

UNIVERSIDADE DE COIMBRA

FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA

Mestrado em Exercício e Saúde em Populações Especiais

**Atitudes dos Professores de Educação Física do 1º Ciclo
face à Inclusão de Alunos com Deficiência em Classes
Regulares**



Carlos Alberto Dias e Rocha Lebres

Coimbra
Junho de 2010

UNIVERSIDADE DE COIMBRA

FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA



Mestrado em Exercício e Saúde em Populações Especiais

**Atitudes dos Professores de Educação Física do 1º Ciclo
face à Inclusão de Alunos com Deficiência em Classes
Regulares**

Dissertação elaborada sob a orientação do Professor Doutor José Pedro Ferreira e co-orientação da Professora Mestre Maria João Campos, na Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, com vista à obtenção do grau de Mestre em Exercício e Saúde em Populações Especiais.

Carlos Alberto Dias e Rocha Lebres

Coimbra
Junho de 2010

AGRADECIMENTOS

Durante a realização deste trabalho recebi provas inequívocas de amizade e solidariedade. Estas linhas são dedicadas a todos os que, de uma forma ou outra, contribuíram para que este longo processo se consumasse, mantendo-se do meu lado nos bons e maus momentos. Assim, desejo expressar os meus sinceros agradecimentos:

Ao Professor Doutor José Pedro Ferreira, pela coordenação, orientação e apoio científico prestado ao longo deste estudo. Sem a sua presença não teria sido possível a realização desta dissertação.

À minha co-orientadora Mestre Maria João Campos, pela orientação, disponibilidade e acompanhamento prestado em todas as etapas de desenvolvimento deste estudo.

A todas as instituições e professores, pela sua colaboração em fases cruciais da pesquisa.

Aos verdadeiros amigos, pela sua presença em todos os momentos.

A uma pessoa muito especial, que sempre me acompanhou em todos os momentos, simplesmente pela sua presença e aconchego.

A toda a minha família, muito especialmente aos meu Pai, Mãe e Irmã, pelo incentivo, suporte e carinho. Sem o seu apoio incondicional não seria possível escrever estas linhas.

A Todos, Muito Obrigado!

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	I
ÍNDICE GERAL	II
ÍNDICE DE FIGURAS	VI
ÍNDICE DE QUADROS	VII
ÍNDICE DE TABELAS	VIII
LISTA DE ABREVIATURAS E SÍMBOLOS	X
LISTA DE ANEXOS	XI
RESUMO	XII
ABSTRACT	XIV
RÉSUMÉ	XVI
CAPÍTULO I	1
INTRODUÇÃO	2
<hr/>	
1.1 Preâmbulo	2
1.2 Apresentação Geral do Problema	2
1.3 Pertinência do Estudo	4
1.4 Enunciado do Problema	5
1.5 Formulação das Hipóteses de Estudo e das Questões de Pesquisa	6
1.5.1 Estudo Quantitativo – Hipóteses de Estudo	6
1.5.2 Estudo Qualitativo – Questões de Pesquisa	7
1.6 Estrutura do Estudo	8
CAPÍTULO II	9
REVISÃO DA LITERATURA	10
<hr/>	
2.1 A Evolução dos conceitos de Deficiência e Necessidades Educativas Especiais	10

2.1.1 O Conceito de Deficiência	10
2.1.2 O Conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE)	12
2.1.2.1 A Adopção do Conceito Necessidades Educativas Especias (NEE) em Portugal	15
2.2 Da Exclusão à Inclusão, Uma Viagem pelo Tempo	18
2.2.1 Fases Temporais	18
2.2.1.1 Primeiro Período: Fase Segregacionista	19
2.2.1.2 Segundo Período: Fase Proteccionista	19
2.2.1.3 Terceiro Período: Fase Emancipadora	20
2.2.1.4 Quarto Período: Fase Integradora	21
2.2.1.5 Quinto Período: Fase Inclusiva	22
2.2.2 Integração e Inclusão na Realidade Portuguesa	25
2.2.3. Benefícios e Vantagens do Movimento Inclusivo	27
2.2.3.1 Para os Estudantes	28
2.2.3.2 Para os Profissionais da Educação	29
2.2.3.3 Para a Comunidade Escolar	29
2.2.4 Barreiras e Obstáculos ao Movimento Inclusivo	30
2.2.4.1 Adaptações Curriculares	30
2.2.4.2 Identificação	33
2.2.4.3 Relação Pais-Professores	33
2.2.4.4 Modelo de Inclusão	34
2.3 Atitudes	35
2.3.1 O Nascimento do Conceito de Atitude	35
2.3.2 O Conceito de Atitude	36
2.3.3 As suas Características	38
2.3.4 Estrutura das Atitudes	39
2.3.4.1 Modelo Tripartido Clássico (Rosenberg & Hovland, 1960)	39
2.3.4.2 Modelo Unidimensional Clássico (Ajzen & Fishbein, 1975)	40
2.3.4.3 Modelo Tripartido Revisto de Atitude (Zanna & Rempel, 1988)	41
2.3.5 Formação das Atitudes	41
2.3.5 Mudança das Atitudes	42
2.4 Atitudes e Comportamento	43
2.4.1. Estudos Realizados – existência de uma relação?	44
2.4.2 Modelos Teóricos Preditivos do Comportamento	46
2.4.2.1 Teoria da Acção Reflectida (Ajzen & Fishbein, 1975)	46
2.4.2.2 Teoria do Comportamento Planeado (Ajzen, 1991)	48
2.5 Atitudes dos Professores Face ao Contexto Inclusivo	50
2.5.1 Alguns Estudos Realizados	52

2.5.2 Factores que Influenciam as Atitudes	53
2.5.2.1 <i>Experiência e Contacto face a Alunos com Deficiências</i>	53
2.5.2.2 <i>Preparação e Formação Académica</i>	55
2.5.2.3 <i>Competência Percebida</i>	56
2.5.2.4 <i>Idade e Tempo de Serviço</i>	56
2.5.2.5 <i>Género</i>	57
2.5.2.6 <i>Apoios e Suportes</i>	58
2.5.2.7 <i>Colocação Conjunta de Alunos com e sem NEE</i>	59
2.5.2.8 <i>Gravidade e Tipo de Deficiência</i>	59
2.5.2.9 <i>Nível Escolar</i>	61
CAPÍTULO III	63
METODOLOGIA	64
<hr/>	
3.1 Caracterização do Estudo	64
3.2 Procedimentos de Selecção da Amostra e Aplicação dos Instrumentos de Medida	65
3.3 Caracterização da Amostra	66
3.4 Instrumentos de Medida	66
3.4.1 Estudo Quantitativo	67
3.4.1.1 <i>Physical Educator's Attitude Toward Teaching Individuals With Disabilities (PEATID III)</i>	67
3.4.1.2 <i>Ficha Individual do Docente</i>	68
3.4.1 Estudo Qualitativo (<i>Focus Group</i>)	68
3.5 Definição e Caracterização das Variáveis em Estudo	69
3.5.1 Variáveis Independentes	70
3.5.2 Variáveis Dependentes	70
3.6 Análise e Tratamento de Dados	71
3.6.1 Estudo Quantitativo	71
3.6.2 Estudo Qualitativo	71
CAPÍTULO IV	72
APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	73
<hr/>	
4.1 Resultados de Natureza Descritiva	73
4.1.1 Género	73
4.1.2 Grupo Etário	74

