

## CAPÍTULO II

### REVISÃO DA LITERATURA

#### 2.1. Atitudes

As atitudes e o comportamento fazem parte integrante do quotidiano do sujeito, enquanto profissional de educação, mas como se relacionam estas duas dimensões? Como é que as atitudes influenciam a perspectiva face ao trabalho?

De forma a obtermos respostas a estas questões, apresentamos de seguida uma reflexão elaborada sob forma teórica onde se explanam o conceito de atitude, assim como a sua estrutura e, por fim, abordamos a consistência entre atitude e comportamento.

##### 2.1.1. Conceito de atitude

O conceito de atitude constitui actualmente, tal como Allport já referia em 1935, um dos conceitos fundamentais da Psicologia Social (Eagly e Chaiken, 1993). Da investigação desenvolvida nesta área ao longo deste século, surgiram inúmeras definições do conceito de atitudes.

Enquadradas nas definições do “início” do século XX encontram-se as definições de Thomas e Znaniecki, (1918 cit. in Jaspars e Fraser, 1984) a atitude consiste num “processo de consciência individual que determina actividades reais ou possíveis do indivíduo no mundo social” (p.113). Para Allport, (1935, cit. por Lima, 1993) a atitude “é um estado de preparação mental ou neural, organizado através da experiência e exercendo uma influência dinâmica sobre as respostas individuais a todos os objectos ou situações com que se relaciona” (p.168).

Actualmente as atitudes continuam a ser alvo de investigação e como tal surgem novas definições deste conceito. Dentro destas, encontram-se entre outras, as propostas de Ajzen (1988), Fazio (1990) e de Eagly e Chaiken (1993). Fishbein e Ajzen (1972) referem que a atitude consiste numa predisposição para responder de forma favorável ou desfavorável em relação a objectos, pessoas, instituições ou acontecimentos. Em 2000,

os mesmos autores reformulam a definição, referindo-se a atitude como uma disposição estável para responder, de forma consistente, favorável ou desfavoravelmente, a um objecto psicológico, de forma a prever e explicar o comportamento humano. (Fishbein e Ajzen, 2000). Fazio (1990) apresenta o conceito de atitude como uma associação entre um objecto (situações sociais, indivíduos, problemas sociais, etc.) e uma avaliação relativa a esse objecto, que se encontra armazenada na memória. Para Eagly e Chaiken (1993), as atitudes são “tendências psicológicas avaliativas expressas através da avaliação de uma entidade particular envolvendo um certo grau de favor ou desfavor” (p.1).

É possível verificar a existência de algumas diferenças entre as definições mais antigas (Thomas e Znaniecki, 1918; Allport, 1935) e as definições mais recentes (Ajzen, 1988; Fazio, 1990; Eagly e Chaiken, 1993). Nas primeiras é destacada a vertente da atitude individual e a sua influência na orientação para a acção. Nas segundas destaca-se essencialmente uma componente avaliativa deste conceito. Vários são os autores que salientam a conotação avaliativa das atitudes (Kahle, 1984; Montmollin, 1984; Jaccard, Turrisi e Won, 1990; Ajzen, 1988, 1989; Lima, 1993; Eagly e Chaiken, 1993; Morales e Moya, 1994). Segundo Eagly e Chaiken (1993), o conceito de atitude é cada vez mais reconhecido como uma tendência psicológica avaliativa, que envolve uma tomada de posição em relação a um determinado objecto.

Fazendo uma análise mais detalhada do conceito de atitude, é ainda possível verificar que este apresenta algumas intercepções com os conceitos de crenças e valores (Henerson, Morris e Fitz-Gibbon, 1987), bem como os conceitos de traços de personalidade (Ajzen, 1988; Lima, 1993) e de ideologia (Lima, 1993).

Henerson et al. (1987) referem-se ao conceito de atitude como um conceito abstracto, que engloba crenças, valores e acções, que apenas pode ser conhecido através da linguagem ou comportamento. As crenças consistem na informação que os indivíduos possuem acerca de um determinado objecto (Lima, 1993). Geralmente, estas crenças estão muito enraizadas nos indivíduos, podendo ser adquiridas de várias formas (Abelson e Prentice, 1989), nomeadamente, através da experiência vivida ou veiculada por diversas fontes (família, escola, pares, meios de comunicação, etc.). Morales e Moya (1994) referem três tipos de crenças diferenciadas pela sua origem: as crenças descritivas, obtidas através da experiência pessoal dos indivíduos com os objectos; as crenças inferenciais, obtidas através do estabelecimento de relações previamente aprendidas ou através da “utilização de sistemas formais de codificação” (p.557); e as

crenças informativas, obtidas através da informação veiculada por outros elementos relevantes. Segundo Ajzen (1989), a atitude é função das crenças que são salientes para os indivíduos em relação a um determinado objecto atitudinal.

Também os valores são vistos como possíveis factores orientadores das avaliações, atitudes, preferências e acções (Rokeach, 1973, cit. por Olson e Zanna, 1993). Thomas e Znaniecki (1918, cit. por Jaspars e Fraser, 1984) referem que a causa de um fenómeno social ou individual, não é um outro fenómeno social ou individual isoladamente, mas sim a combinação dos dois (atitudes e valores). “Uma atitude pode ser tratada como um fenómeno social oposto a um estado de consciência individual, mas é individual mesmo quando é comum a todos os membros de um grupo, quando a opomos a um valor” (p.116). Segundo Thomas e Znaniecki (1918 cit. por Jaspars e Fraser, 1984), as atitudes correspondem à parte individual dos valores sociais, entendendo-se os últimos como qualquer dado que apresente um conteúdo empírico acessível aos membros de um dado grupo social, e um significado que é ou pode ser objecto de actividade. O conceito de atitude, segundo esta perspectiva, permite estabelecer uma relação entre o psicológico e o cultural. Verifica-se aqui uma diferença entre a concepção psicológica individual e a concepção psicológica social, do conceito de atitude (Monteiro, 1993).

Um outro constructo referido como tendo semelhanças com o conceito de atitudes foi o de traços de personalidade. Tal como as atitudes, os traços de personalidade podem manifestar-se através de um vasto conjunto de respostas observáveis (Ajzen, 1988). No entanto, é possível verificar um conjunto de diferenças entre os dois conceitos, nomeadamente a nível do factor avaliativo do alvo das atitudes, e a nível da estrutura. Enquanto que a atitude é sempre relativa a um alvo, os traços de personalidade não têm um alvo específico, pelo que o factor avaliativo aliado aos alvos não existe necessariamente nos traços de personalidade. A nível da estrutura, verifica-se que os traços de personalidade que caracterizam os indivíduos são considerados como menos flexíveis relativamente às atitudes, que podem ser reformuladas ou reavaliadas em função de uma nova informação/situação.

### 2.1.2. Estrutura das atitudes – componente tripartida

Apesar das diferenças existentes no conceito de atitudes, proposto pelos vários autores que abordam o tema, é possível encontrar, tal como nos referem Olson e Zanna (1993), alguns pontos de convergência entre os vários teóricos. Estes pontos de encontro são a componente avaliativa, que constitui o fulcro do conceito de atitudes; a representação das atitudes na memória e a sua estrutura, que engloba três componentes: cognitiva, afectiva e comportamental. Segundo este modelo tripartido, “uma atitude é uma ideia (componente cognitiva) carregada de emoção (componente afectiva) que predispõe (componente cognitiva) uma classe de acções (componente comportamental) para uma determinada classe de situações sociais” (Triandis, 1971; cit. por Slininger; Sherrill e Jankowski, 2000, p.176).

As componentes do conceito de atitudes, cognitiva, afectiva e comportamental, podem funcionar quer como antecedentes, quer como consequências ou respostas atitudinais (Ajzen, 1989). Assim, as atitudes podem ser formadas ou desenvolvidas tendo por base qualquer uma destas componentes. A componente cognitiva com a informação disponível sobre um determinado objecto como base das atitudes (Olson e Zanna, 1993; Lima, 1993), tendo deste modo a atitude um “papel organizador da informação e das respostas cognitivas relativas ao objecto de atitude” (Morales e Moya, 1994, p. 502). Também neste âmbito, Fishbein e Ajzen (1975, cit. por Lima, 1993) consideram as atitudes como o resultado de uma avaliação das crenças relativas ao objecto. As atitudes com base na componente afectiva, não resultam de uma avaliação das vantagens ou desvantagens aliadas a esse objecto, mas sim de emoções despoletadas ou relacionadas com esse mesmo objecto (Morales e Moya, 1994), nomeadamente através de efeitos de mera exposição (Zajonc, 1980, cit. por Morales e Moya, 1994), ou através de processos de condicionamento clássico (Lima, 1993). Também a componente comportamental pode estar na origem das atitudes, nomeadamente através de processos de auto-percepção (Bem, 1972), que permitem inferir o conteúdo das atitudes, tendo por base comportamentos relevantes para essas mesmas atitudes (Myers, 1990).

Nenhuma destas componentes é inteiramente independente das outras; as três estão inter-relacionadas. Provavelmente, as nossas reacções emocionais influenciam as nossas intenções comportamentais, assim como as nossas crenças irão influenciar as nossas emoções. Esta estrutura tripartida das atitudes permite também conhecer o seu conteúdo, na medida em que este conhecimento apenas é possível através de respostas

observáveis (cognitivas, afectivas e comportamentais). Segundo Ajzen (1988), esta estrutura constitui o sistema de classificação mais conhecido de respostas mais relevantes a nível das atitudes. As respostas cognitivas englobam as percepções e informações relativas ao objecto de atitude. As respostas comportamentais incluem as tendências, intenções e acções direccionadas ao objecto de atitude (Morales e Moya, 1994).

