

CAPITULO II

REVISÃO DA LITERATURA

Através do capítulo revisão da literatura, iremos efectuar um enquadramento teórico e conceptual do estudo. Com base na literatura nacional e internacional disponível, iremos analisar o nosso problema e relacionar os diferentes estudos e concepções com a nossa investigação. Este capítulo divide-se em 4 partes fundamentais. Na primeira parte iremos referir as perspectivas sobre o conceito inclusão e seu enquadramento na escola. A segunda parte é relativa às atitudes e comportamentos, enquanto a terceira parte refere-se aos modelos teóricos da perdição do comportamento relacionados com o presente estudo. Na quarta parte são expostos os estudos relacionados com as atitudes dos alunos face à deficiência.

2.1-INCLUSÃO NO ENSINO

2.1.1- PERSPECTIVAS SOBRE O CONCEITO

A inclusão social baseia-se nos princípios da aceitação das diferenças individuais, da valorização de cada pessoa, da convivência dentro da diversidade humana e da aprendizagem através da cooperação (Palla, 2004; Castro, 2004). É um processo que contribui para a reconstrução da sociedade actual através de transformações nos ambientes físicos, nos procedimentos técnicos e nas atitudes das pessoas, incluindo as pessoas com deficiência (Sasaki, 1997). Segundo Bailão, Oliveira e Corbucci (2002), a inclusão é o modo ideal de garantir igualdade de oportunidades e permitir que alunos com deficiência possam relacionar-se com outras crianças e estabelecer trocas para poderem crescer.

Segundo Rodrigues (2003), em Portugal este processo de integração terá sido feito em duas etapas fundamentais: Numa primeira fase entre 1973/74 e 1982/83, procedeu-se à reorganização dos serviços e criaram-se estruturas regionais, publicou-se importante legislação sobre o assunto, mas em termos de resultados, os passos dados foram modestos. Na segunda fase, entre 1983/84 e 1994, o sistema expandiu-se e

consolidou-se o “ensino integrado”, assegurado por equipas de ensino especial espalhadas pelo país.

2.1.2- ESCOLA INTEGRATIVA VS ESCOLA INCLUSIVA

Rodrigues (2003), refere que inicialmente, o modelo da escola integrativa desenvolveu-se rapidamente, em Portugal, não tendo sido estranhas a este rápido desenvolvimento, as condições de inovação e reestruturação que se verificaram a seguir à revolução de 25 de Abril de 1974. O modelo da escola integrativa contém, no entanto, algumas contradições que se foram tornando mais evidentes ao longo da sua implantação. Criaram-se notoriamente dois tipos de alunos nas escolas públicas: os alunos com necessidades educativas ditas “normais” e os alunos com necessidades educativas especiais. Ora este entendimento dicotómico da diferença criava situações de desigualdade ostensiva: os alunos que tinham uma deficiência identificada tinham direito a um atendimento personalizado e condições especiais de acesso ao currículo e ao sucesso escolar; pelo contrário os alunos sem uma deficiência identificada (mesmo que com dificuldades específicas de aprendizagem, problemas de comportamento, insucesso escolar, oriundos de minorias étnicas, etc.) não encontravam apoio, permanecendo esquecidos e muitas vezes marginalizados (Rodrigues, 2000) Assim, a escola integrativa apesar de ter proporcionado a entrada na escola tradicional de alunos com necessidades especiais, fica francamente aquém do objectivo de universalidade conseguindo, quando muito, resultados na integração de alunos com alguns tipos de deficiência. Talvez uma das causas mais determinantes desta insuficiência seja a escola integrativa ter-se preocupado exaustivamente com o apoio ao aluno (com a intervenção com o aluno) e não ter cuidado a intervenção com o professor e com a escola no seu todo (Rodrigues, 2000).

No entanto, surgiu a proclamação da “Declaração de Salamanca” (UNESCO), e foi muito importante para a mudança de paradigma de escola integrativa para a escola inclusiva. A Conferência Mundial sobre NEE, organizada pela UNESCO, em Salamanca, em Junho de 1994, consagrou um conjunto de conceitos como “Inclusão” e “Escola Inclusiva” que passaram a fazer parte da gíria entre os profissionais ligados à educação.

“ As escolas regulares seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos (...)”(UNESCO,1994).

Segundo Fontes (2006) para muitos a Declaração de Salamanca representa a consagração de uma educação que atende às diferenças individuais, e ninguém exclui na mesma escola. Para outros, trata-se de um novo discurso educacional adequado a uma nova economia mundial que integra ricos e pobres, trabalhadores e desempregados, normais e anormais num mesmo sistema de exploração, mantendo todas as abissais desigualdades sociais. Tudo pode ser rentabilizado e gerar mais-valias.

A Declaração de Salamanca consagra um conjunto de princípios, que reflectem as novas políticas educativas, consagrando os seguintes princípios: a) O direito à educação é independente das diferenças individuais; b) as necessidades educativas especiais não abrangem apenas algumas crianças com problemas, mas todas as que possuem dificuldades escolares; c) a escola é que deve adaptar-se às especificidades dos alunos, e não o contrário; d) o ensino deve ser diversificado e realizado num espaço comum a todas as crianças. É neste sentido que o Prof. Doutor David Rodrigues (2003) afirma que a escola inclusiva pressupõe o modelo de pertença a uma instituição, a uma casa comum. No entanto passados todos estes anos, o debate continua e pouco mais se avançou.

Fontes (2006), afirma que o tema não é novo, durante séculos o debate sobre a exclusão/integração esteve centrado sobre a questão da natureza humana. A primeira fronteira entre os homens está na concepção que cada um vai criando sobre a natureza humana. A melhor prova disso é a falta de unanimidade que existe quando são colocadas questões, tais como: O que é o homem? Todos os homens são iguais ou uns são mais iguais que outros? A natureza de um branco é igual à de um negro? Todas as definições pressupõem sempre uma relação de integração/exclusão. A única saída seria evitar todas as definições sobre o Homem. Mas é isso possível?

Etimologicamente, a palavra *natureza* deriva do latim *natura* (*gnatura*), *natus*, *gnetus*, *nasci* (nacer), que, por sua vez, provém de uma raíz comum. *Gena*, ou, em indo-europeu, *g`n*, que possui formas verbais em quase todas as línguas. A tradição filosófica consagrou que a natureza de algo é o seu ser, a sua essência ou substância.

A educação nunca deixou de estar intimamente ligada a motivações de natureza económica, política, religiosa ou mesmo filosófica. Desligar a educação deste campo de fundo é ignorar as causas profundas das suas mudanças.

Depois de várias discussões e face a algumas críticas, surge então a Escola inclusiva, que tem como objectivo o melhoramento da educação, ou seja, procura de forma apropriada e com alta qualidade, não só introduzir os alunos com deficiência, mas também todas as formas de diferenças dos alunos (culturais, étnicas, etc.) (Rodrigues, 2003).

No que respeita à justiça social a questão é igualmente difícil: o fosso entre ricos e pobres continua a aumentar à escala nacional e internacional, os países ricos começam a construir barreiras contra a previsível entrada de estrangeiros (mais pobres) nas suas fronteiras, as periferias das grandes cidades são pungentes exemplos de exclusão. As instituições sociais defrontam-se com novas questões de exclusão social ao nível da cidadania, do trabalho, da educação, do território e da identidade (Stoer, Magalhães e Rodrigues, 2004). Segundo Wilson (2000) analisando documentos sobre a inclusão em particular provenientes do *Center for Studies on Inclusive Education*, indicou que o que se entende por uma Escola Inclusiva pressupõe uma escola centrada na comunidade, livre de barreiras (desde as arquitectónicas às curriculares), promotora de colaboração e de equidade. Por outro lado, Hegarty (2003) ao confrontar os objectivos ambiciosos da Educação Integrativa defende que o debate inclusão/segregação tem recebido um interesse excessivo e que é sobretudo necessário investir uma verdadeira “Educação para Todos”.

A Educação Inclusiva atenta a diversidade inerente à espécie humana, procura perceber e atender as necessidades educativas especiais de todos os alunos, em salas de aulas comuns, num sistema regular de ensino, de forma a promover a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal de todos. Prática pedagógica colectiva, multifacetada, dinâmica e flexível, requer mudanças significativas na estruturação e no funcionamento das escolas, na formação humana dos professores e nas relações família / escola. Este tipo de ensino não deve ser confundido com educação especial, a qual se apresenta numa grande variedade de formas incluindo escolas especiais, unidades pequenas e a integração das crianças com apoio especializado. O ensino especial é desde a sua origem um sistema separado de educação das crianças com deficiência, fora do *ensino regular*, baseado na crença de que as necessidades das crianças com deficiência não

podem ser supridas nas escolas regulares. Existe ensino especial em todo o mundo, seja em escolas de frequência diária, internatos ou pequenas unidades ligadas à escola de ensino regular.