4.1.3 Tempo de Serviço	74
4.1.4 Habilitação Acadêmica	75
4.1.5 Formação Acadêmica em Ensino Especial	75
4.1.6 Formação em Ensino Especial Fora do Contexto Acadêmico	76
4.1.7 Experiência com Estudantes com Deficiência na Aula de Educação Física	76
4.1.8 Nível de Escolaridade em que Vivenciaram essa Experiência	77
4.1.9 Condição de Deficiência	77
4.1.10 Experiência de Ensino a Alunos com Deficiência	78
4.1.11 Qualidade da Experiência	79
4.1.12 Competência Percebida	79
4.2 Resultados de Natureza Inferencial	80
4.2.1 Gênero	80
4.2.2 Grupo Etário	81
4.4.3 Tempo de Serviço	84
4.2.4 Formação em Ensino Especial no Contexto Acadêmico	87
4.2.5 Formação em Ensino Especial Fora do Contexto Acadêmico	88
4.2.6 Experiência	89
4.2.7 Qualidade da Experiência	90
4.2.8 Competência Percebida	93
CAPÍTULO V	96
DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	97
<hr/>	
CAPÍTULO VI	116
CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES	117
<hr/>	
6.1 Conclusões	117
6.1.1 Estudo Quantitativo – Hipóteses de Estudo	118
6.1.2 Estudo Qualitativo – Questões de Pesquisa	118
6.2 Limitações	120
6.3 Recomendações	121
CAPÍTULO VII	122
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	123
<hr/>	
ANEXOS	140

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Número de Crianças e Jovens com Apoio Educativo a Nível Nacional (Ministério da Educação, Observatório dos Apoios Educativos, 2004/2005)	16
Figura 2 – Número de Crianças e Jovens com NEE de Carácter Prolongado, por Domínios, a Nível Nacional (Ministério da Educação, Observatório dos Apoios Educativos, 2004/2005)	17
Figura 3 – Número de Crianças e Jovens com NEE, por Nível de Educação e Ensino, a Nível Nacional (Ministério da Educação, Observatório dos Apoios Educativos, 2004/2005)	17
Figura 4 – Modelo Tripartido Clássico	39
Figura 5 – Modelo Tripartido Clássico (Adaptado de Neto, 1998)	40
Figura 6 – Modelo Unidimensional Clássico (Adaptado de Neto, 1998)	41
Figura 7 – Modelo Tripartido Revisto (Adaptado de Neto, 1998)	41
Figura 8 – Teoria da Acção Reflectida (Adaptado de Verderber et. al., 2003)	47
Figura 9 – Teoria do Comportamento Planeado (Adaptado de Conaster et. al., 2002)	49
Figura 10 – Comparação dos Modelos Comportamentais (Adaptado de Neto, 1998)	49

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Tipos de NEE (Adaptado de Correia, 1999)	14
Quadro 2 – Evolução até à Inclusão (Adaptado de Rodrigues, 2001)	23
Quadro 3 – Vantagens da Educação Inclusiva (ONU, 1989)	28
Quadro 4 – Adaptações Curriculares em Portugal (Adaptado de Diário da República, 2008)	32

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Tabela Relativa à Variável Género	73
Tabela 2 – Tabela Relativa à Variável Grupo Etário	74
Tabela 3 – Tabela Relativa à Variável Tempo de Serviço	74
Tabela 4 – Tabela Relativa à Variável Habilitação Académica	75
Tabela 5 – Tabela Relativa à Variável Formação Académica em Ensino Especial	75
Tabela 6 – Tabela Relativa à Variável Formação em Ensino Especial Fora do Contexto Académico	76
Tabela 7 – Tabela Relativa à Variável Experiência com Estudantes com Deficiência na Aula de Educação Física	76
Tabela 8 – Tabela Relativa à Variável Nível de Escolaridade em que Vivenciaram essa Experiência	77
Tabela 9 – Tabela Relativa à Variável Condição de Deficiência	77
Tabela 10 – Tabela Relativa à Variável Experiência de Ensino a Alunos com Deficiência	78
Tabela 11 – Tabela Relativa à Variável Qualidade da Experiência	79
Tabela 12 – Tabela Relativa à Variável Competência Percebida	79
Tabela 13 – Estudo Estatístico das Variáveis Formação em Ensino Especial, Experiência, Qualidade da Experiência, Competência Percebida, Atitudes Face à D. Motora, Visual, Auditiva e Intelectual em Função da Variável Género	80
Tabela 14 – Estudo Estatístico das Variáveis Atitudes Face à D. Motora, Visual, Auditiva e Intelectual em Função da Variável Grupo Etário	81
Tabela 15 – Teste Post Hoc de LSD de Comparação entre os Grupos Etários em Relação às Atitudes Face à D. Motora, Visual, Auditiva e Intelectual	82
Tabela 16 – Estudo Estatístico das Variáveis Atitudes Face à D. Motora, Visual, Auditiva e Intelectual em Função da Variável Tempo de Serviço	84
Tabela 17 – Teste Post Hoc de LSD de Comparação entre os Tempos de Serviço em Relação às Atitudes Face à D. Motora, Visual, Auditiva e Intelectual	86

Tabela 18 – Estudo Estatístico das Variáveis Experiência, Qualidade da Experiência, Competência Percebida, Atitudes Face à D. Motora, Visual, Auditiva e Intelectual em Função da Variável Formação em Ensino Especial no Contexto Acadêmico	87
Tabela 19 – Estudo Estatístico das Variáveis Experiência, Qualidade da Experiência, Competência Percebida, Atitudes Face à D. Motora, Visual, Auditiva e Intelectual em Função da Variável Formação em Ensino Especial Fora do Contexto Acadêmico	88
Tabela 20 – Estudo Estatístico das Variáveis Qualidade da Experiência, Competência Percebida, Atitudes Face à D. Motora, Visual, Auditiva e Intelectual em Função da Variável Experiência	89
Tabela 21 – Estudo Estatístico da Variável Atitudes Face à D. Motora, Visual, Auditiva e Intelectual em Função da Variável Qualidade da Experiência	90
Tabela 22 – Teste Post Hoc de LSD de Comparação entre os Níveis de Qualidade de Experiência em Relação às Atitudes Face à D. Motora, Visual, Auditiva e Intelectual	91
Tabela 23 – Estudo Estatístico da Variável Competência Percebida em Função da Variável Qualidade da Experiência	92
Tabela 24 – Teste Post Hoc de LSD de Comparação entre a Qualidade de Experiência em Relação à Competência Percebida	92
Tabela 25 – Estudo Estatístico da Variável Atitudes Face à D. Motora, Visual, Auditiva e Intelectual em Função da Variável Competência Percebida	93
Tabela 26 – Teste Post Hoc de LSD de Comparação entre os Níveis de Competência Percebida em Relação às Atitudes Face à D. Motora, Visual, Auditiva e Intelectual	94
Tabela 27 – Estudo Estatístico da Variável Competência Percebida em Função da Variável Qualidade da Experiência	95
Tabela 28 – Teste Post Hoc de LSD de Comparação entre os Níveis de Competência Percebida em Relação à Qualidade da Experiência	95

LISTA DE ABREVIATURAS E SÍMBOLOS

- **DA** – Deficiência Auditiva
- **DI** – Deficiência Intelectual
- **DM** – Deficiência Mental
- **DP** – Desvio Padrão
- **DV** – Deficiência Visual
- **GL** – Grau de Liberdade
- **LBSE** – Lei de Bases do Sistema Educativo
- **M** – Média
- *Mean Dif.* – *Mean Difference*
- **N** – Número de Indivíduos da Amostra
- **n** – Frequência Relativa
- **NEE** – Necessidades Educativas Especiais
- **OMS** – Organização Mundial de Saúde
- **ONS** – Organização das Nações Unidas
- *p* – Valor de Significância
- *PEATH* - *Physical Educator's Attitude Toward Handicapped*
- *PEATID-III* – *Physical Educator's Attitude Toward Teaching Individuals with Disabilities III*
- *Sig.* – Grau de Significância
- *SPSS* – *Statistical Package for the Social Sciences*
- *T* – *T-Test Student*
- **1º CEB** – 1º Ciclo do Ensino Básico
- **%** – Percentagem

