: em técnicas de iniciação (iniciação à vida em grupo através do conhecimento mútuo, desinibição e relação conjunta), técnicas de coesão (reforçam e mantêm o grupo unido), técnicas de produção grupal (facilitam o cumprimento das tarefas, organizam forma de discussão e responsabilidades dos membros do grupo), e técnicas de mediação (servem para conhecer a direção e intensidade das relações do grupo, servindo também como avaliação do funcionamento grupal).

No caso concreto do presente projeto, será de referir que as técnicas de iniciação e coesão assumiram grande relevo, sobretudo, para a divisão dos utentes em pequenos grupos de trabalho, o que permitiu um maior acompanhamento dos utentes. Dado tratar-se de utentes com deficiência têm, caracteristicamente, uma necessidade de maior proximidade e auxílio, pelo que o trabalho com grupos mais pequenos permitiu uma maior eficácia e a criação de um bom ambiente de trabalho. As técnicas de produção grupal, também, foram importantes pois facilitaram os trabalhos em grupo e fortaleceram a responsabilidade de cada membro. Já as técnicas de mediação permitiram perceber as aprendizagens adquiridas por parte dos utentes, sobretudo, aquando dos diálogos estabelecidos no fim de cada atividade.

Técnicas de Informação/Comunicação

No que respeita às técnicas de informação/comunicação, Ander-Egg (2000) classifica-as em três grupos: 1) as técnicas de comunicação oral (fala/discurso); 2) as exposições (procedimento visual utilizado para transmitir mensagens); e 3) as técnicas de comunicação social (linguagem visual que inclui palavras, formas, espaços e cores).

No presente projeto foram utilizadas todas as técnicas atrás referidas, concretamente, nas oficinas: do Conhecimento, da Matemática para a Vida e da Informática. Para tal, foram

desenvolvidas atividades que envolveram a exposição de vídeos informativos, imagens, debates e alguns exercícios escritos.

Técnicas para a realização de atividades artísticas

Ander-Egg (2000) afirma que existem variados meios e técnicas para aplicar na realização de atividades lúdicas, contudo, essas técnicas têm de reunir três condições básicas: serem formativas (têm de ter em conta o desenvolvimento pessoal dos intervenientes), serem participativas (têm de possibilitar a iniciativa e ação pessoal e grupal), e serem festivas (pela sua ação, devem gerar alegria e felicidade). Na concretização das diversas atividades, houve sempre o cuidado de atender a todas as condições descritas e procurou-se criar momentos de aprendizagem, convívio e desenvolvimento de competências.

3.2. Procedimento de tratamento de dados

Quanto à análise dos dados qualitativos, através da leitura e análise dos inquéritos por questionário, considerando as respostas dos inquiridos, foi possível constatar que não seria viável criar um número suficiente de categorias. Alguns fatores podem ter contribuído para isso: de cognição reduzidos; a própria tipologia das perguntas dos questionários; e o reduzido número de inquiridos presentes em cada oficina. Como referem Quivy e Campenhoudt (2013) “alguns métodos de análise de conteúdo baseiam-se em pressupostos, no mínimo simplistas. O recorde, neste aspeto, pertence, sem dúvida alguma, à análise categorial. Temos, pois de nos interrogar se a investigação se pode adaptar a estes limites” (p.231). Desta forma, atendendo ao facto de não ser possível, nem adequado, usar procedimentos de categorização, optou-se pela realização de uma análise de conteúdo que, segundo Henry e Moscovi (1968), se baseia em procedimentos abertos, isto é, tem por base um carácter puramente exploratório, evidenciando o conteúdo e incidindo nas informações reunidas.

Tal como anteriormente mencionado, no presente projeto, recorreu-se, também, à análise estatística descritiva simples para a caracterização da amostra e para quantificar opiniões dos utentes relativamente às atividades realizadas. Efetivamente, a estatística descritiva preocupa-se com a recolha, análise e interpretação de dados numéricos, utilizando como ferramentas os gráficos, tabelas e medidas descritivas. Segundo Pardal & Lopes (2011), a estatística “configura-

se como um repositório de instrumentos que, devidamente aplicados, permitem a organização, exploração e descrição de tais conjuntos numéricos” (p.128).

3.3. Identificação dos recursos mobilizados

Desde a fase mais precoce deste projeto de intervenção foram asseguradas as condições necessárias para o desenvolvimento das diversas atividades propostas. Essas condições incluíram a delimitação dos recursos necessários para a concretização dos vários objetivos, concretamente:

- **Recursos humanos** (pessoas envolvidas na construção e dinamização do projeto): O grupo de adultos envolvidos no projeto; o estagiário (mestrando); técnicas auxiliares de ação direta; monitora e a acompanhante da instituição.
- **Recursos físicos** (espaços físicos onde ocorreram as atividades do projeto): Sala de convívio do CAO; sala das novas tecnologias; jardim da instituição; e espaços exteriores (advindas das saídas ao exterior).
- **Recursos materiais** (dispositivos e tecnologia usada no desenvolvimento do projeto): materiais de jardinagem (pá, gouge, tesouras de jardim); materiais de trabalhos manuais (barro, feltro, tesouras, cartolinas, entre outros); materiais lúdico-pedagógicos (jogo das diferenças, jogo dos opostos, entre outros) computador; televisão; canetas e lápis; mesas e cadeiras.

3.4. Limitações do processo

Não obstante o empenho e dedicação para a prossecução dos objetivos, inicialmente, delineados, no decurso de implementação do projeto, surgiram várias dificuldades e limitações. Será de referir que uma das limitações sentidas consistiu na obrigatoriedade de intercalar as atividades do presente projeto com as demais atividades que já estavam programadas pela instituição, designadamente, as aulas de natação, de karaté, de ginástica, entre outras, o que limitou de forma significativa o tempo disponível.

Outra limitação prendeu-se com a necessidade de alteração do plano de trabalho aprovado. Assim, o plano inicialmente traçado previa a concretização de uma oficina de culinária, que não foi possível concretizar pois o refeitório esteve, permanentemente, ocupado com outras atividades. Perante esta limitação, e atendendo às características do público-alvo, foi necessário proceder à integração de mais duas oficinas adequadas aos seus interesses, necessidades e possibilidades.

De destacar, ainda, o impedimento de algumas saídas ao exterior. As saídas canceladas tiveram como precipitante o facto dos locais não se encontrarem preparados, arquitetonicamente, para receber os utentes com cadeiras de rodas. Não obstante, o tempo foi aproveitado para aprofundar outras dimensões do projeto.

Por fim, destaca-se a dificuldade sentida pela escassez de literatura nesta área de conhecimento. Assim, o carácter exploratório do estudo, limitou-o, fortemente, em termos de revisão de literatura e obstou a comparação de resultados com outros estudos similares que já tivessem sido realizados.

CAPÍTULO IV

Apresentação e Discussão do Processo de Intervenção

4.1. Apresentação do trabalho de intervenção desenvolvido em articulação com os objetivos definidos

Através do seguinte quadro apresentamos as três fases da nossa investigação/intervenção, que se associam a distintos procedimentos, nomeadamente: a fase de sensibilização; fase de implementação e a fase de avaliação.

Fases	Atividades	Objetivos	Avaliação
1ª Fase: Sensibilização	Reuniões com o acompanhante de estágio	-Conhecer as instalações da instituição; -Conhecer a acompanhante de estágio; -Estabelecer o trabalho a ser desenvolvido na instituição; -Agendar horários	Diagnóstica
	Conversas informais	-Conhecer os técnicos da instituição; -Conhecer os utentes; -Apurar necessidades da instituição.	
	Aplicação de Inquéritos por Questionário	-Recolher dados sociodemográficos dos utentes; -Apurar as necessidades e expectativas dos utentes.	
	Observação direta e participante	-Perceber a dinâmica da instituição; -Conhecer as limitações e/ou capacidades dos utentes;	
	Pesquisa e análise documental	-Recolher informação para a caracterização dos utentes; -Conhecer a componente teórica da problemática de intervenção.	
	Oficina dos Jogos Educativos. Oficina das Artes Plásticas Oficina Saídas ao Exterior Oficina da Jardinagem; Oficina da Informática; Oficina Matemática para a Vida; Oficina do Conhecimento	-Cumprir os objetivos delineados aquando o enquadramento contextual;	Contínua

2º Fase: Implementação das Atividades	Conversas Informais	- Apurar o grau de satisfação dos utentes no decorrer das atividades realizadas	
	Observação direta e participante	-Perceber o comportamento dos utentes face às atividades realizadas	
	Notas de campo	-Registrar comentários/expressões dos utentes no decorrer das atividades.	
3ª Fase: Avaliação	Entrevista semiestrutura à acompanhante da instituição.	-Avaliar o impacto da intervenção desenvolvida	Final
	Inquérito por questionário	-Avaliar o grau de satisfação dos utentes face às atividades desenvolvidas; -Analisar o impacto da intervenção desenvolvida.	

Quadro 1- Atividades desenvolvidas na fase de sensibilização, implementação e avaliação.

4.1.1. Descrição das atividades desenvolvidas

Partindo do conhecimento construído durante a fase de sensibilização, na qual houve oportunidade de contactar com a realidade destes cidadãos, tornou-se fundamental desenvolver ações que promovessem e incrementassem a sua qualidade de vida.

Com este propósito e recorrendo-se à análise da realidade e à avaliação diagnóstica, essenciais para um conhecimento das necessidades reais, bem como dos interesses e das capacidades dos participantes, realizaram-se um conjunto de atividades diversificadas, que foram agrupadas em sete oficinas: 1) *Oficina dos Jogos Educativos* para o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos utentes, tais como: concentração, memória, raciocínio, escrita e linguagem; 2) *Oficina das Artes Plásticas*, para a elaboração de trabalhos manuais, apelando à imaginação e criatividade; 3) *Oficina Saldas ao Exterior*, para promoção da participação/inclusão dos utentes na sociedade; 4) *Oficina da Jardinagem*, para promover a autonomia na realização das atividades de vida diária; 5) *Oficina da Informática*, para permitir o contacto com as novas tecnologias essenciais para o desenvolvimento de competências e dinâmicas de aprendizagem distintas; 6) *Oficina Matemática para a Vida*, com o objetivo de desenvolver competências para a vida e para a autonomia pessoal e social; e 7) *Oficina do Conhecimento*, para o desenvolvimento de competências de comunicação.

Salienta-se, ainda, que as oficinas atrás mencionadas foram executadas de uma forma pedagógica, lúdica e recreativa, visando a aquisição de novas competências/aprendizagens, bem como o fomento da participação dos utentes e o seu imprescindível envolvimento. Tendo em consideração as características particulares da condição de deficiência, recorreu-se à estratégia de divisão dos utentes em pequenos grupos, a fim de os integrar nas oficinas mais adequadas às suas capacidades e que, simultaneamente, suscitavam o seu interesse.

Importa, ainda, referir que as oficinas decorreram duas vezes por semana, concretamente, às segundas das 14h às 16h, e às quartas das 10h às 12h e das 14h às 16h. Seguidamente, apresenta-se, de forma detalhada, os objetivos de cada oficina que foi desenvolvida, assim como a descrição das mesmas e das dinâmicas que as caracterizaram, culminando com aspetos relativos à avaliação intermédia desenvolvida.

Oficina dos Jogos Educativos

Os objetivos específicos desta oficina foram:

- Criar momentos de dinamismo e cooperação entre os utentes;
- Estimular a memória e a concentração;
- Estimular o raciocínio;
- Estimular a leitura e escrita;
- Promover a sociabilidade;
- Melhorar a qualidade de vida dos participantes.

Descrição:

Esta oficina compreende uma vertente lúdica e foi criada com o objetivo de ir ao encontro das necessidades identificadas junto do público-alvo, designadamente: a falta de concentração, memória e dificuldades de leitura e escrita. Por conseguinte, pretendia-se que esta oficina constituísse uma oportunidade para suplantar as dificuldades, atrás referidas, e contribuísse para a melhoria da qualidade de vida e bem-estar dos utentes.

De destacar que, através do jogo, foi possível motivar os utentes a participarem, o que gerou momentos de aprendizagem mais prazerosa, ou seja, foi possível desenvolver conhecimento através de momentos de diversão, descontração e socialização.

Tal como foi referido, tendo em consideração as particularidades advindas da deficiência, tornou-se essencial, nesta oficina, dividir os utentes em pequenos grupos, tendo em conta as capacidades dos participantes. A título de exemplo, aquando a realização do jogo do *stop*, como

a maioria dos utentes não possuíam competências de escrita, foi essencial concretizar o jogo não somente na forma oral, mas também, na forma escrita, a fim de estimular os que sabiam escrever, pelo que se optou pela criação de dois grupos. De realçar que todos os jogos foram adaptados às potencialidades dos participantes.

No decorrer da intervenção, foram realizados diversos jogos que tinham como principal objetivo estimular a memória, a concentração, a linguagem, a escrita, e as operações numéricas. Um dos jogos preferidos dos utentes foi o jogo de *ligar pontos*. No desenvolvimento dessa atividade, os utentes demonstraram empenho em perceber que imagem iria surgir após a conexão dos pontos, por ordem numérica. No final, cada utente pintou a imagem livremente, de acordo com as suas preferências.

Importa, neste ponto, nomear todas atividades realizadas no âmbito da Oficina dos Jogos Educativos:

- *Tangram*;
- *Encontrar o par*;
- *Jogo da memória*: com números, letras do abecedário e correspondência entre quantidade e números;
- *Bingo do abecedário adaptado*: este jogo continha letras do abecedário e uma imagem correspondente a essa letra (por exemplo: letra A e imagem de uma abelha);
- *Jogo de correspondência*;
- *Jogo das sílabas*: os utentes tinham de lançar um dado que continha sílabas e, posteriormente, tinham que formular palavras com essas sílabas (por exemplo: sílaba “ma” e a palavra “mala”);
- *Jogo dos quadrados*: cada utente tinha uma folha dividida em vinte quadrados, e cada um, na sua vez, lançava o dado e pintava na sua folha o número de quadrados indicado pelo dado;
- *Jogo do abecedário*: numa folha com imagens, os utentes tinham de corresponder a letra a essa imagem (por exemplo: a imagem de uma bola teria de ser correspondida com a letra B);
- *Ligar os pontos*;
- *Jogo dos opostos*;
- *Desafie as palavras*: organizar frases, enumerar antónimos, conjugar o verbo corretamente, descobrir erros na construção de frases e juntar duas frases;

- *Jogo das contas*: com imagens e números;
- *Dominó*: dominó com imagens e dominó tradicional;
- *Jogo das cartas*: foram utilizados dois baralhos de cartas iguais – do primeiro baralho foram distribuídas cinco cartas a cada utente; e o segundo baralho foi utilizado como modelo pela estagiária. A estagiária mostrava uma carta, a cada rodada, e o utente tinha que verificar se essa carta correspondia a alguma das suas cinco cartas. O jogo terminava quando todos encontrassem as respetivas cartas;
- *Jogo do stop*: na forma oral e na versão escrita;
- *Sopa de letras adaptada*: com imagens e palavras correspondentes;
- *Encontrar as diferenças*;
- *Jogo de palavras cruzadas adaptado*: com imagens e a lista de palavras.

Avaliação:

Tendo como objetivo monitorizar as ações desenvolvidas, optou-se pela aplicação de um inquérito por questionário a todos os utentes. O referido inquérito continha duas questões de resposta fechada e uma de resposta aberta (Apêndice 3). Através da primeira questão de resposta fechada pretendia-se avaliar o grau de satisfação dos utentes, tendo-se aferido que a totalidade dos participantes referiram ter gostado de participar nesta oficina, o que está em consonância com o discurso dos participantes, no decorrer das várias conversas desenvolvidas. A título de exemplo, apresenta-se o excerto: *“eu gosto muito de jogos, por mim jogava todos os dias”* (Utente nº2, Diário de Bordo).

A segunda questão de resposta fechada tinha como intuito aferir o estado de espírito dos utentes, após a realização das atividades. Através da análise das respostas, constatou-se que a Oficina dos Jogos Educativos contribuiu para o bem-estar dos utentes, sendo que a totalidade dos inquiridos referiram sentir-se alegres.

Contudo, quando os utentes foram questionados sobre as aprendizagens obtidas através desta oficina, foi obtido apenas um total de dez respostas, já que os restantes utentes não souberam responder à questão. Das respostas obtidas, foi possível constatar que os inquiridos consideraram ter aprendido a concentrarem-se/estarem atentos, raciocinar e pensar, reconhecer as letras e desenvolver a leitura (uma das principais carências do grupo-alvo), jogar e ser feliz. Destaca-se um excerto de uma das respostas de um utente: *“além das minhas limitações de visão, todas as pessoas me ajudam, aprendi a organizar, fez-me raciocinar e pensar.”* (Utente nº1, do Apêndice 4).

Oficina das Artes Plásticas

Os objetivos específicos desta oficina foram:

- Estimular a motricidade;
- Potencializar a capacidade artística;
- Promover a valorização pessoal;
- Promover a interação e o trabalho em equipa;
- Estimular o raciocínio;
- Desenvolver capacidade de concentração e observação.

Descrição:

Na instituição onde decorreu o estágio, os utentes já tinham por hábito a realização de alguns trabalhos manuais, contudo, no decorrer do diagnóstico de necessidades foi possível constatar que esses trabalhos manuais eram bastante repetitivos. Assim, optou-se pela criação de uma oficina que permitisse a aprendizagem de novas técnicas, com recurso a materiais simples (por exemplo, cartolina, papel crepe, cola, tesoura, tinta), mantendo o foco no sentido de utilidade e promoção da sensação de pertença.

No que concerne às competências a desenvolver, pretendia-se que os utentes, ao manusearem os materiais, desenvolvessem a coordenação motora fina, a criatividade, a imaginação, a concentração, a memorização, a interação e o espírito de entreajuda no seio do grupo.

Importa referir que os trabalhos propostos nesta oficina tiveram em consideração as potencialidades e capacidades de cada utente. Assim, enquanto os que detinham competências ou potencial para o manuseamento de tesouras procederam a recortes, outros desenvolveram atividades de pintura, e assim sucessivamente. De destacar, a notória entreajuda dentro do grupo de utentes e o seu grande entusiasmo na realização dos vários trabalhos manuais propostos.

De entre a vasta panóplia de trabalhos realizados, importa referenciar as atividades mais aludidas pelos próprios utentes. Destacam-se, assim, as *construções da quadra natalícia*; e os *postais de natal*, que foram desenvolvidos em articulação com a Oficina da Informática. Nesse âmbito, o trabalho foi desenvolvido em dois pontos distintos, pois, enquanto na Oficina das Artes Plásticas se trabalhou a parte física do postal, com recurso a cartolinas, na Oficina da Informática procedeu-se à redação de frases que foram, depois, coladas nos referidos postais de natal.

No que se refere às construções de natal, foram elaboradas coroas de natal com um molde de esferovite, que foram depois envolvidas em tecido e decoradas com imagens de

cartolina, alusivas ao natal. Estas coroas foram depois colocadas à venda, na entrada da instituição. Ocorreu, também, uma exposição de quadros feitos em tirela, não só dentro da instituição, mas também, na Câmara Municipal. Estas exposições foram muito relevantes pois permitiram mostrar, à comunidade e às famílias, um pouco do trabalho desenvolvido pelos utentes.

Não se pode deixar de destacar, também, as atividades temáticas do dia 25 de abril, designadamente, a construção de cravos com recurso a pau de espetada, copos de café e papel crepe. Para além desses cravos, foi construído um quadro temático com o desenho de cravo que foi preenchido com papel crepe moldado em pequenas bolinhas. Posteriormente, este quadro foi utilizado na Oficina do Conhecimento, concretamente, para concretizar uma chuva de ideias.

Por fim, destaca-se a construção da Roda dos Alimentos, também ela muito abordada pelos utentes, que foi realizada em conjunto com a Oficina do Conhecimento, na qual se debateram as questões da alimentação saudável. Esta Roda dos Alimentos foi elaborada na Oficina das Artes Plásticas, com recurso a cartão e à colagem de várias imagens de alimentos.

Em súpula, a Oficina das Artes Plásticas decorreu com um grande entusiasmo e participação, comprovada pelo elevado nível de envolvimento e interesse que os utentes revelaram ao longo das atividades propostas.

Importa, neste âmbito, enumerar as várias atividades realizadas nesta oficina:

- *Postais de Nata!*,
- *Coroas de Nata!*,
- *Corações do dia dos namorados*: elaborados com cartolina;
- *Imans de barro* em forma de coração (para o dia do pai);
- *Telas de desenhos*: elaborados com tirela e alusivos ao natal (expostos na Câmara Municipal);
- *Roda dos alimentos*;
- *Cravos do dia 25 de abril*;
- *Quadro temático dia 25 de abril*: decoração com papel crepe;
- *Porta-chaves de barro* em forma de coração (para o dia da mãe);
- *Jardim vertical* (construção elaborada com recurso a canos PVC).

Avaliação:

No âmbito da avaliação contínua, foi aplicado um inquérito por questionário aos quinze utentes que participaram nesta oficina. Os dados obtidos permitiram constatar que todos os

utentes gostaram das atividades desenvolvidas, e que as mesmas contribuíram para o seu bem-estar, fazendo-os sentirem-se alegres e bem-dispostos. Decorrente das exposições dos trabalhos, os utentes mencionaram terem-se sentido muito valorizados. Foi notória a sensação de felicidade e o aumento da autoestima, tal como se exemplifica com o seguinte excerto: “os nossos trabalhos estão a ficar muito giros e acho que todas as pessoas os vão comprar, quando a minha mãe vir o que eu fiz até vai ficar orgulhosa” (Utente nº 6, Diário de Bordo).