As respostas relativas a qualquer uma destas componentes, podem ser expressas quer em termos verbais, quer não verbais (Rosenbog e Hovland's, 1960 cit. por Ajzen, 1989). As respostas verbais em relação ao objecto atitudinal traduzem-se em afirmações verbais das crenças quando cognitivas, em afirmações de afecto quando afectivas, e em afirmações verbais relacionadas com acções num nível comportamental. As respostas não verbais em relação ao objecto atitudinal envolvem reacções perceptivas num nível cognitivo, reacções fisiológicas quando afectivas, e comportamentos abertos quando comportamentais. Através destas diferentes expressões tem-se acesso às atitudes acerca de um determinado objecto, pessoa ou situação. No entanto, apesar destas respostas terem expressão em diferentes domínios, todas elas têm, segundo Morales e Moya (1994), um ponto comum: traduzem uma avaliação em relação ao objecto atitudinal.

No entanto algumas questões são levantadas em relação a este tipo de estrutura das atitudes (Tesser e Schaffer, 1990), nomeadamente o facto de este conceito ser raramente operacionalizado tendo em conta estas três variáveis. Como já foi referido, estes domínios (cognitivo, afectivo e comportamental) podem funcionar não apenas como consequência (resposta de uma atitude), mas também como antecedentes das atitudes. Contudo, todos estes domínios poderão não ser aplicados a uma determinada atitude, pelo que actualmente os investigadores entendem estes domínios como correlacionados com as atitudes e não tanto como componentes das atitudes (Olson e Zanna, 1993).

Esta perspectiva da relação entre o domínio cognitivo, afectivo e comportamental com as atitudes, levanta a questão da consistência entre estes domínios.

### **2.1.3. Consistência entre Atitude e Comportamento**

Eagly e Chaiken (1993) referem que a consistência e inconsistência na estrutura atitudinal pode existir entre diversos domínios, nomeadamente entre a avaliação e as

crenças, a avaliação e os afectos e entre a avaliação e os comportamentos, podendo ainda verificar-se consistência ou inconsistência dentro do mesmo domínio. A consistência afectivo-cognitiva, pressupõe que a natureza dos afectos aliados ao objecto coincidam com os aspectos cognitivos, nomeadamente com as crenças relativas a esse mesmo objecto (Morales e Moya, 1994). Rosenberg (1965, cit por Ajzen, 1988) refere que os indivíduos têm necessidade de apresentar consistência entre as componentes afectivas e cognitivas das suas atitudes. A inconsistência a este nível está relacionada com as atitudes mal articuladas ou integradas. A consistência afectivo-comportamental consiste no grau em que o afecto em relação ao objecto de atitude coincide com a intenção comportamental (Morales e Moya, 1994). À partida, seria natural verificar este tipo de consistência, na medida em que os indivíduos procuram ser coerentes entre os seus afectos e comportamentos, bem como pelo facto de ser natural verificar-se uma tendência para evitar o que é negativo e realizar acções que tenham resultados positivos. No entanto, tal como no caso da consistência afectivo-cognitiva, isto nem sempre se verifica.

A possibilidade de previsão do comportamento a partir da atitude continua a ser um dos principais focos de estudo da Psicologia Social, o que pode ser verificado pela grande quantidade de publicações actuais sobre o assunto. Face a este interesse, a teoria da acção reflectida, ao proporcionar um modelo que permite correlacionar, de forma consistente, a atitude e o comportamento, tem sido usada com frequência na explicação e descrição do comportamento nas mais variadas situações (Ajzen, 2001). Historicamente, o estudo da consistência entre comportamento e atitude pode ser dividido em três fases. A primeira questionava se seria possível prever o comportamento a partir da atitude. A segunda, marcada pela influência da teoria da acção reflectida de Fishbein e Ajzen, melhorou a previsibilidade do comportamento a partir da atitude. A terceira fase caracterizou-se pelo predomínio dos modelos comportamentais (Channouf, Py e Somat, 1996).

A primeira fase sofreu grande influência do estudo de LaPiere, realizado nos EUA no princípio da década de 1930, no qual ficou patente uma nítida contradição entre a atitude verbalizada e o comportamento realizado. Na segunda fase das investigações acerca das relações entre atitude e comportamento, a pergunta básica era: "quando e em que condições o conhecimento da atitude permite inferir a manifestação de um comportamento?" (Channouf, 1996, p.56). Neste sentido, um grande número de estudos tem procurado responder a esta pergunta, orientados pela teoria da acção reflectida,

sendo que a maioria destas pesquisas se têm voltado para a análise das intenções de comportamentos preventivos da saúde. A terceira fase na história do estudo da consistência entre comportamento e atitude não se identifica com um pesquisador principal, como nas fases anteriores, mas, ao contrário, associa-se a várias equipas que têm procurado desenvolver modelos que possam responder à seguinte pergunta: "como é que o comportamento se repercute na atitude?" (Channouf, 1996). Deste modo, enquanto até à segunda fase se admitia que o comportamento era determinado pela atitude, a terceira fase será marcada pelo predomínio de modelos comportamentais, fundados na crença de que a atitude pode ser derivada da acção. "É verdade que às vezes defendemos o que acreditamos, mas também é verdade que passamos a acreditar no que defendemos" (Myers, 2000, p.73).

A teoria da auto-percepção proposta por Bem (1972, citado por Myers, 2000) constitui um exemplo de tal perspectiva, ao pressupor que as atitudes são derivadas das observações de si mesmo ou do próprio comportamento. Uma pessoa acredita ter uma atitude a respeito de um determinado assunto por ter observado, em si mesmo, o que fazia ou o que falava a respeito desse assunto. Deste modo, se ela fala ou age favoravelmente em relação a determinado objecto, irá passar a admitir que mantém uma atitude favorável ao mesmo. Em síntese, a atitude pode constituir-se, também, no resultado daquilo que a pessoa observou e percebeu de si mesma.

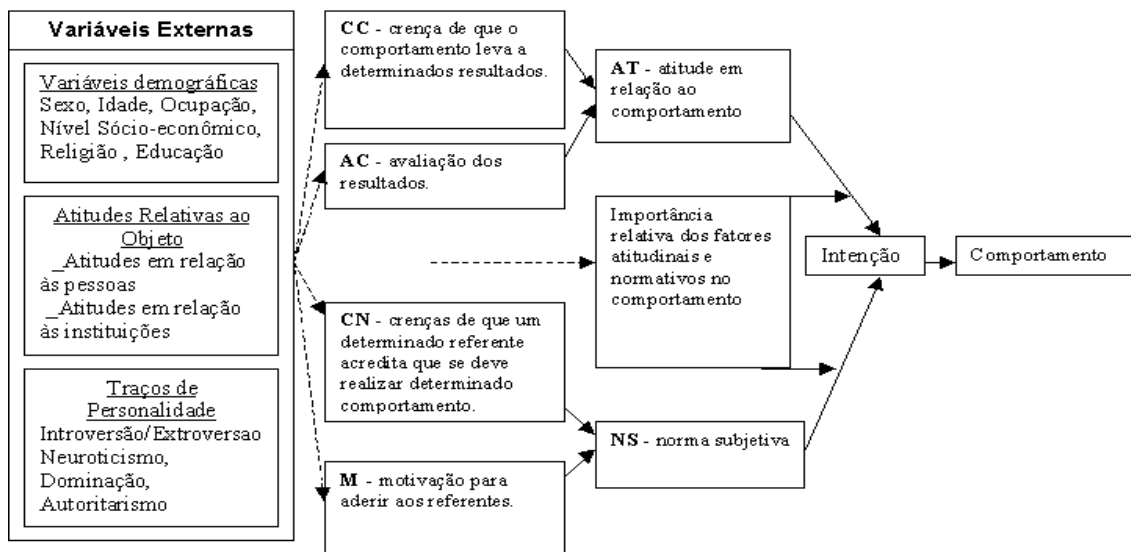
## **2.2. Modelos teóricos da predição do comportamento**

Neste momento, a nossa intenção é expor as outras variáveis que vão além da consistência entre as atitudes e o comportamento. Desta forma, fazemos uma apresentação da Teoria da Acção Reflectida de Fishbein e Ajzen, na qual o autor do questionário por nós utilizado neste estudo, Terry Rizzo, se baseou. De seguida, exploramos a Teoria do Comportamento Planeado, que surgiu como um desenvolvimento da teoria anterior e, por fim, concluímos com uma abordagem crítica da mesma.

### 2.2.1. Teoria da Acção Reflectida

A teoria da acção reflectida, formulada por Fishbein e Ajzen (1975), considera que as pessoas se comportam de forma racional, avaliando o que têm a perder e a ganhar com a manifestação de suas atitudes. Muitas vezes, fazer o que se deseja pode proporcionar uma satisfação inicial, mas posteriormente acarretar consequências prejudiciais e mais intensas que os benefícios obtidos, o que faria com que a satisfação obtida deixasse de valer a pena. Este modo racional de avaliar cada decisão é que deu à teoria o nome de teoria da acção reflectida, na medida em que ela pressupõe uma avaliação racional do comportamento a cada passo (D'Amorim, 1996).

A descrição dos principais pressupostos que dão sustentação à referida teoria será orientada pela Figura 1, que apresenta o esquema geral da mesma, no que diz respeito às variáveis que a compõem e ao modo pelo qual elas interagem entre si. Num primeiro momento, essas variáveis serão definidas, para depois se proceder à elucidação do processo por meio do qual elas interagem.



*Linha pontilhada* - possível explicação para a relação observada entre as variáveis externas e o comportamento.  
*Linha cheia* - relações teoricamente estáveis que ligam as crenças ao comportamento.

**Figura 1:** Modelo da Teoria da Acção Reflectida (Fishbein e Ajzen, 1975)

As variáveis externas da teoria dividem-se em demográficas, atitudes gerais e traços de personalidade e exercem influência sobre as quatro variáveis básicas do modelo, podendo, entretanto, apresentar relevância maior ou menor de acordo com cada



estudo específico. Assim, por exemplo, as faixas mais elevadas de idade tendem a ser mais conservadoras e conseqüentemente, a idade poderá interferir em determinadas atitudes. Por outro lado, a diferença quanto ao sexo pode ser irrelevante ou determinante das atitudes. Desse modo, a opinião quanto ao controlo inflacionário sofre pouca influência do sexo, já que todos querem inflação baixa, porém a preocupação com a prevenção do mioma será provavelmente mais acentuada nas mulheres, uma vez que os homens não são atingidos por essa patologia (D'Amorim, 1996).