LISTA DE ANEXOS

- **Anexo 1** – Questionário Aplicado: *Physical Educator's Attitude Toward Teaching Individuals with Disabilities III (PEATID-III)*
- **Anexo 2** – Guião de Entrevista

RESUMO

A educação inclusiva assume-se cada vez mais como um tema fulcral na sociedade contemporânea, visível nos conceitos introduzidos na legislação, no discurso político e nas tendências académicas e pedagógicas. Esta realidade confere responsabilidades acrescidas às instituições educativas e em especial aos docentes, nomeadamente no desenvolvimento de práticas e experiências que potenciem um processo de ensino-aprendizagem vocacionado para as particularidades de cada indivíduo. Nesta perspectiva, a Educação Física, contemplada no currículo do programa educativo do 1.º ciclo de ensino como actividade de enriquecimento curricular, pode manifestar-se como um veículo privilegiado na implementação efectiva desta filosofia, dependendo sobretudo da atitude do docente (Ferreira, 2008b).

O presente estudo tem como objectivo averiguar as atitudes dos professores de Educação Física do 1º ciclo face ao ensino de crianças com deficiência nas classes regulares, através da determinação do grau de aplicabilidade das considerações teóricas do movimento inclusivo na realidade escolar. Desta forma, contámos com a participação de 159 professores de Educação Física do 1º ciclo (89 pertencentes ao género masculino e 70 ao género feminino), com idades compreendidas entre os 22 e os 46 anos ($M = 25,70$; $DP = 3,107$), pertencentes a uma amostra distribuída pelos concelhos de Alcobça, Coimbra, Nazaré, Porto, Rio Maior e Vila Real.

A recolha de dados concretizou-se pela aplicação do *PEATID III*, questionário da autoria de Folsom-Meek & Rizzo (1993), traduzido e adaptado por Campos, Ferreira e Gaspar (2007), complementada por uma entrevista semi-estruturada de Campos e Ferreira (2009). Esta metodologia mista de recolha (quantitativa e qualitativa) e de tratamento de informação, permitiu-nos concluir que a maioria dos docentes expressa uma atitude entusiasta e positiva face à inclusão de indivíduos com deficiência nas aulas regulares. Neste contexto, vislumbram-se alterações de paradigma no ensino de uma disciplina, que num passado recente era suportada por um modelo em que o físico (corpo), a aptidão e o desempenho eram componentes privilegiados, em detrimento dos aspectos sociais, cognitivos e afectivos. Este aspecto é reforçado na nossa dissertação, verificando-se que os professores de educação física do 1º Ciclo tendem a demonstrar atitudes mais positivas e entusiastas face à filosofia inclusiva quando comparados com níveis de escolaridade mais elevados.

Por outro lado, podemos ainda afirmar que a formação em educação especial e a qualidade da experiência em jovens com deficiência são vectores tidos pelos docentes como fundamentais na percepção da sua competência, promovendo um ensino inclusivo de sucesso. Além disso, os recursos e os apoios disponibilizados pela comunidade escolar emergem naturalmente, como preponderantes no ensino conjunto de alunos com e sem Necessidades Educativas Especiais (NEE), sem prejuízo para nenhuma das partes envolvidas (alunos com NEE, alunos sem NEE, professor). De salientar ainda que os docentes mais novos e com menor tempo de serviço apresentam atitudes mais favoráveis quando comparados com os seus pares de idade superior e com mais anos no ensino; os professores do género feminino são mais entusiastas na defesa da filosofia inclusiva; os professores de Educação Física do 1º ciclo manifestam atitudes mais positivas face ao contexto inclusivo, quando em presença de limitações ligeiras e/ou dificuldades de aprendizagem em comparação com limitações severas e físicas.

Desta forma, e apesar das atitudes dos professores de Educação Física do 1º ciclo se terem revelado favoráveis face ao ensino de alunos com deficiência, torna-se necessária a implementação de estratégias, nomeadamente ao nível dos recursos fornecidos pela escola e ao nível da formação em ensino especial, factores fundamentais para que os professores se sintam mais competentes no ensino de alunos com deficiência. Este é o caminho para que a escola que primeiramente apresentava como objectivo a preparação e a formação de elites, privilegie o conceito inclusivo de uma “escola para todos”.

Palavras-chave: inclusão; atitudes dos professores de Educação Física do 1º Ciclo; deficiência; NEE.

ABSTRACT

Inclusive education is assumed increasingly as a key theme in contemporary society, visible in the concepts introduced in legislation, political discourse and in academic and educational trends. This fact gives additional responsibilities to educational institutions and especially to the teachers, particularly in the development of practices and experiences that foster a process of teaching and learning geared to the particularities of each individual. In this perspective, physical education, included in the curriculum of the educational program of 1st cycle of teaching and curriculum enrichment activity can manifest itself as a privileged means for the effective implementation of this philosophy, depending mainly on the attitude of the teacher (Ferreira, 2008b).

This study aims to examine the attitudes of 1st cycle physical education teachers compared to the education of children with disabilities in regular classes, by determining the degree of applicability of the theoretical considerations of the inclusion movement in the school. Thus, we benefited from the participation of 159 physical education teachers (89 males belonging to the genus and 70 females), aged between 22 and 46 years ($M = 25.70$, $SD = 3.107$), belonging to a sample distributed by the counties of Alcobaça, Coimbra, Nazaré, Porto, Rio Maior and Vila Real.

Data collection has been realized by application of PEATID III questionnaire written by Folsom-Meek & Rizzo (1993), translated and adapted by Campos, Ferreira and Gaspar (2007), complemented by a semi-structured interview of Campos and Ferreira (2009). This collection of mixed methodology (quantitative and qualitative) and data processing, has allowed us to conclude that the majority of teachers expressed a positive and enthusiastic attitude towards the inclusion of individuals with disabilities in regular classes. Against this background, perceived to be a paradigm change in teaching a discipline which in the recent past was supported by a model where the physical (body), fitness and performance components were privileged compared to the social, cognitive and affective aspects. This is strengthened in our thesis, noting that the physical education teachers from the 1st cycle tend to show more positive and enthusiastic attitudes towards the inclusive philosophy when compared with higher levels of schooling.

Moreover, we can assert that training in special education and quality of experience in youth with disabilities are vectors taken by teachers as essential in the perception of its competence, promoting an inclusive education to succeed. Moreover, the resources and support provided by the school community naturally emerge as prevalent in joint teaching of students with and without Special Educational Needs (SEN), without prejudice to any of the parties involved (pupils with SEN pupils without SEN teacher). Noted also that the younger teachers with less years of service have more favorable attitudes when compared with their peers in higher age and more years in education, teachers of the female gender are more enthusiastic in defending the philosophy inclusive teachers Physical Education express more positive attitudes to the inclusive context, in the presence of light limitations and/or learning difficulties in comparison with physical limitations and severe.

Thus, despite the attitudes of physical education teachers have turned favorable view of the education of students with disabilities, it becomes necessary to implement strategies, including the level of resources provided by the school and the level of training in special education key factors that teachers feel more competent in teaching students with disabilities. This is the way to school that first had as its objective the preparation and training of elites, favors the inclusive concept of a "school for all."

Keywords: inclusion; attitudes of 1st cycle physical education teachers, disabilities, SEN.