No que concerne às respostas dos utentes relativamente às aprendizagens adquiridas na Oficina das Artes Plásticas, foi obtido um total de treze respostas. Os restantes utentes (2) não souberam responder à questão. Das respostas obtidas, destacaram-se: as telas de tirela, os trabalhos em barro, as bolinhas em papel crepe e a pintura. Um dos utentes referiu, ainda, o seguinte: “aprendi a mexer no barro, gosto de artes, porque fico feliz” (Utente nº 15, Apêndice 4). Assim, fica patente que os utentes, para além de revelarem a aquisição de novas aprendizagens, apresentaram-se sempre muito felizes e contentes com os seus trabalhos.

Oficina Saídas ao Exterior:

Os objetivos específicos desta oficina foram:

- Incrementar a participação na vida social;
- Estimular a motricidade;
- Fomentar momentos de convívio e de descontração;
- Promover a valorização pessoal;
- Contribuir para o aumento da qualidade de vida e bem-estar;

Descrição:

No decorrer da avaliação diagnóstica inicial, realizada junto dos utentes (através da observação direta e participante), foram detetados indicadores claros de exclusão social. Assim, foi criada esta Oficina Saídas ao Exterior, a qual teve como objetivo principal proporcionar momentos de partilha e diversão entre a comunidade e os cidadãos com deficiência, contribuindo para a sua inclusão social e melhoria da qualidade de vida.

A primeira saída ao exterior, desenvolvida no âmbito desta oficina, foi a ida à discoteca, que foi realizada no horário da tarde. Salienta-se que a referida discoteca permaneceu aberta ao público e onde foram convidadas várias instituições a participar nesta atividade. Esta atividade foi amplamente apreciada pelos utentes e permitiu momentos de convívio e de partilha, para além

de ter contribuído para estimular a habilidade motora através da dança. No final desta atividade, todos os utentes se mostraram bastante satisfeitos e com sorrisos no rosto.

Destaca-se, também, a participação no desfile da feira medieval. O referido desfile ocorreu na cidade como representação dos costumes e tradições da época medieval. Esta atividade foi, igualmente, muito apreciada pelos utentes, os quais revelaram terem-se sentido capazes e úteis, mas acima de tudo, valorizados pelo seu excelente trabalho e desempenho.

Assim, as atividades realizadas no âmbito desta oficina foram:

- *Ida à Discoteca;*
- *Cantar as Janeiras:* em vários locais e instituições da cidade;
- *Caminhada* pela cidade;
- *Visita à festa popular;*
- *Desfile em feira medieval.*

Avaliação:

O inquérito por questionário aplicado aos quinze utentes permitiu concluir que esta oficina foi muito apreciada pelos participantes, ou seja, todos os utentes apreciaram as saídas ao exterior.

No que concerne ao estado de espírito dos utentes, após a realização das atividades, estes referiram sentir-se alegres e bem-dispostos, o que contribuiu sobremaneira para o seu bem-estar.

Quando questionados sobre as aprendizagens adquiridas nas saídas ao exterior, a maioria (treze utentes) referiu que a ida à discoteca constituiu uma aprendizagem, aludindo ao facto de poderem ter estado em contacto com os outros enquanto dançavam. A título de exemplo, um dos utentes referiu: “Aprendemos os comportamentos, pois para o exterior temos de ter outro comportamento, respeitar os outros, a sua opinião e deixar as pessoas falar e aprendi tudo isso a ir ao exterior” (Utente nº1, Apêndice 4).

Em síntese, as respostas obtidas com a aplicação do questionário evidenciam que as saídas ao exterior contribuíram para a aquisição de novas aprendizagens, designadamente, as regras de convivência, o que se considera essencial para a promoção da relação entre associação/meio/comunidade.

Oficina da Jardinagem:

Os objetivos específicos desta oficina foram:

- Estimular a motricidade;
- Promover a valorização pessoal;

- Melhorar a capacidade de autonomia;
- Promover e desenvolver a interação e a criatividade;
- Promover a responsabilidade;
- Permitir o contacto com a natureza;
- Contribuir para o aumento da qualidade de vida e bem-estar;

Descrição:

A Oficina da Jardinagem surgiu para dar resposta à necessidade de promoção da autonomia dos utentes, concretamente, no desempenho das suas atividades de vida diária. Ademais, pretendia-se incentivar o envolvimento dos participantes numa vida ativa, através do reforço das articulações do corpo. Destaca-se, também, o potencial em termos de criação de um espaço terapêutico, promotor da redução de *stress*, indutor de relaxamento e rico em estímulos sensoriais.

No âmbito desta oficina, surgiu a ideia de criar um jardim vertical pois a instituição é dotada de pouco espaço exterior. Esta atividade foi elaborada em articulação com a Oficina das Artes Plásticas, na qual foram trabalhados os canos de PVC (reutilizados). Para isso, os canos foram abertos ao meio e colocados fundos de garrafa nas suas extremidades. Posteriormente, foi colocada terra e transplantadas várias plantas, designadamente, chorões e catos (pelo seu carácter resistente) e ervas aromáticas, tais como: coentros, alecrim e orégãos (úteis para a confeção de refeições).

Esta atividade de cuidar do jardim vertical combateu o sedentarismo e permitiu exercitar diversas áreas do corpo e grupos musculares, mesmo sem recorrer a grandes movimentações, bastando levantar-se, caminhar, regar as plantas. Isto permitiu o aumento da flexibilidade corporal, reforçando as articulações do corpo, ocupando, também, a mente. Além disso, reforçou competências de autonomia, concretamente, através da responsabilização pela manutenção das plantas. Destaca-se, assim, a importância e o impacto que este tipo de atividades pode ter, sobretudo, em pessoas com deficiência.

Importa referir que esta oficina decorreu, apenas, no último mês de intervenção, pois o tempo apresentou-se muito inconstante.

Em sùmula, esta oficina obteve bastante sucesso e permitiu desenvolver e experimentar várias técnicas, utilizando diversos recursos e otimizando as funções do corpo e da mente.

As atividades desenvolvidas nesta oficina foram:

- *Jardim vertical*: colocar terra na estrutura; plantar flores e ervas aromáticas; regar as plantas e as ervas; colher ervas aromáticas.

Avaliação:

Em jeito de avaliação contínua, e uma vez que esta oficina decorreu no último mês de intervenção, recorreu-se somente a conversas informais e à observação direta e participante para a avaliação. Nesse contexto, foi possível verificar o agrado dos utentes pela dinâmica inerente, retratada no empenho e dedicação de todos. A totalidade dos utentes manifestou alegria e boa disposição, sendo que um dos utentes referiu o seguinte: “eu gosto de plantar flores e regar, ainda bem que estou a aprender, assim, em casa já posso ajudar a minha mãe com as plantas” (Utente nº 2, Diário de Bordo).

Oficina da Informática:

Os objetivos específicos desta oficina foram:

- Estimular a capacidade cognitiva;
- Promover competências de leitura e escrita;
- Melhorar a capacidade de autonomia;

Descrição:

O progresso e as inovações tecnológicas provocaram mudanças aceleradas no modo de vida da sociedade. As TIC alteraram as relações de espaço e tempo, e têm vindo a gerar novos e imprevisíveis caminhos na comunicação entre os homens, sobretudo, devido às suas imensas potencialidades em termos de interatividade e pelas imensas oportunidades de acesso à informação e de inovação que as caracteriza. Desta forma, as TIC são ferramentas úteis a todos e, por vezes, imprescindíveis aos cidadãos com deficiência, uma vez que podem constituir a única possibilidade de acesso à informação, essencial para a participação ativa no processo individual de aprendizagem. Foi neste sentido que surgiu a Oficina da Informática, através da qual se pretendeu fomentar a autonomia dos utentes, concretamente, através do desenvolvimento de capacidades de pesquisa de informação. Pretendeu-se, assim, que cada um explorasse os seus interesses pessoais e desenvolvesse pesquisas promotoras do conhecimento o que, em última instância, contribui para o desenvolvimento das competências de escrita e leitura.

Para a participação nesta oficina, foram selecionados sete dos quinze utentes beneficiários da intervenção, tendo por base as competências de leitura e de escrita essenciais para a viabilização das atividades desta oficina. As atividades realizaram-se em pequenos grupos, pois a

sala de informática só possui quatro computadores. Esta disposição facilitou o trabalho desenvolvido pois os utentes, pelas suas características particulares, necessitam de um acompanhamento mais pormenorizado e atento.

Para o desenvolvimento desta oficina, foi preciso começar com uma breve abordagem das noções básicas de informática, concretamente: como ligar e desligar um computador, como utilizar um rato e quais as suas funções, como utilizar o teclado e as teclas dos acentos, como ligar e desligar as colunas, como funciona o ambiente de trabalho, como criar pastas e como as abrir.

Seguidamente, optou-se pela utilização do programa *Word* do *Microsoft Office*, através do qual foi possível desenvolver ainda mais as competências de manuseamento do teclado, as competências de leitura e as competências de escrita. Em termos práticos, efetuaram-se exercícios com redação de nomes, dias do ano, frases para os postais de natal, cidades, cores favoritas, ditados, e criação de textos livres.

Na fase seguinte, abordou-se a *Internet*, descrevendo-se a sua utilidade, vantagens e desvantagens e efetuaram-se pesquisas de informação. Essas pesquisas eram realizadas conforme o interesse dos utentes e eram utilizadas em alternância com o *Microsoft word*. A título de exemplo, sempre que um utente pretendia fazer uma pesquisa sobre as suas músicas favoritas, podia fazê-lo e, seguidamente, redigia através do *Microsoft Word* qual o nome das músicas favoritas. Com a utilização da *Internet*, também, foram criadas contas de *email* para que os utentes pudessem comunicar entre si, inclusivamente, quando não estão na instituição.

Por fim, foi utilizado o *PowerPoint*, sendo que os utentes construíram trabalhos do seu interesse que, posteriormente, foram apresentados a todos os utentes do CAO, concretamente, na Oficina do Conhecimento.

Importa, neste ponto, salientar as várias atividades realizadas ao longo das sessões:

- *Iniciação à informática*: componentes do computador (rato, teclado, colunas); ligar e desligar; ambiente de trabalho e ícones; criação de pastas; aceder ao “Meu PC”;
- *Microsoft Word*: todas as funções dos separadores “base” e “inserir”, criação de textos;
- *Criação e manuseamento de contas de email*;
- *Youtube*: pesquisa de músicas;
- *Google*: pesquisa da meteorologia, resultados de jogos de futebol, biografias de cantores, instrumentos musicais existentes; imagens de natal;

- *PowerPoint*: todas as funções dos separadores “base” e “inserir” com mais incidência neste último, para inserir músicas e vídeos; transições e animações para dinamizar a apresentação, e elaboração de temas como: as minhas músicas preferidas; instrumentos musicais; grupo folclórico.

Avaliação:

Para se proceder à avaliação contínua desta oficina e à semelhança do que foi concretizado nas demais oficinas, foi aplicado um inquérito por questionário. Os dados recolhidos através desse inquérito permitiram aferir que todos os utentes gostaram muito das atividades realizadas e que estas deram um importante contributo para o seu bem-estar, gerando sensação de alegria e de boa disposição.

No âmbito do questionário atrás mencionado, os utentes responderam a uma questão de resposta aberta sobre as aprendizagens realizadas na Oficina da Informática, cujas respostas permitiram verificar que os utentes obtiveram conhecimentos acerca do programa *PowerPoint*, como ir à *Internet*, a utilização do programa *Microsoft Word*, como fazer pesquisas no *Youtube* e como consultar o correio eletrónico. Um dos utentes referiu: “Aprendemos a trabalhar em vários programas, saber para que serve cada um deles, aprendi o PowerPoint” (Utente nº 1, Apêndice 4).

Desta forma, foi possível concluir que todos os utentes adquiriram novas competências e novas aprendizagens no âmbito da informática.

Oficina Matemática para a Vida:

Os objetivos específicos desta oficina foram:

- Incrementar a participação na vida social;
- Estimular o raciocínio;
- Reconhecer o sistema monetário;
- Melhorar a capacidade de autonomia;
- Promover a valorização pessoal.

Descrição:

No dia-a-dia as pessoas utilizam com frequência e regularidade várias competências e conteúdos relacionados com a matemática, sendo disso exemplo o manuseamento do dinheiro. Estas competências são, portanto, fundamentais para se viver em sociedade, pois estão presentes em variados atos e contextos. Contudo, no caso concreto destes utentes coexistem várias dificuldades, concretamente, em termos do reconhecimento do valor das moedas e notas, o que

impossibilita a autonomia para atividades que envolvam dinheiro. Considerou-se imperiosa a necessidade de os ajudar a adquirir essas competências, para que estes possam participar mais ativamente na sociedade. Propôs-se, assim, a concretização desta oficina, destinada a criar autonomia nos utentes para que estes possam participar em diversas rotinas da vida diária tais como: fazer compras, pagar um serviço prestado ou gerir a sua mesada ou salário.

Para a participação nesta oficina foram selecionados sete dos quinze utentes beneficiários da intervenção, por serem os que apresentavam um maior grau de competências numéricas. Os participantes foram divididos em dois grupos que trabalharam de forma alternada, ou seja, na primeira hora com um grupo e na segunda hora com outro grupo, pois estes utentes necessitam de um maior auxílio na concretização das atividades relacionadas com matemática. Salienta-se que a maioria das atividades foram realizadas através de jogos para manter os participantes motivados.

Quanto às atividades desenvolvidas nesta oficina, optou-se por desenvolvê-las ao longo de três fases. A primeira fase teve como objetivo determinar o valor das notas e das moedas, ou seja, no final, os utentes deveriam saber qual a quantia e o seu nome. A segunda fase teve como objetivo o treino da contagem do dinheiro, para que os utentes aprendessem a somar as quantias das moedas e apresentassem o resultado em cêntimos e em euros. Para a realização desta fase recorreu-se à máquina de calcular e aos telemóveis e, ainda, foram utilizadas imagens reais do dinheiro promovendo associações e raciocínio. Por fim, a última fase teve como objetivo o treino do troco e a simulação de compra e venda, com recurso a dinheiro não verdadeiro.

As atividades realizadas nesta oficina foram:

- Determinar o valor das moedas e das notas:

- *Jogo da correspondência*: número ao dinheiro;
- *Bingo do euro*;
- *Selecionar a nota/ moeda* solicitada;
- *Ler preços e escrever quantias*;
- *Ordenar moedas e notas* por ordem crescente/decrescente;
- *Maior e menor*.

- Somar quantias:

- *Cartões com imagem de dinheiro* com três opções de resposta;
- *Roleta do dinheiro*: existiam duas roletas em que os utentes tinham de rodar e somar as quantias obtidas;

- *Fichas de somar o dinheiro*;
- *Carteira do dinheiro*: somar a quantia presente na carteira;
- *Associar itens* com preços escritos a valores em notas/moedas;
- *Jogo dos envelopes*: cada envelope continha um número, lançados os dados os utentes teriam de abrir o envelope correspondente ao número do dado e teriam que contar o valor presente, quem acabasse com mais dinheiro ganhava o jogo;
- *Folhetos de supermercado*: os utentes tinham de escolher dois produtos à sua escolha e somar a sua quantia.
- *Jogo do sorteio de cartões*: para a realização deste jogo existiam vários cartões em cima da mesa sendo que cada utente tinha que lançar os dados e pegar no cartão correspondente, este cartão continha frases do género “dê ao seu colega do lado direito 23 euros” e os utentes teriam que realizar a tarefa;
- *Jogo do mealheiro*: cada utente tinha acesso a uma imagem de um mealheiro com determinada quantia e teria que associar a um item que poderia comprar com aquele valor.
- *Jogo do tabuleiro do dinheiro*: jogo que contempla várias casas e cada uma tinha uma função, como por exemplo: “comprou um gelado gastou 2,5 €”.

- O troco:

- *Realização de fichas* sobre o troco;
- *Simulação de situações* de compra e venda de produtos;

Avaliação:

Em termos globais, as sessões da Oficina Matemática para a Vida foram do agrado dos utentes. Através da aplicação do inquérito por questionário de avaliação contínua foi possível aferir que todos os utentes gostaram das atividades realizadas e, para além disso, sentiram-se alegres e bem-dispostos.

No que diz respeito às aprendizagens adquiridas os utentes referiram que aprenderam noções muito importantes sobre o dinheiro, essenciais para poderem conseguir ir às compras. Um dos utentes referiu: “Aprendemos que quando vamos pagar a saber o que receber, eu já sabia, mas é sempre bom lembrar” (Utente nº1, Apêndice 4).

Oficina do Conhecimento:

Os objetivos específicos desta oficina foram:

- Desenvolver a capacidade de comunicação;
- Estimular a capacidade de autonomia;
- Aumentar o interesse pelo mundo envolvente;
- Desenvolver a interação grupal, estimular o convívio e a boa-disposição;
- Contribuir para o aumento da qualidade de vida e bem-estar;

Descrição:

Através do contacto com a realidade vivida na instituição, houve a necessidade de se criar uma oficina que fosse adequada e acessível a todos os utentes e que incidisse nas limitações ao nível da leitura e da escrita. A Oficina do Conhecimento foi então criada com o intuito de fornecer aos utentes as competências de comunicação e acesso a conhecimentos que permitissem aumentar o seu interesse pelo mundo envolvente, tendo como objetivo final uma efetiva melhoria de qualidade de vida.

As sessões da Oficina do Conhecimento decorreram na sala de convívio, sendo que os utentes estavam dispostos em sofás e foram visualizados vídeos na televisão. Os referidos vídeos versaram sobre temáticas, previamente, selecionadas pelos utentes. De ressaltar que a maioria dos vídeos eram sobre notícias do telejornal pois pretendia-se incrementar o interesse dos utentes sobre as notícias e sobre o mundo envolvente.

No final de cada vídeo existia um espaço de debate, o qual tinha início com uma questão elaborada pela estagiária. Promovia-se, assim, a partilha de opiniões, a troca de ideias e saberes e, simultaneamente, os utentes desenvolviam/treinavam as suas competências de comunicação. Para além disso, procurou-se intercalar algumas sessões com a Oficina das Artes Plásticas, tal como foi anteriormente referido. Exemplo disso foi a sessão do dia da alimentação saudável, na qual foram abordadas questões da alimentação e, no final, procedeu-se à construção da roda dos alimentos que foi exposta na instituição. Um outro exemplo foi a sessão de chuva de ideias do dia 25 de abril para a qual foi utilizado o quadro elaborado na Oficina das Artes Plásticas.

A última sessão ficou marcada pela apresentação dos *PowerPoint*, realizados na Oficina da Informática, seguida de um pequeno debate sobre os temas abordados.

A par disto, importa salientar os temas abordados ao longo destas sessões:

- *Cristiano Ronaldo*: o melhor do mundo?
- *Festival da Canção*: Diogo Piçarra plágio ou não?

- *Tony Carreira*: o que aprendi?
- *Alimentação saudável*: o que mudar na minha alimentação?
- *Dia 25 de abril*: o que aprendi?
- *Apresentação dos trabalhos da Oficina da Informática* com os temas: os cantores que eu gosto; o Rancho; os instrumentos musicais – o que aprendi?

Avaliação:

Através da aplicação do inquérito por questionário de avaliação contínua foi possível constatar que todos os utentes gostaram das atividades desta oficina, além de se sentirem alegres e bem-dispostos.

Na questão de reposta aberta que versou sobre as aprendizagens realizadas na Oficina do Conhecimento foi obtido um total de onze respostas, sendo que os restantes (4) não sabem responder. As respostas foram variadas, mas, destaca-se a referência à sessão do Cristiano Ronaldo sobre a qual um dos utentes referiu: “Aprendemos que se deve trabalhar desde pequeno para conseguirmos alcançar algo como fez o Cristiano Ronaldo” (Utente nº1, Apêndice 4). Os utentes, também, fizeram referência à sessão do Tony Carreira, sendo que um dos utentes referiu o seguinte: “Aprendi que o Tony Carreira fez plágios de músicas, que vimos na notícia do telejornal” (Utentes nº15, Apêndice 4). Por fim, os participantes mencionaram a sessão do festival da eurovisão, sendo que um dos utentes referiu: “Aprendi a ver vídeos, onde mostrou o Tony Carreira os concertos e que fez plágio e ouvimos o Salvador Sobral que ganhou o festival da eurovisão” (Utente nº6, Apêndice 4).

Para além disso, através da observação direta e participante, constatou-se que houve uma evolução nas competências de comunicação. Desde a primeira sessão sentimos que os participantes se sentiam mais confiantes em relação à exposição das ideias e aceitação das mesmas e que o seu poder de argumentação foi ficando cada vez mais forte.

4.2. Evidenciação dos Resultados Obtidos

A avaliação consiste num elemento fulcral em qualquer projeto de investigação/intervenção, pois permite determinar se os resultados correspondem aos objetivos planeados e se estão em consonância com as necessidades e os recursos disponíveis.

Segundo Guerra (2002), todos “os projetos contêm indispensavelmente um “plano de avaliação”, que se estrutura em função do desenho do projeto e é acompanhado de mecanismos

de autocontrolo que permitem, de forma rigorosa, ir conhecendo os resultados e os efeitos da intervenção e corrigir as trajetórias caso estas sejam indesejáveis” (p.175).