De acordo com Ainscow (1999), a Educação Inclusiva implica um processo contínuo de melhoria da escola, com o fim de utilizar todos os recursos disponíveis, especialmente os recursos humanos, para promover a participação e a aprendizagem de todos os alunos, no seio de uma comunidade local. A Declaração de Salamanca sustenta que as escolas regulares com uma orientação inclusiva são o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras, de edificar uma sociedade inclusiva e de conseguir educação para todos. Além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa óptima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo.

Por outro lado, a Educação inclusiva pode ser definida como “ o desenvolvimento de uma educação apropriada e de alta qualidade para alunos com necessidades especiais na escola regular” (Hegarty, 1994). Este tipo de educação dá a oportunidade para o desenvolvimento de atitudes positivas dos alunos sem deficiência para alunos com deficiência. (Hall, 1994; Salisbury et al.1995; Mrug et al., 2002).

A educação inclusiva é um processo em que se amplia a participação de todos os estudantes nos estabelecimentos de ensino regular. Trata-se de uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas de modo que estas respondam à diversidade de alunos. É uma abordagem humanística, democrática, que percebe o sujeito e suas singularidades, tendo como objectivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos. No entanto, diversos estudos indicam que as escolas inclusivas enfrentam sérios problemas, um deles é a difícil conciliação entre a necessidade de atenderem à diversidade dos alunos, sem diminuírem a qualidade do ensino, o outro é o da própria reacção dos pais e alunos ditos normais, para já não falar dos professores, uma vez, que a aceitação do outro como um igual nunca foi pacífica, no entanto penso que este tipo de atitude pode ser mudado com uma melhor preparação dos professores, e isso reflecte-se depois num melhoramento da qualidade da aula.

2.1.3-EDUCAÇÃO FÍSICA PERANTE A INCLUSÃO

Ao longo das décadas a ideia de inclusão tornou-se muito importante ao nível do ensino especial e especialmente ao nível da EF adaptada (Doulkeridou; Evaggelinou & Kudlacek, s.d.), e no seguimento desta ideia, a inclusão pode ser definida como uma educação para todas as crianças do ensino regular. A inclusão cria oportunidades para o desenvolvimento de atitudes positivas nas crianças sem deficiência sobre crianças com deficiência (Hall, 1994; Salisbury 1995; Mrug 2001). Durante o período escolar, as oportunidades de inclusão são maiores quando crianças sem deficiência possuem nas suas turmas, crianças com deficiência (Fennick & Antia, 1999).

Na EF, o sucesso da inclusão depende da qualidade do programa, e na forma como se entende as diferenças individuais (Sherrill, 1998). Um dos benefícios que é de supor resultar através da inclusão dos estudantes com deficiência em programas regulares de educação física, é a mudança para atitudes positivas por parte dos estudantes sem deficiência (Block & Vogler, 1994; Sherrill, Heikinaro-Johansson & Slininger, 1994).

Segundo Glat (1995) o papel da EF dentro de uma Educação Inclusiva faz-nos reflectir que é possível, mas é preciso querer, e estar disposto a modificar a concepção da sociedade, e a nossa própria forma de ver o mundo. Rodrigues (2003) refere a EF como disciplina curricular não pode ficar indiferente ou neutra, face à Educação Inclusiva, e como faz parte integrante do currículo oferecido pela escola, esta disciplina pode-se constituir como um adjuvante ou um obstáculo adicional a que a escola seja (ou se torne) mais inclusiva. Logo, a EF é um importante aliado na interacção social, no incremento das funções da inteligência e principalmente no desenvolvimento das condições motoras de uma pessoa com deficiência (Souza, 2007).

Segundo Souza (2007), a EF proporciona às pessoas com deficiência uma melhor qualidade de vida, socialização, bem-estar, treino dos sentidos, conhecimentos do esquema corporal, além de outros estímulos e vivências que em outras actividades não seria possível, por estes motivos descritos anteriormente, podemos utilizar a EF para promover e despertar as potencialidades de uma pessoa com deficiência.

Para muitos, as aulas de EF são fonte de prazer e alegria, sempre bem esperadas dentro da escola, e a partir dessa característica, a EF pode contribuir para o processo de inclusão de crianças com necessidades especiais na escola regular. Seus conteúdos e

objectivos próprios, contribuem para o melhor desenvolvimento da criança nos aspectos motor, cognitivo, afectivo e social (Bailão; Oliveira & Corbucci, 2002). Afinal, “desenvolver a motricidade não é apenas apresentar maior rendimento em determinadas habilidades (...); bem mais que isso, significa adquirir melhores recursos, para se relacionar com o mundo dos objectos e das pessoas” (Freire, 1989, p. 56 cit. por Bailão).

No que diz respeito à EF adaptada, alguns estudos referem que consegue minimizar e otimizar problemas, se o trabalho for realizado por um profissional competente e habilitado (Souza, 2007).

A actividade física é especialmente importante para os indivíduos com as várias deficiências físicas e mentais (Cooper & Quatrano et al, 1999). Geralmente as pessoas com deficiência possuem baixos perfis físicos, e isso pode ser consequência de diversos factores, um desses factores pode ser as poucas oportunidades que têm para participar em eventos desportivos (Cluphf, O’Connor, & Vanin, 2001). A EF na escola pode fornecer um ambiente ideal para que os indivíduos recebam altos níveis de actividade física (Kodish et al.2006).

Dentro da EF, a inclusão baseada na instrução recebeu uma quantidade significativa de atenção na década passada. A inclusão de estudantes na EF tem inúmeros benefícios quando é implementado com sucesso, no entanto, trás também muitas dificuldades (Block, 1999). Algumas barreiras tais como a formação de professores inadequada, a falta de condições, e a baixa eficácia para ensinar indivíduos com deficiência levantam-se, quando um professor está a tentar introduzir um ambiente inclusivo (e.g., Block, 2003; LaMaster, et al , 1998).

Assim, alguns estudos referem que a sustentação sob a forma de professores de apoio ou dos professores da EF Adaptada, pode ser uma grande ajuda nas salas de aula, especialmente quando os estudantes com deficiências severas são incluídos (Kodish e tal., 2006). No entanto, mesmo a modificação ou as adaptações ligeiras, bastam, para criar uma experiência positiva para todos os estudantes (Kasser & Lieberman, 2003). Um dos benefícios, que é de supor resultar através da inclusão dos estudantes com deficiência nos programas de EF regular, é a mudança para atitudes positivas, por parte dos estudantes não deficientes (Block & Vogler, 1994; Sherrill, Heikinaro-Johansson & Slininger, 1994). O sucesso da inclusão depende, em grande medida, sobre a qualidade

dos programas regulares de EF, e na forma como se reage às diferenças individuais (Sherrill, 1998).

A Educação, e especialmente a disciplina de EF, é o mais viável, para mudar a média das atitudes da população com deficiência, contribuindo assim para o êxito da inclusão dessas pessoas na comunidade escolar (Sherrill, 1988; Evaggelinou, 2006).

Contudo, existem algumas críticas, uma vez, que muitas individualidades realçam o potencial positivo sem comparar a atenção para os possíveis efeitos negativos que a inclusão pode ter em todos os programas de educação física (LaMaster, et al, 1998). Isto pode ser argumentado, se ao incluir estudantes com deficiência é tão perturbador como significativo na educação dos estudantes sem NEE, então a inclusão não está a funcionar.

Todas estas noções anteriormente referidas, surgiram como base para o desenvolvimento da nossa intervenção, tentando com isso, ajudar a perceber como se pode desenvolver atitudes positivas por parte dos alunos sem deficiência.

2.2-ATITUDE E COMPORTAMENTO

2.2.1-DEFINIÇÃO E ENQUADRAMENTO TEÓRICO DE ATITUDE

O termo atitude definiu-se dentro da área da Psicologia Social de forma descritiva e está relacionado a comportamentos sociais que cada indivíduo tem, em presença de determinadas situações.