As atitudes gerais prévias também costumam influenciar as atitudes novas. Assim, por exemplo, quando se tem uma atitude muito positiva em relação a um determinado colégio, a tendência será a de se ter, concomitantemente, uma atitude positiva em relação aos professores e alunos desse colégio, mesmo antes de se ter maiores informações individuais sobre essas pessoas. Logo, as atitudes já existentes influenciam as atitudes que se formam posteriormente.

Os traços básicos de personalidade constituem os hábitos e os valores de uma pessoa, caracterizando-se em tendências que se encontram presentes na formação de uma crença ou na sua avaliação. Nesse sentido, as pessoas que apresentam como característica de personalidade a tendência de buscar novidades terão mais facilidade em aceitar ideias inovadoras, ainda que elas não apresentem vantagens imediatas. As variáveis externas encontram-se, portanto, na base de sustentação das variáveis da teoria da acção reflectida, não podendo ser ignoradas no processo de compreensão da mesma, pois exercem influência directa sobre os seus elementos básicos (D'Amorim, 1996). As variáveis ou elementos básicos do modelo englobam as crenças comportamentais (CC), a avaliação dessas crenças (AC), as crenças normativas (CN) e a motivação (M). A crença comportamental é a base cognitiva da atitude, isto é, a informação que um indivíduo tem a respeito de um determinado objecto, independentemente de ele ser favorável ou desfavorável a este objecto. Tais crenças se formam a partir das informações relevantes disponíveis ao indivíduo, o que envolve tanto as informações teóricas como as experiências vividas. Desse modo, a crença em um objecto dificilmente é constituída por apenas uma informação, mas por um conjunto de informações. Logo, faz-se necessário admitir que para cada atitude existem várias crenças, cada uma com sua respectiva favorabilidade. Assim, para se conhecer a atitude de uma pessoa a respeito de um determinado tema, é preciso conhecer todas as crenças relevantes dessa pessoa a respeito deste tema (D'Amorin, 1995).

A avaliação positiva ou negativa das crenças ou cognições (AC) constitui uma outra variável da teoria da acção reflectida que, apesar de simultânea à cognição, dela se distingue conceptualmente, muito embora por vezes seja quase impossível desvinculá-las. Neste sentido, para cada cognição há uma afeição, isto é, uma aceitação ou rejeição exclusiva àquela crença. Uma atitude, então, pode teoricamente existir sem a avaliação que lhe corresponda, porém não pode existir sem uma crença. Contudo, na composição da atitude, a crença isoladamente não tem sentido, sendo imprescindível a sua avaliação. Em síntese, para a teoria da acção reflectida não há atitude (AT) sem a avaliação da crença, já que é a crença avaliada que resultará na atitude (D'Amorin, 1996). A atitude resulta, assim, do somatório dos produtos das crenças sobre um objecto por suas respectivas avaliações (D'Amorin & Vera, 1996), isto é,

$$AT = \sum CC_i * AC_i$$

em que AT representa a atitude, CC, as crenças comportamentais, i, o facto de que existem várias crenças comportamentais, S, o facto de que todas elas estão a ser somadas e AC as avaliações das respectivas crenças indicadas pela mesma letra i, numa demonstração da correspondência entre a crença e a avaliação.

Como exemplo, vejamos a questão da criação de vida, fenómeno que se caracteriza pelo início da gestação do feto, podendo isso ocorrer de forma natural ou provocada. A ocorrência natural da vida não suscita aprovação ou desaprovação, já que não é possível ser contra ou a favor da natureza, cabendo ao indivíduo somente adaptar-se aos acontecimentos. A criação provocada de vida, no entanto, significa que uma gestação seria originada artificialmente através da clonagem de células com a finalidade de originar um feto, cabendo aqui, então, a aceitação ou rejeição de tal prática. A condenação ou aprovação (avaliação) da clonagem (crença) constitui, assim, a atitude em relação à criação de vida. Já em relação à criação de vida de forma natural não é possível ser contra ou a favor e, conseqüentemente não haverá atitude em relação a este facto.

A crença normativa (CN) diz respeito ao que as pessoas que são importantes para o indivíduo julgam que ele deva fazer. Surge aqui a figura do referente, isto é, pessoas que exercem influência no comportamento do indivíduo, razão pela qual ele se preocupa em apresentar para elas um determinado tipo de comportamento. Assim como

a crença comportamental, a crença normativa também é uma cognição, isenta portanto de carga afectiva. Como ela se refere entretanto a crenças sobre o que os referentes pensam a respeito do indivíduo, não faz sentido dizer que exista uma favorabilidade ou desfavorabilidade em relação a essas crenças.

A motivação (M) está para a crença normativa assim como a avaliação está para a crença comportamental. Deste modo, a crença comportamental, associada à avaliação, resultam na atitude, enquanto a crença normativa, associada à motivação, resultam na norma subjectiva. Por outras palavras, cada uma das cognições que configuram a crença normativa, multiplicada pela motivação em cumprir a referida crença, conduzirá à norma subjectiva (NS) (D'Amorin, 1995), isto é,

$$NS = \sum CN_j * M_j$$

em que NS é a norma subjectiva, CN, as crenças normativas, a letra j, a indicação de que existem várias crenças normativas, S, a indicação do somatório do produto das crenças normativas pelas respectivas motivações e M, a motivação.

Como exemplo, pode ser citada a situação de um indivíduo que deseja sair com os colegas para tomar um café após o trabalho. Contudo, uma das pessoas do grupo é mal vista pelo seu chefe, além de que a sua mulher não gosta que ele se atrase para o jantar em família. Nesta situação, tem-se então vários referentes: a esposa, o chefe e os amigos. A atitude do indivíduo é favorável a tomar o café, porque ele gosta da bebida e da companhia desses amigos, mas os referentes não gostam. A norma subjectiva, é assim, contrária à atitude.

A norma subjectiva regula, portanto, a atitude comportamental, pois nem sempre o que se quer fazer é o que se deve fazer. Deste modo, a intenção de comportamento caracterizar-se-á pelo resultado da interacção entre a atitude comportamental e a norma subjectiva. A atitude mostra o que o indivíduo faria se o seu acto não tivesse nenhum conhecimento ou repercussão social, mas a atitude, combinada com a norma subjectiva, resultará no acto mais adequado para cada pessoa em cada circunstância. Em síntese, dependendo da intensidade da atitude e da norma subjectiva, a intenção de comportamento poderá seguir numa ou noutra direcção, isto é, neste embate, ela representará o que for mais predominante no binómio atitude/norma subjectiva (D'Amorin & Vera, 1996).

A intenção de comportamento sofre ainda a influência dos pesos associados à atitude e à norma subjectiva. Assim é que duas pessoas podem ter a mesma atitude em relação a um objecto, ou seja, as mesmas informações e a mesma direcção das avaliações (contra ou a favor), bem como os mesmos referentes e motivações, mas os pesos vinculados à atitude e à norma subjectiva podem levar a comportamentos diferentes. Deste modo, dois irmãos podem desejar licenciar-se em engenharia, mas as condições financeiras da família talvez não permitam que o curso seja concluído, embora ambos tenham condições de iniciar a faculdade. Perante tal situação, o irmão mais conservador decide trabalhar antes de começar a faculdade para que depois, com o dinheiro acumulado, tenha segurança para terminar a faculdade. Já o outro prefere arriscar-se a começar logo a faculdade para, caso tenha problemas depois, pensar em como agir. A atitude comportamental (a vontade de frequentar a faculdade) e a norma subjectiva (não ter dinheiro para frequentar a faculdade) de ambos é igual, mas o peso que um dá à segurança em terminar o curso de engenharia é maior num caso do que no outro. Há portanto pesos diferentes para as mesmas avaliações, o que irá levar os dois irmãos a apresentarem intenções de comportamento diferentes. Os pesos, como mostra a Figura 1, dependem das variáveis extrínsecas e não estão submetidos às demais variáveis, sendo determinados empiricamente (D'Amorin, 1996).

A intenção de comportamento é a variável que mais se aproxima do comportamento, e assim, uma pessoa com uma determinada intenção estará pronta para agir e só não o fará se for impedida por algum acontecimento externo e alheio aos processos psicológicos acima descritos, como um acidente, por exemplo. Por essa razão, a intenção de comportamento é considerada por Ajzen e Fishbein como aproximadamente o comportamento propriamente dito, caracterizando-se por reflectir a atitude e a norma subjectiva, com os seus respectivos pesos (D'Amorim, 1995). A teoria da acção reflectida pode então ser resumida na seguinte equação:

$$C \cong I = AT + NS = \beta_1 AT + \beta_2 NS = \beta_1 (\sum CC * AC) + \beta_2 (\sum CN * M)$$

A teoria da acção reflectida tem vindo a obter mais sucesso na predição do comportamento a partir da atitude que as teorias anteriores, muito embora os estudos nem sempre conduzam a resultados unânimes. Por outro lado, ela é versátil, podendo

ser aplicada em várias áreas da psicologia social sempre com a mesma técnica, o que lhe dá maior fidedignidade.

Posteriormente à elaboração da teoria da acção reflectida, Ajzen (1988, citado por Armitage & Conner, 1999) formulou a teoria do comportamento planeado. No entanto, alguns trabalhos comparativos evidenciaram que a referida teoria não se tem mostrado superior à teoria da acção reflectida, no que diz respeito à predição do comportamento (Albarracin, et al., 2001; Sutton, McVey & Glanz, 1999).

### **2.2.2. Teoria do Comportamento Planeado**

A teoria do comportamento planeado (Ajzen, 1985) desenvolveu-se a partir da teoria da acção reflectida (Ajzen & Fishbein, 1975, 1980), à qual foi adicionado o conceito de percepção de controlo do comportamento.