O presente projeto de intervenção integrou, de acordo com Guerra (2002), três momentos de avaliação, sendo eles: a *avaliação diagnóstica* que “consiste essencialmente em estimar a amplitude e a gravidade dos problemas que necessitam de uma intervenção e elaborar programas em função desses problemas” (Guerra, 2002, p.196); a *avaliação contínua* através da qual se pretende “saber se os projetos de intervenção estão a atingir os grupos-alvo e se estão a assegurar os recursos e serviços previstos” (*ibidem*); e a *avaliação final* que “pretende verificar os efeitos do projeto no fenómeno social com que se pretendia lidar” (*ibidem*).

No âmbito da presente intervenção, a avaliação diagnóstica foi realizada na fase inicial, através de um inquérito por questionário aplicado aos utentes (Apêndice 2), o qual permitiu captar as suas necessidades, os seus interesses e as suas expectativas.

A avaliação contínua foi concretizada através da observação direta e participante, das conversas informais com os participantes, da análise de conteúdo de alguns trabalhos, de registos fotográficos, de diários de bordo, e da aplicação de um inquérito por questionário (Apêndice 3). Com isto pretendeu-se perceber se as atividades estavam a ser adequadas ao público-alvo e se os objetivos estavam ou não a ser alcançados.

Por fim, a avaliação final foi realizada através de um inquérito por questionário aplicado aos utentes (Apêndice 5) com o intuito de avaliar, de forma geral, a intervenção e, ainda, avaliar cada uma das oficinas realizadas. Para além disto, foi concretizada uma entrevista semiestruturada com a psicóloga do CAO, com a finalidade de avaliar o impacto da intervenção na instituição. Por último, e não menos importante, foram também contemplados, na avaliação do projeto, os diários de bordo elaborados pela estagiária.

Apresentam-se, seguidamente, os resultados da avaliação final ao projeto, por parte dos utentes e por parte da psicóloga do CAO, a qual acompanhou a realização de algumas das atividades.

4.2.1. Resultados dos inquéritos por questionário aplicados aos utentes

No que concerne aos resultados do inquérito por questionário aplicado aos utentes, os resultados foram os seguintes:

1. Gostou das atividades que realizamos ao longo deste Projeto?

Categorização das respostas	Dados
Não Gostei	0
Gostei	0
Gostei Muito	15
Nº Total de Inquiridos	15

Quadro 2-Resultados da questão nº 1 do inquérito por questionário de avaliação final.

Através da análise do Quadro 2 pode-se verificar que a totalidade dos utentes (15) gostaram muito de todas as atividades realizadas ao longo do projeto. Assim, conclui-se que todos os participantes fazem um balanço positivo das atividades realizadas em cada oficina.

2.Como caracteriza o seu estado de espírito após a realização das atividades?

Categorização das respostas	Dados
Alegre	14
Bem-disposto	3
Aborrecido	0
Triste	0
Nº Total de Inquiridos	15

Quadro 3-Resultados da questão nº 2 do inquérito por questionário de avaliação final.

Em relação ao estado de espírito dos utentes, após a realização das atividades realizadas ao longo do projeto, o Quadro 3 revela que os utentes se sentiram alegres (14) e bem-dispostos (3). Assim, os dados, destacam o estado de espírito positivo dos utentes.

3.Considera que a realização das atividades proporcionou algum tipo de mudança na sua vida?

Categorização das respostas	Dados
Sim	9
Não	0
Sem Opinião	6
Nº Total de Inquiridos	15

Quadro 4-Resultados da questão nº 3 do inquérito por questionário de avaliação final

Em virtude das limitações cognitivas apresentadas por alguns utentes e, tal como se pode verificar no Quadro 4, seis utentes não conseguiram dar a sua opinião, situação que foi assumida como utentes sem opinião. Relativamente aos restantes utentes (9), todos afirmaram que as atividades realizadas lhes proporcionaram mudanças nas suas vidas. Este resultado evidencia um balanço e um impacto positivo da intervenção.

3.1. Se sim, o quê?

Nº de Código dos inquiridos	Respostas
1	“Futuramente sim, a trabalhar no <i>PowerPoint</i> , como é que se faz trabalhos, como é que se vai pesquisar as imagens, acho que sim, e os jogos também foram importantes”.
2	“Eu pensava muito na minha vida e depois de tudo que falou aqui, com as atividades que fizemos, mostraram-me para não pensar nisso e aprendi coisas.”
3	Sem Opinião
4	“Fizeram sentir-me melhor”
5	“Sim, eu aprendi mais coisas, por exemplo a estar nos computadores”.
6	“Aprendi a ir buscar vídeos e tornei-me mais faladora”
7	“Porque aprendi a mexer no <i>PowerPoint</i> , ajudou-me a ser mais feliz”
8	“Sem Opinião”
9	“Senti-me feliz”
10	“Sem Opinião”
11	“Sem Opinião”
12	“Sem Opinião”
13	“Sem Opinião”
14	“Sinto-me contente”
15	“Comecei a escrever umas palavras”

Quadro 5-Resultados da questão nº 3.1 do inquérito por questionário de avaliação final

Na sequência da questão número 3, os utentes foram questionados sobre as mudanças concretas que sentiram nas suas vidas. O Quadro 5 apresenta as respostas fornecidas pelos utentes e da sua análise constata-se que os utentes mencionaram: o facto de terem aprendido coisas novas (5); o facto de as atividades ajudarem a esquecer problemas (1); o facto de se sentirem mais felizes (3); e mais faladores (1). Desta forma, foi possível constatar que as atividades desenvolvidas tiveram um impacto bastante positivo na vida dos utentes.

4. Considera que o projeto contribuiu para melhorar a relação interpessoal?

Categorização das respostas	Dados
Sim	15
Não	0
Sem Opinião	0
Nº Total de Inquiridos	15

Quadro 6-Resultados da questão nº 4 do inquérito por questionário de avaliação final

Através da análise do Quadro 6, constata-se que a totalidade dos inquiridos (15) afirmaram que a realização das atividades contribuiu para a melhoria da relação interpessoal. Estes achados atestam um balanço positivo na atuação da intervenção referente ao presente projeto.

5. Considera que o projeto contribuiu para uma maior satisfação com a vida?

Categorização das respostas	Dados
Sim	14
Não	0
Sem Opinião	1
Nº Total de Inquiridos	15

Quadro 7-Resultados da questão nº 5 do inquérito por questionário de avaliação final

Da análise do Quadro 7, constata-se que 14 inquiridos afirmaram que a realização das atividades contribuiu para uma maior satisfação com a vida, e 1 inquirido não soube responder, sendo que este foi contabilizado como sem opinião. Este resultado demonstra um balanço positivo dos utentes em relação à satisfação com a sua vida.

5.1. Porquê?

Nº de código de Inquiridos	Respostas
1	“Porque no fundo deu-me a conhecer os instrumentos de percussão, que eu não conhecia”.
2	“Deixei de pensar tanto no que me aconteceu”
3	“Porque fiquei muito bem-disposto”
4	Não respondeu
5	“Porque aprendi coisas novas”
6	“Porque me fez bem”
7	“Porque fiquei feliz”
8	Não respondeu

9	Não respondeu
10	“Porque tenho aqui amigos”
11	Não respondeu
12	Não respondeu
13	Não respondeu
14	Não respondeu
15	“Porque estou mais feliz”

Quadro 8-Resultados da questão nº 5.1 do inquérito por questionário de avaliação final

Na sequência da questão 5, perguntou-se aos utentes de que forma o projeto contribuiu para uma maior satisfação com a sua vida, sendo que, foi obtido um total de 8 respostas, uma vez que os restantes utentes não souberam responder à questão. Desta forma, os inquiridos (8) referiram que o projeto os ajudou a ficarem mais felizes e bem-dispostos (4), a aprenderem coisas novas (2), a esquecerem os problemas (1), e a terem amigos (1).

6.Opinião geral sobre as atividades realizadas na Oficina da Informática.

Questões realizadas:	Categorização das respostas:
6.1. Considera que as atividades realizadas na Oficina da Informática foram de encontro aos seus interesses?	Sim- 7 Não- 0 Nº Total de Inquiridos- 7
6.2. Sente-se mais preparado para trabalhar no computador?	Sim- 7 Não- 0 Nº Total de Inquiridos- 7
6.3. Considera que aprendeu coisas novas?	Sim- 7 Não- 0 Nº Total de Inquiridos- 7

Quadro 9-Resultados da questão nº 6 do inquérito por questionário de avaliação final

No que concerne à Oficina da Informática, foram colocadas três questões aos utentes, tal como se encontra plasmado no Quadro 9. Com isto, pretendia-se apurar se as atividades foram ao encontro dos seus interesses, se consideravam estar mais preparados para trabalhar num computador e se tinham adquirido novas aprendizagens. Constatou-se que todos os utentes responderam afirmativamente a todas as questões.

6.4. Se sim, quais?

Nº de código dos Inquiridos	Respostas
1	“Trabalhar no <i>PowerPoint</i> , fazer trabalhos para apresentar a toda a gente, ir buscar imagens”.
2	“A mexer nas teclas que não sabia, a ligar e desligar o computador e a ir buscar imagens”
3	“Ir à internet e a escrever”
4	“A ver músicas”
5	“Aprendi o <i>PowerPoint</i> ”
6	“O <i>PowerPoint</i> , agora até vou fazer um em casa. A ir à <i>internet</i> e buscar imagens”
7	“A mexer no <i>PowerPoint</i> , buscar imagens à <i>internet</i> para colocar no <i>PowerPoint</i> ”

Quadro 10-Resultados da questão nº 6.4 do inquérito por questionário de avaliação final

Na sequência da questão número 6.3, os utentes foram, ainda, questionados sobre as aprendizagens decorrentes na Oficina da Informática. Deste modo, através da análise do Quadro 10 constata-se que os utentes referiram ter aprendido a trabalhar no “*PowerPoint*” (4) e a ir “buscar imagens à *internet*” (5), a “ligar e desligar o computador” (1), a escrever (1) e a ver músicas (1).

Estes resultados evidenciam um balanço positivo da intervenção na Oficina da Informática, pois os utentes mostraram ter adquirido novas competências e novas aprendizagens.

7.Opinião geral sobre as atividades realizadas na Oficina Matemática para a Vida.

Questões realizadas:	Categorização das respostas:
7.1. Considera que as atividades realizadas na Oficina Matemática para a Vida foram uteis para o seu dia-a-dia?	Sim- 7 Não- 0 Nº Total de Inquiridos- 7
7.2. Considera que aprendeu coisas novas?	Sim- 7 Não- 0 Nº Total de Inquiridos- 7

Quadro 11-Resultados da questão nº 7 do inquérito por questionário de avaliação final

Relativamente à Oficina Matemática para a Vida, pretendia-se perceber se as atividades desenvolvidas foram úteis para o dia-a-dia dos utentes, e se estes adquiriram novas aprendizagens. Através da análise do Quadro 11, pode-se constatar que todos os utentes responderam afirmativamente.

7.1.1 Foram úteis para o seu dia-a-dia, porquê?

Nº de código dos inquiridos	Respostas
1	“Porque nós pagamos alguma coisa, sabemos logo quanto receber, para ninguém nos enganar”
2	“Para poder comprar cigarros, assim sei quanto custa”
3	“Porque precisamos do dinheiro para comprar coisas”
4	“Para poder ir às compras”
5	“Para poder ir às compras”
6	“Faz bem, trabalhar faz bem, para irmos às compras”
7	“Para poder ir às compras”

Quadro 12-Resultados da questão nº 7.1.1 do inquérito por questionário de avaliação final

Na sequência da questão número 7.1, procurou-se aferir se os utentes referiram as atividades realizadas nesta oficina como úteis para o seu dia-a-dia (Quadro 12). Das respostas, constata-se que os utentes asseveraram a utilidade dos conhecimentos e que isso foi devido ao facto de lhes permitir ir às compras (6) e de conseguirem calcular o troco (1). Desta forma, constata-se que as atividades tiveram um impacto bastante positivo na vida dos utentes.

7.2.1 Quais foram as aprendizagens adquiridas?

Nº de código dos Inquiridos	Respostas
1	“Como fazer as contas para fazer trocos”
2	“Embora eu já soubesse deu para lembrar algumas coisas”
3	“Fazer contas no telemóvel”
4	“Ir às compras”
5	“Aprendi a somar o dinheiro, aprendi o troco”
6	“A fazer fichas do dinheiro”
7	“A saber quanto custa as coisas”

Quadro 13-Resultados da questão nº 7.2.1 do inquérito por questionário de avaliação final

Os utentes foram questionados sobre as aprendizagens concretas decorrentes da Oficina Matemática para a Vida, cujas respostas se encontram esquematizadas no Quadro 13. Verifica-se que, num total de 7 inquiridos, a maioria dos utentes aprendeu a fazer contas (4) o troco (2) e a realizar fichas do dinheiro (1).

Estes dados exibem um balanço positivo da intervenção na Oficina Matemática para a Vida, uma vez que os utentes mostraram ter adquirido novos conhecimentos.

8.Opinião geral sobre as atividades realizadas na Oficina dos Jogos Educativos

Questões realizadas:	Categorização das respostas:
8.1. Gostou dos jogos desenvolvidos na Oficina dos Jogos Educativos?	Sim- 15 Não- 0 Nº Total de Inquiridos- 15
8.2. Considera que aprendeu coisas novas?	Sim- 15 Não- 0 Nº Total de Inquiridos- 15

Quadro 14-Resultados da questão nº 8 do inquérito por questionário de avaliação final

No que concerne à Oficina dos Jogos Educativos, procurou-se aferir se os jogos foram do agrado dos utentes e se estes consideram ter aprendido coisas novas. Da análise do Quadro 14, constata-se que a totalidade dos utentes respondeu de forma afirmativa a ambas as questões.

8.2.1. Se sim, quais?

Nº de código dos Inquiridos	Resultados
1	“Fez-nos raciocinar e pensar, no jogo do stop tínhamos de pensar os objetos e outras coisas”
2	“Aprendi a estar mais animado”
3	“Aprendi o abecedário todo”
4	“O jogo do dominó”
5	“Aprendi o jogo do <i>stop</i> e adoro”
6	“O jogo do <i>stop</i> e o abecedário”
7	“Puzzle, o jogo das cartas, a juntar a mesma carta e a estar atento”
8	“Os números e a pintar”
9	“Aprendi os opostos”
10	“O jogo das cartas”
11	Não soube responder
12	“O jogo das cartas”
13	Não soube responder
14	“O jogo de encontrar as palavras”
15	“A pintar”

Quadro 15-Resultados da questão nº 8.2.1 do inquérito por questionário de avaliação final

Na sequência da questão 8.2, procurou-se saber qual a opinião dos utentes sobre as aprendizagens concretas realizadas na Oficina dos Jogos Educativos. Assim, através do quadro 15, verifica-se que os utentes referiram ter aprendido variadas coisas como: o jogo do *stop* (3), o jogo das cartas (3), a raciocinar, pensar e a estar atento (2), a pintar (2), os números (1), o

abecedário (1), a estar mais animado (1) o jogo do dominó, puzzles e os opostos (1). Estes resultados evidenciam um balanço positivo da Oficina dos Jogos Educativos.

9. Opinião geral sobre as atividades realizadas na Oficina do Conhecimento.

Questões realizadas:	Categorização das respostas:
9.1. Gostou dos temas abordados na Oficina do Conhecimento?	Sim- 15 Não- 0 Nº Total de Inquiridos- 15
9.2. Considera que aprendeu coisas novas?	Sim- 15 Não- 0 Nº Total de Inquiridos- 15

Quadro 16-Resultados da questão nº 9 do inquérito por questionário de avaliação final

Com o intuito de saber a opinião dos utentes sobre a Oficina do Conhecimento, foram colocadas, ainda, duas questões (quadro 16): uma das questões pretendia aferir se os temas abordados foram do interesse dos utentes; e com a outra questão pretendia-se perceber se os utentes adquiriram novas aprendizagens. Constata-se que os utentes responderam afirmativamente a ambas as questões.

9.2.1. Se sim, quais?

Nº de Código dos Inquiridos	Respostas
1	“O Tony Carreira que é preciso haver concentração ensaios para se tornar bom profissional. E sobre o Cristiano Ronaldo o mesmo”
2	“Aprendi que o Cristiano Ronaldo tem uma casa em Madrid, pude mostrar onde fica, eu já trabalhei em Espanha”
3	“Aprendi que o Ronaldo, a família dele, ia vê-lo jogar à bola”
4	“Que o Cristiano Ronaldo tem 4 filhos”
5	“Aprendi a apresentar <i>PowerPoint</i> e aprendi sobre o Rancho”
6	“Apresentar o <i>PowerPoint</i> e aprendi a ver vídeos, falamos sobre o Tony Carreira e as suas músicas”
7	“A vida do Cristiano Ronaldo e vimos que ele ajuda muito os outros”
8	“Tony Carreira, que ele canta muito bem “

9	“Aprendi a ver a apresentação dos meus colegas”
10	“O Tony Carreira que fez plágios”
11	Não soube responder
12	“Cristiano Ronaldo que tem muitos filhos”
13	Não soube responder
14	“O Cristiano Ronaldo”
15	“Aprendi as músicas do Tony Carreira”

Quadro 17-Resultados da questão nº 9.2.1 do inquérito por questionário de avaliação final

Na sequência da questão 9.2, os utentes foram questionados sobre as aprendizagens concretas, no âmbito da Oficina do Conhecimento. Assim, em análise ao quadro 17, constata-se que os utentes referiram aprendizagens acerca da vida do Cristiano Ronaldo (6), sobre a vida e as músicas do Tony Carreira (5) e, ainda, aprenderam a apresentar os *PowerPoint* realizados na Oficina da Informática (2) e a ouvir/ver a apresentação dos colegas (1). Estes resultados permitem um balanço positivo da Oficina do Conhecimento.

10. Opinião geral sobre as atividades realizadas na Oficina das Artes Plásticas.

Questões realizadas:	Categorização das respostas:
10.1 Gostou dos trabalhos desenvolvidos na Oficina das Artes Plásticas?	Sim- 15 Não- 0 Nº Total de Inquiridos- 15

Quadro 18-Resultados da questão nº 10.1 do inquérito por questionário de avaliação final

Da análise do Quadro 18, o qual reflete as respostas dos utentes sobre a opinião geral relativa às atividades realizadas na Oficina de Artes Plásticas, constata-se que todos os inquiridos apreciaram as atividades desenvolvidas nesta oficina.

10.2 Qual o trabalho que mais gostou de desenvolver nesta oficina?

Nº de Código dos Inquiridos	Respostas
1	“Os cravos, porque a doutora obrigou-nos a fazer com as nossas mãos. Eu adorei até pus o meu cravo numa jarra em casa junto com as outras flores”.
2	“Os cravos”
3	“A roda dos alimentos”
4	“A roda dos alimentos”
5	“A roda dos alimentos”
6	“Os corações para o dia da mãe e do pai”

7	“Os cravos”
8	“Os de pintar”
9	“Os cravos”
10	“As coroas de natal”
11	“Os cravos”
12	“A roda dos alimentos”
13	“Os cravos”
14	“Os cravos”
15	“A roda dos alimentos, porque foi muito giro”

Quadro 19-Resultados da questão nº 10.2 do inquérito por questionário de avaliação final

Quando os utentes foram questionados sobre qual o trabalho que mais gostaram de desenvolver na Oficina das Artes Plásticas (Quadro 19), 7 utentes referiram o trabalho dos cravos, 5 referiram a construção da roda dos alimentos, 1 referiu os corações em barro para o dia da mãe e do pai e 1 respondeu as coroas de natal e, por fim, 1 respondeu os trabalhos de pintar. De salientar que, quando os utentes foram confrontados com esta questão, todos manifestaram o seu agrado para com a totalidade das atividades realizadas ao longo da oficina, não obstante, foram capazes de expor as suas preferências.

11. Opinião geral sobre as atividades desenvolvidas na Oficina Saídas ao Exterior

Questões realizadas:	Categorização das respostas:
1.1.1 Gostou das saídas ao exterior realizado nesta oficina?	Sim- 15 Não- 0 Nº Total de Inquiridos- 15

Quadro 20-Resultados da questão nº 11.1 do inquérito por questionário de avaliação final

Através da análise do Quadro 20, é possível verificar que a totalidade dos inquiridos (15) referiu que gostou das saídas realizadas ao exterior.

11.2 Qual a saída que mais gostou? E porquê?

Nº de Código dos Inquiridos	Respostas
1	“A feira medieval, porque me obrigou a caminhar e a esforçar-me mais”
2	“A discoteca, porque foi divertido para mim”
3	“Discoteca, porque foi fixe, divertido e alegre”
4	“Discoteca, porque gostei de dançar”
5	“A Feira Medieval, porque pude ver os cavalos e visitar a feira”
6	“Discoteca, porque pude dançar”
7	“A feira medieval, porque vi a feira”
8	“Discoteca, porque pude dançar”

9	“Discoteca porque dancei”
10	“Festa popular, porque fui ver a feira e as atrações”
11	“Discoteca, porque dancei”
12	“Cantar as Janeiras, porque fomos a vários sítios cantar, como o lar onde está a minha avó”
13	“Discoteca para dançar”
14	“Discoteca, porque dancei”
15	“Discoteca, porque pude dançar e a feira medieval porque desfilei”

Quadro 21-Resultados da questão nº 11.2 do inquérito por questionário de avaliação final

Os utentes foram questionados sobre qual a saída ao exterior de que mais gostaram, sendo que os resultados se encontram agregados no Quadro 21. Nesse âmbito, a ida à discoteca foi referenciada por 10 utentes, os quais referiram que esta saída ao exterior lhes permitiu dançar, estar alegres e felizes. Os utentes evidenciaram, ainda, outras saídas, tal como a visita à feira medieval (3), o que lhes permitiu ver feira e dar uma caminhada. Foi também mencionada a saída para cantar as janeiras (1) visitando várias instituições e, por fim, foi destacada a festa popular (1), concretamente, a visita das suas várias atrações.