No entender de Henerson, Morris e Fitz-Gibbon (1987, cit. por Shigunov & Pereira, 1994, p. 30), atitude não é algo que possa ser examinado ou medido, da mesma forma que se examina uma célula ou mede-se a média das pulsações cardíacas. Atitude é uma criação, como tal, é uma ferramenta que serve para os seres humanos verificarem a ordem e a consistência do que as pessoas dizem, pensam e imaginam, e desta forma suscitam certos comportamentos, havendo a possibilidade de prever-se futuramente novos comportamentos.

Para Duck (1986, cit. por Shigunov & Pereira, 1994, p. 31), a atitude é algo aprendido, tendo um fundo emocional, que leva o sujeito a pensar, sentir, perceber e também agir de uma maneira consistente, com manifestações de comportamento

favorável ou desfavorável em relação a uma pessoa, objecto ou ideia. Já Petty e Cacioppo (1981, cit. por Shigunov & Pereira, 1994, p. 31) dizem que atitude é um termo que se refere ao sentimento geral e duradouro positivo ou negativo sobre uma pessoa, objecto ou conceito.

Para Zimbardo, Ebbesen e Maslach (1977, cit. por Shigunov & Pereira, 1994, p. 31), atitude é uma prontidão mental ou uma predisposição implícita que exerce, de uma maneira geral e consistente, influência na consecução de uma grande faixa de respostas avaliativas. Allport (1969, cit. por Shigunov & Pereira, 1994, p. 31) afirma que é um conceito distinto e o mais indispensável, na psicologia social americana contemporânea. No dizer de Ipfling (1979, cit. por Shigunov & Pereira, 1994, p. 31), são eventos internos, privativos, cuja existência é inferida pela própria introspecção ou então sob alguma forma de comportamento evidenciado por manifestações sob a forma de palavras ou actos. Segundo Duque (1999), as atitudes são disposições favoráveis ou desfavoráveis relativamente a objectos, pessoas e acontecimentos, ou em relação a alguns dos seus respectivos atributos.

A partir da compilação de uma série de definições, Rodrigues (1996), classifica atitude como “uma organização duradoura de crenças e cognições, em geral dotada de carga pró ou contra um objecto social definido, que predispõe a uma acção coerente com as cognições e afectos relativos a esse objecto” e resgata as seguintes definições tidas como clássicas: “uma resposta afectiva, relativamente estável, a um objecto” (Murphy, Murphy e Neewcomb, 1937); “uma resposta implícita, produtora de tensão, considerada socialmente significativa na sociedade de um indivíduo” (Doob, 1947); e “atitude social é (ou é demonstrada por) consistência na resposta a objectos sociais” (Campbell, 1950). Contudo, as atitudes são fruto de interacções sociais, obtidas por processos de comparação, identificação e diferenciação permitindo-nos, em determinados momentos, tomar as nossas posições face às dos outros (Vala & Monteiro, 1997).

A atitude também pode ser definida como “uma predisposição para responder de forma favorável ou desfavorável a um objecto, pessoa, instituição ou acontecimento” (Ajzen, citado por Vala & Monteiro, 1997, p. 168). Fishbein e Ajzen referem que “a distinção entre concepção, atitude e emoção é feita em termos do grau de envolvimento afectivo, envolvimento cognitivo, de intensidade e de estabilidade”.

O conceito de atitudes sociais parece adequar-se bastante ao estudo das reacções das pessoas face à inclusão. Por ser um assunto actual, relevante e politicamente correcto, de um lado, e por envolver valores pessoais muito enraizados sobre direitos e normas de convívio social, as reacções manifestadas face à inclusão com certeza possuem fortes componentes cognitivos, emocionais e comportamentais, que se constituem nos vinculados às atitudes sociais, segundo várias conceituações (Krech, Crutchfield & Ballachey, 1969; Rodrigues, 1973). A importância do estudo das atitudes sociais não está apenas na sua associação com o comportamento, mas também porque elas indicam as definições do problema, mantidas pelos membros de uma colectividade, e servem de quadro de referência dentro do qual ocorrem comportamentos direccionados ao objecto de atitude (Altman, 1981). A partir da compreensão das atitudes sociais dos professores em relação à inclusão, é possível ter alguma ideia das condutas que eles adoptam em suas salas de aula. Bender, Scott e Vail (1995), evidenciaram que os que têm atitudes negativas em relação à inclusão utilizavam estratégias de ensino inclusivas com menos frequência do que os com atitudes positivas.

Apesar de as definições poderem variar, parecem existir alguns conceitos no qual vão servir de base para a investigação na área das atitudes: a) as atitudes são aprendidas através da experiência e interacção com outras pessoas; b) as atitudes são complexas, estruturas multicomponentes; c) as atitudes são relativamente estáveis; d) as atitudes têm objectos sociais específicos como referência (ex: pessoas, situações, ideias); e) as atitudes variam na sua quantidade e qualidade, possuindo diferentes graus de força motivadora e direcção; e f) as atitudes são expressas através de predisposições comportamentais para agir de certa maneira (Antonak e Livneh (1988), cit. Por Slininger, Sherrill & Jankowski, 2000).

2.2.2-IMPACTO DAS ATITUDES NO COMPORTAMENTO

Ao nível da linguagem do senso comum, confunde-se atitude com comportamento. A atitude é uma tendência para responder a um objecto social – situação, pessoa, acontecimento – de modo favorável ou desfavorável. A atitude não é, portanto um comportamento, mas uma predisposição, uma tendência relativamente estável para uma pessoa se comportar de determinada maneira (Nunes, 2007).

Durante décadas os pesquisadores procuraram confirmar que “pessoas que se comportam de diferentes maneiras, diferem previsivelmente, nas suas atitudes”. Assim, investigadores descobriram que membros de uniões têm atitudes mais favoráveis face a uniões de trabalhadores, do que têm os gerentes; que os pacifistas têm atitudes mais negativas em relação à guerra do que os não pacifistas; nos Estados Unidos da América, as pessoas que residem no Norte são mais favoráveis à raça negra do que os habitantes do sul. No entanto, o critério “comportamental” nestes estudos pode ser entendido de uma forma melhor se for utilizado como uma síndrome do comportamento em vez de como um comportamento específico face ao objecto estimulante. Tornou-se então, a suposição da existência de uma ligação estreita entre atitude e comportamento (Ajzen & Fishbein, 1980).

Com isto, e segundo alguns estudos, a inserção de algum aluno com Deficiência numa classe comum, se determinada apenas administrativamente, não assegura que ele será bem acolhido pelo professor e colegas da classe, nem lhe garante ensino de qualidade mediante adequado atendimento a suas particularidades e necessidades especiais. Muitas das decisões a serem tomadas das medidas adoptadas para uma inclusão positiva e a provisão do imprescindível suporte ao aluno especial visando o convívio produtivo a toda a classe, podem depender da correcta compreensão da proposta da educação inclusiva e das atitudes sociais genuinamente favoráveis à inclusão por parte do professor, uma das variáveis mais importantes para o sucesso dela, segundo Hastings e Oakford (2003), Jobe, Rust e Brissie (1996). Assim, é enfatizado que as práticas inclusivas podem fracassar, se professores do ensino comum não tiverem atitudes sociais positivas em relação a essas práticas (Shade & Stewart, 2001).

No entendimento de Collete (1978), atitude como motivações dos comportamentos não estão directamente ligadas à personalidade, sendo muito susceptíveis às influências externas. Afirma ainda, que as atitudes desempenham um papel secundário e superficial no contexto das emoções e motivações do ser humano (cit. por Shigunov & Pereira, 1994, p. 30). Portanto, como apontam Campos (1986) e Fernandes (1990) o desenvolvimento das atitudes, de maneira a permitir a participação do indivíduo, adequada e eficazmente na ordem social, constitui-se num objectivo de suma importância para a educação e a própria vida (cit. por Shigunov & Pereira, 1994, p. 31).

Os alunos manifestam uma atitude positiva se encaram as tarefas com: (a) interesse; (b) confiança; (c) perseverança; (d) vontade de as explorar bem como de considerar possíveis alternativas e (e) manifestam tendência para reflectir sobre o seu próprio pensamento (NCTM, 1991).

Dado que as atitudes são maleáveis ou seja "sujeitas a transformação por via da informação ou da experiência do indivíduo" (Vala & Monteiro, 1997, p. 170), o papel do professor é determinante para a mudança ou para a consolidação das atitudes dos alunos.