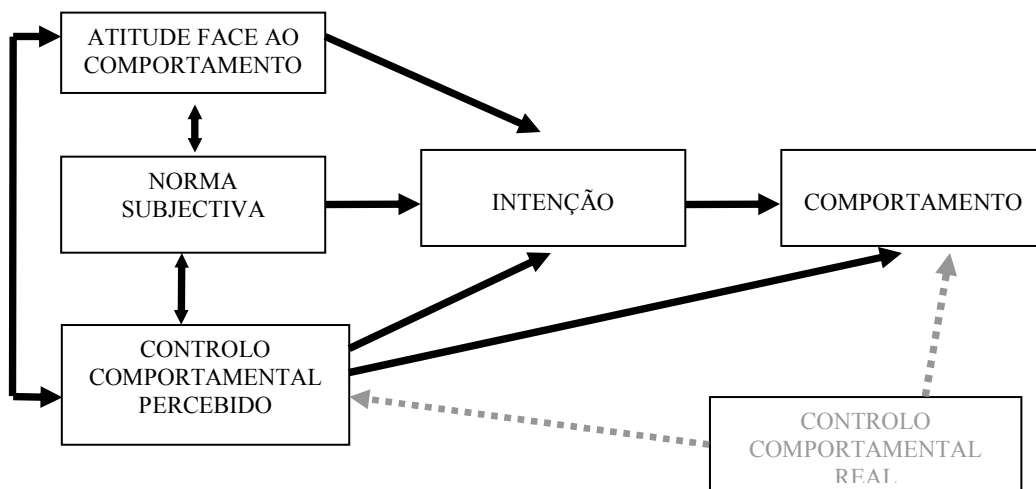
A teoria da acção reflectida foi desenvolvida para explicar comportamentos motivados, que dependem da vontade do indivíduo. No que concerne ao exercício físico, o comportamento é determinado pelas próprias intenções de desempenhar ou não o exercício. Assim, as intenções são o preditor imediato e único do comportamento nesta teoria. Por sua vez, os determinantes das intenções são as atitudes acerca do exercício e a influência das forças normativas sociais (i.e., normas subjectivas) (Culos-Reed et al., 2001).

O reconhecimento de que as intenções não levam ao comportamento quando existe incapacidade de desempenho, barreiras situacionais ou incerteza das próprias intenções (Dishman, 1993), permitiu o desenvolvimento da teoria do comportamento planeado. De facto, a percepção de controlo do comportamento, para além das intenções, como mais um factor preditivo do comportamento, permite incluir no modelo os comportamentos não motivados, ou seja, aqueles que não dependem da vontade própria. Este facto é importante porque estende a aplicabilidade da teoria para além do comportamento facilmente executável (comportamento motivado), aplicando-se, também, a comportamentos e objectivos complexos que dependem do desempenho de uma série complexa de outros comportamentos, mas que são consideravelmente importantes em termos de resultados para a saúde (e.g. deixar de fumar, aderir a uma alimentação saudável e aderir a uma vida mais activa, abandonando hábitos sedentários) (Conner & Spark, 1996). Estabelece-se, assim, a hipótese de que existe uma ligação

directa entre a percepção de controlo do comportamento e os comportamentos não motivados, tal como o exercício onde o indivíduo, independentemente da sua intenção, pode enfrentar limitações reais ou percebidas para aderir à actividade física (Culos-Reed et al., 2001).

A teoria do comportamento planeado propõe que a intenção de uma pessoa para executar um comportamento é o determinante fundamental desse comportamento, porque reflecte o nível de motivação da pessoa e a prontidão para implementar esforços no desempenho do comportamento (Courneya et al., 2000; Conner & Spark, 1996). A intenção, por sua vez, é determinada pela atitude, pela norma subjectiva e pela percepção de controlo do comportamento. Vejamos na Figura 2:

- A atitude reflecte-se numa avaliação positiva ou negativa do comportamento executado (e.g. bom/mau; favorável/desfavorável);
- A norma subjectiva reflecte a percepção da pressão social que os indivíduos podem sentir para executar ou não o comportamento;
- A percepção de controlo do comportamento é definida como a percepção da facilidade ou dificuldade em executar o comportamento, e que, também pode influenciar directamente o comportamento se isso for a reflexão exacta do actual controlo da pessoa sobre o comportamento (Courneya et al., 2000). Este conceito é semelhante ao conceito de percepção de auto-eficácia de Bandura (1982) que consiste na crença pessoal nas capacidades para desempenhar um determinado comportamento, e atingir determinado resultado (Schwarzer & Fuch, 1996).



**Figura 2:** Modelo da Teoria do Comportamento Planeado (Ajzen, 1988; Ajzen & Madden, 2005)

Como se pode ver na Figura 2, este modelo propõe ainda que na base de cada um destes três determinantes está subjacente um grupo de crenças que constitui o elemento chave para a intervenção, para além de outros factores determinantes específicos dos três mediadores da intenção.

A atitude é a percepção que o indivíduo tem sobre as vantagens e desvantagens, as consequências e importância das consequências em relação ao comportamento em causa (Matos & Sardinha, 1999). É assim, determinada por crenças salientes em relação ao comportamento – crenças comportamentais – e pela avaliação pessoal das consequências desse comportamento – avaliação das consequências – (Calmeiro & Matos, 2004).

De outra forma, podemos dizer que as atitudes são função de crenças sobre a percepção das consequências em desempenhar um comportamento e a avaliação pessoal dessas consequências (Culos-Reed et al., 2001). Por exemplo, um indivíduo que pratica actividade física regularmente pode acreditar que o exercício é importante para se manter saudável (crença no comportamento) e, por outro lado, valorizar muito esse estilo de vida (avaliação das consequências). Estas crenças podem ser adquiridas, directamente, através da experiência pessoal ou, indirectamente, através da interacção com os outros (família, pares, escola, comunidade, meios de comunicação, etc.).

A norma subjectiva consiste na percepção do indivíduo acerca das influências sociais. É determinada pelas crenças normativas do indivíduo, isto é, a percepção do que os outros referentes pensam acerca do que o indivíduo deve ou não deve fazer e, por outro lado, pela motivação que o indivíduo tem para corresponder às expectativas desses referentes (Calmeiro & Matos, 2004). Representa, no fundo, a pressão para a adesão ao comportamento por parte dos outros referentes, sendo função da percepção das expectativas dos outros referentes (crenças normativas) e da motivação para cumprir essas expectativas (motivação para agir) (Maddux et al., 1995 cit. por Culos-Reed et al., 2001). Por exemplo, se o indivíduo acredita que a sua mulher quer que ele se mantenha activo e valoriza a opinião dela, as suas normas subjectivas para o exercício serão elevadas, o que irá influenciar positivamente as suas intenções.

A percepção de controlo do comportamento é determinada por dois factores: as crenças de controlo, que constituem as percepções dos recursos e oportunidades de realização do comportamento e as percepções acerca das barreiras previstas, por um

lado; e o poder de controlo, que consiste na percepção de domínio que o indivíduo exerce sobre as crenças de controlo (Calmeiro & Matos, 2004). Sendo assim, cada crença de controlo é atenuada por uma correspondente medida de percepção de poder (Godin, 1994 cit. por Calmeiro & Matos, 2004, p.142).

Deste modo, pode afirmar-se que quanto mais favoráveis forem as atitudes e as normas subjectivas em relação a um comportamento, e quanto maior for a percepção de controlo desse comportamento, mais forte será a intenção da pessoa para realizar esse comportamento (Ajzen, 1991). Por outro lado, as pessoas que acreditam não ter recursos ou oportunidades para realizar um determinado comportamento têm menor probabilidade de formar intenções comportamentais para a sua realização, independentemente de manterem atitudes favoráveis em relação ao comportamento e acreditarem que os outros referentes aprovariam a realização desse comportamento.

Para além deste efeito indirecto da percepção de controlo do comportamento sobre o comportamento (via intenção), a teoria do comportamento planeado sugere também a possibilidade de um efeito directo. No entanto, Ajzen (1991) salvaguarda que este efeito só ocorre quando a percepção de controlo do comportamento reflecte com precisão o controlo real sobre a realização do comportamento (razão do efeito directo apresentado em tracejado – ver Figura 2).

De acordo com Conner e Spark (1996) a percepção de controlo do comportamento é ainda influenciada por factores de controlo interno (inerentes ao próprio indivíduo), e factores de controlo externo (dependentes da situação). Os factores internos envolvem, por um lado, informação sobre o comportamento e competências para a sua realização, e por outro, as emoções, o stress e compulsões. Para modificar o primeiro grupo de factores, podemos-nos servir da experiência, da aquisição de informação e da aprendizagem das competências necessárias, aumentando, assim, o grau de controlo. Modificar o segundo grupo de factores revela-se mais difícil, pois um indivíduo que está sobre pressão emocional não tem qualquer controlo sobre o seu comportamento, não sendo, por isso, responsável por este (Simões, 1999).

Os factores externos podem também ser agrupados em dois grupos: oportunidades e dependência de outros. No primeiro caso, se a oportunidade é decisiva para a realização de um comportamento, a falta de oportunidades indica a existência de um obstáculo que envolve a sua execução, e que poderá alterar a intenção de o executar.



A dependência dos outros influencia na medida em que o indivíduo necessita que o outro esteja disposto a colaborar para a realização do comportamento (Simões, 1999).

É neste sentido que Ajzen (1987) salienta que a maioria dos comportamentos se situa entre dois extremos opostos do *continuum* que representa a percepção de controlo do comportamento, ou seja, entre a facilidade e dificuldade em realizar o comportamento (Simões, 1999). Num extremo situam-se os comportamentos “fáceis” de realizar e, por isso, com escassos problemas de controlo. No outro extremo estão os comportamentos “difíceis” de realizar, e sobre os quais se tem pouco controlo, porque exigem recursos e capacidades especiais.

Passear pela rua ou ver montras é, por exemplo, uma acção sem problema de controlo, mas adoptar um regime de actividade física regular quando se é sedentário, deixar de fumar ou de beber, são acções que colocam muitos problemas de controlo (*ibidem*). É por esta razão que as pessoas provavelmente aderem mais a comportamentos agradáveis e desejáveis, sobre os quais têm controlo, e tendem a abandonar comportamentos sobre os quais o controlo é mais difícil (Conner & Spark, 1996).