Os resultados atrás mencionados permitem constatar que, para além da componente lúdica, as saídas ao exterior constituíram oportunidades de aprendizagem favorecedoras da aquisição de novos conhecimentos, facilitando a socialização e a relação entre associação/meio/comunidade. Para além disso, estas saídas permitiram a aquisição de algumas regras de convivência, a vivência de experiências alegres, promove a participação e sensibilizam a população para a aceitação e integração destes utentes. Nesse sentido, pode-se efetuar um balanço positivo da intervenção realizada na Oficina Saídas ao Exterior.

12.Opinião geral sobre as atividades desenvolvidas na Oficina da Jardinagem.

Questões realizadas:	Categorização das respostas:
12.1. Gostou das sessões realizadas nesta oficina?	Sim- 15 Não- 0 Nº Total de Inquiridos- 15
12.2. Considera que aprendeu coisas novas?	Sim- 15 Não- 0 Nº Total de Inquiridos- 15

Quadro 22-Resultados da questão nº 12 do inquérito por questionário de avaliação final

No que concerne à Oficina da Jardinagem, através da análise do Quadro 22, constata-se que todos os utentes apreciaram as sessões e que as mesmas permitiram a aquisição de novas aprendizagens.

12.2.1. Se sim, quais?

Nº de Código dos Inquiridos	Respostas
1	“Ter um jardim pode ser feito de muitas formas, para se simbolizar um jardim, aprendi a pintar os canos e lixar”
2	“Aprendi a trabalhar o ferro, era a minha arte antigamente, deu para me lembrar”
3	“Regar as flores”
4	“Plantar as flores”
5	“A pintar os tubos”
6	“Regar as flores”
7	“Aprendi a lixar”
8	“Plantar coisas”
9	“A pintar os canos”
10	“A regar”
11	“Tirar as ervas”
12	“A lixar os canos”
13	“A por terra”
14	“Por terra”
15	“Colocar as flores”

Quadro 23-Resultados da questão nº 12.2.1 do inquérito por questionário de avaliação final

Mais do que perceber se os utentes conquistaram novas aprendizagens, interessava conhecer quais as aprendizagens que resultaram da participação na Oficina da Jardinagem. Assim, tendo em consideração os dados do Quadro 23, constata-se que da totalidade dos inquiridos (15): 5 utentes referiram que aprenderam a pintar e a lixar os canos para a construção do jardim, 3 utentes referiram que aprenderam a regar as plantas, 3 utentes referiram plantar flores, 3 referiram que aprenderam a regar as flores e 1 utente referiu que aprendeu a trabalhar com o ferro.

Fazendo um balanço global, pode-se afirmar que os resultados evidenciam a satisfação dos utentes relativamente às atividades concretizadas no âmbito de cada uma das oficinas desenvolvidas, designadamente, pela forma como as atividades foram dinamizadas.

4.2.2. Resultados da entrevista realizada à Psicóloga do CAO

Procurando complementar a avaliação final do presente projeto, efetuou-se uma entrevista semiestruturada à psicóloga do CAO, para aferir a sua percepção em relação à intervenção e ao impacto que a mesma teve no público-alvo e na instituição. Apresentam-se, seguidamente, as respostas mais relevantes da referida entrevista (Apêndice 8).

1. Considera que as atividades desenvolvidas ao longo do projeto foram pertinentes e adequadas às necessidades do público-alvo? Se sim, explicita por favor.

A esta questão a inquirida respondeu “sim”. Referiu, ainda, que as atividades foram adequadas às necessidades do público-alvo e que foram tidos em conta fatores muito relevantes, tais como as características especiais e individuais dos utentes, bem como os seus interesses. Acompanhando de perto o desenvolvimento das atividades da Oficina do Conhecimento, a inquirida referiu que as atividades foram bastante motivadoras para os utentes “além de que permitiu que estes adquirissem novas aprendizagens e novas competências de comunicação”.

2. Considera que as atividades desenvolvidas ao longo do projeto foram importantes para melhorar a qualidade de vida dos utentes? Se sim explique por favor.

Em resposta a esta questão, a psicóloga do CAO respondeu afirmativamente mencionando que as atividades tiveram origem no “desenvolvimento pessoal, promoção da valorização pessoal e participação e inclusão na comunidade”, o que, por sua vez, levou a que contribuíssem para o sentimento de bem-estar e qualidade de vida dos utentes.

3. A implementação deste projeto tornou-se importante para a instituição? Porquê?

A inquirida considerou que este projeto se tornou importante para a instituição a partir do momento em que o mesmo se tornou importante para os utentes. Acrescentou, ainda, que “o que é importante para os utentes é por consequência importante para a instituição pois vai de encontro à Missão da instituição que valoriza o bem-estar e a satisfação dos clientes.”

4. Este projeto provocou alterações significativas no público-alvo?

A inquirida considera esta questão difícil de responder porque apenas presenciou algumas atividades, contudo, daquelas que testemunhou confirma que o projeto provocou alterações no público-alvo, referindo que os utentes “foram-se mostrando cada vez mais interessados por notícias do telejornal, e começaram a querer dar o seu parecer sobre assuntos retratados, coisas que até então não aconteciam”.

4.3. Discussão dos resultados em articulação com os objetivos delineados e os referenciais teóricos mobilizados

Após a apresentação dos resultados, importa, no presente ponto, verificar se os objetivos, delineados na fase inicial do projeto, foram ou não alcançados e de que forma é que isso sucedeu.

Relativamente ao primeiro objetivo geral, **contribuir para o aumento da qualidade de vida e bem-estar**, este foi cumprido ao longo de todo o processo, através de todas as oficinas. Tal como foi anteriormente mencionado, segundo Sousa *et al.* (2007), a qualidade de vida remete-se a um dualismo de subjetividade *vs.* objetividade. No que concerne à objetividade, os dados mensuráveis agrupam-se em três áreas distintas, sendo elas: o bem-estar físico e material (mobilidade, lazer, participação); a autodeterminação e o desenvolvimento pessoal (autonomia, acessibilidade comunicacional, criatividade, expressão emocional), e os direitos e inclusão social (a participação na sociedade). Desta forma, através das variadas oficinas foi possível dar um contributo para o desenvolvimento de cada uma destas áreas.

Em relação ao *bem-estar físico*, a Oficina da Jardinagem possibilitou o reforço musculoesquelético; a Oficina das Artes Plásticas desenvolveu a motricidade fina; a Oficina Saídas ao Exterior permitiu exercitar o corpo através da dança, através das caminhadas e dos desfiles.

Por outro lado, considera-se que houve um contributo para a *autodeterminação e desenvolvimento pessoal*, por exemplo, na Oficina Matemática para a Vida promoveu-se a autonomia na vida diária, tal como se comprova no seguinte relato: “Para poder comprar cigarros, assim sei quanto custa” (Utente 2, Apêndice 6). Também houve contributo das outras oficinas: a Oficina do Conhecimento possibilitou o desenvolvimento de competências de comunicação; a Oficina das Artes Plásticas desenvolveu a criatividade, a Oficina dos Jogos Educativos desenvolveu a concentração, a memória e a escrita; e a Oficina da Informática permitiu aprimorar a escrita e a leitura.

Não se pode olvidar, igualmente, o valioso contributo para a *inclusão social*, concretamente, através da Oficina Saídas ao Exterior, através da qual os utentes puderam participar em atividades do contexto social que os circunda (por exemplo, desfile).

Para além das três áreas atrás mencionadas, a *qualidade de vida*, também, se percebe pelo seu lado subjetivo, concretamente, através das opiniões dos indivíduos. Nesse âmbito, ao longo de todas as atividades, os participantes foram referindo sentir-se alegres e bem-dispostos. Isso fica patente nos seus testemunhos: “Deixei de pensar tanto no que me aconteceu” (Utente

nº2, Apêndice 6), “Porque estou mais feliz” (Utente nº15, apêndice 6). Compreende-se, assim, que o primeiro objetivo, inicialmente proposto, foi concretizado.

No que concerne ao segundo objetivo geral - **estimular e facilitar o desenvolvimento possível das suas capacidades**, considera-se que este foi alcançado. Em termos concretos, por exemplo, na Oficina dos Jogos Educativos houve a preocupação em adaptar as atividades às capacidades e potencialidades individuais dos utentes, para que fosse possível estimular as capacidades cognitivas de cada um. Isto ficou patente quando se desenvolveu o jogo do stop na versão oral para os que não sabem escrever, e na versão escrita para quem detém esta competência. Ao fazer esta adequação, atendeu-se à pessoa e às suas características únicas e distintas e, simultaneamente, procurou-se facilitar o desenvolvimento possível das suas capacidades. Ainda a título de exemplo, menciona-se a Oficina do Conhecimento na qual se recorreu à visualização de vídeos porque alguns utentes não sabiam ler/escrever. Considera-se, portanto, que o segundo objetivo foi alcançado.

Quanto ao último objetivo geral - **incrementar a participação na vida social**, considera-se que o mesmo, também, foi alcançado. Tal como mencionado anteriormente, nos referentes teóricos, a inclusão/participação social assume-se como um compromisso da sociedade na promoção da multiplicidade, respeito pela diferença e redução das desigualdades. Neste âmbito, procurou-se, sobretudo, criar momentos de sociabilização entre a sociedade e estes cidadãos, a fim de sensibilizar a população para a sua aceitação e integração. O exemplo mais paradigmático da concretização deste objetivo reporta-se à Oficina Saídas ao Exterior, concretamente, através da participação dos utentes em desfiles da comunidade, em festas populares, em caminhadas pela cidade. Estas atividades conformaram uma participação ativa na vida social comunitária, promovendo a relação entre associação/meio/comunidade.

Relativamente aos objetivos específicos, foram delineados um total de sete objetivos. O primeiro objetivo consistia em *desenvolver a interação grupal, estimular o convívio e a boa disposição*. Considera-se que este objetivo foi alcançado e que tal ficou evidenciado na avaliação final, nomeadamente, nas respostas dos utentes sobre a melhoria da relação interpessoal, pois os utentes referiram que este projeto permitiu-lhes aprender: “ a estar com amigos” (Utente nº2, Apêndice 4); “(...)a darmos-nos todos bem” (Utente nº15, Apêndice 4); “ além das minhas limitações as pessoas ajudam-me (...)” (Utente nº1, Apêndice 4). Os testemunhos atestam, assim, o bom ambiente que se viveu ao longo das sessões. Ademais, em todas as oficinas, era evidente a união, a partilha e a interação entre todos os utentes.

O segundo objetivo específico consistia em *estimular a motricidade*. Este objetivo foi alcançado, essencialmente, através da Oficina das Artes Plásticas. No âmbito das atividades desenvolvidas nessa oficina foi possível estimular a motricidade fina, pelo manuseamento dos materiais e através das construções. Para além disso, a Oficina Sidas ao Exterior permitiu caminhar, dançar e desfilar, bem como a Oficina da Jardinagem, que proporcionou o caminhar e regar plantas. Isto ficou patente nos discursos dos utentes, os quais referiram que algumas das atividades: “(...) obrigou a caminhar e esforçar-me mais” (Utente 1, Apêndice 6) e “(...) a exercitar os dedos e fazer exercício” (Utente 1, Apêndice 4). Por conseguinte, considera-se que este objetivo também foi alcançado.

O terceiro objetivo específico consistiu em *estimular a capacidade cognitiva*. Considera-se que este objetivo foi alcançado através da Oficina dos Jogos Educativos, na qual foi estimulada a memória, a concentração, o raciocínio, a linguagem e a escrita dos utentes; e através da Oficina do Conhecimento, na qual foram estimuladas as competências de comunicação, designadamente, a linguagem dos utentes. Tal como no projeto **“Efeitos de um Programa de Cultura Geral numa População Adulta com Deficiência Mental Moderada”**, com o qual se pretendia que os utentes obtivessem um aumento da melhoria da capacidade comunicativa. Neste âmbito, um dos propósitos consistiu em proporcionar, aos utentes, um incremento das suas competências de comunicação. Em termos de resultados, denotou-se que através da implementação do projeto mencionado foi possível obter-se uma mudança de comportamento no seu público-alvo, uma vez que estes passaram a estar atentos, participativos e a comentar as notícias. Tal ficou patente, também, no nosso projeto, durante a entrevista realizada à psicóloga do CA0, concretamente, quando esta mencionou que os utentes “foram-se mostrando cada vez mais interessados por notícias do telejornal, e começaram a querer dar o seu parecer sobre assuntos retratados, coisas que até então não aconteciam” (Entrevista, Apêndice 8). Por conseguinte, considera-se que o projeto anteriormente enunciado foi uma mais-valia para a concretização do terceiro objetivo específico.

Quanto ao quarto objetivo específico - *melhorar a capacidade de autonomia*, o mesmo foi concretizado através da realização da Oficina da Informática, na qual os utentes puderam desenvolver as suas competências informáticas e aprenderam a obter conhecimentos de forma autónoma. Nessa oficina pretendia-se, sobretudo, desenvolver a capacidade de aprender a aprender. A Recomendação de Nairobi (1976) destaca a importância de orientar as pessoas a aprenderem a aprender, ou seja, trabalhar com elas no sentido de lhes dar competências e

autonomia para que possam construir o seu próprio conhecimento. De igual modo, a Oficina da Matemática para a Vida possibilitou que os utentes, através da competência de manuseamento de dinheiro, se tornassem mais autónomos nas tarefas do seu dia-a-dia. O mesmo sucedeu através da Oficina da Jardinagem pois esta fomentou a autonomia nas atividades da vida diária.

Relativamente ao quinto objetivo específico - *promover a valorização pessoal*, considera-se que este foi amplamente alcançado no âmbito da Oficina das Artes Plásticas. Concretamente, os trabalhos decorrentes desta oficina foram expostos na instituição e na Câmara Municipal e, inclusivamente, foram colocados à venda, o que contribuiu sobremaneira para que os utentes se sentissem valorizados. Isto ficou patente nos testemunhos dos utentes: “os nossos trabalhos ficaram muitos giros” (Utente nº2, Diário de Bordo); “acho que toda a gente vai comprar os nossos trabalhos” (Utente nº4, Diário de Bordo).

O penúltimo objetivo específico - *potencializar a capacidade artística*, foi alcançado através da Oficina das Artes Plásticas, concretamente, através da elaboração de variados trabalhos, como por exemplo: os postais de natal, os corações em barro para o dia do pai, entre outros.

Por fim, o último objetivo específico consistia em *facilitar a integração social através de atividades culturais e recreativas*. Tal como já foi mencionado, na Oficina Sidas ao Exterior foram proporcionados momentos de integração social, designadamente, através de festas populares, feiras da época, entre outras, as quais permitiram aos utentes uma participação ativa e a vivência dessas experiências com alegria.

De uma forma geral, pode-se concluir que foi possível alcançar, com sucesso, os objetivos que foram delineados inicialmente para o presente projeto. A sua implementação conduziu a práticas coesas, com utilidade e com significância, que produziram momentos de diversão, aprendizagem, convívio e diálogo. Nos diversos momentos da implementação prática acredita-se que ficou evidente o propósito principal do projeto e que todo ele foi concretizado com uma grande satisfação, participação livre e ativa, e envolvimento, por todos os participantes.

CAPÍTULO V

Considerações Finais

5.1. Análise crítica dos resultados e das implicações dos mesmos

Tal como já foi consignado no capítulo II do presente relatório, as investigações/intervenções na área da deficiência mental em Portugal têm-se circunscrito aos profissionais de ensino especial e às crianças e jovens, negligenciando os adultos e a área da educação permanente. Na base desta lacuna poderá estar a crença de que apenas numa idade precoce se pode intervir com sucesso, descurando que o cidadão adulto com deficiência(s), tal como qualquer outro cidadão, se desenvolve, ou é passível de desenvolver-se, ao longo da vida. Desta forma, e atendendo ao facto de ainda existirem poucos recursos destinados aos cidadãos adultos com deficiência, considerou-se preponderante que os centros de atividades ocupacionais, que acolhem estes cidadãos, se tornem espaços privilegiados de práticas educativas. Através dessas práticas, pretende-se dotar estes cidadãos de competências de índole social, pessoal e ética, úteis para a participação ativa da pessoa com deficiência na sociedade. Trata-se, portanto, de salvaguardar os direitos destes cidadãos, reconhecendo que estes fazem parte da sociedade e, como tal, devem estar abrangidos pelo processo de educação ao longo da vida, promovendo a sua autonomia e independência.

A integração da educação de adultos nos centros de atividades ocupacionais poderá conduzir a uma mudança no estilo de vida destes utentes, otimizando a sua qualidade de vida, e poderá ajudar a desmistificar a carga negativa que, ainda, circunda estes cidadãos adultos com deficiência.

Tais evidências ficaram estabelecidas através da realização deste estágio, através do qual foi possível constatar que, independentemente das limitações que estes indivíduos possam ter, estes mantêm capacidades de aprendizagem. Partindo destas constatações, pode-se afirmar que a prática, ao longo de todo o estágio, possibilitou conhecer e compreender a importância de valorizar todos os seres humanos, seja qual for a sua condição de vida, e que também o processo de formação/educação destes indivíduos é passível de ser continuado e desenvolvido.

Apesar da brevidade do tempo de intervenção, as atividades desenvolvidas em cada oficina proporcionaram a aquisição de novos conhecimentos e aprendizagens e a melhoria do bem-estar físico, mental e psicológico dos participantes. Tendo em consideração as oficinas realizadas, confere-se particular destaque às que tiveram maior impacto nos utentes, designadamente: a

Oficina da Informática e a do Conhecimento. A utilização das TIC, nestas duas oficinas, foi muito importante, pois foi possível utilizá-las como instrumentos pedagógicos e de comunicação, assumindo-se como ajudas preciosas ao nível da motivação, da cognição, da perceção, das emoções e da socialização. O cidadão com deficiência necessita de receber os mesmos conhecimentos que as demais pessoas, mas, para isso é necessário adequar os métodos às suas necessidades e potencialidades, visando sempre a promoção de uma melhor qualidade de vida. Contudo, não se pode deixar de reconhecer que muitas vezes existem limitações na comunicação que podem constituir importantes obstáculos. O facto de a pessoa não conseguir exprimir os seus pensamentos, emoções, desejos e necessidades é, inevitavelmente, um entrave ao desenvolvimento humano. As novas tecnologias podem ajudar estes indivíduos a obter maior autonomia e independência na expressão desses pensamentos e necessidades. No âmbito do projeto, o uso das novas tecnologias permitiu, efetivamente, um maior envolvimento e participação dos utentes, proporcionando a diminuição dos *handicaps* facilitando a sua integração.

Os resultados visíveis e satisfatórios que foram obtidos realçam a importância deste tipo de ações junto desta população, concretamente, pelo impacto positivo que este projeto teve na vida destes cidadãos, os quais revelaram terem atingido uma maior qualidade de vida e terem aprendido coisas novas. Os achados demonstram o triunfo da intervenção, bem como todo o empenho e dedicação implementados neste projeto, assumindo-se, portanto, que a missão foi cumprida.

Em relação ao futuro, ambiciona-se que este projeto abra novos caminhos e novas formas de intervenção junto de cidadãos adultos com deficiência. Em última instância, espera-se que um dia seja possível pensar-se em intervenções capazes de desinstitucionalizar estes cidadãos, ou seja, conferir-lhes a autonomia necessária para que possam viver e participar na sociedade de forma independente.

5.2. Evidenciação do impacto do estágio a nível pessoal, institucional e de conhecimento na área de especialização

O estágio curricular que tem sido descrito no presente relatório, imprimiu um forte impacto a vários níveis, nomeadamente, a nível pessoal, a nível institucional e a nível de conhecimento na área de especialização.

Ao nível pessoal e profissional esta experiência, foi sem dúvida, crucial em termos de amadurecimento, pois desde logo, houve contacto com um público bastante heterogéneo que apresentava graus de autonomia e níveis de cognição díspares, o que gerou a necessidade de desenvolver a capacidade de gerir várias situações, entre as quais a obrigatoriedade de um maior cuidado de planificação de atividades e, até mesmo, um reajuste de algumas atividades planeadas.

Realizar um projeto de investigação/intervenção implica muito mais do que planear *à priori*, é algo que pode ser modificável e reajustável ao longo de toda a intervenção, pois, em algumas situações, as atividades planeadas mostravam-se desajustadas e foi no confronto com a realidade que surgiu uma melhor perceção das dificuldades, necessidades e interesses do público-alvo. Desta forma, esta realidade possibilitou e exigiu uma capacidade de atuação e autonomia *in loco*, exigindo uma aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos em constante confronto com um campo diversificado e mutável, não existindo receitas preestabelecidas na atuação com um público diversificado, com especificidades e necessidades diferentes.

A nível pessoal faz-se um balanço muito positivo, pois considera-se que deste estágio resultaram muitas aprendizagens, um maior nível de maturidade e uma maior capacidade de gestão de qualquer obstáculo que possa surgir.

A nível institucional, em conformidade com os resultados obtidos, pode-se afirmar que este projeto abriu novos horizontes e permitiu novas práticas junto do seu público-alvo, consciencializando, desta forma, a instituição para a importância da educação e de inovar as atividades. Isto ficou patente na vontade demonstrada pela instituição em continuar algumas das atividades implementadas.