RÉSUMÉ

L'éducation intégratrice est supposé plus en plus comme un thème clé dans la société contemporaine, visible dans les concepts introduits dans la législation, les discours politiques et des tendances académiques et pédagogiques. Ce fait donne des responsabilités supplémentaires aux établissements d'enseignement et en particulier les enseignants, en particulier dans le développement des pratiques et des expériences qui favorisent un processus d'enseignement et d'apprentissage adaptées aux particularités de chaque individu. Dans cette perspective, l'éducation physique, inclus dans le curriculum du programme d'études de 1er Cycle d'enseignement et d'activités d'enrichissement du curriculum peut se manifester comme un moyen privilégié pour la mise en œuvre effective de cette philosophie, principalement en fonction de l'attitude de l'enseignant (Ferreira, 2008b).

Cette étude vise à examiner les attitudes des professeurs d'éducation physique du 1er cycle par rapport à l'éducation des enfants handicapés dans des classes ordinaires, en déterminant le degré d'applicabilité des considérations théoriques du mouvement de l'inclusion dans l'école. Ainsi, nous avons bénéficié de la participation de 159 professeurs d'éducation physique (89 hommes appartenant au genre et 70 femmes), âgés de 22 et 46 ans ($M = 25,70$, $SD = 3.107$), appartenant à un échantillon distribué par les comtés de Alcobaça, Coimbra, Nazaré, Porto, Vila Real et de Rio Maior.

La collecte des données a été réalisée par application de PEATID III questionnaire écrit par Folsom-Meek & Rizzo (1993), traduite et adaptée par Campos, Ferreira et Gaspar (2007), complété par un semi-structurées et Campos Ferreira (2009). Cette méthodologie mixte de collecte des données (quantitatives et qualitatives) et le traitement des données, nous a permis de conclure que la majorité des enseignants ont exprimé une attitude positive et enthousiaste vers l'inclusion des personnes handicapées dans les classes ordinaires.

Dans ce contexte, perçue comme un changement de paradigme dans l'enseignement d'une discipline qui dans un passé récent a été soutenue par un modèle où le physique (corps), de remise en forme et les composantes de rendement ont été privilégiés au détriment du social, cognitif et affectif. Ceci est renforcé dans notre thèse, notant que les professeurs d'éducation physique à partir du 1er cycle tendent à montrer une attitude plus positive et enthousiaste de la philosophie inclusive par rapport à des niveaux plus élevés de scolarité.

En outre, nous pouvons affirmer que la formation dans l'enseignement spécial et de la qualité d'expérience dans les jeunes handicapés sont des vecteurs prises par les enseignants comme essentiel dans la perception de sa compétence, la promotion d'une éducation inclusive de réussir. En outre, les ressources et le soutien fournis par la communauté scolaire émergent naturellement aussi répandu dans l'enseignement commun des étudiants, avec ou sans besoins éducatifs spéciaux (SEN), sans préjudice à l'une des parties concernées (élèves ayant des besoins éducatifs particuliers des élèves sans enseignant SEN). A noté également que les enseignants les plus jeunes avec moins d'années de service ont des attitudes plus favorables par rapport à leurs pairs d'âge plus élevée et plus d'années dans l'éducation, les enseignantes entre les sexes sont les plus enthousiastes dans la défense de la philosophie des enseignants inclusivement l'éducation physique exprimer des attitudes plus positives dans le contexte inclusif, en présence de limitations de lumière et / ou des difficultés d'apprentissage en comparaison avec des limitations physiques et sévère.

Ainsi, malgré l'attitude des professeurs d'éducation physique ont tourné avis favorable de l'éducation des élèves handicapés, il devient nécessaire de mettre en œuvre des stratégies, y compris au niveau des ressources fournies par l'école et le niveau de formation dans l'enseignement spécial facteurs clés que les enseignants se sentent plus compétents dans l'enseignement aux étudiants handicapés. C'est le chemin de l'école que le premier avait pour objectif la préparation et la formation des élites, favorise le concept d'une école inclusive "pour tous".

Mots-clés: intégration, les attitudes des professeurs d'éducation physique du 1er cycle, le handicap, SEN.

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

1.1 Preâmbulo

No decorrer do presente ano curricular foram abordados diferentes módulos disciplinares que permitiram a valorização da actividade educativa, ao sensibilizar os discentes para questões sociais pertinentes. A padronização das sociedades e a globalização das culturas conduziu à criação de uma “normalidade” que caracteriza os contextos sociais, originando uma exclusão, muitas vezes inadvertida, dos elementos desviantes.

Esta realidade despertou-me a atenção precocemente. No exercício da minha curta actividade de docente deparei-me por diversas vezes com situações e alunos particulares, que exigiram maior dedicação e, naturalmente, um plano direccionado às suas características e necessidades específicas. Como tal, constatei que a elaboração da resposta adaptativa mais correcta depende não só do constructo intelectual prévio do professor, mas também das atitudes que constrói no decorrer das suas experiências, que poderão ser influenciadas por diversas variáveis.

1.2 Apresentação Geral do Problema

“Um dos maiores problemas que o mundo enfrenta, hoje em dia, é o crescente número de pessoas que são excluídas da participação activa na vida económica, social, política e cultural das suas comunidades. Uma sociedade assim não é nem eficaz nem segura.”

UNESCO (2003, p. 3)

As ideologias e práticas correntes de raciocínio sofreram alterações desde os tempos mais remotos, sendo que a problemática da aceitação do indivíduo com deficiência na sociedade não foi excepção (Lowenfeld, 1973 e Swain et. al., 2003, citados por Ferreira, 2008b, 2008a). Numa primeira fase foram encarados como entidades possuídas e desprovidas de qualquer significado e importância; seres perseguidos e aniquilados por não atenderem aos padrões previamente estabelecidos pela norma social. O indivíduo com deficiência era assim caracterizado como ser estigmatizado, que expressa desvantagem e descrédito diante de oportunidades



direccionadas para os padrões de qualidade de vida (Ferreira, 2008a). No domínio da saúde, a Organização Mundial de Saúde (OMS) (1989, p. 56), caracteriza deficiência como “[...] uma perda de substância ou alteração de uma função ou de uma estrutura psicológica, fisiológica ou anatómica”. Numa sociedade elitista e competitiva por natureza, cujos valores se centram em características pré-definidas que tendem a normalizar e homogeneizar individualidades (Rodrigues, 2002, 2003), os seres com deficiência surgem como aqueles que se destacam (Fonseca, 1980). Esta população, pelos desvios negativos que apresenta nos padrões de referência, é relegada para um plano desviante de qualquer sistema social (Ferreira, 2008a). É empurrada para o isolamento e separatismo, pois mesmo quando não é encarada como doença social, encontra-se ou é colocada na fronteira da exclusão (Marques, 1997).

Com a evolução das mentalidades e dos valores (desprovidos de correlação entre deficiência e demonologia), os indivíduos rotulados de “deficientes” são revitalizados no panorama social. O próprio conceito de deficiência evolui: passa de limitação severa e causadora de controvérsia, a dimensão de carácter individual e enriquecedora, à qual a comunidade deve dar resposta (Ferreira, 2008a). O preconceito é abolido em detrimento do respeito individual, sendo que a própria delimitação conceptual é redefinida, surgindo o conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE). De acordo com a Declaração de Salamanca (1994), todos os indivíduos que em algum período do seu percurso escolar necessitem de adaptações específicas e próprias para o seu desenvolvimento educativo, pessoal e sócio-emocional, constituem-se como elementos abrangidos pelo conceito NEE (Pereira, 1993a; Rodrigues, 1995; Correia, 1999; Correia & Cabral, 1999b).