### **2.2.3. Críticas à Teoria do Comportamento Planeado**

Os estudos sobre a aplicação da teoria do comportamento planeado no domínio do exercício e actividade física têm sido objecto de várias revisões teóricas, desde os anos 80 (Culos-Reed et al., 2001). As revisões, principalmente estatísticas e conceptuais, reforçam substancialmente a teoria do comportamento planeado como uma abordagem útil no estudo do comportamento de actividade física e de exercício. Em média, as variáveis atitude, norma subjectiva e percepção do controlo do comportamento explicam 40 a 60% da variância das intenções comportamentais, e 20 a 40% da variância do comportamento.

Por outro lado, os componentes do modelo que receberam maior suporte no domínio da actividade física foram a atitude e a percepção de controlo do comportamento. Todavia, não é claro se isso se deve ao contexto, aos participantes, ao tipo de comportamento estudado ou à natureza das medidas dessas variáveis (Culos-Reed et al., 2001).

Segundo Courneya e McAuley (1993), muitos estudos sobre a teoria do comportamento planeado violaram pressupostos relativos à operacionalização e medição dos constructos teóricos, pondo em causa a validade e fiabilidade das descobertas sobre a actividade física (cit. por Culos-Reed et al., 2001). Com base no exemplo das normas subjectivas, verifica-se que estas são, frequentemente, o preditor mais fraco das intenções, o que poderá ser devido a diversos factores: o tipo de comportamento que estamos a estudar (no caso da actividade física e exercício não é visto como importante o papel dos outros referentes no encorajamento da participação dos indivíduos já envolvidos, em determinado grau, na actividade física); a inadequada operacionalização deste constructo, frequentemente confundido com o apoio social (pois será que são as crenças e desejo dos outros referentes em ver-nos activos – i.e., *normas subjectivas* - que nos motivam, ou é o apoio e elogio que recebemos deles que nos dá segurança e confiança para experimentar a actividade física – i.e., *apoio social*).

Outra perspectiva interessante destas revisões ao modelo é a sugestão de adicionar outros componentes aos estudos existentes sobre a teoria do comportamento planeado para aumentar a sua capacidade preditora (Culos-Reed et al., 2001). Por exemplo, o hábito (operacionalizado como o comportamento de exercício ou actividade física anterior) tem sido sugerido em muitos estudos como um preditor independente das intenções e do comportamento (*ibidem*). Num estudo de Norman e Smith (1995, cit. por Rosen, 2000), sobre a prática de exercício, e que foi dividido em duas fases, a primeira envolvendo a medição das variáveis da teoria do comportamento planeado, e a frequência da prática de exercício e a segunda (seis meses depois) envolvendo a medição da frequência do exercício, os resultados demonstraram que o melhor preditor do comportamento de exercício futuro foi o comportamento anterior. Em suma, segundo os autores, a intenção não prediz a actividade física quando o comportamento anterior é considerado preditor. Ainda nesta perspectiva, Maddux e DuCharme (1997) propõem uma revisão da teoria do comportamento planeado considerando que o efeito da intenção e do hábito no comportamento de exercício varia com o tempo: a intenção prediz a adesão inicial, enquanto o hábito e a sugestão predizem a manutenção (Rosen, 2000). Ou seja, se o indivíduo é sedentário, a intenção pode determinar de uma forma pouco evidente a adopção de exercício regular; se o indivíduo já se exercita ocasionalmente, a intenção pode determinar de forma evidente a adopção do exercício regular; mas, e uma vez que o exercício regular se torna uma rotina este pode ser determinado pelo hábito, ou pelas sugestões que o activam mais do que pela intenção

(*ibidem*). Modelos baseados nas intenções têm sido expandidos, de forma a considerar o papel directo do comportamento anterior na previsão das acções posteriores (Aarts, Verplanken & Knippenberg, 1998 cit. por Rosen, 2000).

Uma variedade de modificações e extensões à teoria do comportamento planeado têm sido propostas, nomeadamente, procedimentos para melhorar a avaliação das crenças salientes, comportamento anterior (ou hábito), normas morais, auto-identidade, afecto, e outros (Conner & Armitage, 1998 cit. por Baranowski, 2003).

### **2.3. Inclusão**

A inclusão de indivíduos com deficiência é um processo relativamente novo. Durante décadas, a realidade desta população sempre foi a exclusão. O sentimento de pertença só era possível através do convívio com pares, com seus iguais, distantes do resto do mundo, fechados em associações especializadas. A história mostra que, em determinado momento, se pensou na inclusão como uma luta e conquista individual, e não como um direito, processo que foi denominado integração. O processo só se denomina inclusão quando se torna uma questão de direito e de a sociedade se preparar para receber as diferenças (Batista, 2000). Estar separado do convívio social, em nome de um tratamento especializado, significava para os indivíduos com deficiência estarem em organizações especializadas, ou escolas especiais, e não terem acesso aos meios de educação ou oportunidades de acesso ao trabalho que são comuns às demais pessoas. Neste contexto, a “inclusão significa tomar uma série de atitudes em que o indivíduo com deficiência fique em situação de igualdade de oportunidades, em relação às demais pessoas”. Este conceito diferencia-se do movimento de segregação, pois, a partir de tal conceptualismo, a sociedade deve preparar-se e desenvolver acções que garantam a igualdade para todos os cidadãos, inclusive para os indivíduos com deficiência (Batista, 2003, p. 17).

De acordo com Forest e Pearpoint (1997), inclusão significa afiliação, combinação, compreensão, envolvimento. Ou seja, traduz-se em mobilizar pais, estudantes, membros da comunidade para serem partes de uma nova cultura, de uma nova realidade. Mantoan (2004, p. 95) reforça que “reconhecer e conviver com o outro, na sua diferença, pode confundir-se com estar apenas junto aos outros. Por outras

palavras, “estar com o outro” não é o mesmo que “estar junto ao outro”. Mantoan (2004), comenta sobre o direito de sermos iguais, quando a diferença nos inferioriza, e de sermos diferentes, quando a igualdade nos descaracteriza. Como lembra Sasaki (2000), a inclusão, ao contrário da integração, não exige que o ónus da participação recaia apenas sobre os indivíduos com deficiência, mas também que seja dividido com a sociedade. A integração contenta-se com o esforço unilateral das pessoas deficientes para ingressarem ou reingressarem na sociedade.

As Organizações da Sociedade Civil especializadas foram criadas não só para substituir o Estado, mas também para substituir a própria sociedade. Durante este período, a maioria das organizações especializadas ainda realizava o tratamento em sistema de internato e possuía um carácter proteccionista e paternalista. As organizações especializadas foram criadas, institucionalizando a deficiência e afastando os indivíduos com deficiência do convívio social (Batista, 2004a). Para Batista (2004b), é principalmente na década de 90 que o movimento em defesa da inclusão começa de facto a ganhar mais força. Significa um grande avanço e contempla a inclusão em todos os sectores, inclusive no trabalho, fortalecendo a reserva de quotas para indivíduos com deficiência nas empresas. Neste sentido, Teodósio e Givisiéz (2003, p. 44), afirmam: Percebe-se que há muitas barreiras a serem enfrentadas para uma plena inclusão dos indivíduos com deficiência no trabalho. Os ditos “normais” ainda se mostram sem preparação e preconceituosos face aos indivíduos com deficiência. No entanto, percebem-se uma abertura e um interesse gradual por parte das organizações em relação à contratação de indivíduos com deficiência. É importante salientar que o conceito de inclusão não nega o conceito de desigualdade. Na verdade, “defende o convívio dos desiguais de maneira igualitária” (Batista, 2003, p. 25). Para a autora, esse é o desafio da inclusão: “permitir direitos iguais para os desiguais”.

Neste contexto, ilustramos de seguida, num sentido mais lato, a inclusão como filosofia e como prática nas escolas e, num sentido mais restrito, distinguimos o compromisso que se verifica actualmente para implementar estas práticas no quotidiano dos futuros professores, de forma a repensar os limites e possibilidades de inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física.

### 2.3.1. A Inclusão como filosofia e como prática

A escolaridade obrigatória tem de dar resposta a todos os alunos que frequentam a escola. Os grupos são, na maioria dos casos, bastante heterogéneos e a grande dificuldade prende-se em conseguir aceitar a diferença e dar uma resposta válida às necessidades de todos os alunos, de modo a obter o sucesso pedagógico e uma integração eficaz na sociedade. Todavia, o sistema de ensino massificado coloca diversos problemas em que um dos mais preocupantes será o insucesso escolar, traduzido em elevadas taxas de reprovção, tornando estas crianças vítimas de exclusão (UNESCO, 1996). Com o prolongamento da escolaridade obrigatória, esta situação tem tendência a agravar-se, pois agudiza as situações desfavoráveis de quem tem dificuldades de aprendizagem ou qualquer tipo de incapacidade.

Actualmente, a inclusão tem sido muito debatida e os seus defensores acreditam veementemente que todas as crianças com Necessidades Educativas Especiais devem ser incluídas no ensino regular, mas reconhecem que este modelo de educação enfrenta desafios substanciais e que requer uma planificação e implementação cuidadosa (Werts et al., 1996). Afirmam ainda, que a Educação Especial ao considerar a exclusão dos alunos com dificuldades de aprendizagem do ensino regular, não está a proporcionar um serviço eficaz para o ensino destes alunos, uma vez que os professores, podem e devem providenciar, adaptações curriculares adequadas para todo e qualquer aluno (Stainback & Stainback, 1987, Wang, Reynolds & Walberg, 1986; Will, 1986).

A reformulação da escola parte da necessidade de ser mantida educação e justiça social para todos. Perante um problema de insucesso escolar, o mais importante não é saber qual é a deficiência da criança, ou a problemática da sua relação familiar, ou ainda o seu percurso educativo, mas sim de saber o que faz o professor, o que faz a turma, enfim o que faz a escola, para promover o sucesso desta criança.