Sublinha-se a importância da intervenção da educação de adultos junto deste público-alvo, ainda, tão desacreditado pela sociedade, concretamente, pelo incremento em termos de conhecimento, tendo sempre em vista a aquisição de uma maior qualidade de vida. O acesso à educação, por parte destes cidadãos, é reconhecer que todo o indivíduo tem potencial e que o convívio com as diferenças é algo que faz parte da vida. Ademais, tem de se ter em consideração que a educação deve ir ao encontro dos interesses destes indivíduos e, para além disso, tem de ser útil e contribuir para que estes se sintam reconhecidos. Em conformidade, no âmbito da presente proposta de intervenção educativa a abordagem foi, essencialmente, dinâmica, permitindo constantes adaptações às particularidades de cada utente, o que exigiu um minucioso conhecimento da realidade de cada cidadão e grande flexibilidade da parte do educador, no sentido de proporcionar oportunidades e atividades distintas das que, tradicionalmente, são oferecidas no

ensino regular e especial. Portanto, o educador possui um papel fundamental na formação destes cidadãos: otimizando o desenvolvimento das suas potencialidades; favorecendo a sua inclusão na sociedade através de ações conjuntas com a própria comunidade; e propiciando a participação ativa no exercício dos deveres e direitos como cidadãos. Nesta linha de pensamento, destaca-se a importância desta experiência institucional, a qual possibilitou uma maior proximidade relacional com o público e permitiu realizar mudanças significativas em termos contextuais. Foi, igualmente, possível constatar que os utentes se mostraram cada vez mais envolvidos nas atividades e que isso, em parte, se deveu ao facto de estes sentirem que alguém acreditava nas suas capacidades, nas suas aptidões, ou seja, sentiram-se valorizados, próximos e envolvidos, com elevado sentido de utilidade e significância.

A nível do conhecimento na área de especialização - educação de adultos e intervenção comunitária, este percurso despertou várias dúvidas que a componente teórica, por si só, não havia suscitado. A título de exemplo, a necessidade de preparar e desenvolver dinâmicas práticas voltadas para os interesses e necessidades do público-alvo, para as quais não existiam receitas preestabelecidas em termos de atuação, gerou a necessidade de estudar e improvisar continuamente. No final deste percurso, considera-se que a teoria capacitou para *o ser* e não para *o agir*, mas conferiu importantes guias de ação.

Nesta linha de pensamento, todo o percurso realizado, entre a Licenciatura em Educação e o presente Mestrado em Educação de Adultos e Intervenção Comunitária, com componentes teóricas e práticas, constituiu uma mais-valia para a futura aplicação na prática profissional. A área de especialização abriu novos horizontes, fortalecendo e enriquecendo a bagagem intelectual e social, o que resulta numa melhor interpretação deste público.

Em síntese, esta experiência destacou a necessidade urgente de se apostar na consciencialização da sociedade para este tipo de práticas e ações educativas, pois estas são fundamentais na capacitação e autonomia do cidadão com deficiência, promovendo a sua participação e inclusão na sociedade. Trata-se, acima de tudo, de abrir mentalidades e permitir a estes cidadãos, tal como se verifica com os demais, o inalienável direito à educação ao longo da vida, na busca permanente dos mais elevados níveis de qualidade de vida.

Referências Bibliográficas

- Almeida, L. (1986). *O raciocínio diferencial dos jovens Portugueses*. Porto: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Alves, F., Faria, G., Mota, s. & Silva, S. (2008). As TIC nas Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais. *Revista Diversidades*, 22, 25-27.
- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. (2010). *Intellectual disability: definition, classification, and systems of supports*. Washington USA: AAIDD.
- American Association on Mental Retardation. (1992). *Mental retardation: definition, classification, and systems of support*. Washington USA: AAMR.
- American Psychiatric Association. (2013). *Manual de diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*. Lisboa: Porto Alegre.
- Amiralian, M., Pinto, E., Ghirardi, I., Masini, E. & Pasqualin, L. (2000). Conceitualizando a Deficiência. *Revista de Saúde Pública*, 34 (1), 97-103. Consultado em Novembro, 3, 2017 em <http://www.scielo.br/pdf/rsp/v34n1/1388.pdf>.
- Ander-Egg, E. (1987). *Metodología y Práctica del Desarrollo de la comunidad*. Barcelona: Editorial hymanitas.
- Ander-Egg, E. (1990). *Repensando la investigación-acción participativa*. México: Editorial El Ateneo.
- Ander-Egg, E. (2000). *Metodología y Práctica de la Animación Sociocultural*. Madrid: Editorial CCS.
- Antunes, M. (2001). *Teoria e Prática Pedagógica*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Antunes, M. (2008). *Educação, saúde e desenvolvimento*. Coimbra: Almedina.
- Aranha, M. (1995). Integração social do deficiente: análise conceitual e metodológica. *Temas em Psicologia*, 2, 63-70.
- Baddeley, A., Anderson, M. & Eysenck, M. (2011). *Memória*. Porto Alegre: Artmed.
- Barbosa, F. (2004). *Educação de adultos: uma visão crítica*. Porto: Estratégias Criativas.
- Bodgan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto editora.
- Canário, R. (1999). *Educação de Adultos, Um campo e uma Problemática*. Lisboa: Educa.
- Carrasco, J.G. (1997). *Educación de adultos*. Barcelona: Editorial Ariel.

- Dias, R. (1983). *Curso de iniciação à Educação de Adultos*. Braga: Universidade do Minho.
- Dias, R. (2009) *Educação O caminho da nova Humanidade: das Coisas às Pessoas e aos Valores*. Porto: Papiro.
- Duarte, C. & Velloso, R. (2007). Linguagem e comunicação de pessoas com deficiência intelectual e suas contribuições para a construção da autonomia. *Revista Inclusão Social*, 10 (2), 88-96.
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A., Lopes, H., Pétrovski, A., Rahnema, M. & Ward, F. (1972). *Aprender a ser*. Lisboa: Portugal.
- Fonseca, J. (2013). *A Investigação-Ação como abordagem ao currículo: questões metodológicas e éticas*. In Sousa, Alonso & Roldão (Orgs.). *Investigação para um currículo relevante* (pp. 73-86). Coimbra: Edições Almedina.
- Fontes, F. (2016). *Pessoas com deficiência em Portugal*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Freitas, J. (1991). *As TIC na Educação: Esboço para um quadro global*. In Freitas & Teodoro (Coord.s). *Educação e computadores* (pp.27-88). Lisboa: Ministério da Educação, Gabinete de Estudos e Planeamento.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (2001). *O Inquérito: Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Gonçalves, É. (1997) *Efeitos de um programa de cultura geral numa população adulta com deficiência mental moderada*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.
- Guerra, I. C. (2002). *Fundamentos e Processos de Uma Sociologia de Acção. O Planeamento em Ciências Sociais (2 ed)*. Cascais: Principia.
- Henry, P. & Moscovici, S. (1968). *Problèmes de l'analyse de contenu*. Paris: Didier/Larousse.
- Ireland, T. & Spezia, C. (2014). *Educação de adultos em retrospectiva*. Brasília: UNESCO.
- Kastrup, V. (2004). A aprendizagem da atenção na cognição inventiva. *Psicologia e Sociedade*, 16(3), 7-16.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (2005). *Investigação Qualitativa. Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Lopes, M. S. (2007). A animação sociocultural em Portugal (pp. 57-67). *Revista Iberoamericana Animador Sociocultural*, 1 (1), 1-16.
- Louro, C. (2001). *Acção Social na deficiência*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Maceira, A. (2001). *Modificabilidad de la inteligencia*. In Deaño M. (ed). *Intervencion psicopedagógica en la deficiência mental*. Buenos Aires: Gerson.
- Marchioni, M. (1999). *Comunidad, participación y desarrollo*. Madrid: Editorial Popular.
- Mata, A. (2006). *Programa de estimulação cognitiva para alunos com necessidades educativas especiais*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Melo, A. & Soaress, P (1994). Serra de Caldeirão. Construindo a vontade coletiva de mudança. *Formar*, 12, 13-30.
- Mendoza, C. & Colom, R. (2000). Memoria de trabajo, retraso mental y dificultades de aprendizaje. *Revista Estudios de Psicología*, 17 (3), 67-89.
- Minayo, M., Hartz, Z. & Buss, P. (2000). Qualidade de Vida e saúde: um debate necessário. *Ciência & Saúde Coletiva*, 5 (1), 7-18.
- Missão para a Sociedade de Informação (MSI). (1997). *Livro Verde para a Sociedade de Informação em Portugal*. Consultado em Agosto 10, 2018, em <http://www.pedroveiga.nome.pt/LivroVerde1997.pdf>.
- Monteiro, E. (2018) *Avaliação e treino cognitivo de crianças com incapacidade intelectual*. Tese de Doutoramento, Universidade do Minho, Braga.
- Noce, F., Simim, M. & Mello, M. (2009). A percepção da qualidade de vida de pessoas portadoras de deficiência física pode ser influenciada pela prática de atividade física?. *Revista Brasileira de Medicina do Esporte*, 15(3), 174-178.
- Nubila, H. & Buchalla, C. (2008). O papel das classificações da OMS, CID e CIF na definição de deficiência e Incapacidade. *Revista Brasileira de Epidemiologia*, 11 (2), 324-335.
- Oliveira, M. R. (2007), Conceitos de executivo Central e suas Origens. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 23 (4), 399-406.
- Organização Mundial de Saúde, (2003). *Classificação Internacional de Funcionalidade e Incapacidade e Saúde*. Consultado em Novembro 10, 2017 em <http://arquivo.esse.ips.pt/ese/cursos/edespecial/CIFIS.pdf>.

- Organização Mundial de Saúde. (2004). *Classificação Internacional de Funcionalidade e Incapacidade e Saúde*. Lisboa: Direção-Geral da Saúde. Consultado em Novembro 2, 2017 em http://www.inr.pt/uploads/docs/cif/CIF_port_%202004.pdf.
- Organização Mundial de Saúde. (2011). *Relatório Mundial Sobre a Deficiência*. São Paulo: Lexicus Serviços Lingüísticos. Consultado em Novembro 2, 2017 em http://www.pessoacomdeficiencia.sp.gov.br/usr/share/documents/RELATORIO_MUNDIAL_COMPLETO.pdf.
- Pardal, L. & Lopes, E. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores, Lda.
- Peña, A. S. (2010). *Guía Básica, Estimulación Cognitiva para Adultos*. Espanha: Gesfomedia.
- Perfeito, A., Castro, A., Morgato, A., Gomes, A., Carvalho, A., Bordalo, A. ... Silva, V. (2011). *Dicionário da Língua Portuguesa*. Porto: Porto editora.
- Ponte, J. (1997). *As Novas Tecnologias e a Educação*. Lisboa: Texto Editora.
- Quiyv, R. & Campenhout, L. (2013). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rodrigues, D. (1988). As Tecnologias na Educação Especial. *Revista Portuguesa de Educação*: 10, 26-29.
- Saeta, B. (1999). O Contexto Social e a Deficiência. *Psicologia: Teoria e Prática*, 1(1), 51-55.
- Santos, M. (1999). *Cruzar compreensões, confrontar estratégias e coconstruir a intervenção*. In Bertão, Ferreira, & Santos (Orgs.). *Pensar a escola sob os olhares da Psicologia*. Porto: Edições Afrontamento.
- Santos, S. & Morato, P. (2002). *Comportamento Adaptativo*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.
- Sasaki, R. (2003). *Como chamar as pessoas que têm deficiência? Vida independente: história movimento de liderança, conceito, filosofia e fundamentos*. São Paulo: RNR.
- Sasaki, R. (2005) *Inclusão: construindo uma sociedade para todos* (6ed). Rio de Janeiro: WVA.
- Schipper., C. & Vestena, C (2016) Características do raciocínio do aluno deficiente intelectual à luz da Epistemologia Genética. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20 (1), 79-88.
- Serrano, G. (2008). *Elaboração de Projectos Sociais: casos práticos*. Porto: Porto Editora.

- Silva, M. & Coelho, F. (2014). Da deficiência mental à dificuldade intelectual e desenvolvimental. *Revista Lusófona de Educação*, 28, 163-180.
- Sousa, J., Casanova, J. L., Pedroso, P., Mota, A. T., Seiceira, F., Fabela, S. & Alves, T. (2007). *Mais Qualidade de vida para pessoas com deficiências e incapacidades- Uma estratégia para Portugal*. Vila Nova de Gaia: Godesign, Lda.
- Tafur, J. H. (2011). *Estimulación Cognitiva*. Universidade de Murcia, Espanha: Neurohelth.
- Taylor, S.J. & Bodgan, R. (1996). *Quality of life and the individual's perspective*. In Schalock (ed). *Quality of life: Conceptualization and Measurement*. Washington: American Association on Mental Retardation.
- The Whoqol Group. (1994). Development of the WHOQOL: Rationale and current status. *International Journal of Mental Health*, 23 (3), 24-56.
- Trilla, J. (2004). *Animação sociocultural, teorias, programas e âmbitos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Úcar, X. (2009). (Coord) *Enfoques y experiencias internacionales de acción comunitaria*. Barcelona: Ed. Gráo.
- UNESCO. (1949). *Rapport sommaire de la Conférence Internationale de l'education des adultes*. Elseneur.
- UNESCO. (1960). *World Conference on Adult Education, Final Report*. Montreal.
- UNESCO (1972). *Guia Prático de Alfabetização Funcional*. Brasil: Estampa.
- UNESCO. (1975). *Symposium Internacional Pour L' Aphabetisation*. Persepolis.
- UNESCO. (1976) 19.^a Sessão da Conferência-Geral, Nairobi. *Recomendação da UNESCO sobre Educação de Adultos*. DGEA (tradução).
- UNESCO. (2010). *Marco de Ação de Belém*. Brasil: Brasília.
- Veiga, S., Ferreira, E. & Quintas, S. (2013). Sentidos: Um projeto de educação social no âmbito da deficiência mental. *Revista Ibero-americana de Educação* 63, 63-75.
- Vieira, F. & Pereira, M. (2003). *Se Houvera quem me ensinara. A educação de Pessoas com Deficiência Mental (2 ed)*. Coimbra: Fundação Clouste Gulbenkian.
- Vigotski, L. S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Zavareze, T. (2009). Construção histórica e cultural da deficiência e as dificuldades atuais na promoção da inclusão. *O portal dos psicólogos*. Brasil: UFSCP. Consultado em Agosto, 20, 2018 em <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0478.pdf>.

Apêndices

Apêndice 1- Quadro das Respostas Sociais

Síntese das Respostas Sociais	
Apoio Ambulatório (AA)	O Apoio Ambulatório é uma resposta social, destinada a crianças e jovens com deficiência ou que apresentam problemas no seu desenvolvimento, com idades compreendidas entre os 7 e os 18 anos, ou com idade inferior aos 7, desde que já estejam integradas no 1º ciclo do ensino básico.
Centro de Atividades Ocupacionais (CAO)	É uma resposta social destinada a desenvolver atividades ocupacionais para adultos com deficiência grave e/ou profunda, com vista a estimular e facilitar o desenvolvimento das suas capacidades.
Intervenção Precoce na Infância (IPI)	A Intervenção Precoce (IPI) é uma medida de apoio integrado, centrado na criança e na família, mediante ações de natureza preventiva e habilitativa, no campo da educação, da saúde e da ação social, que intervém em famílias de crianças entre os 0 e os 6 anos, com alterações nas funções ou estruturas do corpo que limitam a participação nas atividades típicas para a respetiva idade e contexto social ou com risco grave de atraso de desenvolvimento.
A Casa de Acolhimento “Casa dos Sonhos”	Caracteriza-se por uma resposta social que acolhe crianças e jovens em situação de perigo e/ou risco físico, psicológico e social.
Rendimento Social de Inserção (RSI)	Serviço técnico que assegura o atendimento e o acompanhamento social de pessoas e famílias em situação de vulnerabilidade e exclusão social, beneficiárias da medida do Rendimento Social de Inserção.

Apêndice 2- Inquérito por questionário da avaliação diagnóstica



Universidade do Minho
Instituto de Educação

MESTRADO EM EDUCAÇÃO- ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS E INTERVENÇÃO COMUNITÁRIA

Inquérito por Questionário

O presente inquérito teve como objetivo aferir quais as necessidades e interesses do público-alvo.

Este inquérito assegurou o anonimato do utente, e os dados serviram, exclusivamente para investigação.

Tendo em consideração as características do público-alvo, o inquérito foi realizado de forma indireta e sob orientação da acompanhante de estágio.

Data de Aplicação: / /
(dia) (mês) (ano)

PARTE I - CARACTERIZAÇÃO SOCIODEMOGRÁFICA

1. Idade: _____ anos

2. Sexo:

Masculino Feminino

3. Localidade : _____

4. Habilitações Literárias? 1ºCiclo 2º Ciclo 3º Ciclo Secundário

5. Agregado Familiar:

Sozinho

Família

Família de Acolhimento

Independente

Dependente

Acamado

PARTE II- CARACTERIZAÇÃO GERAL

6. Qual é a atividade que mais gosta de desenvolver na instituição? _____

7. Qual o tipo de atividades que desenvolve fora da instituição? _____

8. Assinale com as atividades que gostaria de desenvolver ao longo deste projeto

Jogos	<input type="checkbox"/>
Teatro	<input type="checkbox"/>
Dança	<input type="checkbox"/>
Pintura	<input type="checkbox"/>
Passeios	<input type="checkbox"/>
Ler	<input type="checkbox"/>
Contar histórias	<input type="checkbox"/>
Trabalho Manuais	<input type="checkbox"/>
Informática	<input type="checkbox"/>
Atividades físicas e motoras	<input type="checkbox"/>
Jogos de Mesa	<input type="checkbox"/>
Outras	<input type="checkbox"/>

Obrigada pela colaboração!

Apêndice 3- Inquérito por questionário da avaliação contínua



Universidade do Minho
Instituto de Educação

MESTRADO EM EDUCAÇÃO- ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS E INTERVENÇÃO COMUNITÁRIA

Inquérito por Questionário

O presente inquérito teve como objetivo aferir o grau de satisfação do público-alvo em relação às atividades realizadas até ao momento.

Este inquérito manteve o anonimato do utente, sendo que os dados serviram, exclusivamente para o fim indicado.

Este foi realizado de forma indireta e sobre orientação da supervisora de estágio devido às características do público-alvo.

Avaliação intermédia

Qual o seu grau de satisfação em relação às oficinas realizadas?

Oficina da Informática

1. Tem gostado das atividades realizadas?

Não Gostei

Gostei Pouco

Gostei

Gostei Muito

1. Como se sente após a realização das atividades?

Alegre

Bem disposto

Aborrecido

Triste

2. O que aprendeu nesta oficina?

Oficina dos Jogos educativos

1. Tem gostado das atividades realizadas?

Não Gostei

Gostei Pouco

Gostei

Gostei Muito

2. Como se sente após a realização das atividades?

Alegre

Bem disposto

Aborrecido

Triste

3. O que aprendeu nesta oficina?

Oficina das Artes Plásticas

1. Tem gostado das atividades realizadas?

Não Gostei

Gostei Pouco

Gostei

Gostei Muito

2. Como se sente após a realização das atividades?

Alegre

Bem disposto

Aborrecido

Triste

3. O que aprendeu nesta oficina?

Oficina do Conhecimento

1. Tem gostado das atividades realizadas?

Não Gostei

Gostei Pouco

Gostei

Gostei Muito

2. Como se sente após a realização das atividades?

Alegre Bem disposto Aborrecido Triste

3. O que aprendeu nesta oficina?

Oficina Matemática para a Vida

1. Tem gostado das atividades realizadas?

Não Gostei Gostei Pouco Gostei Gostei Muito

2. Como se sente após a realização das atividades?

Alegre Bem disposto Aborrecido Triste

3. O que aprendeu nesta oficina?

Oficina Saídas ao Exterior

1. Tem gostado das atividades realizadas?

Não Gostei Gostei Pouco Gostei Gostei Muito

2. Como se sente após a realização das atividades?

Alegre Bem disposto Aborrecido Triste

3. O que aprendeu nesta oficina?

Obrigada pela colaboração!

Apêndice 4 – Resultados do inquérito por questionário da avaliação contínua.