Surgem assim novos discursos políticos, tendências académicas e pedagógicas, que se alteram pela desmistificação de determinados preconceitos, originando um novo quadro conceptual (Ferreira, 2008b). O conceito de integração emerge nas sociedades desenvolvidas actuais, indicando que o individuo anteriormente “inexistente” aos olhos do mundo, recolhido em instituições assistenciais e sem fins educativos (Ferreira, 2008b), é agora encarado como ser que necessita de respostas próprias, específicas e direccionadas para o seu ingresso na comunidade social. O conceito de inclusão é enunciado pela primeira vez na Declaração de Salamanca, redigida pela Conferência Mundial de Educação Especial. Surge como uma evolução do conceito integrativo, na medida em que não pretende colocar o aluno na “normalidade”, mas assumir perante todos que a diversidade e heterogeneidade são factores positivos e promotores do



desenvolvimento dos alunos com e sem NEE (Mikkelsen, 1978, citado por Ferreira, 2008b; Alper et. al., 1995). É reafirmado o princípio de uma “educação para todos”, cabendo às escolas regulares o compromisso de se moldarem e adaptarem às exigências e características de todos os alunos (UNESCO, 1994; Correia & Cabral, 1999b).

Embora pareça um princípio utópico, compete à comunidade escolar, assim como a toda a sociedade, o desenvolvimento de uma atitude positiva e de aceitação face às crianças com deficiência, na tentativa de superar os problemas que se levantam no decorrer de todo um processo de ensino-aprendizagem. Grande parte do sucesso da inclusão dos indivíduos com NEE, resulta da forma como os professores lidam com a situação (Ferreira, 2008b). Tal como nos diz Ajzen & Fishbein (1980) e Allport (1935, citado por Serrano, 1998 e Pinheiro, 2001), considerado o pai da Psicologia Social, a atitude exerce influência directa ou dinâmica sobre as respostas do indivíduo, a todos os objectos e situações com os quais ele se encontra relacionado. Sendo as atitudes preditivas do comportamento, pretendemos analisá-las, de forma a inferir comportamentos face à população com NEE.

Os professores são diariamente confrontados com o grande desafio do ensino, tornando-se necessário que todos sejam capazes de potenciar e estimular o indivíduo com deficiência no contexto educativo. Devemos acreditar nas suas competências não só enquanto cidadão, mas também enquanto ser criador, capaz de surpreender e se destacar para além dos pressupostos que o classificam, usufruindo dos mesmos direitos de acesso ao meio escolar, laboral, desportivo, cultural e de convívio social.

1.3 Pertinência do Estudo

“As escolas comuns [...] representam o meio mais eficaz para combater atitudes discriminatórias, de criar comunidades de acolhimento, construir uma sociedade inclusiva e alcançar o ideal de educação para todos”
UNESCO (1994, Artigo 2)

“ [...] os professores são a chave para a inclusão.”
Bennet (1997, citado por Matos, 1999, p. 32):



A escola recebeu ao longo do tempo uma forte herança cultural e social, ficando sujeita a diversos factores de mudança, que ocorreram ao nível dos domínios da ciência e do conhecimento. Os valores e práticas educacionais foram-se modificando, traduzindo-se em diferentes formas de actuar para com os indivíduos com NEE. Actualmente caminham no sentido de um modelo que destaca as características da pessoa com deficiência, com o objectivo de construir uma sociedade inclusiva (Marques et. al., 2001). Configura-se assim uma nova realidade no espaço físico-lectivo, onde os professores são confrontados com realidades que desconhecem e para as quais não se encontram habilitados. Sabendo que as atitudes dos professores apontam para um processo inclusivo diferenciado (Conatser et. al., 2000), constituem-se e surgem variáveis de elevado interesse para a temática em pesquisa (Kozub & Lienert, 2003).

Neste contexto emerge naturalmente uma interrogação: será que a escola tradicional continua a normalizar individualidades, ou estará a ser suplantada por uma escola que prima pela heterogeneidade, promovendo o que de melhor há em cada um de nós, como seres únicos que somos? Através da análise das hipóteses de estudo e questões de pesquisa procuramos dar resposta a esta questão, enriquecendo um universo que se encontra limitado no nosso país. Este estudo é assim pioneiro, na medida em que é o primeiro a relacionar as atitudes dos professores de Educação Física e a inclusão de alunos com deficiência em classes regulares, face ao nível de ensino a que se propõe (1º ciclo de escolaridade).

1.4 Enunciado do Problema

O presente estudo pretende analisar “As Atitudes dos Professores de Educação Física do 1º Ciclo Face à Inclusão de Alunos com Deficiência em Classes Regulares”.

Tendo em linha de conta os princípios da filosofia inclusiva e o modo como as atitudes e certas variáveis se parecem relacionar com o conceito comportamental, traçamos como principal objectivo deste projecto de investigação estudar as atitudes dos professores do 1º ciclo, e averiguar a forma como são influenciadas por parâmetros previamente definidos (Experiência e Contacto face a Deficiências; Preparação e Formação Académica; Competência Percebida; Idade e Tempo de Serviço; Género; Apoios e Suportes; Colocação Conjunta de Indivíduos com e sem NEE; Gravidade e Tipo de Deficiência; Nível Escolar). Numa sociedade que cada vez mais se auto-proclama de inclusiva, é imperativo verificar se no contexto educativo/escolar, os docentes respondem efectivamente de forma positiva à diversidade.

1.5 Formulação das Hipóteses de Estudo e das Questões de Pesquisa

As hipóteses de estudo e as questões de pesquisa que se apresentam em seguida foram elaboradas de acordo com uma recolha bibliográfica relativa à temática em estudo, respeitando-se as variáveis a tratar.

1.5.1 Estudo Quantitativo – Hipóteses de Estudo

1H0: não existem diferenças estatisticamente significativas relativamente às atitudes dos professores de Educação Física do 1º ciclo e a inclusão de alunos com deficiência em classes regulares, quanto à experiência e contacto dos docentes com a deficiência.

1H1: existem diferenças estatisticamente significativas relativamente às atitudes dos professores de Educação Física do 1º ciclo e a inclusão de alunos com deficiência em classes regulares, quanto à experiência e contacto dos docentes com a deficiência.

2H0: não existem diferenças estatisticamente significativas relativamente às atitudes dos professores de Educação Física do 1º ciclo e a inclusão de alunos com deficiência em classes regulares, quanto à preparação e habilitação académica dos docentes.

2H1: existem diferenças estatisticamente significativas relativamente às atitudes dos professores de Educação Física do 1º ciclo e a inclusão de alunos com deficiência em classes regulares, quanto à preparação e habilitação académica dos docentes.

3H0: não existem diferenças estatisticamente significativas relativamente às atitudes dos professores de Educação Física do 1º ciclo e a inclusão de alunos com deficiência em classes regulares, quanto à competência percebida dos docentes.

3H1: existem diferenças estatisticamente significativas relativamente às atitudes dos professores de Educação Física do 1º ciclo e a inclusão de alunos com deficiência em classes regulares, quanto à competência percebida dos docentes.

4H0: não existem diferenças estatisticamente significativas relativamente às atitudes dos professores de Educação Física do 1º ciclo e a inclusão de alunos com deficiência em classes regulares, quanto à idade e tempo de serviço dos docentes.

4H1: existem diferenças estatisticamente significativas relativamente às atitudes dos professores de Educação Física do 1º ciclo e a inclusão de alunos com deficiência em classes regulares, quanto à idade e tempo de serviço dos docentes.



5H0: não existem diferenças estatisticamente significativas relativamente às atitudes dos professores de Educação Física do 1º ciclo e a inclusão de alunos com deficiência em classes regulares, quanto ao género dos docentes.

5H1: existem diferenças estatisticamente significativas relativamente às atitudes dos professores de Educação Física do 1º ciclo e a inclusão de alunos com deficiência em classes regulares, quanto ao género dos docentes.