Contudo, a problemática da inclusão é neste momento um tema que está longe de obter consensos, existindo críticas quer por parte de educadores, quer por parte de investigadores ligados à área da educação. Os críticos da inclusão (Fuchs & Fuchs, 1994; Kauffman & Hallahan, 1995; Semmel, Gerber & MacMillan, 1995), advertem para o facto de esta, sobretudo a nível mais extremo da inclusão plena, não responder às necessidades reais de todos os alunos com problemas escolares, ou seja, desvaloriza o que deveria ser essencial: o processo de ensino/aprendizagem e os seus efeitos na criança. Outros investigadores (Zigmond & Baker, 1995), apelam ao diálogo

conciliador entre as duas perspectivas, combinando a escolaridade inclusiva com recursos adicionais e pessoal especializado para atingir os objectivos educativos individuais dos alunos com necessidades educativas especiais.

No seguimento destas tendências conceptuais, tem-se assistido em muitos países, a uma preocupação crescente com o movimento de educação para todos e talvez a uma maior consciencialização daquilo que ele implica. O conceito de escola inclusiva é baseado na premissa de que todas as crianças com necessidades educativas especiais beneficiam, tanto académica como socialmente, de um meio de aprendizagem onde se encontrem outras crianças com realizações académicas normais, em oposição à sua colocação em ambientes segregados (Banerji & Dailey, 1995).

O movimento da escola inclusiva, considera que todas as crianças e jovens, mesmo com graves incapacidades, podem e devem ser aceites pela escola regular e nela encontrar as respostas adequadas às suas necessidades específicas. Este movimento tem como objectivo a reestruturação das escolas com vista a um atendimento mais eficaz de todos os alunos com dificuldades escolares, abandonando a ideia da integração, onde existe a concepção de que se devem introduzir medidas adicionais, para o ensino desses mesmos alunos. Uma escola inclusiva deve estar orientada para o currículo, por oposição à perspectiva centrada nas incapacidades ou nas dificuldades dos alunos (Ainscow, 1997).

Num sentido mais amplo, a inclusão representa uma filosofia educativa que promove a participação das crianças com necessidades educativas especiais em todos os aspectos da escola e da vida comunitária (Banerji & Dailey, 1995). Em sentido restrito, a inclusão refere-se aos aspectos específicos, mais práticos, tais como estratégias, métodos, que são essenciais à implementação dos modelos inclusivos. A inclusão, sendo encarada como uma filosofia, está assente em determinados tipos de valores sobre os alunos e sobre a educação, relacionados principalmente com os direitos humanos, com a discriminação e com as “melhores práticas” educativas (Ballard, 1995). Este mesmo autor refere os seguintes princípios que estão na base desta posição:

- A crença de que todas as crianças e jovens têm o direito de ser membros importantes e valiosos das suas comunidades escolares próximas.
- A crença de que as mudanças metodológicas e organizativas que têm por fim responder aos alunos que apresentam dificuldades irão beneficiar todas as crianças.

- A crença de que negar às crianças com necessidades educativas especiais a possibilidade de receberem o ensino a que têm direito no mesmo espaço que as outras crianças colide com os seus direitos civis.

A escola inclusiva e a escola que exclui alunos das suas salas de aula derivam, segundo Ballard (1995), de paradigmas diferentes. Assim as escolas inclusivas definem a diferença como parte normal da experiência humana que deve ser valorizada, procurando criar formas de organização que permitam lidar com as incapacidades, enquanto que as escolas que mantêm as práticas tradicionais de educação especial, definem a diferença como “não normal” e, portanto, estando fora da sua responsabilidade, as incapacidades são encaradas dentro de uma perspectiva individualizada, sem referência aos contextos ambientais. Na verdade, para os defensores da inclusão as crianças consideradas com necessidades educativas especiais, passam a ser reconhecidas como um estímulo que promove estratégias destinadas a criar um ambiente educativo mais rico para todos. Pelo contrário, uma escola que encaminhe os seus alunos com necessidades educativas especiais para uma estrutura educativa separada, limita a sua capacidade de se constituir como uma unidade abrangente, capaz de atender todos os alunos. Embora exista uma grande diversidade entre os programas inclusivos, é possível encontrar neles algumas linhas de orientação comuns (Bernard da Costa, 1996): a forma como a classe é organizada, o clima das relações que aí se estabelecem e o número e a qualidade de interações entre o aluno e o professor, são considerados os factores que mais decisivamente influenciam a aprendizagem. As estratégias mais valorizadas são aquelas que permitem que o currículo comum seja ministrado a alunos com diferentes capacidades e com diferentes níveis de conhecimento.

Ainscow (1995), lança um desafio com seis condições, para uma escola se movimentar no sentido da inclusão:

- Uma liderança eficaz do órgão de direcção da escola, capaz de dar uma resposta às necessidades de todos os alunos.
- Professores sensibilizados e apostados em ajudar todas as crianças a aprender.
- A certeza de que todos os alunos podem ter sucesso.
- Recursos para apoiar todos os elementos da equipa de trabalho.
- Capacidade para proporcionar uma grande variedade de oportunidades curriculares a todas as crianças.
- Procedimentos sistemáticos para controlar e avaliar a evolução do processo.

Verifica-se assim que a escola inclusiva implica novas competências e novas atitudes dos profissionais que nela trabalham, sendo necessário haver mudanças conceptuais e estruturais, na forma como as escolas respondem à diversidade.

Segundo Banerji e Dailey, 1995, existe muita diversidade nos programas inclusivos quanto à sua definição operacional e mesmo que os seus efeitos sejam positivos, torna-se difícil generalizar a ambientes específicos. Outros autores consideram ainda que o progresso é bastante lento e que a inclusão apresenta demasiadas limitações, enquanto que outros a consideram rápida demais e baseada em argumentos pouco credíveis (Semmel *et al*, 1991).

Apesar dos resultados das investigações neste domínio não apontarem para consensos, os benefícios da inclusão têm sido enfatizados. Muitas das fortes reacções emotivas que se constata nos defensores da inclusão, são baseadas em crenças pessoais, em conceitos morais e cívicos e em percepções de justiça e igualdade, existindo poucas certezas, baseadas em dados objectivos que suportem a eficácia dos programas inclusivos (Vaughn & Schumm, 1995; Kavale & Forness, 1999). Os resultados das investigações não podem ser considerados conclusivos, pois têm apontado quer aspectos negativos, quer positivos, faltando evidência empírica que comprove os efeitos da inclusão.

Apesar das divergências no modo como o atendimento às crianças com necessidades educativas especiais deva ser estruturado, num aspecto, tanto proponentes como críticos estão de acordo: para que a inclusão tenha sucesso é imperiosa uma reorganização do atendimento prestado (Minke *et al*, 1996).

### **2.3.2. A Actividade Física Adaptada para futuros professores**

A inclusão da disciplina na área de Educação Física Inclusiva no ensino superior tem como objectivo estimular a reflexão sobre a temática da deficiência e, principalmente, levar os futuros professores a repensar os limites e possibilidades de inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física, possibilitando novos caminhos face ao desafio da alterabilidade.

A maioria dos conteúdos destas aulas tem o objectivo de transmitir os conhecimentos relativos a pessoas com deficiência intelectual, física, auditiva e visual. Oferece também actividades desportivas, competitivas e de lazer. Algumas instituições



apresentam este conteúdo ampliado, contendo actividades para pessoas cardíacas, diabéticas, asmáticas e idosas.

Por ter sido a Educação Física uma área que dava prioridade à selecção dos mais aptos, este assunto não deve ser discutido somente no aspecto da deficiência. A extensão do problema é também para se repensar e propor o princípio da inclusão independentemente do género, da etnia, do biótipo, da religião, entre outros.

Aguiar e Duarte (2005) comentam que a prática desportiva, quando usada sem princípios de inclusão, é uma actividade que não favorece a cooperação, que não valoriza a diversidade e que pode gerar sentimentos de frustração. Desta forma, os Programas Curriculares esperam que na prática pedagógica os professores tenham uma acção diferente do passado e recomendam que as políticas educativas devam ser suficientemente diversificadas e concebidas de modo que a educação não seja um factor suplementar da exclusão social e ainda:

*A aula de Educação Física deve favorecer a construção de uma atitude digna e de respeito próprio por parte do portador de necessidades educativas especiais, e a convivência com ele pode possibilitar a construção de atitudes de solidariedade, respeito e aceitação, sem preconceitos (Brasil, 1996, p.57).*

Discutir Educação, e aqui inclui-se a Educação Física no século XXI, supõe ter uma atitude crítica perante os desafios e incertezas da actualidade. Propor uma Educação Física inclusiva é assumir estratégias de apoio e valorização do ser humano.

Entende-se que a intenção dos Programas Curriculares, ao propor o princípio da inclusão, foi vislumbrar uma Educação Física na escola com capacidade de superar a exclusão. Muitos professores, enraizados na tradição de uma Educação Física de exclusão, de carácter biologista e desportista, têm dificuldade em reflectir a respeito deste tema e modificar as suas actividades e as suas atitudes.

Presente ou não nos textos da lei, a inclusão tem como pressupostos a igualdade de oportunidades e a aproximação das diferenças com uma pedagogia centrada no educando, possibilitando evidenciar as suas capacidades e potencialidades em detrimento das suas limitações.

*Participar num processo inclusivo é estar predisposto a considerar e respeitar as diferenças individuais, criando a possibilidade de aprender sobre si mesmo e sobre cada um, numa situação de diversidade de ideias, sentimentos e acções (Verenguer e Pedrinelli, 2005, p.54).*

A Educação Física perante a inclusão, deve possibilitar que o futuro professor aprenda a levar em conta, não apenas as limitações dos seus participantes, mas também as suas potencialidades e virtudes, possibilitando uma efectiva participação nas actividades desenvolvidas, valorizando e respeitando a diversidade humana. Neste sentido, a deficiência deve ser problematizada epistemologicamente em todas as áreas do conhecimento, sendo necessário inverter o que foi construído como norma e compreender o discurso da deficiência, que segundo Skliar (1999, p.18):

*(...) é revelar que o objecto desse discurso não é a pessoa que está numa cadeira de rodas ou que usa aparelho auditivo ou que não aprende segundo o ritmo e a forma como a norma espera, senão os processos sociais, históricos, económicos e culturais que regulam e controlam a forma acerca de como são pensados e inventados os corpos e mentes dos outros.*

A disciplina de Educação Física perante a inclusão deve apresentar um elemento estimulador de produção de conhecimentos, no âmbito das suas atribuições, subsidiando teórica e metodologicamente os futuros professores.