Oficina da Informática

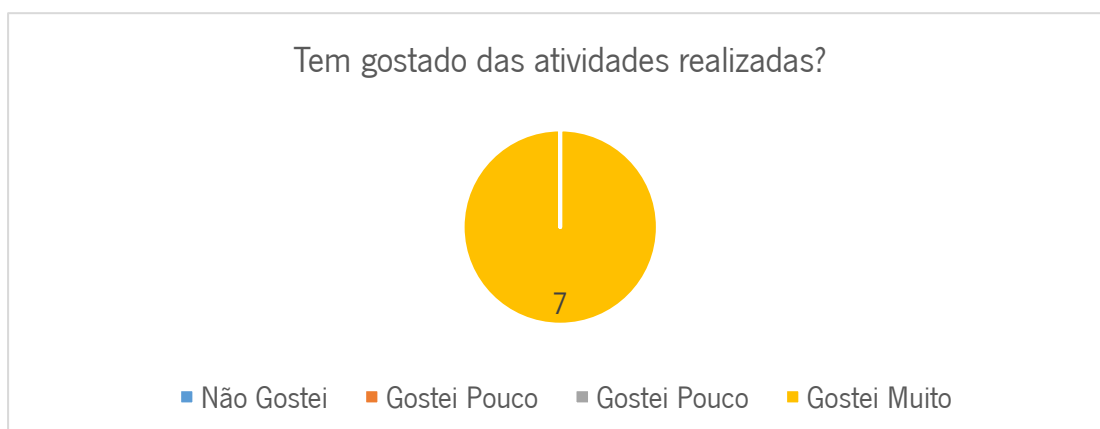


Gráfico 9- Resultados da Questão nº 1 para a Oficina da Informática. (Avaliação Intermédia)

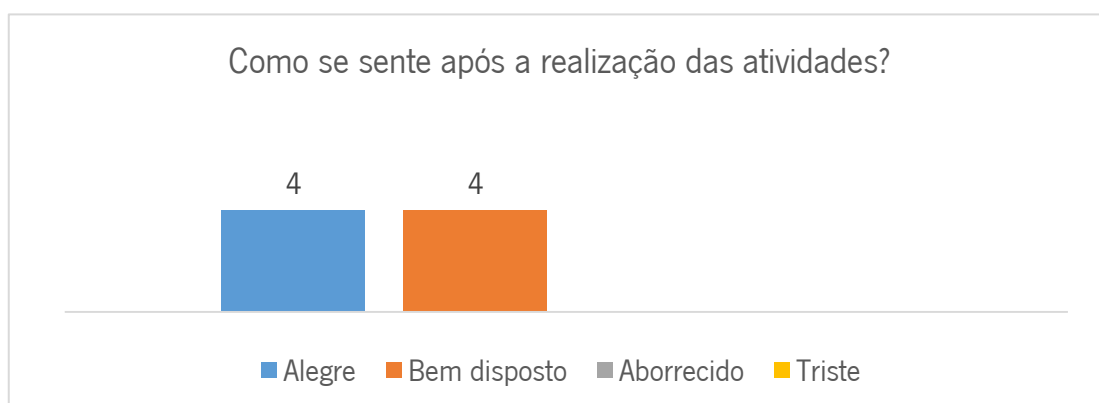


Gráfico 10- Resultados da Questão nº 2 para a Oficina da Informática. (Avaliação Intermédia)

O que aprendeu nesta oficina?

Nº do inquirido	Respostas
1	“Aprendemos a trabalhar em vários programas, saber para que serve cada um deles, aprendi o PowerPoint”
2	“Estou aprender a mexer nos computadores porque não sabia, já sei mexer no rato e a escrever no Word, na última vez aprendi a ir buscar imagens à internet”
3	“Ir à internet, ao email e a escrever”.

4	“Consigo ligar o computador e desligar sozinha, e gosto de ir ouvir música”
5	“A ir à internet, e a escrever frases no Word”
6	“Aprendi o PowerPoint”
7	“A pesquisar imagens, o PowerPoint já sabia mas tinha esquecido deu para me lembrar”

Quadro 24- Resultados da Questão nº 3 da Oficina da Informática (Avaliação Intermédia).

Oficina dos Jogos Educativos

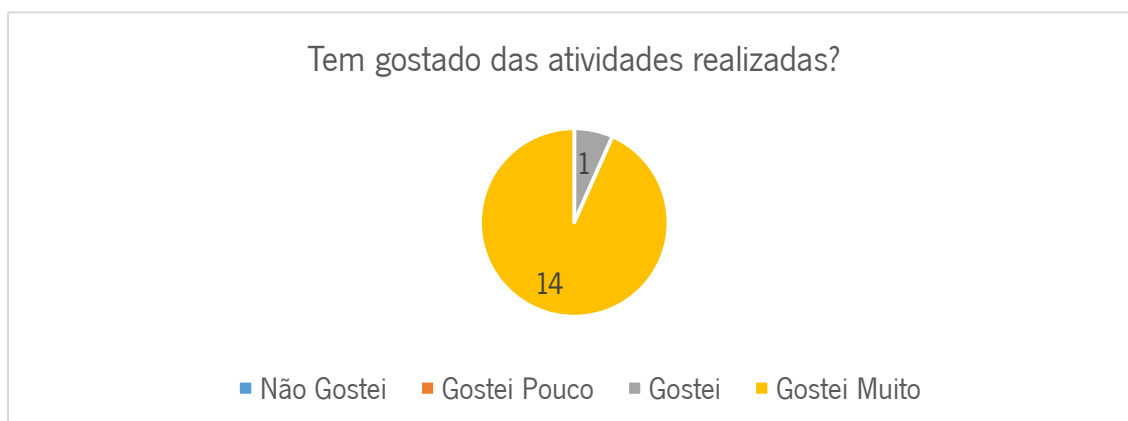


Gráfico 11- Resultados da Questão nº 1 para a Oficina dos Jogos Educativos. (Avaliação Intermédia).

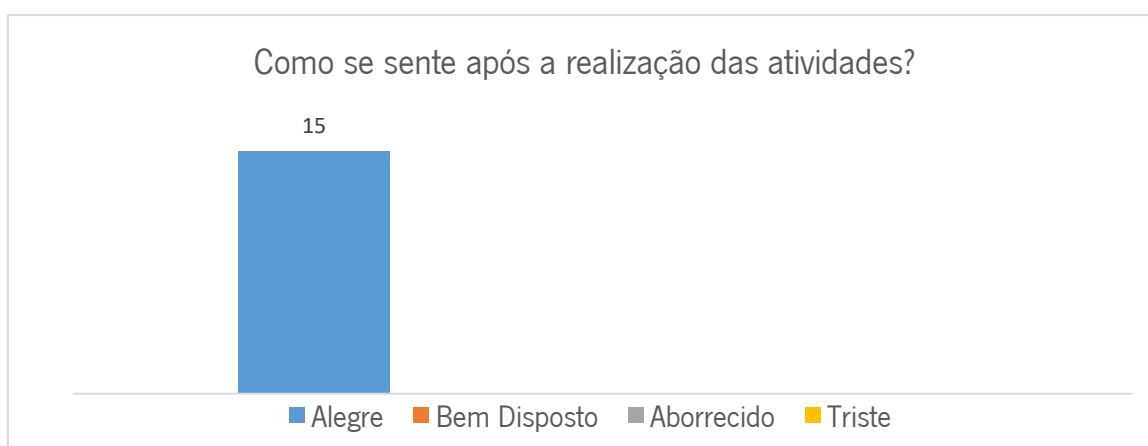


Gráfico 12- Resultados da Questão nº 2 para a Oficina dos Jogos Educativos. (Avaliação Intermédia).

O que aprendeu nesta oficina?

Nº de Código dos Inquiridos	Respostas
1	“Além das minhas limitações de visão todas as pessoas me ajudam, aprendi a organizar, fez-me raciocinar e pensar.”
2	“Aprendi a estar atento porque para jogar os jogos preciso estar atento”
3	“Para jogar eu tenho de estar muito atento, mas eu gosto, aprendo muitas coisas”
4	Não soube responder
5	“Aprendi o jogo das cartas só que estive que estar atenta”
6	“Aprendi a jogar dominó e às cartas onde tive de estar concentrada”
7	“Aprendi a jogar às cartas e tive que ficar atento para ver qual a carta que saia”
8	“A jogar”
9	Não soube responder
10	“Achei feliz”
11	Não soube responde
12	Não soube responder
13	Não soube responder
14	“Aprendi jogos, as letras e a ler”
15	“Aprendemos muitos jogos e senti que tinha de estar concentrado”

Quadro 25- Resultados da Questão nº 3 da Oficina dos Jogos Educativos. (Avaliação Intermédia).

Oficina das Artes Plásticas



Gráfico 13- Resultados da Questão nº 1 para a Oficina das Artes Plásticas. (Avaliação Intermédia)

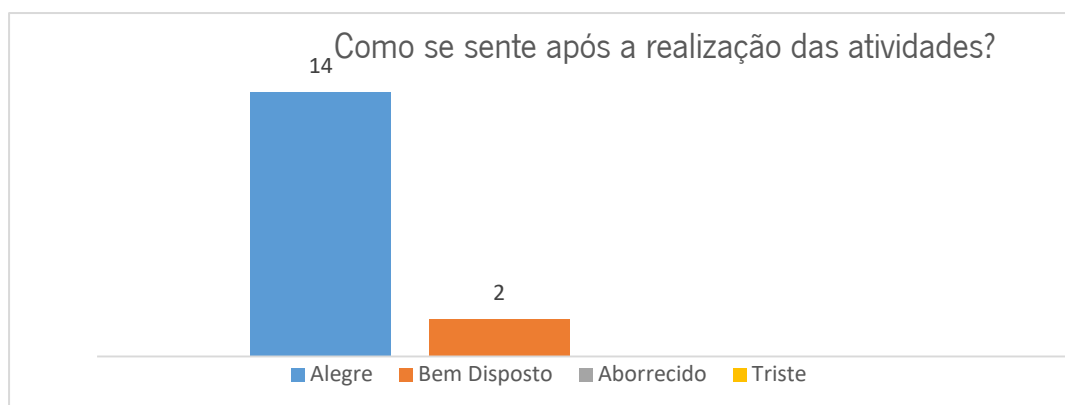


Gráfico 14- Resultados da Questão nº 2 para a Oficina das Artes Plásticas. (Avaliação Intermédia)

O que aprendeu nesta oficina?

Nº de Código dos Inquiridos	Respostas
1	“Ao princípio eu não gostava mas agora adoro porque posso cortar tirela e estou a exercitar os dedos e a fazer exercício. Devemos fazer um pouco de tudo e ajudar os outros”
2	“Aprendi a mexer no barro”
3	“Aprendi a cortar tirela e a pintar”
4	“Aprendi a trabalhar com o barro”
5	“Aprendi o barro para fazer corações”

6	“Aprendi a trabalhar, os trabalhos de tirela que ficam giros, porque sinto-me contente”
7	“Corações em barro e bolinhas para o quadro”
8	“Cortar tirela para por no tapete que fica bonito”
9	Não soube responder
10	“A fazer bolinhas”
11	Não soube responder
12	“Aprendi a fazer bolinhas para se colarem”
13	“A ficar feliz”
14	“A fazer cartazes, a pintar”
15	“Aprendi a mexer no barro, gosto de artes, porque fico feliz”

Quadro 26- Resultados da Questão nº 3 da Oficina das Artes Plásticas (Avaliação Intermédia)

Oficina do Conhecimento

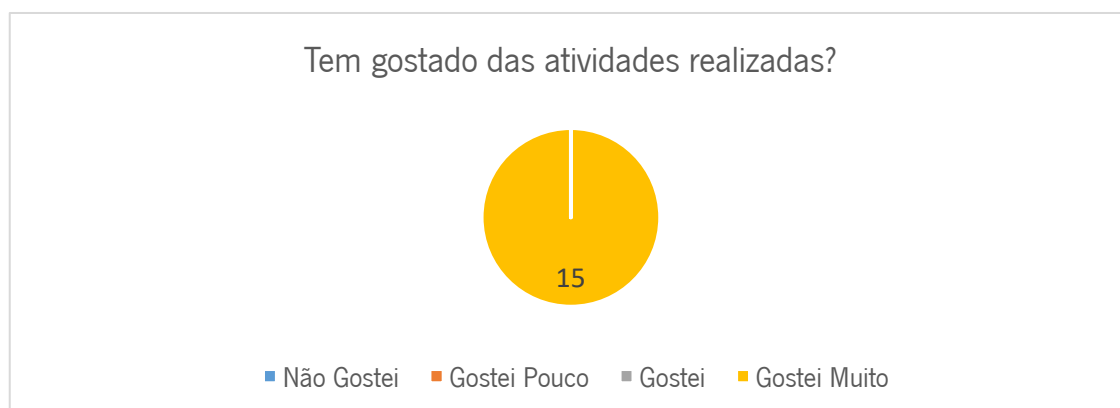


Gráfico 15- Resultados da Questão nº 1 para a Oficina do Conhecimento. (Avaliação Intermédia).

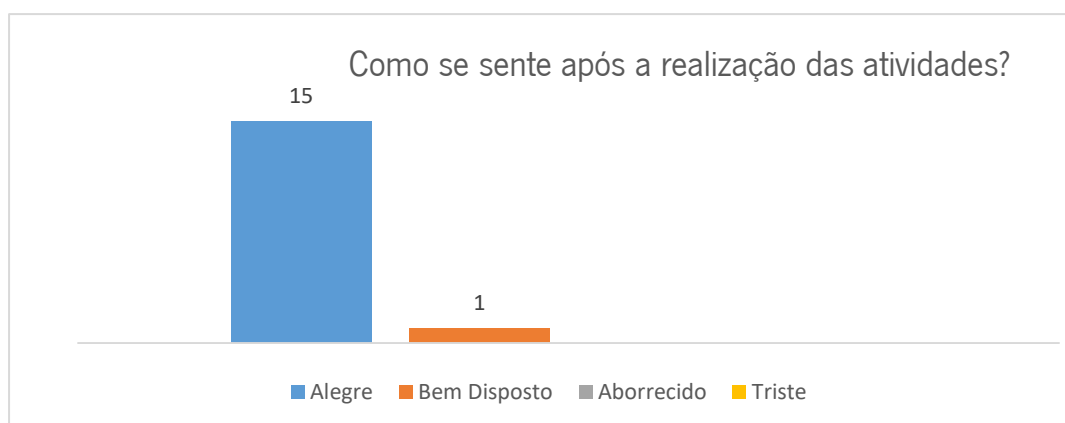


Gráfico 16- Resultados da Questão nº 2 para a Oficina do Conhecimento. (Avaliação Intermédia).

O que aprendeu nesta oficina?

Nº de Código dos Inquiridos	Respostas
1	“Aprendemos que deve-se trabalhar desde pequeno para conseguirmos alcançar algo como fez o Cristiano Ronaldo”
2	“Aprendi que o Cristiano Ronaldo está em Madrid onde mostrei no mapa onde ficava. E que o Cristiano ajuda muito as pessoas.”
3	“As canções do Tony Carreira que a primeira “sonhos de menino” fala sobre ele”
4	“Aprendi que o Tony Carreira tem filhos, aprendi que saiu no jornal o plágio”
5	“Que o Cristiano Ronaldo joga em Madrid”
6	“Aprendi a ver vídeos, onde mostrou o Tony Carreira, os concertos e que fez plágio. E ouvimos o Salvador Sobral que ganhou o festival da eurovisão”
7	“Aprendemos a vida do Cristiano Ronaldo que é o melhor do mundo”
8	Não soube responder
9	Não soube responder
10	“Que canta bem o Tony Carreira”
11	Não soube responder

12	“Tony Carreira vi as suas músicas”
13	Não soube responder
14	“O Ronaldo, O Tony”
15	“Aprendi que o Tony Carreira fez plágios de músicas, que vimos na notícia do telejornal”

Quadro 27 Resultados da questão nº 3 da oficina do Conhecimento. (Avaliação Intermédia)

Oficina Matemática para a Vida

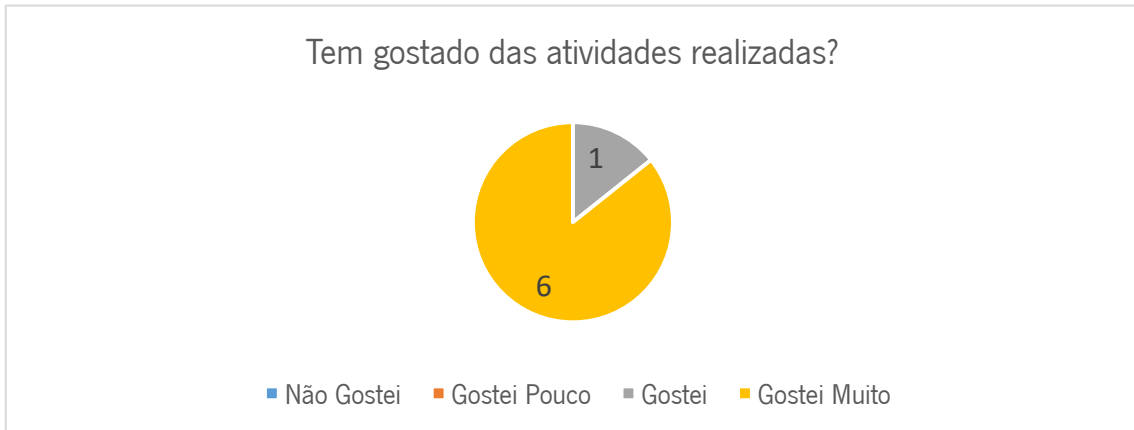


Gráfico 17- Resultados da Questão nº 1 para a Oficina Matemática para a Vida. (Avaliação Intermédia).

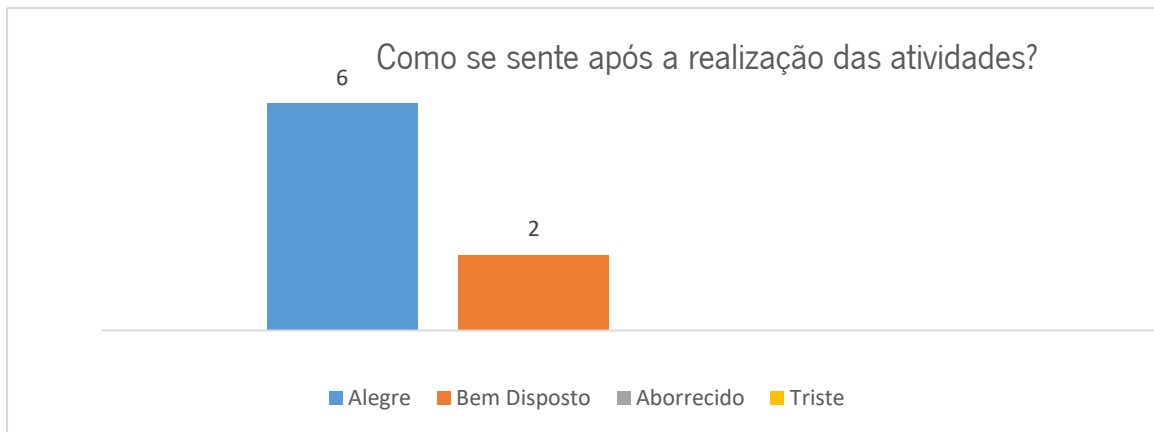


Gráfico 18- Resultados da Questão nº 2 para a Oficina Matemática para a Vida. (Avaliação Intermédia).

O que aprendeu nesta oficina?

Nº de Código dos Inquiridos	Respostas
1	“Aprendemos que quando vamos pagar a saber o que receber, eu já sabia mas é sempre bom lembrar”
2	“Aprendemos o dinheiro para poder ir às compras”
3	“A concentração para trabalhar o dinheiro e aprender para comprar coisas”
5	“A trabalhar para ir ao supermercado”
5	“Aprendi a fazer contas com o dinheiro”
6	“Aprendi as notas e as moedas para poder ir às compras”
7	“Aprendi o dinheiro para saber ir às compras”

Quadro 28- Resultados da Questão nº 3 da Oficina Matemática para a Vida (Avaliação Intermédia)

Oficina Saídas ao Exterior

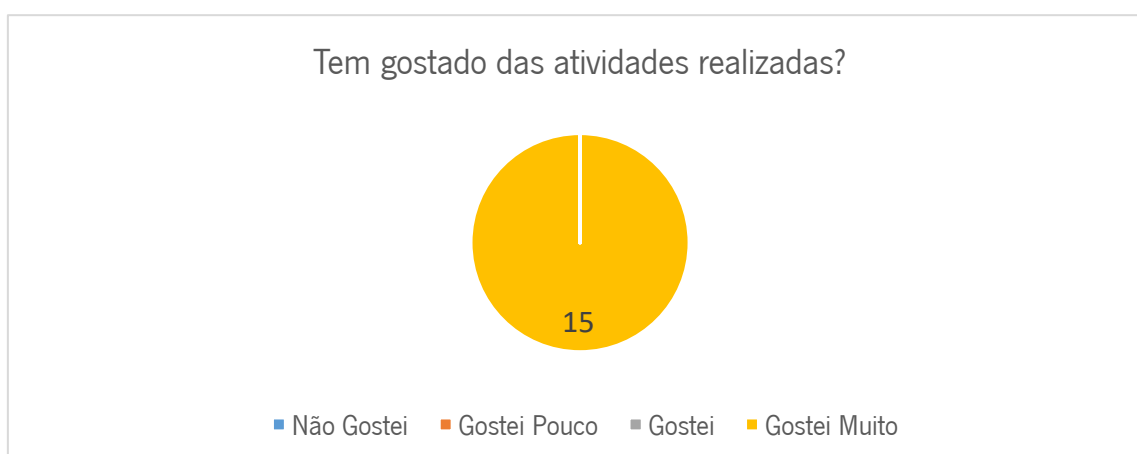


Gráfico 19- Resultados da Questão nº 1 para a Oficina Saídas ao Exterior. (Avaliação Intermédia)

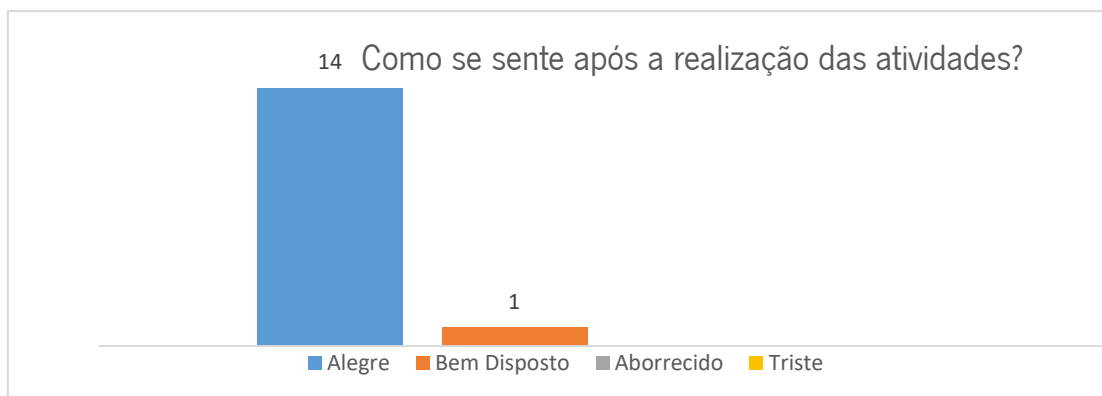


Gráfico 20- Resultados da Questão nº 2 para a Oficina Saídas ao Exterior. (Avaliação Intermédia).