Balboni e Pedrabissi (2000) concluíram que são mais positivas as atitudes sociais em relação à inclusão de alunos com problemas de aprendizagem ou deficiência física do que dos que têm problemas emocionais ou comportamentais e com deficiência mental. Entre as condições menos aceites para a inclusão, Hastings e Oakford (2003) evidenciaram que estão os problemas emocionais ou comportamentais .

Cook (2002), por sua vez, avaliou os efeitos da introdução de tópicos sobre características e necessidades especiais de alunos com deficiência, em algumas disciplinas específicas de um curso de formação de professores do ensino comum, e concluiu que não houve melhora nas atitudes em relação à inclusão, no decorrer do curso. O autor levantou a possibilidade de a ausência de efeitos positivos desses conteúdos, ser devido à falta de experiência e formação em educação especial por parte dos docentes que ministraram as disciplinas, e também de falta de experiência de campo em classes inclusivas, além do pouco tempo gasto para tratar de questões nessas disciplinas.

Krajewski e Hyde (2000) compararam as atitudes sociais de estudantes do secundário de 1998 com as que haviam sido mensuradas em 1987, e apuraram mudanças para mais favoráveis, o que eles atribuem à crescente inclusão, que aumenta a visibilidade de pessoas com deficiência em diferentes locais, e a oportunidade de contacto e interacção com elas

É possível observar nas respostas das pessoas aos objectos sociais, algumas características constantes. O ponto de vista mais comum entre os autores Triandis (1974); Rodrigues (1979); Ajzen e Fishbein (1980), Eiser (1989) e Rajceki (1990) é o que incorpora as atitudes na perspectiva de três componentes (cit. Rivoire 2006).

A componente cognitiva da atitude simboliza o objecto tal como conhecido. Isto é, para que um individuo tenha uma determinada atitude sobre um objecto, é necessário

que se tenha uma representação cognitiva desse objecto. Esta representação surge, das crenças e conhecimento que o indivíduo possui sobre o objecto da atitude, adquiridos por meio da experiência pessoal (Triandis, 1974).

No que diz respeito à componente afectiva, é o objecto como alvo de sentimento positivo ou negativo. São as emoções que o indivíduo experimenta perante determinado objecto. Corresponde assim ao segmento emocional ou sentimental de uma atitude (Triandis, 1974).

Finalmente, a componente comportamental traduz-se nas reacções de um sujeito relativamente ao objecto da atitude (Triandis, 1974).

No entanto, ainda de acordo com Triandis (1974) e Rodrigues (1979), a presença do componente cognitivo e afectivo não garante a ocorrência da componente comportamental. Segundo Rodrigues, as três componentes devem ser internamente consistentes, entretanto, às vezes surgem certas inconsistências entre atitudes e comportamentos expressos pelas pessoas (cit. Rivoire, 2006).

Contudo, ao longo dos anos têm existido várias discussões sobre a hipótese do comportamento poder estar relacionado com as atitudes, logo, a partir deste conceito foram desenvolvidas vários modelos teóricos da predição do comportamento. De seguida irei colocar os modelos ao qual considerarei importantes para o desenvolvimento da minha investigação.

De seguida, irei referir todos os Modelos teóricos da predição do comportamento no qual eu penso estarem interligados com a minha investigação.

2.3-MODELOS TEÓRICOS DA PREDIÇÃO DO COMPORTAMENTO

Em resposta às varias críticas dirigidas à possibilidade de prever o comportamento a partir das atitudes, os psicólogos sociais desenvolveram, a partir dos anos 70, várias linhas de pesquisa que visam responder à questão de saber quais as condições em que as atitudes são preditivas dos comportamentos. É importante referir que existem várias teorias desenvolvidas pelos psicólogos sociais, no entanto, de seguida serão apresentadas apenas as que serviram de base para a elaboração do

instrumento de avaliação e de metodologia utilizado neste estudo. Essas teorias são: Teoria do Contacto; Teoria da Acção Reflectida e Teoria do Comportamento Planeado.

2.3.1 TEORIA DO CONTACTO

A teoria do contacto é uma das abordagens teóricas mais amplamente utilizadas para o estudo das atitudes dos profissionais e dos pares, em relação aos indivíduos com Deficiência (Allport, 1954).

Com isto, Allport foi mais longe, afirmando que é necessário especificar em que condições o contacto facilitaria a percepção de semelhança entre os membros desses grupos, o que o levou a elaborar uma espécie de taxonomia dos factores a estudar para viabilizar a teoria do contacto. Essa taxonomia contém os seguintes factores:

- Factores quantitativos - relacionados com a duração dos contactos, com o número de pessoas envolvidas e ainda com a sua diversidade;
- Factores de Estatuto - relacionado com o nível do estatuto dos membros e dos próprios grupos em questão;
- Aspectos de papel: - relacionado com o tipo de papéis, subordinação ou dominância;
- Atmosfera envolvente - Intimamente relacionado com o tipo de contacto (Voluntário ou Involuntário, Real ou Artificial, Típico ou Excepcional);
- Personalidade dos Indivíduos - Nível de Preconceito, Experiência Prévia do Grupo, Idade e ainda Nível de Instrução.
- Áreas de Contacto entre Grupos - Profissional, Recreativa, Religiosa e Política.

Actualmente, a teoria do contacto é utilizada não apenas para manter as pessoas unidas como também para a integração, que promove atitudes positivas, através de experiências planeadas de interacção e de um ambiente organizado com precisão (Horne, 1985; Jones, 1984). Se for cuidadosamente estruturado e implementado, o contacto entre as pessoas pode reduzir o preconceito e os estereótipos (Sherrill, 1998).

De seguida podemos observar na figura 2 quatro condições, que segundo Allport (1954) levam a diminuir o preconceito na situação real de contacto:

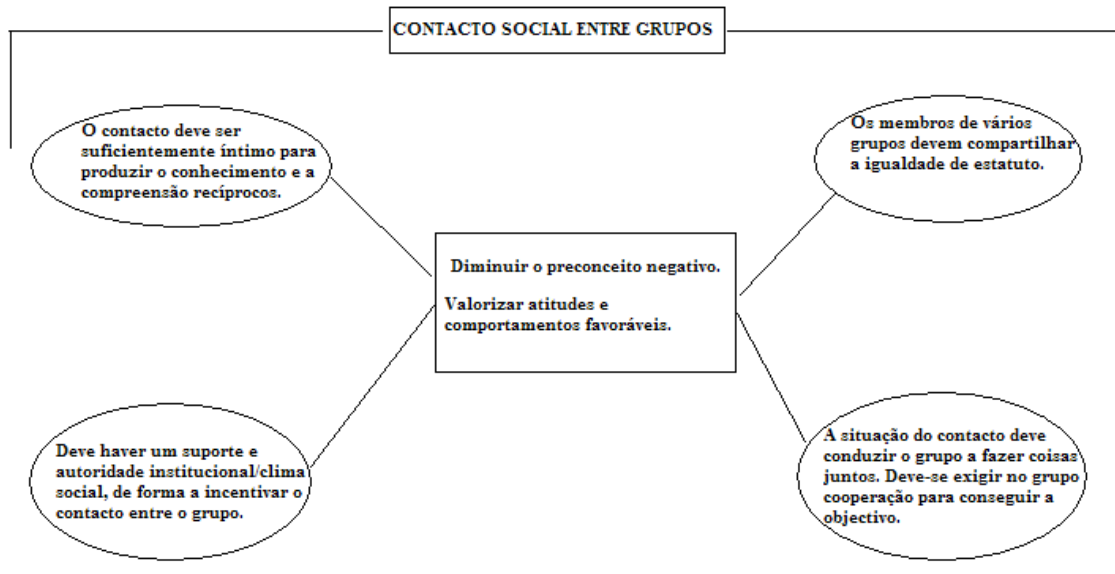


Figura 1: Representação Esquemática da Teoria do Contacto (adaptado de Allport, 1954)

No que respeita ao teor da paridade, a grande questão que se levanta prende-se com o facto de, ou os grupos terem estatuto semelhante no contexto social alargado ou apenas na situação bem delimitada do contacto. Segundo, Allport (1954), Kramer (1950) e Pettigrew (1971), salientam a importância da igualdade de estatuto dos membros dos grupos no quadro específico do contacto, sustentando que é nesse que a percepção de igualdade (de poder, de prestígio, de recursos) entre grupos pode facilitar a atracção entre os seus membros e reduzir os preconceitos mútuos negativos. (cit. por Monteiro, 2000)