Pensando na preparação profissional, será importante ressaltar a importância da disciplina não ser ministrada somente como mera transmissão de conhecimentos específicos. A possibilidade do estudante universitário ter contacto com a realidade torna-se essencial para uma aprendizagem contextualizada, permitindo atribuir sentido aos conhecimentos aprendidos na sala de aula.

#### **2.4. As atitudes dos futuros professores face à deficiência**

Nos últimos anos, o movimento de inclusão nas escolas públicas tem vindo a ser impulsionado pela ideia de um ambiente menos restritivo, resultando numa grande afluência de alunos com necessidades educativas especiais, inclusivamente nas aulas de Educação Física.

Esta afluência de novos alunos trouxe diversos níveis de preocupação e entusiasmo entre os professores de Educação Física. Esta nova maneira de estar teve um impacto sobre o processo de ensino. Especificamente, as atitudes que um professor de Educação Física exhibe perante os alunos com deficiência parecem ter influência nos mesmos. Se o professor apresenta uma atitude positiva, provavelmente, a sua influência

sobre os alunos terá sucesso (Heikinaro-Johan e Sherrill, 1994; Murata, Jansma e Hodge, 1994).

Para Rodrigues (2001) e Maciel (2002), o processo de inclusão refere-se a uma reestruturação bastante significativa no sistema político e educativo. Esta reestruturação terá fundamentalmente de se apoiar num conjunto de pressupostos, sendo um destes a colaboração, visto que a inclusão exige de todos um grande esforço no sentido da criação de uma escola para todos. Os recursos são necessários; no entanto, tornar uma escola inclusiva não se resume ao desenvolvimento de competências dos professores e reestruturação técnica, mas deve-se começar através de mudanças nas atitudes, o que, segundo Rodrigues (2001), é o alicerce do grande edifício que se pretende construir, que é a inclusão.

O comportamento de uma pessoa, de acordo com Pisani, Pereira e Rizzon (1992) e Palla (2001), é usualmente coerente com as suas atitudes. Assim, o facto de conhecer a atitude de alguém a respeito de algo pode ajudar a compreender e a prever as suas acções em relação ao objecto estudado, neste caso a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular.

Rodrigues (2001), afirma que para se dar a todos os alunos a oportunidade de ter uma educação de qualidade, existe a necessidade de que se aceite o princípio humanista da inclusão. Mazzota (2003) refere que os profissionais envolvidos na construção do desenvolvimento psicológico, físico e social de crianças com necessidades educativas especiais devem construir as suas práticas pedagógicas visando a construção de uma nova atitude em relação a estas crianças. Tal atitude deve possibilitar a aquisição de atitudes de solidariedade, cooperação, respeito mútuo e aceitação, excluindo qualquer possibilidade de preconceito e estigma.

Segundo Rodrigues (2003), as atitudes positivas dos professores de Educação Física podem ser determinadas pelo facto de o professor ter experiência com esta população e ter conhecimento da deficiência. A condição de deficiência também está directamente relacionada com o tipo da atitude expressa. Segundo o autor, a tendência é que as atitudes negativas sejam expressas quando relacionadas com a deficiência física.

Contudo, não nos podemos focar simplesmente nos estudantes académicos como sendo o ponto de partida para a construção desta nova forma de encarar a deficiência. De acordo com os resultados dos estudos de Hartmann e Marquezan (1999); Tavares e Krug (2003), estes expressam a necessidade de uma reflexão sobre os procedimentos pedagógicos das universidades, visto que este factor irá resultar nas atitudes dos

professores de Educação Física quando forem actuar perante alunos com deficiência. O professor de Educação Física que trabalha com estes alunos deve dispor de conhecimentos voltados para a aptidão física, para o desenvolvimento motor, cognitivo e afectivo da criança ou adolescente, e também deve ter conhecimento das potencialidades e limitações do seu aluno (Hartmann e Marquezan, 1999).

A formação dos professores e o seu desenvolvimento profissional são condições necessárias para que se produzam práticas inclusivas positivas, sendo difícil avançar para uma perspectiva de escola inclusiva sem que todos os professores desenvolvam uma competência suficiente para ensinar todos os alunos. A formação do professor mantém uma relação estreita com as atitudes ante a diversidade, pois o professor que se sentir pouco competente para facilitar a aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais terá tendência a desenvolver atitudes negativas, que se traduzem numa menor interacção e menor atenção a estes alunos. Por sua vez, o aluno terá mais dificuldade para resolver as tarefas propostas, o que reforçará as expectativas negativas do professor. Através desta constatação, para Rodrigues (2001), é possível afirmar que a forma mais segura de melhorar as atitudes e as expectativas dos professores é desenvolver o seu conhecimento sobre a diversidade dos alunos e as competências para os ensinar.

Quando se tem pouco esclarecimento a respeito da deficiência, segundo Maciel (2000), tem-se aí uma agravante, pois a tendência é que o potencial e as habilidades deste indivíduo sejam pouco valorizados. Para que haja a verdadeira integração entre professor e aluno, é necessário que os futuros professores tenham conhecimento sobre o que é a deficiência, quais são os seus principais tipos, causas, características e as necessidades educativas de cada deficiência. É necessário que o futuro professor tenha uma ampla visão desta área, visão que deve ser proveniente da sua formação académica.

A integração entre o professor e o aluno só ocorre quando há uma visão despida de preconceito, cabendo ao professor favorecer o contínuo desenvolvimento dos alunos com deficiência. Palla (2001) cita que um dos grandes desafios encontrados entre educadores que investigam frequentemente conceitos e procedimentos para superar os diversos desafios encontrados nos múltiplos sectores da sociedade é garantir a todos o pleno exercício da cidadania. Ouvem-se discursos que pregam uma sociedade inclusiva, que proporcione oportunidade e ideais de educação, trabalho e convívio social para todos, porém defendem valores e objectivos de uma forma ideal, pois a sua transformação em realidade tem encontrado vários obstáculos. Para que estes objectivos

sejam alcançados é necessário que ocorram mudanças naqueles que controlam e dispensam serviços à sociedade; portanto, a educação inclusiva requer a mudança de valores e atitudes nos profissionais da educação, que reflectir-se-á nas habilidades e capacidades em servir esta população sem segregá-la.

Actualmente regista-se um aumento do número de alunos com deficiência a serem integrados no ensino regular. Neste sentido, estes alunos são também abrangidos pelos programas e currículos regulares, nomeadamente na disciplina de Educação Física (Block, 1994).

Se anteriormente os professores de EF ensinavam os alunos com dificuldades moderadas e os professores de ensino especial lidavam com alunos com deficiências/dificuldades profundas, actualmente o panorama é inverso, ou seja, os professores de EF têm a seu cargo a educação de todos os alunos com deficiência, que estão incluídos nas aulas regulares (Folsom-Meek, Nearing e Krampf, 1995a). Contudo, os estagiários de EF muitas das vezes, não têm formação para poderem acompanhar e dar respostas adequadas às necessidades dos alunos com tais características. Por norma, estes professores têm uma formação nula ou quase inexistente no que concerne a este tipo de educação, pois o currículo do curso de EF não contempla de forma eficaz este tema (Folsom-Meek et al., 1995a).

Na maior parte dos Institutos e Universidades, os estagiários que se preparam para serem professores de EF apenas necessitam de frequentar uma cadeira específica relacionada com Actividade Física Adaptada (Rizzo e Kowalski, 1996).

A disciplina de Actividade Física Adaptada normalmente é semestral e diversos conteúdos são abordados, todavia de forma muito superficial, sendo apenas noções e não formação específica. Dependendo do Instituto ou Universidade, estágios com este tipo de crianças são raros ou inexistentes. Desta forma, surge um ambiente negativo e constrangedor para os professores de EF, que sem qualquer experiência neste campo, se vêm a braços com crianças com estas características assim que começam a trabalhar, sendo frequente a incapacidade dos professores em adaptar de forma eficiente e eficaz os currículos destes alunos.

Várias pesquisas acerca das atitudes de futuros professores de EF perante alunos com dificuldades/deficiências têm sido estudadas por Downs e Williams (1994), Folsom-Meek et al. (1995a, 1995b, 1999), Hodge (1998), Hodge e Jansma (1999, 2000), Rizzo e Kirkendall (1995), Rizzo e Kowalski (1996), Rizzo e Vispoel (1992) e

Stewart (1991). Esta literatura acerca das atitudes face ao ensino de indivíduos com deficiência será apresentada segundo uma ordem cronológica.

Stewart (1991) realizou um estudo para determinar os efeitos específicos das atitudes de estagiários de EF perante estes alunos. Os alunos foram etiquetados segundo as seguintes categorias: sem dificuldades/deficiências; deficiência intelectual/dificuldades de aprendizagem; deficiência física. Os seus estudos revelaram que as categorias atribuídas aos alunos influenciaram a atitude dos estagiários. Foi registado que os estagiários reagiram de forma mais positiva a alunos com deficiências físicas ou sem deficiências do que a alunos com deficiências intelectuais. Ele mencionou que estes resultados não estão de acordo com os estudos de Rizzo (1984) que provam que os estagiários não demonstraram atitudes mais positivas perante alunos com deficiências físicas em prol de alunos com deficiências intelectuais.

Rizzo e Vispoel (1992) levaram a cabo outro estudo que foi elaborado para determinar a influência de duas cadeiras específicas no mesmo curso de EF (Actividade Física Adaptada e Educação Física para Crianças) em estagiários perante crianças sinalizadas com deficiência intelectual, distúrbios de comportamento e dificuldades de aprendizagem. Os resultados indicaram que os estagiários que tinham frequentado a formação na disciplina de Actividade Física Adaptada tinham melhorado significativamente as suas atitudes, ao contrário dos seus pares que tinham frequentado a disciplina de Educação Física para Crianças. Os estagiários com formação na disciplina de Actividade Física Adaptada tinham atitudes mais positivas.