O que aprendeu nesta oficina?

Nº de Código dos Inquiridos	Respostas
1	“Aprendemos os comportamentos, pois para o exterior temos de ter outro comportamento, respeitar os outros, a sua opinião e deixar as pessoas falar e aprendi tudo isso a ir ao exterior”
2	“A estar com os amigos”
3	“Aprendi a ouvir música e a dançar com os outros”
4	“Aprendemos a dançar com muitas pessoas”
5	“Aprendi a dançar com os outros”
6	“Aprendemos a dançar na discoteca e a darmos todos bem”
7	“A dançar e a estar com os outros”
8	“Dançar com amigos”
9	“A dançar”
10	“A dançar com os outros”
11	Não sabe responder
12	“A dançar”
13	“A dançar”
14	“Na discoteca a dançar e a cantar os reis”
15	“Aprendi a falar com os amigos a dançar e a darmos todos bem”

Quadro 29- Resultados da Questão nº 3 da Oficina Saídas ao Exterior (Avaliação Intermédia).

Apêndice 5- Inquérito por questionário da avaliação final



Universidade do Minho
Instituto de Educação

MESTRADO EM EDUCAÇÃO- ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO DE
EDUCAÇÃO DE ADULTOS E INTERVENÇÃO COMUNITÁRIA

Inquérito por Questionário

O presente inquérito teve como objetivo aferir o grau de satisfação do público-alvo em relação às atividades realizadas ao longo do projeto “Dar sentido à vida: promoção da qualidade de vida de cidadãos adultos com deficiência(s)”.

Este inquérito manteve o anonimato do utente, sendo que os dados serviram, exclusivamente para o fim indicado.

Este foi realizado de forma indireta e sobre orientação da supervisora de estágio devido às características do público-alvo.

Avaliação Final

Assinale com um (x) a opção que mais se adequa ao seu caso.

1. Gostou das atividades realizadas ao longo do Projeto?

Não Gostei Gostei Gostei Muito

2. Como caracteriza o seu estado de espírito após a realização das atividades?

Alegre	<input type="checkbox"/>
Bem Disposto(a)	<input type="checkbox"/>
Aborrecido (a)	<input type="checkbox"/>
Triste	<input type="checkbox"/>

3. Considera que a realização das atividades proporcionou algum tipo de mudança na sua vida?

Sim Não Sem Opinião

3.1 Se sim, Porquê?

4. Considera que o projeto contribuiu para melhorar a relação interpessoal?

Sim Não Sem Opinião

5. Considera que o projeto contribuiu para uma maior satisfação com a vida?

Sim Não Sem Opinião

6. Opinião geral sobre as atividades realizadas na Oficina da Informática.

6.1. Considera que as atividades realizadas na Oficina da Informática foram de encontro aos seus interesses?

Sim Não

6.2. Sente-se mais preparado para trabalhar no computador?

Sim Não

6.3. Considera que aprendeu coisas novas?

Sim Não

6.3.1. Se sim, quais?

7. Opinião geral sobre as atividades realizadas na Oficina Matemática para a Vida.

7.1. Considera que as atividades realizadas na Oficina Matemática para a Vida foram uteis para o seu dia-a-dia?

Sim Não

7.1.1. Se sim, porque?

7.1.2. Se não, porque?

7.2. Considera que aprendeu coisas novas?

Sim Não

7.2.1. Se sim, quais?

8. Opinião geral sobre as atividades realizadas na Oficina dos Jogos Educativos

8.1. Gostou dos jogos desenvolvidos na Oficina dos Jogos Educativos?

Sim Não

8.2. Considera que aprendeu coisas novas?

Sim Não

8.2.1. Se sim, quais?

9. Opinião geral sobre as atividades realizadas na Oficina do Conhecimento.

9.1. Gostou dos temas abordados na Oficina do Conhecimento?

Sim Não

9.2. Considera que aprendeu coisas novas?

Sim Não

9.2.1. Se sim, quais?

10. Opinião geral sobre as atividades realizadas na Oficina nas Artes Plásticas.

10.1. Gostou dos trabalhos desenvolvidos na Oficina das Artes Plásticas?

Sim Não

10.2. Qual o trabalho que mais gostou de desenvolver nesta oficina?

11. Opinião geral sobre as atividades desenvolvidas na Oficina Saídas ao Exterior

11.1. Gostou das saídas ao exterior realizado nesta oficina?

Sim Não

11.2. Qual a saída que mais gostou? E porque?

12. Opinião geral sobre as atividades desenvolvidas na Oficina da Jardinagem.

12.1. Gostou das sessões realizadas nesta oficina?

Sim Não

12.2. Considera que aprendeu coisas novas?

Sim Não

12.2.1. Se sim, quais?

Obrigada pela colaboração!

Apêndice 6- Resultados do inquérito por questionário da avaliação final.

Opinião geral sobre as atividades realizadas ao longo do projeto

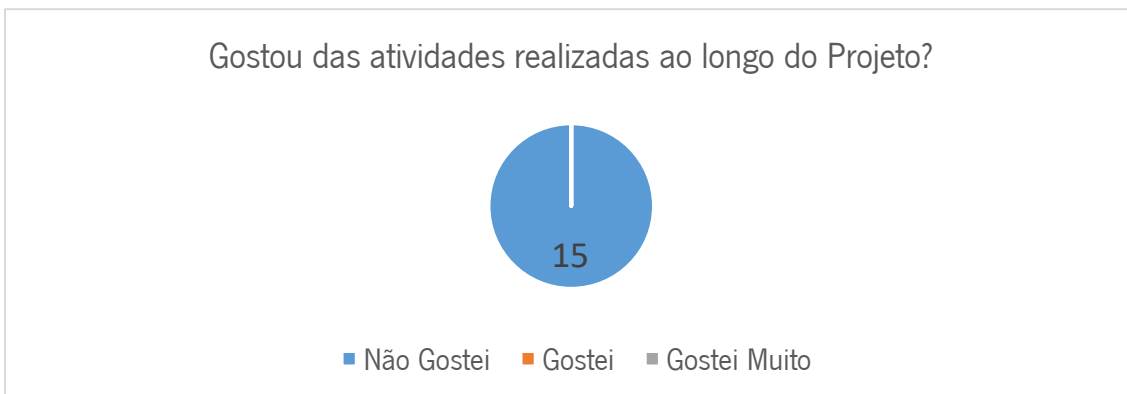


Gráfico 21- Resultados da Questão nº1 sobre opinião geral das atividades realizadas ao longo do projeto. (Avaliação Final).

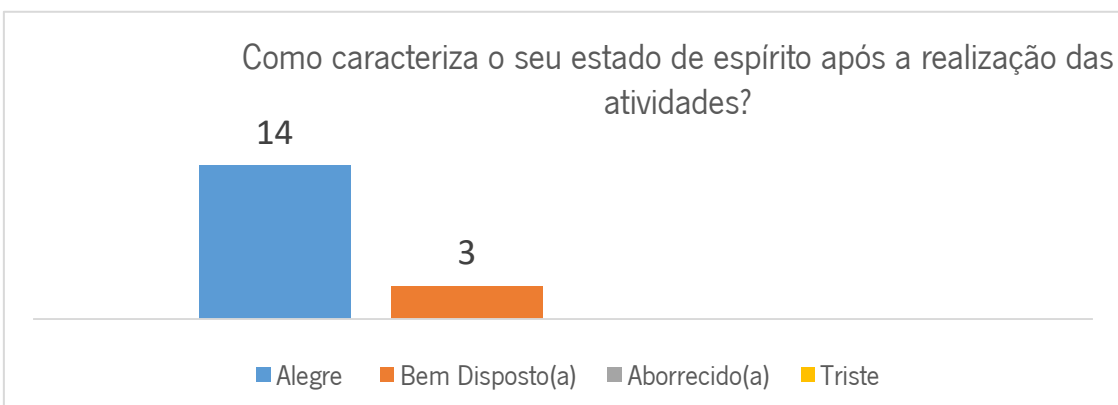


Gráfico 23- Resultados da Questão nº2 sobre opinião geral das atividades realizadas ao longo do projeto. (Avaliação Final).

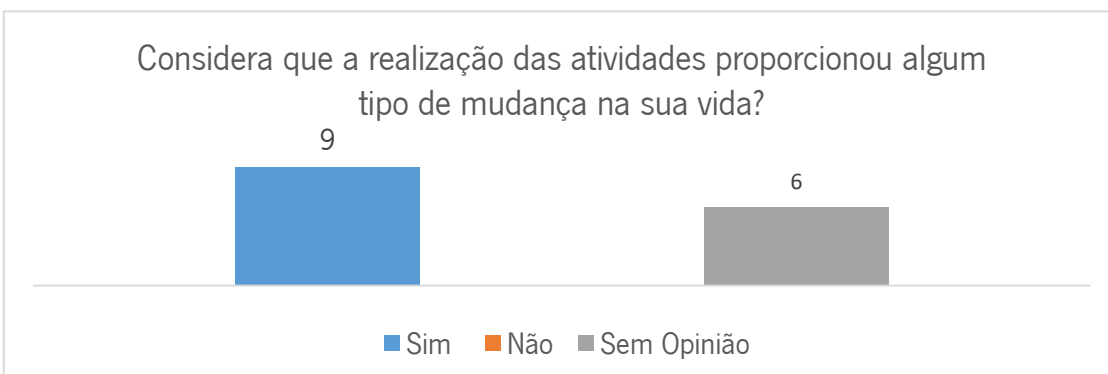


Gráfico 22- Resultados da Questão nº3 sobre opinião geral das atividades realizadas ao longo do projeto. (Avaliação Final).

Se sim, o quê?

Nº de Código dos inquiridos	Respostas
1	“Futuramente sim, a trabalhar no PowerPoint, como é que se faz trabalhos, como é que se vai pesquisar as imagens, acho que sim, e os jogos também foram importantes”.
2	“Eu pensava muito na minha vida e depois de tudo que falou aqui, com as atividades que fizemos, mostraram-me para não pensar nisso e aprendi coisas.”
3	Sem Opinião
4	“Fizeram sentir-me melhor”
5	“Sim, eu aprendi mais coisas, por exemplo a estar nos computadores”.
6	“Aprendi a ir buscar vídeos e tornei-me mais faladora”
7	“Porque aprendi a mexer no PowerPoint, ajudou-me a ser mais feliz”
8	“Sem Opinião”
9	“Senti-me feliz”
10	“Sem Opinião”
11	“Sem Opinião”
12	“Sem Opinião”
13	“Sem Opinião”
14	“Sinto-me contente”
15	“Comecei a escrever umas palavras”

Quadro 30- Resultados na questão nº3 (Avaliação Final).

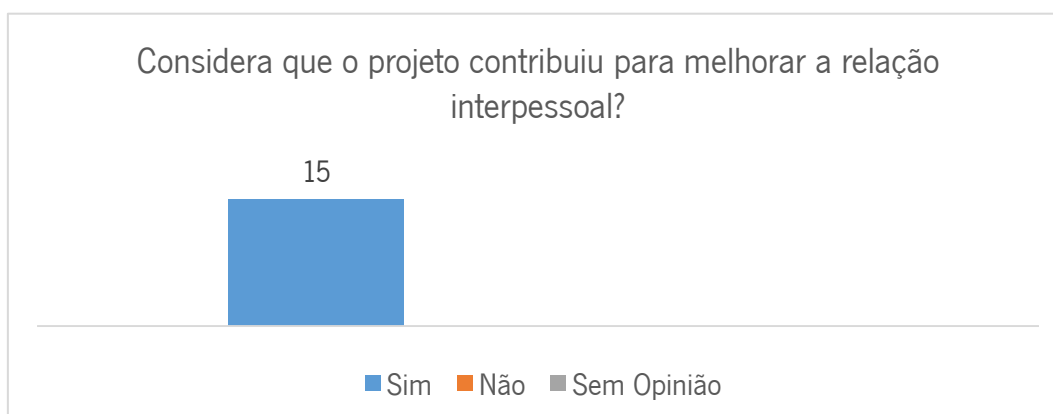


Gráfico 24- Resultados da Questão nº4 sobre opinião geral das atividades realizadas ao longo do projeto. (Avaliação Final).

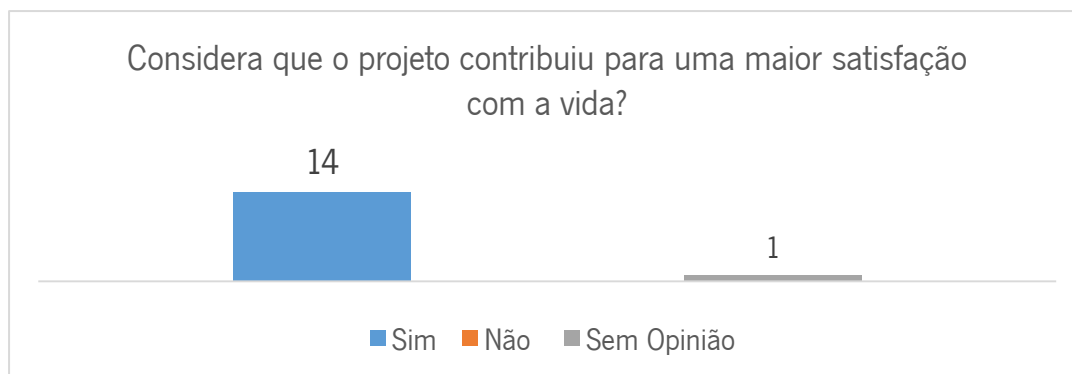


Gráfico 25- Resultados da Questão nº5 sobre opinião geral das atividades realizadas ao longo do projeto. (Avaliação Final).

Se sim, porquê?

Nº de código de Inquiridos	Respostas
1	“Porque no fundo deu-me a conhecer os instrumentos de precursão, que eu não conhecia”.
2	“Deixei de pensar tanto no que me aconteceu”
3	“Porque fiquei muito bem-disposto”
4	Não respondeu
5	“Porque aprendi coisas novas”
6	“Porque me fez bem”
7	“Porque fiquei feliz”
8	Não respondeu
9	Não respondeu
10	“Porque tenho aqui amigos”
11	Não respondeu
12	Não respondeu
13	Não respondeu
14	Não respondeu
15	“Porque estou mais feliz”

Quadro 31- Resultados na questão nº5. (Avaliação Final).

Opinião geral sobre as atividades realizadas na Oficina da Informática

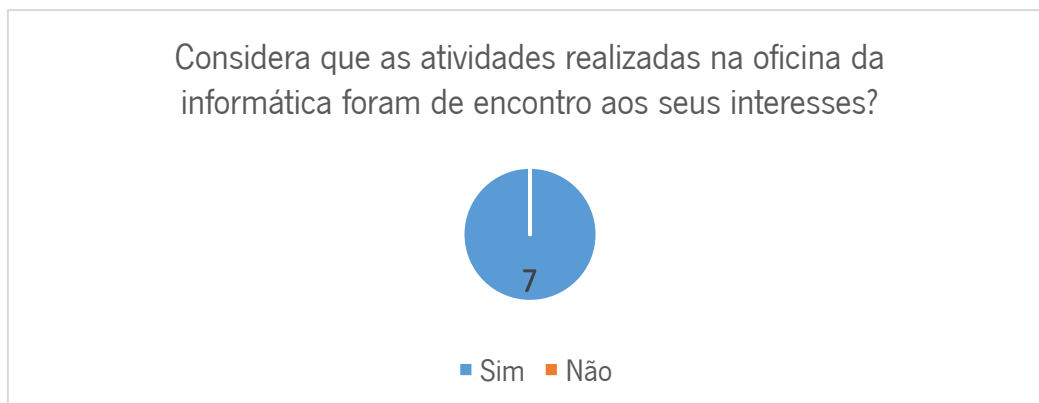


Gráfico 26- Resultados da Questão nº6 sobre opinião geral das atividades realizadas na Oficina da Informática. (Avaliação Final).

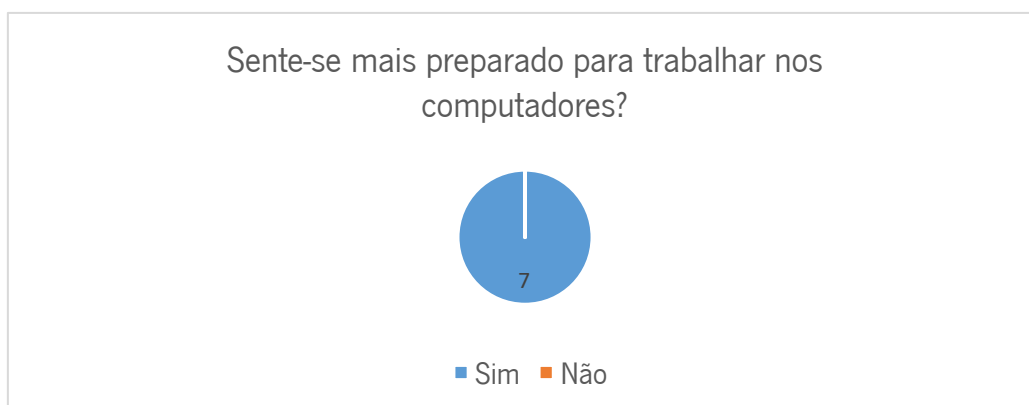


Gráfico 27- Resultados da Questão nº6 sobre opinião geral das atividades realizadas na Oficina da Informática. (Avaliação Final).

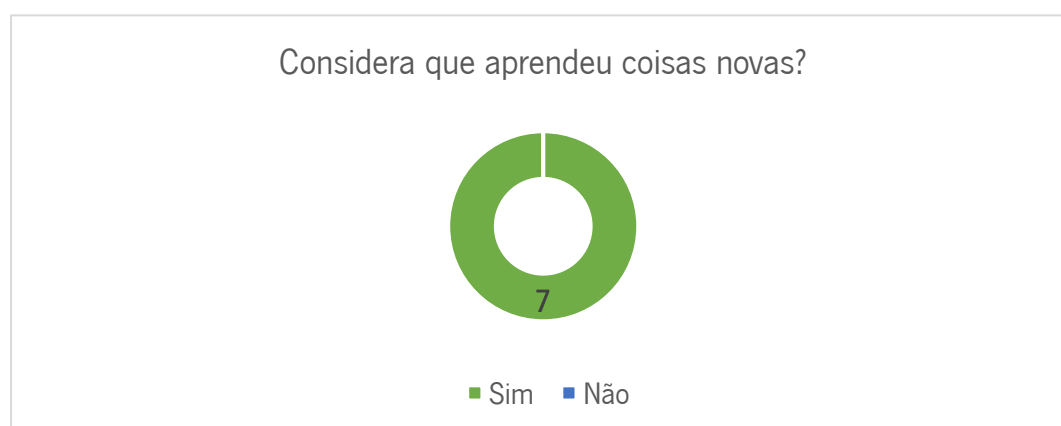


Gráfico 28- Resultados da Questão nº6 sobre opinião geral das atividades realizadas na Oficina da Informática. (Avaliação Final).

Se sim, porquê?

Nº de código dos Inquiridos	Respostas
1	“Trabalhar no PowerPoint, fazer trabalhos para apresentar a toda a gente, ir buscar imagens”.
2	“A mexer nas teclas que não sabia, a ligar e desligar o computador e a ir buscar imagens”
3	“Ir à internet e a escrever”
4	“A ver músicas”
5	“Aprendi o PowerPoint”
6	“O PowerPoint, agora até vou fazer um em casa. A ir a internet e buscar imagens”
7	“A mexer no PowerPoint, buscar imagens à internet para colocar no PowerPoint”

Quadro 32- Resultados na questão nº6.3. (Avaliação Final).

Opinião geral sobre as atividades realizadas na Oficina Matemática para a Vida

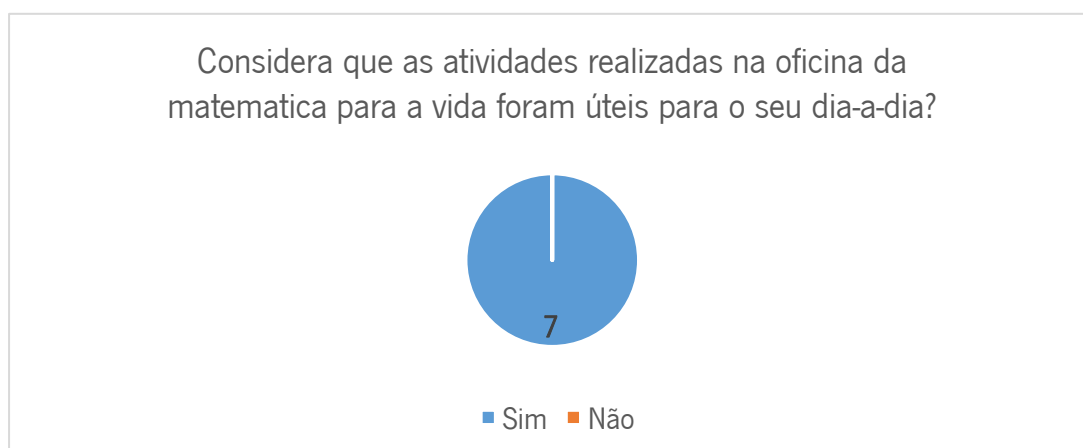


Gráfico 29- Resultados da Questão nº7 sobre opinião geral das atividades realizadas na Oficina Matemática para a Vida. (Avaliação Final).