Uma outra perspectiva de estudos, acerca desta causa, refere-se aos efeitos do contacto entre grupos quando o estatuto destes é claramente assimétrico no contexto social envolvente, mas é idêntico na situação do contacto. Basicamente, a questão é anunciada da seguinte forma: qual é o efeito do contacto entre membros de uma maioria (grupo dominante) com membros de estatuto igualmente elevado de uma minoria (grupo dominado)? A explicação para este facto estaria, segundo Allport (1979), Cook (1962, 1978) e Pettigrew (1971), uma vez mais, no pressuposto da semelhança-atracção: a percepção de semelhança entre os indivíduos num domínio socialmente valorizado (exemplo: idêntico nível de estudos) sobrepor-se-ia à percepção de dissemelhança entre eles por causa da sua pertença a um grupo socialmente desfavorecido (exemplo: filhos de camponeses ou de operários), facilitando o aumento da atracção e a redução das atitudes preconceituosas. Socialmente, a importância desta questão está na hipótese de

tentar reduzir o grau de conflito ou de tensão entre dois grupos pondo em contacto membros prototípicos da maioria, ou grupo dominante, com alguns membros específicos, não prototípicos, da minoria – os que apresentam um estatuto mais elevado, semelhante ao dos membros da maioria. (cit. por Monteiro, 2000)

De acordo com Allport (1954) e subsequentemente outros autores (Cook, 1962, 1978, 1984; Pettigrew, 1971; Amir, 1969, 1976, 1988), a percepção de semelhança necessária para que haja atracção ficará, basicamente, comprometida se, apesar da equivalência de estatuto ou dos papéis sociais na situação, e da existência de um objectivo comum a alcançar, as normas sociais externas reguladoras dos valores e das atitudes em relação ao outro grupo fossem contrárias à redução do preconceito. (cit. por Monteiro, 2000).

2.3.2-TEORIA DA ACÇÃO REFLECTIDA

O modelo mais comumente aceite da relação atitude/comportamento é conhecido por Teoria da acção reflectida e foi desenvolvido em 1967, por Fishbein e Ajzen (Duque, 1999).

Fishbein e Ajzen propuseram a Teoria da Acção Reflectida que explica, de uma forma matemática, a relação entre crenças, atitudes e comportamentos. Esta teoria é bastante intrigante, na medida em que os seus autores defendem que a maioria dos comportamentos humanos pode ser predita e explicada quase exclusivamente nos termos das crenças individuais e atitudes (Petty & Cacioppo, 1981)

De acordo com a Teoria da Acção Reflectida, a intenção é uma função de dois determinantes básicos; um de natureza pessoal e outro, reflector da influência social. O factor pessoal é a avaliação individual, positiva ou negativa, da realização do comportamento; este factor denomina-se atitude face ao comportamento (Ajzen, 1988, 2002; Ajzen & Fishbein, 1980; Ajzen & Manstead, 2007). A atitude face ao comportamento entra no modelo da acção reflectida como uma das determinantes da intenção (Ajzen, 1988,2002; Ajzen & Madden, 2005; Eagly & Chaiken, 1993; Lima, 2004),e refere-se ao julgamento que uma pessoa faz a execução do seu comportamento(se é bom ou mau). A segunda determinante da intenção, tenta integrar as pressões sociais e refere-se à norma subjectiva face ao comportamento, isto é, às pressões de outros significantes que afectam a realização do comportamento (Ajzen,

1988, 2002,; Ajzen & Madden, 2005; Ajzen & Fishbein, 1980; Ajzen & Manstead, 2007; Bamberg, Ajzen & Schmidt, 2003; Eagly & Chaiken, 1993; Lima, 2004).

A principal diferença, em comparação com outros modelos, é que lida com atitudes não em relação a pessoas, objectos e instituições, mas somente com acções, pelo que a sua predição acerca do comportamento é mais eficaz comparativamente a outros modelos anteriores (Duque, 1999).

Esta teoria, em vez de tentar prever como é que os indivíduos votarão a partir das suas atitudes em relação a partidos políticos, às políticas e às personalidades políticas, tenta antes prever o sentido de voto dos indivíduos a partir da sua atitude relativamente a esse mesmo sentido de voto (Duque, 1999).

A original Teoria da Acção Reflectida confirma que o comportamento pode ser previsto pelas intenções, embora estas apenas sejam determinadas pelas atitudes e normas subjectivas, não introduzindo o importante factor do controlo do comportamento percebido.

Na Teoria da Acção Reflectida (Fishbein e Ajzen, 1975) esta variável do controlo comportamental, não era considerada pelo que se partia do princípio que a execução de uma acção dependia exclusivamente da motivação (intenção) do sujeito em realizar um determinado comportamento. Porém, para um sujeito poder decidir livremente se realiza, ou não, um determinado comportamento, esse comportamento tem de estar sob o seu controlo volitivo completo relativamente a factores internos (por exemplo, habilidade, aptidões, força de vontade ou formação) e externos (por exemplo, disponibilidade de tempo ou dinheiro) (Ajzen, 1991), ou seja, barreiras pessoais e do meio. (Armitage e Conner, 2001).

Assim, e uma vez que muitos comportamentos colocam dificuldades de execução que podem limitar o controlo volitivo, a Teoria do Comportamento Planeado (Ajzen, 1985, 1991) considera a percepção do controlo comportamental para além da atitude e das normas subjectivas. É neste molde que Ajzen, reconhece que o modelo original, da acção reflectida deveria ser revisto, de forma a ter em conta os comportamentos que não estão inteiramente sobre o controlo voluntário, assegurando não só o acesso à intenção mas também a capacidade de exercer controlo sobre o comportamento em questão (Ajzen & Madden, 2005).

Portanto, e devido às limitações do modelo original, a Teoria do Comportamento Planeado foi designada para prever e explicar o comportamento humano em contextos específicos (Ajzen, 1991, 2002; Daigle; Hrubes & Ajzen, 2002).

2.3.2-TEORIA DO COMPORTAMENTO PLANEADO

A Teoria do Comportamento Planeado (Ajzen, 1985, 1991) preconiza que quando se pretende prever a intenção de uma pessoa relativamente a um determinado comportamento, há que ter em consideração três variáveis: a atitude relativa ao comportamento específico; as normas subjectivas; e o controlo comportamental percebido (também designada por percepção do controlo comportamental).

Duque, 1999 cita que a evolução relativamente à teoria anterior (teoria da acção reflectida) é a adição de uma variável, o controlo comportamental percebido, que é a crença que o indivíduo possui sobre a facilidade ou dificuldade de desempenhar o comportamento. O controlo comportamental percebido influencia a intenção tal como a atitude e a norma subjectiva, mas também pode influenciar directamente o comportamento (quando o indivíduo percebe que possui controlo real sobre o desempenho do comportamento – caso raro, segundo muitos investigadores).

Para executar determinados comportamentos é importante estabelecer a medida de intenção de cada sujeito, que depende em parte, do controlo que este tem sobre o comportamento. Embora existam comportamentos que podem ser bloqueados por circunstâncias incontroláveis, existem alguns que se encontram fora do controlo do indivíduo. Ora, na Teoria do Comportamento Planeado, o controlo que as pessoas têm sobre o comportamento é tratado como um *continuum*, assente na percepção do controlo do comportamento, ou seja, na capacidade que o sujeito possui entre a facilidade ou a dificuldade para realizar o comportamento (Ajzen, 1985)

Assim, pode-se considerar a existência de diferentes extremos onde situar os comportamentos, sendo que num extremo, situam-se os comportamentos facilmente realizáveis e, por isso, com poucos problemas de controlo, e no outro extremo, encontram-se os comportamentos com um objectivo mais exigente a nível de recursos, oportunidades e aptidões especializadas, sobre os quais temos pouco controlo (Eagly & Chaiken, 1993; cit. por Veloso, 2005).

Nesta teoria, o controlo é tido em conta como uma variável denominada de controlo comportamental percebido, que é definido pela percepção do sujeito face à facilidade ou dificuldade em desempenhar um comportamento de interesse, sendo que para Ajzen, o controlo comportamental percebido abrange profundamente o conceito de Bandura de auto eficácia, uma vez que se refere ao julgamento das pessoas e de como estas podem desempenhar bem um comportamento. Isto é realmente diferente das teorias motivacionais relacionadas como o controlo interno e externo, onde a responsabilidade pessoal das acções pode estar relacionada com a habilidade ou sorte (Azen, 1991; McClelland, Atkinson, Clark & Lowell, 1953) citado por Kozub & Lienert (2003). De facto, Ajzen (1991) citado por Kozub & Lienert (2003) usa o conceito de auto eficácia no controlo do comportamento percebido sinónimamente quando ele diz: “a Teoria do Comportamento Planeado dá lugar à construção de auto eficácia ou controlo do comportamento percebido com uma estrutura mais generalizada das relações entre crenças, atitudes, intenções e comportamentos”.