Wilczenski (1993) analisou as atitudes de estagiários finalistas e estudantes universitários de anos inferiores e as alterações de atitude resultantes de estágio no terreno. Enquanto os estudantes, em geral, apresentaram atitudes positivas perante a inclusão, os alunos de anos mais avançados obtiveram resultados superiores em relação aos seus pares principiantes. Contudo, no seguimento da experiência prática, estas atitudes já não se revelavam assim tão positivas. “Tendências negativas entre professores perante a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais nas actividades lectivas regulares, aparentemente começam enquanto ainda são estudantes académicos (...) existe a necessidade de aumentar, por parte dos professores que orientam os estagiários, a confiança e competência no ensino dos alunos com NEE, para que estes não sejam confrontados com atitudes de rejeição” (p. 15). Ao longo do estudo, os estagiários expressaram preocupação com os seguintes itens: programa adaptado para conhecer as necessidades individuais dos alunos; gestão de comportamento;

viabilização de interacção social de todos os alunos; políticas relativas a segurança para alunos com incapacidades físicas (por exemplo simulacros de incêndio), definição de expectativas de acordo com os seus níveis de desenvolvimento e trabalho com colegas de turma e consultores especializados. Com base nos resultados deste estudo, pode-se concluir que o sucesso da inclusão de crianças com necessidades educativas especiais nas actividades lectivas regulares depende de uma intensa preparação que os estagiários poderão receber (Wilczenski, 1993, p. 5).

Num estudo efectuado por Downs e Williams (1994) pretendiam compreender as atitudes dos futuros professores numa pesquisa à escala europeia. Eles identificaram diversas descobertas ao longo do seu estudo, de entre as quais as seguintes: indivíduos que tinham contacto prévio com alunos com deficiência, tinham atitudes menos positivas do que aqueles que tinham este contacto pela primeira vez; os estagiários europeus tinham atitudes mais positivas perante alunos com deficiências físicas do que com deficiências intelectuais; estagiários do género feminino eram mais tolerantes do que os do género masculino; entre os estagiários europeus, os belgas foram os menos tolerantes.

Reber et al. (1995) avaliaram os efeitos de três tipos diferentes de estágio nas atitudes dos estagiários perante a inclusão: um programa autodidacta que os preparava para a realização de um teste de educação especial, no qual eram avaliadas as suas competências nesta área; um curso generalista sobre alunos com NEE e um estágio no terreno. Os resultados indicaram que as atitudes dos estagiários eram influenciadas pela preparação académica que detinham anteriormente e pela experiência que adquiriam ao longo do estágio prático. Os estagiários que participaram no estágio prático demonstraram atitudes significativamente mais positivas do que aqueles que frequentaram apenas o curso generalista ou o programa autodidacta. Embora o contacto com alunos com NEE dentro de um estágio prático estruturado possa ser importante no desenvolvimento de atitudes positivas dos estagiários (Reber et al., 1995), existem situações em que o contacto com alunos com NEE durante o estágio resulta em atitudes negativas e, por esse motivo, os autores recomendaram fortemente que o estágio prático deveria ser “uma intervenção planeada e sistematizada” (p. 9). O estudo indicou também que os estagiários, na sua generalidade, apoiavam a inclusão independentemente do tipo de programa em que estavam incluídos, todavia apresentaram atitudes negativas perante a inclusão de alunos com distúrbios de comportamento e hiperactividade.

Rizzo e Kirkendall (1995) estudaram a relação entre seis características e atitudes dos futuros professores perante alunos com deficiência intelectual, dificuldades de aprendizagem e distúrbios de comportamento. As seis características consistiam em: a) género; b) idade; c) ano do curso; d) experiência no ensino de alunos com deficiência; e) competência percebida; f) formação comprovada para trabalhar com estes alunos. De todas, os futuros professores com as características d) e e) foram os que tiveram as atitudes mais positivas perante os alunos com deficiência intelectual e dificuldades de aprendizagem. Verificou-se ainda que a idade e o ano lectivo que frequentavam no curso influenciava a aproximação a alunos com distúrbios de comportamento.

Folsom-Meek et al. (1995a) compararam as atitudes dos estagiários perante a condição de deficiência dos alunos, sendo que a reacção mais favorável foi perante a dificuldade de aprendizagem, seguido de atraso intelectual moderado e, por fim, distúrbios de comportamento.

Folsom-Meek et al. (1995b) conduziram ainda outro estudo usando o PEATID III – *Physical Educators' Attitude Toward Teaching Individuals with disabilities III* (Folsom-Meek & Rizzo, 1993) para determinar as relações entre os conhecimentos dos estagiários e as suas atitudes perante os alunos com deficiência. Neste estudo, as características a ter em conta foram: a) idade; b) número de formações de Educação Física Adaptada; c) ano do curso; d) experiência no terreno; e) competência percebida; f) experiência no terreno adquirida durante a licenciatura; g) preparação académica geral; h) nível de certificação. Destas oito características, os investigadores registaram que os estagiários com notas mais elevadas ao longo do curso e experiência no terreno adquirida durante a licenciatura tinham tido atitudes mais positivas perante alunos com deficiência.

Rizzo e Kowalski (1996) utilizaram a versão regular do PEATID – III para analisar a relação entre seis atributos (género; nível do curso – licenciado/não licenciado; idade; número de formações; número de formações de Actividade Física Adaptada e competência percebida) de estagiários de EF e as suas atitudes perante alunos com deficiência. De entre os seis atributos, foi registado que os indivíduos com competência percebida mais elevada tinham atitudes mais positivas no ensino destes alunos.

Hodge (1998) utilizou o PEATID-III para examinar as atitudes de futuros professores de EF perante alunos com deficiência. Ele observou-os antes e depois de



terem começado as formações de Actividade Física Adaptada, com e sem experiência no terreno, tendo em conta apenas os seguintes critérios: género, formação, experiência prévia no ensino de alunos com deficiência. As conclusões registadas permitiram aferir que os futuros professores que frequentaram formações no âmbito da Actividade Física Adaptada apresentaram atitudes mais positivas perante alunos com deficiência. O género e experiência prévia no ensino de alunos com deficiência também influenciaram as atitudes dos estagiários. Hodge (1998) registou ainda que os indivíduos do género feminino com experiência prévia no ensino destes alunos também apresentaram atitudes mais positivas do que os indivíduos do género masculino e feminino sem experiência. Estes registos vão ao encontro de outros anteriormente efectuados, que apoiam a teoria de que é importante a formação nesta área, apoiada pelo contacto directo com este tipo de alunos.

Hodge e Jansma (1999) examinaram as atitudes de estudantes finalistas de EF relativamente ao tempo de contacto com uma formação de Actividade Física Adaptada e o tipo de local de prática/estágio, entendendo-se como estágio em campo (prático) e formação fora de campo (teórico). Foi utilizado o PEATID – III e um questionário para esta investigação. Os resultados revelaram que o estágio em campo revelou evolução nas atitudes positivas entre a primeira e a décima semana e que a formação teórica revelou evolução nas atitudes positivas entre a primeira e a décima quinta semana. O estágio em campo apresentou uma maior evolução e eficácia nas atitudes dos estudantes finalistas.

Folsom Meek et al. (1999) examinaram os efeitos de a) nível académico; b) género; c) e experiência em campo dos finalistas. O grupo de estagiários consistia em finalistas de EF; finalistas de Educação Especial; finalistas do Ensino Básico do 1.º Ciclo; finalistas de fisioterapia e finalistas de terapias ocupacionais e físicas.

Este estudo registou que: a) os estudantes finalistas dos restantes cursos tinham atitudes mais positivas perante alunos com deficiência que os estudantes finalistas de EF; b) estudantes finalistas do género feminino tiveram atitudes mais positivas; c) estudantes finalistas com experiência prévia no ensino de alunos com deficiência também tiveram atitudes mais positivas, o que comprova a importância de estágios práticos integrados nos cursos de Educação Física. Estes resultados suportam as pesquisas elaboradas por Hodge (1998).

Hodge e Jansma (2000) utilizaram o PEATID – III para examinar as atitudes de estudantes finalistas de EF perante o ensino de alunos com deficiência. Foram

analisadas as seguintes variáveis: a) género; b) etnia; c) experiência prévia com alunos com deficiência; d) formações neste âmbito; e) nível académico; f) nível de “conforto percebido” no ensino por condição de deficiência.

Foram registadas três conclusões significativas. A primeira conclusão expôs que estudantes finalistas do género feminino com experiência prévia no ensino destes alunos revelaram atitudes mais positivas que os seus pares masculinos (com ou sem experiência) e os seus pares femininos sem experiência. A segunda conclusão apurou que o nível de “conforto percebido” no ensino por condição de deficiência das estudantes finalistas era significativamente mais alto que o dos seus pares masculinos perante o ensino de alunos com deficiência física. A terceira conclusão atestou que estudantes finalistas com experiência prévia também demonstraram atitudes mais positivas perante alunos com deficiências sensoriais e físicas.

Vários estudos importantes realizados na Austrália utilizaram a Escala de Interação com Indivíduos com Necessidades Educativas Especiais, para investigar as atitudes face à deficiência de diferentes profissionais da área da educação, incluindo os estagiários de EF (Forlin et al., 1999b; Tait & Purdie, 2000). Esta investigação demonstra que as atitudes negativas dos educadores “conduzem a reduzidas expectativas dos alunos com deficiência” (Forlin et al., 1999b, p. 209) que por sua vez diminuem as possibilidades de aprendizagem real, iniciando um fraco desempenho e conduzindo a expectativas cada vez mais reduzidas, tanto para o aluno como para o professor. Consequentemente, Tait e Purdie (2000) demonstraram a importância de favorecer e desenvolver atitudes positivas face à deficiência o mais cedo possível na formação académica dos estagiários. Com este objectivo em mente, um número considerável de estudos foi desenvolvido para promover o desenvolvimento de atitudes positivas, ainda em fase de estágio.