Se sim, porquê?

Nº de código dos inquiridos	Respostas
1	“Porque nós pagamos alguma coisa, sabemos logo quanto receber, para ninguém nos enganar”
2	“Para poder comprar cigarros, assim sei quanto custa”
3	“Porque precisamos do dinheiro para comprar coisas”
4	“Para poder ir às compras”
5	“Para poder ir às compras”

6	“Faz bem, trabalhar faz bem, para irmos às compras”
7	“Para poder ir às compras”

Quadro 33- Resultados na questão nº7.1. (Avaliação Final).

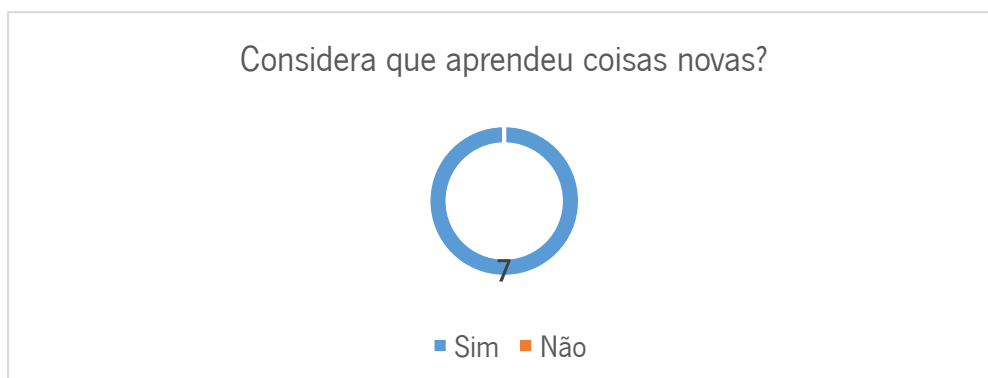


Gráfico 30- Resultados da Questão nº7 sobre opinião geral das atividades realizadas na Oficina Matemática para a Vida. (Avaliação Final).

Se sim, porquê?

Nº de código dos Inquiridos	Respostas
1	“Como fazer as contas para fazer trocos”
2	“Embora eu já soubesse deu para lembrar algumas coisas”
3	“Fazer contas no telemóvel”
4	“Ir às compras”
5	“Aprendi a somar o dinheiro, aprendi o troco”
6	“A fazer fichas do dinheiro”
7	“A saber quanto custa as coisas”

Quadro 34- Resultados na questão nº7.2. (Avaliação Final).

Opinião geral sobre as atividades realizadas na Oficina dos Jogos Educativos

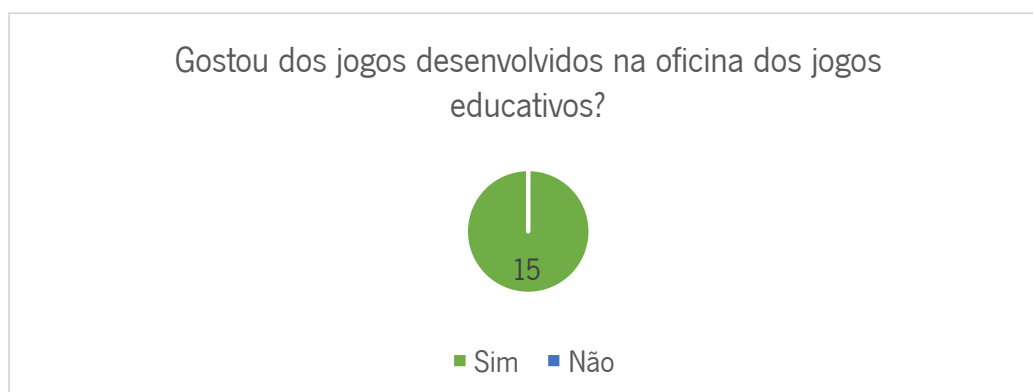


Gráfico 31- Resultados da Questão nº8 sobre opinião geral das atividades realizadas na Oficina dos Jogos Educativos. (Avaliação Final).

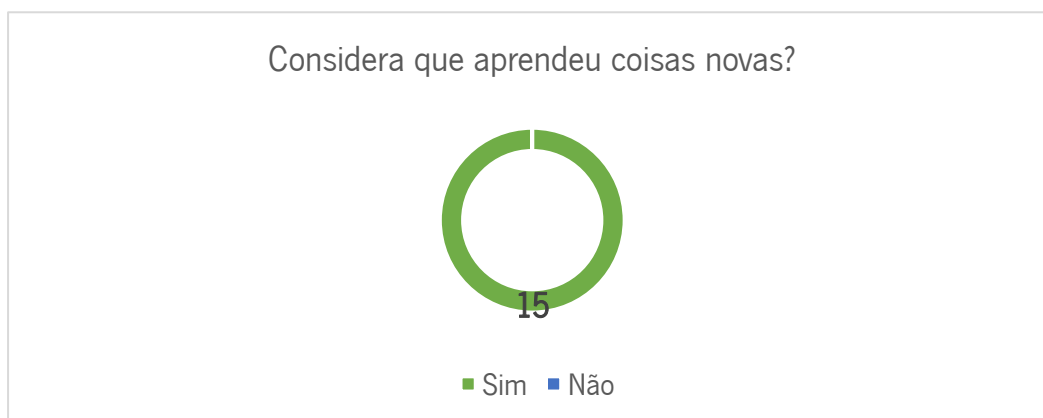


Gráfico 32- Resultados da Questão nº8 sobre opinião geral das atividades realizadas na Oficina dos Jogos Educativos. (Avaliação Final).

Se sim, quais?

Nº de código dos Inquiridos	Resultados
1	“Fez-nos raciocinar e pensar, no jogo do stop tínhamos de pensar os objetos e outras coisas”
2	“Aprendi a estar mais animado”
3	“Aprendi o abecedário todo”
4	“O jogo do dominó”
5	“Aprendi o jogo do stop e adoro”
6	“O jogo do stop e o abecedário”
7	“Puzzle, o jogo das cartas, a juntar a mesma carta e a estar atento”
8	“Os números e a pintar”
9	“Aprendi os opostos”
10	“O jogo das cartas”
11	Não soube responder
12	“O jogo das cartas”
13	Não soube responder
14	“O jogo de encontrar as palavras”
15	“A pintar”

Quadro 35- Resultados na questão nº8.2 (Avaliação Final).

Opinião geral sobre as atividades realizadas na Oficina do Conhecimento

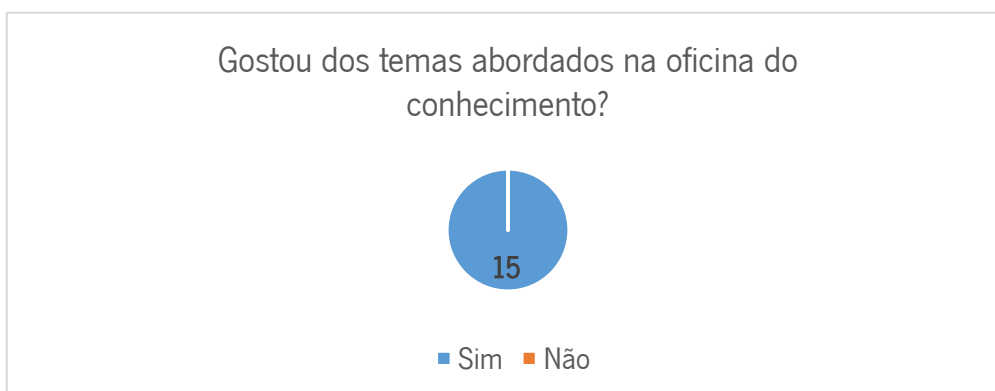


Gráfico 33- Resultados da Questão nº9.1 sobre opinião geral das atividades realizadas na Oficina do Conhecimento. (Avaliação Final).

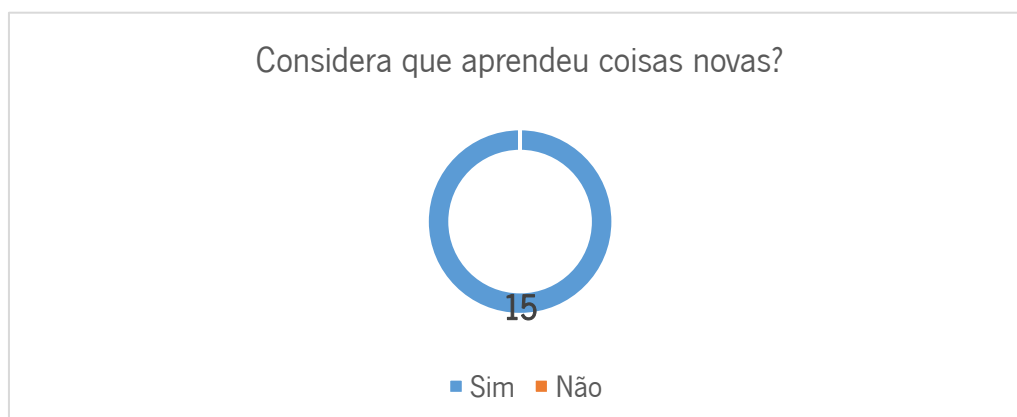


Gráfico 34- Resultados da Questão nº9.2 sobre opinião geral das atividades realizadas na Oficina do Conhecimento. (Avaliação Final).

Se sim, quais?

Nº de Código dos Inquiridos	Respostas
1	“O Tony Carreira que é preciso haver concentração ensaios para se tornar bom profissional. E sobre o Cristiano Ronaldo o mesmo.”
2	“Aprendi que o Cristiano Ronaldo tem uma casa em Madrid, pude mostrar onde fica, eu já trabalhei em Espanha”
3	“Aprendi o Ronaldo, a família dele e a velo jogar a bola”
4	“Que o Cristiano Ronaldo tem 4 filhos”
5	“Aprendi apresentar PowerPoint e aprendi sobre o Rancho”

6	“Apresentar o PowerPoint e aprendi a ver vídeos, falamos sobre o Tony Carreira e as suas músicas”
7	“A vida do Cristiano Ronaldo e vimos que ele ajuda muito os outros”
8	“Tony Carreira, que ele canta muito bem “
9	“Aprendi a ver a apresentação dos meus colegas”
10	“O Tony Carreira que fez plágios”
11	Não soube responder
12	“Cristiano Ronaldo que tem muitos filhos”
13	Não soube responder
14	“O Cristiano Ronaldo”
15	“Aprendi as músicas do Tony Carreira”

Quadro 36- Resultados na questão nº9.2 (Avaliação Final).

Opinião geral sobre as atividades realizadas na Oficina das Artes Plásticas



Gráfico 35- Resultados da Questão nº10.1 sobre opinião geral das atividades realizadas na Oficina das Artes Plásticas. (Avaliação Final).

Qual o trabalho que mais gostou de desenvolver nesta oficina?

Nº de Código dos Inquiridos	Respostas
1	“Os cravos, porque a doutora obrigou-nos a fazer com as nossas mãos. Eu adorei até pus o meu cravo numa jarra em casa junto com as outras flores”.
2	“Os cravos”
3	“A roda dos alimentos”
4	“A roda dos alimentos”
5	“A roda dos alimentos”
6	“Os corações para o dia da mãe e do pai”

7	“Os cravos”
8	“Os de pintar”
9	“Os cravos”
10	“As coroas de natal”
11	“Os cravos”
12	“A roda dos alimentos”
13	“Os cravos”
14	“Os cravos”
15	“A roda dos alimentos, porque foi muito giro”

Quadro 37- Resultados da questão nº10.2 (Avaliação Final).

Opinião geral sobre as atividades realizadas na Oficina Saídas ao Exterior

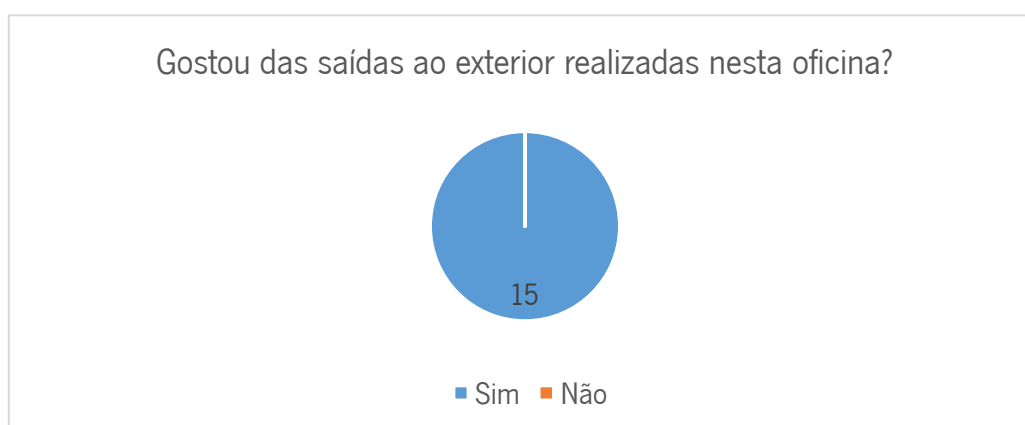


Gráfico 36- Resultados da Questão nº11 sobre opinião geral das atividades realizadas na Oficina Saídas ao Exterior. (Avaliação Final).

Qual a saída que mais gostou? E porquê?

Nº de Código dos Inquiridos	Respostas
1	“ A feira medieval, porque me obrigou a caminhar e a esforçar-me mais”
2	“A discoteca, porque foi divertido para mim”
3	“Discoteca, porque foi fixe, divertido e alegre”
4	“Discoteca, porque gostei de dançar”
5	“A Feira Medieval, porque pude ver os cavalos e visitar a feira”
6	“Discoteca, porque pude dançar”
7	“A feira medieval, porque vi a feira”
8	“Discoteca, porque pude dançar”
9	“Discoteca, porque dancei”
10	“Festa popular, porque fui ver a feira e as atrações”
11	“Discoteca porque dancei”

12	“Cantar as Janeira, porque fomos a vários sítios cantar como o lar onde está a minha avó”
13	“Discoteca para dançar”
14	“Discoteca, porque dancei”
15	“Discoteca, porque pude dançar e a feira medieval porque desfilei”

Quadro 38- Resultados da questão nº11.2 (Avaliação Final).

Opinião geral sobre as atividades realizadas na Oficina da Jardinagem

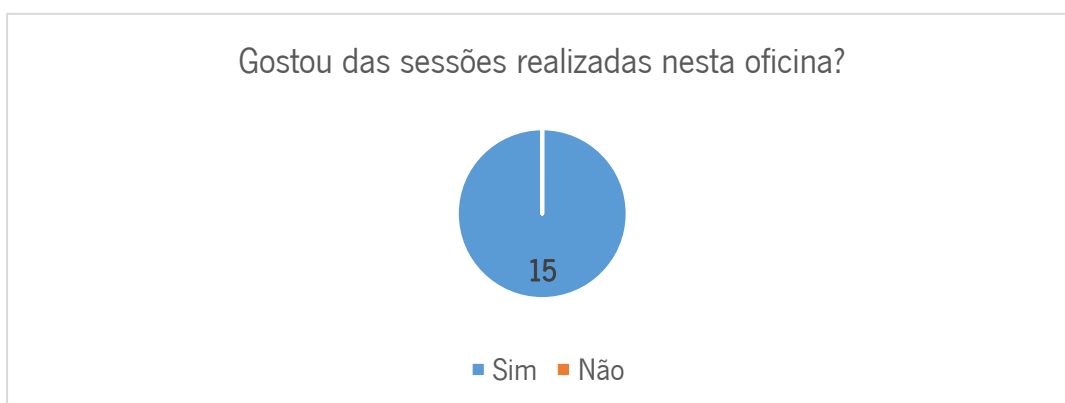


Gráfico 37- Resultados da Questão nº12 sobre opinião geral das atividades realizadas na Oficina da Jardinagem. (Avaliação Final).

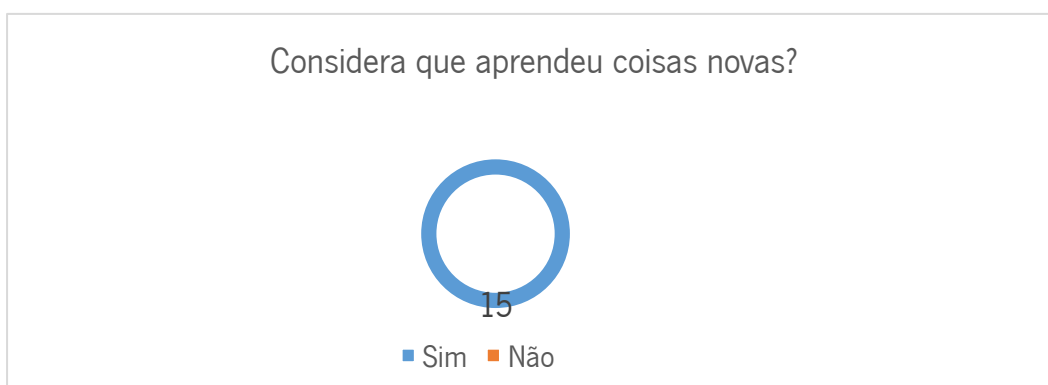


Gráfico 38- Resultados da Questão nº12.2 sobre opinião geral das atividades realizadas na Oficina da Jardinagem. (Avaliação Final).

Se sim, quais?

Nº de Código dos Inquiridos	Respostas
1	“Ter um jardim pode ser feito de muitas formas, para se simbolizar um jardim, aprendi a pintar os canos e lixar”
2	“Aprendi a trabalhar o ferro, era a minha arte antigamente, deu para me lembrar”

3	“Regar as flores”
4	“Plantar as flores”
5	“A pintar os tubos”
6	“Regar as flores”
7	“Aprendi a lixar”
8	“Plantar coisas”
9	“A pintar os canos”
10	“A regar”
11	“Tirar as ervas”
12	“A lixar os canos”
13	“A por terra”
14	“Por terra”
15	“Colocar as flores”

Quadro 39- Resultados da questão nº12.2 (Avaliação Final).



Roteiro de Entrevista semiestruturada aplicável aos técnicos da Instituição.

O presente roteiro serviu de base para a realização da entrevista à psicóloga do CAO, que teve como objetivo perceber a sua opinião em relação à nossa intervenção e ao impacto que teve no público-alvo e na instituição.

Esta Entrevista manteve o anonimato, sendo que os dados serviram, exclusivamente para o fim indicado.

Avaliação Final

1. Considera que as atividades desenvolvidas ao longo do projeto foram pertinentes e adequadas às necessidades do público-alvo? Se sim explicita por favor.
2. Considera que as atividades desenvolvidas ao longo do projeto foram importantes para melhorar a qualidade de vida dos utentes? Se sim explique por favor.
3. A implementação deste projeto tornou-se importante para a instituição? Porquê?
4. Este projeto provocou alterações significativas no público-alvo?

Obrigada pela colaboração!

Apêndice 8- Transcrição da Entrevista

1. “Considera que as atividades desenvolvidas ao longo do projeto foram pertinentes e adequadas às necessidades do público-alvo? Se sim explicita por favor.”

“Sim. As atividades desenvolvidas foram adequadas às necessidades do público-alvo, essencialmente as atividades que eu presenciei, pois essas proporcionaram o desenvolvimento da comunicação dos utentes, sendo uma das suas grandes necessidades. Para além disso, houve sempre o cuidado da estagiária em adequar todas as atividades às características especiais dos nossos clientes e aos seus interesses. Apresentar temas dos seus interesses como o Cristiano Ronaldo, foi bastante motivador para eles, além do que permitiu que estes adquirissem novas aprendizagens e novas competências de comunicação.”

2. “Considera que as atividades desenvolvidas ao longo do projeto foram importantes para melhorar a qualidade de vida dos utentes? Se sim explique por favor.”

“Sim. As atividades desenvolvidas tiveram origem no desenvolvimento pessoal, promoção da valorização pessoal e participação/inclusão na comunidade. Dessa forma potencializaram-se recursos em ordem do seu bem-estar e qualidade de vida.”

3. “A implementação deste projeto tornou-se importante para a instituição? Porquê?”

“O que é importante para os utentes é por consequência importante para a instituição pois vai de encontro à Missão da instituição que valoriza o bem-estar e a satisfação dos clientes.”

4. “Este projeto provocou alterações significativas no público-alvo?”

“Bem esta questão é um pouco complicada de responder porque só presenciei algumas atividades da Oficina do Conhecimento.... Mas sim... posso dizer que este projeto provocou alterações nos nossos clientes. Das atividades que eu pude presenciar, os clientes foram-se mostrando cada vez mais interessados por notícias do telejornal, e começaram a querer dar o seu parecer sobre os assuntos retratados, coisas que até então não aconteciam. Desta forma, sim, podemos afirmar que o projeto trouxe mudanças significativas para os nossos clientes.”