Como um dos factores preditivos do comportamento, o controlo do comportamento permite, para além das intenções, incluir nesta teoria os comportamentos não motivados, ou seja aqueles que não dependem da vontade própria. Este facto é de salutar na medida em que se estende a aplicabilidade desta teoria, aplicando-se, também, a comportamentos e objectivos complexos que dependem do desempenho de uma série complexa de outros comportamentos (Veloso, 2005).

O conceito de controlo comportamental percebido, na Teoria do Comportamento Planeado, é composto por crenças de controlo e pela potência percebida associada a essas crenças (Ajzen, 1991). O controlo das crenças é influenciado pelas experiências prévias com o comportamento, por outra informação sobre o comportamento, e por outros factores que influenciam a dificuldade percebida de desempenhar um determinado comportamento (Kozub & Lienert, 2003). Por exemplo, o controlo comportamental percebido respeitante ao ensino inclusivo da Educação Física pode ser influenciado pela eficácia da preparação das estratégias (ex: competência em individualizar a instrução), qualidade da experiência pessoal no ensino da Educação Física inclusiva, tipo e quantidade de apoio pessoal, tamanho da turma, tipo e grau da deficiência. Cada factor desempenha um papel divergente para diferentes indivíduos (Kozub & Lienert, 2003)

O autor Ajzen (1988), apresenta o seguinte esquema, ilustrando a Teoria do Comportamento Planeado arquitectada pela intenção comportamental que é traçada pela combinação da atitude face ao comportamento, a norma subjectiva e o controlo comportamental percebido, manifestando desta forma um determinado comportamento (Davis, Ajzen, Saunders & Williams, 2002).

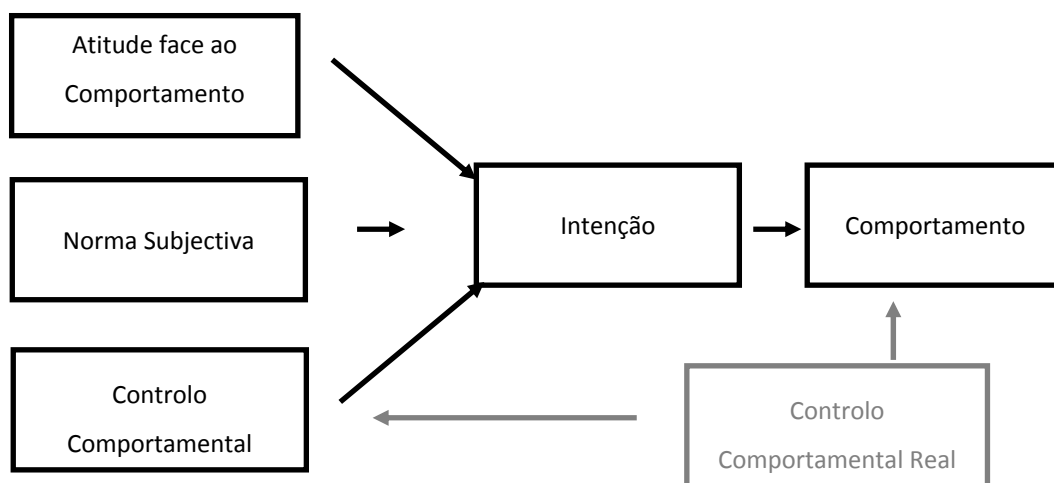


Figura 2 – Representação esquemática da Teoria do Comportamento Planeado (Ajzen, 1988, 2008; Ajzen & Madden, 2005; Ajzen & Gilbert, 2008; Eagly & Chaiken, 1993; Lima, 2004)

Tal como na Teoria da Acção Reflectida, o elemento central na Teoria do Comportamento Planeado é a intenção para desempenhar um dado comportamento (Ajzen, 1991; Schifter & Ajzen, 1985). Regra geral, dependendo do tipo de comportamento e da natureza da situação (Ajzen, 1991), quanto mais favoráveis forem a atitude e a norma subjectiva e maior o controlo comportamental percebido, mais forte deverá ser a intenção de uma pessoa em executar o comportamento em questão (Ajzen, 1985, 1988, 1991, 2008; Ajzen & Fishbein, 2000; Ajzen & Gilbert, 2008; Ajzen & Manstead, 2007; Bamberg, Ajzen & Schmidt, 2003; Daigle; Hrubes & Ajzen, 2002; Davis et al., 2002).

Ao analisar-se a representação esquemática, proposta por Ajzen (1988), considera-se a atitude face a um comportamento como o grau em que o desempenho do comportamento é positiva ou negativamente valorizado. De facto, a atitude face a um determinado comportamento é estabelecida pelo total de crenças comportamentais acessíveis que liga o comportamento de vários resultados a outros atributos. As normas subjectivas referem-se às crenças acerca da forma como os indivíduos ou grupos que

são importantes para uma pessoa esperam que a mesma se comporte e que, dependendo da população e do comportamento em estudo, podem ser o cônjuge, a família, os amigos ou, por outro lado, o médico, o supervisor, os colegas de trabalho. Assim, considere-se a norma subjectiva como a pressão social percebida exercida, ou não, num comportamento. Presume-se que esta seja determinada por um conjunto total de crenças normativas ponderadas pela motivação em as cumprir, uma vez, que a possibilidade dessas crenças normativas influenciarem as intenções dependerá da disposição de cada pessoa em cumprir as normas. Quanto ao controlo comportamental percebido, como já foi referido, reporta-se à percepção que cada pessoa tem da sua capacidade para desempenhar um determinado comportamento. O controlo comportamental percebido é determinado pelo conjunto de crenças sobre a presença de factores que podem facilitar ou dificultar o desempenho do comportamento. A intenção é a indicação de que a pessoa está pronta para realizar um determinado comportamento, sendo considerada o antecedente imediato do comportamento. O comportamento é o manifesto, é a resposta observável para uma dada situação com relação a um determinado objectivo. Na Teoria do Comportamento Planeado, o comportamento é a função de intenções compatíveis e percepções do controlo comportamental.

A destacar ainda, que o controlo comportamental percebido pode afectar o comportamento de duas formas (Ajzen, 1985, 1988; Ajzen & Madden, 2005; Eagly & Chaiken, 1993), por um lado influência a intenção para desempenhar o comportamento, por outro lado pode ter um impacto directo no comportamento.

Colocando a hipótese de uma relação entre o controlo e a intenção, esta teoria assume que as pessoas tendem a adoptar determinados comportamentos quando acreditam que têm controlo sobre os mesmos, dependendo assim da confiança que têm na sua habilidade para os desempenhar (Ajzen, 1985, 1988; Eagly & Chaiken, 1993). Então, para desempenhar um determinado comportamento é importante assumir de que o controlo comportamental percebido tem implicações motivacionais sob as intenções. Indivíduos que acreditam que não têm nem os recursos nem as oportunidades necessárias para por em pratica um certo tipo de comportamento, têm menor probabilidade de formarem fortes intenções comportamentais para a sua realização, independentemente de manterem atitudes favoráveis face ao comportamento e acreditarem que os outros significantes aprovariam a realização desse mesmo

comportamento (Ajzen, 1985, 1988; Davis, Ajzen, Saunders & Williams, 2002; Eagly & Chainken, 1993).

Esta Teoria do Comportamento Planeado pressupõe que o efeito do controlo comportamental percebido no comportamento é totalmente mediado pela intenção, sendo esta por sua vez, o antecedente imediato do objectivo comportamental (Ajzen & Manstead, 2007; Eagly & Chainken, 1993). Segundo uma meta-análise sobre a eficácia da Teoria do Comportamento Planeado, que abrangeu 185 estudos, Armitage e Conner (2001) referem que a intenção comportamental é normalmente bem prevista pelas três variáveis do modelo, enquanto que o comportamento é bem previsto pelo controlo comportamental percebido e pela intenção.