1.5.2 Estudo Qualitativo – Questões de Pesquisa

1ª Questão: será que as atitudes dos professores de Educação Física do 1º ciclo face à inclusão de indivíduos com deficiência em classes regulares são favoráveis?

2ª Questão: será que as atitudes dos professores de Educação Física do 1º ciclo face à filosofia inclusiva são mais positivas quanto maiores os apoios e recursos fornecidos para a população com deficiência?

3ª Questão: será que as atitudes dos professores de Educação Física do 1º ciclo perante a inclusão de indivíduos com deficiência são positivas, quanto à colocação conjunta de indivíduos com e sem NEE em classe regular?

4ª Questão: será que os professores de Educação Física do 1º ciclo manifestam atitudes mais positivas face ao contexto inclusivo, quando em presença de limitações ligeiras em comparação com limitações severas?

5ª Questão: será que as atitudes dos professores de Educação Física do 1º ciclo são mais positivas face à inclusão de alunos em classes regulares com dificuldades de aprendizagem, comparativamente com elementos com deficiências físicas?

6ª Questão: será que as atitudes dos professores de Educação Física do 1º ciclo perante o movimento inclusivo em escolas regulares, são mais positivas para níveis de escolaridade mais baixos?

1.6 Estrutura do Estudo

O Capítulo I destina-se à Introdução. Efectua-se a apresentação geral do problema, identificando a temática a abordar e contextualizando-a na sociedade actual, passando por uma análise sobre quais as suas implicações na vida quotidiana. Pretende ainda justificar a importância do enunciado do problema, com a delimitação das hipóteses de pesquisa, e o seu contributo para o universo de estudos já elaborado. Termina exactamente com a estrutura do estudo, onde se apresenta de forma sintética e inequívoca a organização do trabalho e o conteúdo de cada capítulo constituinte da nossa pesquisa.

O Capítulo II corresponde à Revisão da Literatura e contempla o enquadramento teórico e conceptual da dissertação. Encontra-se organizado em torno de três linhas orientadoras principais, que pretendem dar a conhecer ao leitor os estudos e pesquisas elaboradas até ao momento, definindo e expondo conceitos, teorias e ideologias temáticas. Na primeira, apresentamos os contributos de diversos autores na definição dos conceitos de deficiência e de NEE. Posteriormente, expomos os motivos que despoletaram e contribuíram para o seu aparecimento, focando as suas principais etapas evolutivas. A segunda linha orientadora tem como objectivo a caracterização contextual das sociedades e a forma como estas encaram o indivíduo com deficiência. Após uma breve descrição das cinco fases históricas de maior relevo, alcançamos os conceitos de integração e inclusão e destacamos o seu percurso no contexto educativo nacional. Finalmente, na terceira, desenvolvemos o conceito de atitude e toda a sua relação com o comportamento (teorias preditivas do comportamento). Naturalmente evidenciamos as atitudes dos professores de Educação Física e as variáveis que nelas actuam, de forma a predizer e antever medidas comportamentais.

O Capítulo III introduz a metodologia do estudo. Descrevemos os procedimentos de selecção da amostra e caracterizamos o universo em estudo. Identificamos os instrumentos de avaliação, os procedimentos de análise, os métodos de tratamento de dados e a definição das variáveis.

No Capítulo IV apresentamos os resultados através da análise estatística descritiva e inferencial, procedendo no Capítulo V à sua comparação com a informação recolhida e exposta na revisão bibliográfica.

O Capítulo VI sumaria as principais conclusões obtidas pelo estudo, identificando limitações e recomendações para futuras investigações na área.

No Capítulo VII apresentamos as referências bibliográficas utilizadas na realização desta dissertação de mestrado.

CAPÍTULO II

REVISÃO DA LITERATURA

Neste capítulo, desenvolve-se o enquadramento teórico e conceptual do estudo e analisa-se a literatura disponível sobre o tema. Encontra-se organizado em torno de três linhas orientadoras principais. Na primeira, apresentam-se os contributos de diversos autores na definição dos conceitos de deficiência e de Necessidades Educativas Especiais (NEE), expondo-se posteriormente os motivos que contribuíram para o seu aparecimento, focando-se ainda as suas principais etapas evolutivas. A segunda linha orientadora visa a caracterização contextual das sociedades e a forma como encaram o indivíduo com deficiência. Alcançados os conceitos de integração e de inclusão, destaca-se de forma sintética o seu percurso no contexto educativo nacional. Finalmente, enfatizam-se as teorias preditivas do comportamento, evidenciando naturalmente as atitudes dos professores de Educação Física e as variáveis que nelas actuam, de forma a prever e antever medidas comportamentais.

2.1 A Evolução dos Conceitos de Deficiência e Necessidades Educativas Especiais

2.1.1 O Conceito de Deficiência

“A Deficiência é uma de entre todas as possibilidades do ser humano, portanto, deve ser considerada, mesmo se as suas causas e conseqüências se modificam, como um factor natural que nós mostramos e de que falamos do mesmo modo que o fazemos em relação a todas as outras potencialidades humanas”

UNESCO (1999, citado por Henriques, 2000, p. 9)

A terminologia utilizada para a área da deficiência é bastante diversificada e sofreu ao longo dos tempos grandes modificações. Silva (1993, p. 219), refere que contínuas alterações na sua concepção se manifestam como “[...] um reflexo das mudanças sociais [...]”, sendo o resultado de uma desvantagem ou restrição na realização de uma determinada actividade, provocada por uma organização social contemporânea. Desta forma parece claro que ideias, atitudes, comportamentos e delimitações conceptuais face a esta temática, se encontram obrigatoriamente dependentes da evolução das sociedades (Ferreira, 2008a, citando Swain et. al., 2003).

A deficiência não é portanto nada de absoluto, mas algo que se apoia em juízos convencionais (Marques, 1997). Assim, o que numa dada circunstancia se considera como uma desvantagem, numa outra situação particular poderá ser mesmo encarada como uma vantagem (Vayer & Roncin, 1992).

Num dos primeiros contributos para a definição deste conceito, Philip Wood em 1980, preparou para a Organização Mundial de Saúde (OMS), a definição de deficiência como sendo toda a alteração do corpo ou da aparência física, de um órgão ou de uma função qualquer que ela seja, reflectindo em termos gerais, perturbações ao nível do órgão. Em 1983 a Organização das Nações Unidas (ONS), aplica o termo deficiente a todos os indivíduos que se encontram num estado de incapacidade que não lhes permita suplantar as exigências de uma vida pessoal e/ou social normal, em consequência de uma deficiência congénita e/ou das suas capacidades físicas ou mentais (Marques, 1997). Mais recentemente e de acordo com a OMS, no domínio da saúde, a deficiência corresponde a “[...] uma perda de substância ou alteração de uma função ou de uma estrutura psicológica, fisiológica ou anatómica” (1989, p. 56). Kirk & Gallagher (1991) apresentam uma definição de deficiência que se caracteriza por um elemento que se desvia da média através dos seguintes factores: características mentais; capacidades físicas; características físicas ou neuromusculares; comportamento social; comportamento emocional; capacidades de comunicação; múltiplas deficiências.