Contudo, outra versão desta teoria, considera a possibilidade de existência de uma relação directa entre o controlo comportamental percebido e o comportamento. Em diversas circunstâncias, o desempenho de um comportamento vai depender não só da motivação mas também do controlo adequado sobre o comportamento em questão. Isto significa que o controlo comportamental percebido pode auxiliar na previsão da consecução do objectivo independentemente da intenção comportamental, na medida em que este reflecte o controlo real com algum grau de precisão. Por outras palavras, de acordo com esta versão da teoria, o controlo comportamental percebido pode influenciar o comportamento indirectamente, através das intenções, pode também ser usado para prever o comportamento directamente, uma vez que este pode ser considerado um substituto parcial para uma medida do controlo real (Ajzen & Madden, 2005).

Embora Ajzen (1975) sustente, face a esta ligação directa entre o controlo e o comportamento, que o controlo comportamental real deve exercer uma influência directa no comportamento e não, o controlo percebido, uma vez que o controlo comportamental real pode influir tanto sobre o controlo comportamental percebido como com o comportamento. Logo, a relação entre o controlo comportamental percebido e o comportamento deve ser entendida pelo papel que desempenha o comportamento real como determinante da acção humana (Ajzen & Madden, 2005; Eagly & Chainken, 1993).

Todavia, é esperado um impacto forte do controlo comportamental percebido sobre duas condições. Uma transmite que, existindo um comportamento predizível, este não deve estar sobre total controlo voluntário. Quando está, o conceito de controlo comportamental percebido torna-se largamente irrelevante para a predição do

comportamento e a Teoria do Comportamento Planeado reduz-se à Teoria da Acção Reflectida. Outra condição refere que as percepções do controlo comportamental devem reflectir o controlo real na situação, com um certo grau de precisão. Quando este não é o caso, a medida do controlo comportamental percebido pouco pode acrescentar à previsão do comportamento (Ajzen & Madden, 2005).

2.4-ESTUDOS RELATIVOS ÀS ATITUDES DOS ALUNOS SEM DEFICIÊNCIA FACE À INCLUSÃO

Na literatura internacional recente, alguns estudos têm examinado os efeitos da implementação dos programas de consciencialização da incapacidade sobre as atitudes dos alunos sem deficiência relativamente à inclusão dos colegas com deficiência nas aulas de EF. Estes estudos têm como objectivo ajudar no desenvolvimento de considerações importantes para o sucesso da adaptação e naturalmente da inclusão.

De acordo com alguns estudos realizados, as atitudes são mais aprendidas através de experiências sociais e ambientais do que serem determinadas pelos genes da pessoa (Sable, 1995). Contudo, as raparigas parecem ter atitudes mais positivas do que os rapazes em relação às pessoas com deficiência. (Fishbein, 1996; cit. por Slininger et al., 2000, p.176) e (Tripp, French & Sherill, 1995; Slininger et al., 2000; cit por Panagiotou et al., 2008, p.32)

De seguida iremos descrever alguns estudos, que serviram de base para a discussão dos resultados obtidos durante esta investigação.

Lockhart (1994, cit. por Panagiotou et al., 2008), comparou dois tratamentos (o cognitivo e afectivo) recorrendo a um grupo de controlo, na tentativa de modificar as atitudes das crianças sem deficiências e para examinar as diferenças de género em relação aos colegas fisicamente incapacitados, na EF primária. Neste os sujeitos foram 45 rapazes e 45 raparigas do 5º ano, com idades entre os 10 e os 11 anos, cada grupo possuía 4 crianças com deficiência. Foram realizados treinos de empatia cognitiva e empatia afectiva. Os alunos foram divididos em três grupos e o único grupo que teve os dois tipos de treino foi o grupo de controlo. Os resultados indicaram que não existiam nenhuma diferença de atitudes entre os estudantes que seguiram o treino. Para além disso, não foi encontrada nenhuma diferença de géneros ou interacção através de género.

Block (1995), descreveu o desenvolvimento e validação das atitudes das crianças face às aulas de EF adaptada, no qual utilizou o CAIPE-R, um inventário projectado para avaliar as atitudes de crianças sem deficiência face à inclusão de colegas com deficiência, nas aulas de EF. A amostra foi constituída por N=208. O instrumento foi aplicado em 2 momentos (pré-teste e pós-teste). Os resultados indicaram que o CAIPE-R era um instrumento válido e de confiança para medir as atitudes das crianças com deficiência, nas aulas de EF. O autor chegou à conclusão que os inquiridos tenderam a ter atitudes favoráveis relativamente à inclusão de crianças sem deficiência. Ainda de acordo com este autor, a presença de alunos com deficiência na turma, ter um familiar/amigo com as mesmas limitações está intimamente ligado a atitudes gerais mais favoráveis. Relativamente ao género, resultados indicam que o género feminino apresenta atitudes específicas mais favoráveis comparativamente ao género masculino.

Block e Zeman (1996), compararam a aquisição de habilidades e mudanças de atitudes entre duas turmas (inclusiva e não inclusiva) do 6ºano, realizando 3 semanas e meia de basquetebol. Numa das turmas foi realizada a inclusão de 3 estudantes com severas deficiências e necessidades de serviços de assistência (um professor de EF adaptada e 2 professores assistentes), no qual foram incluídos durante 3 meses. Os autores concluíram que os estudantes com deficiência, quando suportados por assistência apropriada podem ser incluídos numa turma de EF sem efeitos negativos no programa para os estudantes sem deficiência. Outra das conclusões foi que não existiram diferenças estatisticamente significativas nos resultados das atitudes gerais e específicas da EF.

Loovis e Loovis (1997), examinaram as atitudes dos estudantes em relação aos colegas com deficiência baseando-se no sexo e a nível escolar; após uma intervenção. Neste estudo participaram 424 estudantes educados desde o nível 2 ao nível 6, que faziam parte de duas escolas suburbanas rurais. Os resultados indicaram um aumento geral a favor das atitudes em relação aos colegas com deficiência e diferenças significativas no que toca ao sexo e não ao nível da escola e ano escolar. As atitudes das raparigas mudaram significativamente depois da sua participação na experiência de consciencialização de incapacidades, enquanto os rapazes revelaram uma mudança modesta não significativa.

Slininger et al. (2000), compararam os efeitos de 3 tipos de contacto (contacto estruturado, contacto não estruturado e não contacto) em EF, nas atitudes das crianças

sem deficiência face à inclusão de crianças com severa deficiência intelectual e que usam cadeira de rodas. A teoria do contacto (Allport, 1954) serviu de apoio para este estudo. Neste estudo participaram 131 do 4º ano (62 raparigas, 69 rapazes) de 3 turmas. Durante o período experimental (4 semanas, 20 sessões, 25 minutos cada), duas crianças em cadeira de rodas foram integradas em cada tipo de contacto, e um modelo especial de ajuda foi implementado. Os resultados indicaram que as raparigas tiveram atitudes significativamente mais positivas do que os rapazes.

Ellery e Rauschenbach (2000, cit. por Panagiotou et al., 2008) avaliaram o impacto que as actividades para a consciencialização de incapacidades têm na tentativa de influenciar positivamente as atitudes das crianças em relação à inclusão de colegas deficientes nas aulas de Educação Física. Entre os participantes contavam-se 79 estudantes entre os 10 e os 11 anos, que nunca tinham experimentado uma aula de Educação Física que tivesse um estudante com deficiência. Os alunos que participaram em jogos e actividades de simulação, tiveram a oportunidade de usar uma cadeira de rodas, um andarilho e um suporte de mobilidade. Foi utilizado o CAIPE-R para avaliar as atitudes dos alunos. Os resultados antes dos testes mostraram que as atitudes dos estudantes sem deficiência eram positivas, enquanto os resultados posteriores aos testes mostraram um declínio nas atitudes em 10 das 11 declarações em que quatro delas foram estatisticamente significativas.

Kalyvas e Reid (2003) examinaram o efeito das adaptações desportivas sobre a participação e desfrute, e as diferenças de género dos estudantes com e sem deficiência. Os participantes (idades entre os 7 e 12 anos) incluíam 15 com uma incapacidade física e 20 sem incapacidades. Um jogo de voleibol normal foi comparado com um jogo adaptado. Cada jogo foi jogado em três ocasiões e as variáveis de participação foram: passes com sucesso, passes sem sucesso, tempo activo da tarefa, tempo inactivo da tarefa, e tempo fora da tarefa. O desfrute foi avaliado através de questionários e entrevistas. Os resultados indicaram que as adaptações de desportos aumentavam a participação de todas as crianças e estudantes com deficiência, tendo estes uma maior oportunidade de participação, enquanto um determinado grupo de alunos sem deficiência, especialmente do género masculino argumentavam que o jogo adaptado não os estimulava, porque era demasiado fácil, não era competitivo e era diferente daquilo que estavam habituados a fazer.

Van Biesen, Busciglio e Vanlandewijck (2006), examinaram as atitudes de 196 estudantes (100 rapazes e 96 raparigas), com idades compreendidas entre os 8 e 13 anos, de três escolas primárias flamengas, no qual aplicaram o CAIPE-R antes e depois da implementação do programa Paralympic School Day (PSD). Os resultados indicaram que o programa PSD influenciou, na realidade, as atitudes das crianças sem deficiência da escola primária relativamente à inclusão dos estudantes com deficiência no âmbito da Educação Física.

Na Republica Checa, Jesina, et al (2006, cit. por Panagiotou et al., 2008) implementaram o programa PSD em 48 crianças do 4º e 5ºanos de uma escola em Glomouc. Durante este estudo foi aplicado o CAIPE-R, antes e depois do programa e os resultados indicaram que o programa PSD teve um efeito sobre a maioria dos alunos, mas o efeito não foi assim tão grande. Embora a mudança de atitudes fosse bastante pequena, foi considerada significativa.

Na Grécia, Panagiotou et al (2008), realizaram um estudo em que o objectivo foi de examinar o efeito do programa “dia escolar paraolimpico” sobre as atitudes dos estudantes sem deficiência gregos do 5º e 6ºanos de escolaridade, e o efeito das diferenças entre os géneros sobre a inclusão de crianças com deficiência. As 178 crianças foram divididas em dois grupos (um experimental N=80 e um grupo de controlo N=92). O grupo experimental recebeu um programa do dia paraolimpico. Todas as crianças responderam duas vezes ao CAIPE-R. Os resultados indicaram diferenças significativas no grupo experimental, apenas ao nível das atitudes gerais e não no caso de questões específicas relacionadas com desporto. Para além disso não foram indicadas nenhuma diferenças entre o género.

Segundo Silva, (2002, cit. Por Mandarino, 2004) quando um aluno com NEE chega à escola de ensino fundamental, está a aproximar-se de um contexto curricular com muitos significados, que se constituem em práticas sociais, culturais, de classe, género, etnia e raça.

Em 2004, Mandarino refere que no entendimento de que todas as pessoas são diferentes e de que é na diferença que poderemos estabelecer novas relações de poder no campo cultural. Longe de relativizar as diferenças, naturalizando-as, deve-se entender que todos são diferentes, mas isto não significa igualá-los na diferença. Igualdade e diferença são representações que tomam caminhos particulares. Na escola, essas diferenças terão um fluxo de experiências muito grande.

A presença dos alunos com NEE não deve ser entendida como um peso, uma dificuldade, ou seja, ser posta numa discursividade que se caracteriza mais como um problema do que um momento passível de ser extremamente rico para a escola, alunos, professores, comunidade, etc. Neste sentido, as acções que envolvam a participação de diferentes indivíduos da sociedade dentro da escola de ensino fundamental representam um projecto que a educação física deve contemplar, já que não existe nenhum argumento consensual que diga ser esta uma realidade não-alcancável (Mandarino & Netto, 1999, cit. Por Mandarino, 2004)

A literatura que orienta a prática da modificação de atitudes (Petty, Priester, & Wegener, 1994; Yucker, 1987; Zimbardo & Leippe, 1991) sugere três tipos de abordagens:

- Uma abordagem cognitiva, proporcionando o conhecimento sobre as deficiências;
- Uma abordagem comportamental, fazendo um contacto directo com as pessoas; com deficiências, a fim de impulsionar a remoção de barreiras;
- Uma abordagem afectiva-emocional, para a compreensão das experiências

Significativas (simulações) como base para o desenvolvimento da empatia e da aceitação social. A simulação (dramatização de determinados eventos) é o veículo principal para gerar a modificação de atitudes. A simulação é um conjunto de actividades, nas quais as tarefas devem ser negociadas sob condições simuladas de deficiência.

No entanto, na presente investigação apenas iremos utilizar uma abordagem afectiva-emocional para a compreensão das experiências significativas, através da implementação de uma semana de educação física adaptada, ao qual os alunos iram participar em várias simulações, de modo a eu poder verificar se existe ou não modificação de atitudes. A simulação, quando é analisada e reflectida profissionalmente, proporciona uma vivência na qual as reacções comportamentais, cognitivas e emocionais são experimentadas, incluindo todas as variáveis necessárias para a modificação de atitudes (Florian & Kehat, 1987).

Estudos revelam que crianças com e sem deficiência podem ter resultados positivos quando sofrem um ajuste inclusivo (e.g., Block, 1995; Block & Zeman, 1996; Obrusnikova et al., 2003; Vogler e tal. 2000). A inclusão facilita melhorias no acoplamento do motor, no desempenho do motor, e na autoconfiança das crianças com

deficiências intelectuais suaves (e.g Block & Vogler, 1994; Houston-Wilson, Dunn, van der Mars, & McCubbin, 1997).

Ao longo dos últimos anos, práticas inclusivas começam a ser manifestadas com óptimos resultados em ambientes educacionais, de trabalho, lazer e desporto (Mauerberg-de Castro et al., 1999, cit. Por Palla & Mauerberg-de Castro, 2004). Um desses eventos, e o qual eu utilizei como base para a minha investigação foi o Paralympic school Day, segundo International Paralympic Committee, (2009), o Paralympic School Day, é um programa educativo iniciado pelo Comité Paraolímpico Internacional (CPI). O objectivo do programa é o de criar conhecimento e entendimento em escolas sobre as pessoas com deficiência. O PSD é um conjunto de actividades que educam jovens sobre Paraolímpicos desporto, as diferenças individuais e de incapacidade questões em um ambiente divertido e lúdico. Estas actividades podem ser organizadas durante o dia e uma escola normal alvo um público de jovens estudantes com idades compreendidas entre os 6 aos 15.

Em 2004, International Paralympic Committee, em estreita colaboração com a European Paralympic Committee (EPC), iniciou um período de dois anos com o PSD projecto-piloto na Europa. O projecto foi viabilizado Através um importante subsídio da Comissão Europeia no âmbito da sua "ACÇÕES CONJUNTAS" programa, que reúna os programas da UE de Leonardo da Vinci, Sócrates, Juventude e Cultura 2000, para incentivar os projectos que não pertencem exclusivamente na educação, a formação ou a juventude. As seguintes seis organizações parceiras de seis diferentes países europeus colaboraram com a CPI e EPC para implementar este projecto-piloto:

- Universidade Católica de Leuven, Bélgica;
- Universidade de Olomouc, República Checa;
- Universidade de Koblenz, na Alemanha;
- Universidade Aristóteles de Salónica, na Grécia;
- Federação de desporto para Crianças e Jovens com deficiência, na Letónia;
- Centro de Desenvolvimento sueco Desporto para Deficientes, na Suécia.

Este projecto multicultural foi destinado a mudar as atitudes dos jovens para pessoas com deficiência no desporto e forneceu uma ferramenta para a advocacia professores do ensino fundamental para uso. Os valores desse programa foram: a) Respeito e aceitação das diferenças individuais, b) Respeito pelos atletas, c) o desporto

como um Direito Humano e d) habilitação e Apoio Social no Desporto (Panagiotou, Kudlacek & Evaggelinou, s.d.).

Num estudo realizado por Panagiotou, Kudlacek & Evaggelinou (s.d.), foi dada atenção ao efeito que o programa do Dia Paraolímpico na Escola poderia ter tido em tentar mudar as atitudes dos estudantes não deficientes para a inclusão das crianças com deficiência na Educação Física nas aulas. Verificou-se então, melhoria significativa das atitudes no geral, por parte das crianças com deficiência depois de terem realizado desporto no Dia Paraolímpico na Escola.

Os resultados da maioria dos estudos anteriormente apresentados mostram um aumento nas atitudes favoráveis em relação aos colegas com deficiência. De um modo geral, de acordo com os resultados dos estudos anteriores, estes programas de consciencialização da incapacidade em E.F. parecem poder ajudar as crianças e os jovens a tornarem-se conscientes dos seus próprios valores e atitudes em relação a pessoas com capacidades diferentes. Para além disso, os resultados indicaram que as raparigas tinham mais atitudes positivas que os rapazes.

Através dos estudos anteriormente descritos, pretendemos relacioná-los com o presente estudo, e com isso percebermos o modo de como as intervenções inclusivas de alunos com deficiência podem influenciar positivamente ou negativamente as atitudes dos indivíduos sem deficiência.