São muitas as definições e diversos os autores que contribuíram para o enriquecimento desta temática. Importa porém destacar a definição de Marques et. al. (2001, p. 74) pela sua simplicidade, que tão bem ilustra a realidade actual, ao apontar “[...] a deficiência como um desvio permanente da normalidade, entendida e classificada pelos médicos e/ou psicólogos”. Desta forma entende-se a deficiência não como um problema médico ou pessoal, mas um conjunto de barreiras físicas e sociais que constringe, regula e discrimina pessoas com incapacidade (Ferreira, 2008a). Apesar de apresentarem um défice intelectual e motor, com as suas características, necessidades e interesses, convém não esquecer que as pessoas em condição de deficiência são cidadãos de pleno direito, a quem deve ser reconhecida a plena dignidade que é devida a todo o ser humano (Fonseca, 1980; Marques, 1997; Rodrigues, 2002, 2003; Ferreira, 2008a).

Numa sociedade cujos valores se destacam pela competitividade e valorização de determinadas características que tendem a normalizar e homogeneizar individualidades (Rodrigues, 2002, 2003), as crianças deficientes surgem como aquelas que se distinguem (Fonseca, 1980; Ferreira, 2008a). Nesta conformidade, Marques (1997) defende que os deficientes representam e são identificados como contendo elementos que os afastam dos grupos dominantes de quaisquer sistemas sociais. Sendo portadores de desvios negativos nos padrões de referência, estão sujeitos aos pressupostos e preconceitos sociais. O autor continua, referindo que “[...] os deficientes são empurrados para o isolamento e para o separatismo. Mesmo quando não são encarados como uma doença social, encontram-se ou são colocados na fronteira da exclusão social” (Marques, 1997, p. 164). O termo “deficiente” considera-se assim como inadequado, pois acarreta consigo uma carga negativa e depreciativa da pessoa. Este facto foi-se manifestando ao longo dos anos como impróprio, sendo cada vez mais rejeitado pelos especialistas da área, e em especial pelos próprios portadores. Actualmente o conceito é considerado como inadequado, pois promove o preconceito em detrimento do respeito individual.

2.1.2 O Conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE)

“No contexto actual de N.E.E. devem incluir-se crianças com deficiência ou sobredotadas, [...] Sendo assim a expressão N.E.E. refere-se a todas as crianças e jovens cujas necessidades se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares e, conseqüentemente, têm N.E.E., em algum momento da sua vida escolar”
UNESCO (1994, p. 16)

O conceito de NEE apesar de ser utilizado por praticamente todos os países desenvolvidos, começa apenas a ser difundido a partir de 1978 através do emblemático Relatório Warnock (Pereira, 1993a; Sanches, 1996; Correia, 1999). Este surge no 1º comité do Reino Unido, presidido por Mary Warnock, resultando de um vasto estudo realizado no terreno, perspectivando o trabalho do educador e obedecendo às necessidades da criança e do jovem (Sanches, 1996). O documento foi constituído de forma a rever o atendimento face aos indivíduos deficientes, tendo proposto a substituição da categoria de “deficiente” pelo conceito de “NEE” (Pereira, 1993a).

De acordo com os autores Pereira (1993a) e Rodrigues (1995), o abandono da qualificação por categorias e a adopção de uma classificação direccionada para as necessidades, em muito contribuiu para a evolução dos alunos que se destacavam da dita “normalidade”. Para Correia & Cabral (1999b), a evolução para este conceito permite que o aluno com NEE receba uma educação mais individual, e como tal adequada e centralizada nas suas características e exigências.

Tal como o conceito de deficiência, também o termo de NEE apresenta inúmeras tentativas de delimitação contextual. No entanto, todas elas conduzem para problemas que afectam a aprendizagem ou o sucesso escolar do aluno (Correia, 1999). Apesar de tudo, parece-nos que a grande maioria dos autores concorda com o facto de que alunos com NEE necessitam de uma atenção particular no contexto educativo, para que tenham as mesmas possibilidades de desenvolvimento académico, pessoal e sócio-emocional (Pereira, 1993a; Rodrigues, 1995; Correia, 1999; Correia & Cabral, 1999b).

Algumas definições apresentam assim o aluno com NEE, como aquele que manifesta problemas ou dificuldades de aprendizagem, incapacidades, condicionalismos específicos, carências relacionadas com deficiências, ou dificuldades escolares vivenciadas num determinado momento do seu percurso escolar (Declaração de Salamanca, 1994; Ministério da Educação, 2002; Correia, 2003). Outras definições estabelecem a relação entre as potencialidades do aluno e os resultados por ele obtidos. Esta ideia assenta na premissa de que se os resultados entre as duas variáveis anteriormente referidas não coincidirem directamente (quanto mais elevadas as capacidades melhores terão de ser os resultados obtidos), então o jovem será designado como NEE (Nielsen, 1999). Já segundo Hegarty (1994), esta definição centraliza-se apenas no contexto curricular, na medida em que um aluno com NEE se define simplesmente como alguém que necessita de apoio quanto ao programa lectivo seleccionado. De acordo com Correia (1999), é a partir da necessidade de se realizarem adaptações curriculares que ocorre a sistematização de alunos com NEE em dois grandes grupos (NEE Permanentes e NEE Temporárias), cada um deles com categorias específicas e que apresentamos de seguida.

2.1.2.1 A Adopção do Conceito Necessidades Educativas Especiais (NEE) em Portugal

O conceito “Necessidades Educativas Especiais” é adoptado no nosso país apenas em 1986, através da publicação da Lei nº 46/86 de 14 de Outubro da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), que regulamenta a Educação Especial (Matos, 1999). A aplicação do termo encontra suporte em 1991 com a publicação do Decreto-lei nº 319, o qual serve de base legal às escolas, de forma a organizarem o seu funcionamento para o atendimento a elementos com NEE. O Decreto-lei 6/2001 de 18 de Janeiro, relativo ao novo modelo de gestão curricular para o ensino básico, define pela primeira vez na legislação portuguesa o conceito de NEE de carácter permanente/prolongado (Matos, 1999).

Mais recentemente o Ministério da Educação (2002, p. 6), apresenta e define os elementos com NEE como sendo aqueles que “ [...] exigem recursos ou adaptações especiais no processo de ensino e de aprendizagem que não são comuns à maioria dos alunos da sua idade, por apresentarem dificuldades ou incapacidades que se reflectem numa ou mais áreas de aprendizagem”.

Contudo, apesar de esta definição se encontrar bem patente no Ministério da Educação (2002), parece não ser percebida exactamente da mesma forma pelo conjunto de agentes e população envolvida, nomeadamente, destinatários da acção educativa especial, pais, docentes, docentes especializados, médicos, técnicos de saúde, terapeutas, técnicos especializados, técnicos da administração educativa e associações de deficientes. Efectivamente, uma definição universal e de utilização recorrente, que circunscreva com exactidão o domínio desta acção educativa especial, parece ser tarefa difícil mas indispensável. Só desta forma é possível para a escola desenvolver modelos eficientes que produzam respostas eficazes para as reais dificuldades do aluno. Só assim é que investigadores e educadores poderão comunicar entre si, através de definições ou categorias que possibilitem esses propósitos (Correia, 1999).

Em Portugal, as pesquisas que se debruçam sobre o número de indivíduos em idade escolar com NEE são bastante reduzidas. Através de estimativas numéricas, Correia (1999) calculou que a percentagem de crianças e adolescentes se situava entre os 12% e os 18%.

Mais recentemente, o Observatório dos Apoios Educativos do Ministério da Educação efectuou um estudo que incidiu no universo das crianças e jovens com idades até aos 18 anos, que receberam apoio educativo relativo a NEE, no ano lectivo de 2004/05. Os autores destacam que do total das crianças e jovens com apoio educativo, 79% apresenta “NEE de carácter prolongado” (Figura 1), sendo de 21% a percentagem de alunos identificados com “Outras NEE”.

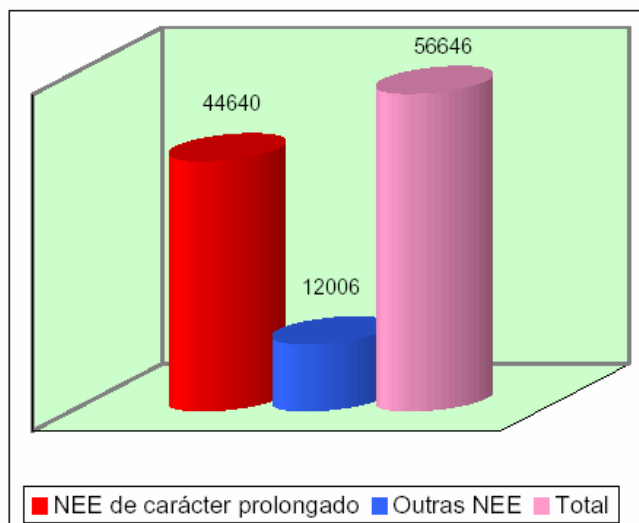


Figura 1 – Número de Crianças e Jovens com Apoio Educativo a Nível Nacional
(Ministério da Educação, Observatório dos Apoios Educativos, 2004/2005)

A designação “Outras NEE” refere-se a crianças e jovens que experienciam dificuldades no processo de aprendizagem e participação no contexto educativo/escolar, que decorrem da interacção entre factores ambientais (físicos, sociais e atitudinais) e o seu nível de funcionamento nos diferentes domínios. As eventuais limitações que estes alunos podem apresentar ao nível do seu funcionamento nos diferentes domínios, serão sempre de grau ligeiro e terão carácter temporário.

Ao analisarem a distribuição do número de crianças e jovens com “NEE de carácter prolongado” (Figura 2), os autores concluem que das 44.640 crianças e jovens identificados a nível nacional, 41% recaem no domínio *cognitivo*, 20% no domínio *emocional/personalidade* e 18% no domínio da *comunicação, linguagem e fala*. Os domínios com valores percentuais mais baixos são, respectivamente, os domínios da *audição/visão* (0,1%), da *visão* (2%), da *audição* (4%) e da *saúde física* (4%).

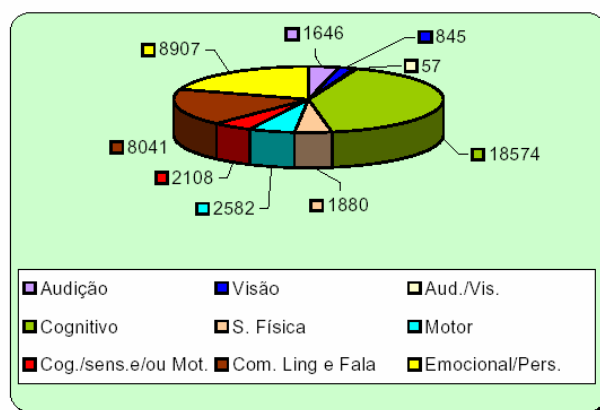


Figura 2 – Número de Crianças e Jovens com NEE de Carácter Prolongado, por Domínios, a Nível Nacional (Ministério da Educação, Observatório dos Apoios Educativos, 2004/2005)

Tem-se observado no decorrer dos últimos anos, um decréscimo do número de alunos com NEE e com apoio educativo após o 1º CEB (Figura 3). Segundo os autores, esta realidade poderá justificar-se pelas crescentes dificuldades no que se refere à progressão dos alunos para patamares de escolaridade mais avançados, verificando-se elevados níveis de retenção.

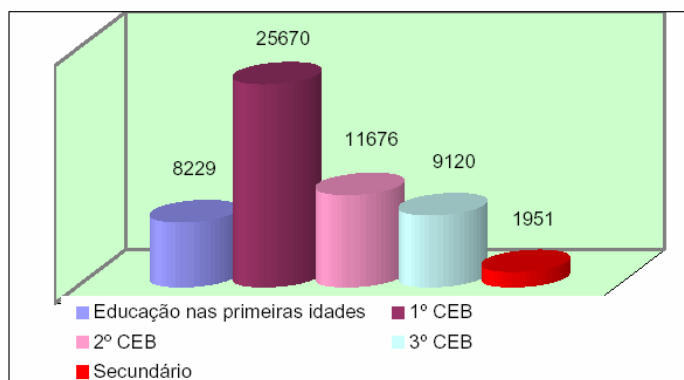


Figura 3 – Número de Crianças e Jovens com NEE, por Nível de Educação e Ensino, a Nível Nacional (Ministério da Educação, Observatório dos Apoios Educativos, 2004/2005)

Face ao exposto, Correia (1999) coloca uma questão pertinente no nosso ponto de vista: será que uma taxa de insucesso escolar tão elevada no nosso país, não é derivada, em parte, à falta de atendimento que estas classes tanto necessitam, e que a escola tradicional teima em disponibilizar? Poderá esta falta de atendimento de qualidade passar por atitudes menos positivas por parte dos docentes? Fica desde já o alerta para um entendimento comum, com vista a melhorar as condições educativas dos elementos com NEE nas escolas portuguesas, para que a igualdade de oportunidades e direitos que a Constituição Portuguesa proclama seja uma realidade.

No que se segue, pretendemos estabelecer uma pequena síntese de cada um destes períodos, sem contudo procurarmos ser exaustivos, antes fornecendo as noções consideradas fulcrais para o completo enquadramento e compreensão da temática em estudo por parte do leitor.

2.2.1.1 Primeiro Período: Fase Segregacionista

Esta fase estende-se até aos primórdios da Idade Média (Sprinthall & Sprinthall, 1998), e remete-nos para uma época onde reina o misticismo e o sobrenatural (Simon, 2000). Aqui, o indivíduo deficiente é encarado como um ser amaldiçoado e possuído por demónios, sendo retirado do mundo em sociedade (Pinheiro 2001). São elementos perseguidos, impedidos de exercerem a sua cidadania e de aplicarem os direitos que lhes assistiam como seres humanos, devido a um conjunto de políticas de rejeição (Jiménez, 1997). Desprovidos de qualquer peso no mundo activo, são condenados à mais completa ignorância, devido a sociedades regidas por políticas de segregação, preconceito e receio (Correia & Cabral, 1999a). Esta ideologia e comportamento facilmente se compreendem, pois convergem com hábitos e práticas correntes da população, com a exacerbada valorização da superstição (Jiménez, 1997).

Para Leitão (1980), ao ser colocada de parte a ideia de uma correlação positiva entre o sobrenatural/demonologia e os indivíduos com NEE, é aberto o caminho para a emergência de novos sentimentos e para a entrada num novo período.

2.2.1.2 Segundo Período: Fase Proteccionista

Colocadas de parte as ideias de perseguição e execução, a demonologia é agora suplantada pelo divino, sendo que os caridosos obteriam um lugar celestial (Blasco et. al., 1993; Marques et. al., 2001). Ideias hostis e percepções negativas criadas perante o indivíduo com deficiência dão lugar a sentimentos de bondade e compaixão (Leitão, 1980). Este período emerge na segunda metade da Idade Média através das primeiras religiões monoteístas e da construção de instituições de caridade, tais como asilos e hospitais (Pereira, 1993a).

Ainda que sem direitos na sociedade e sem perspectivas educativas ou sociais, os indivíduos com deficiência eram recolhidos e assistidos em instituições especiais, que tinham como principal função providenciar alimento e vestuário (Ferreira, 2008b).

É uma fase que se caracteriza pelo início de uma mudança de mentalidades, necessária para a evolução que ocorreu posteriormente (Blasco et. al., 1993; Marques et. al., 2001).

2.2.1.3 Terceiro Período: Fase Emancipadora

Com a fase Emancipadora surge o detrimento do divino em função do Homem e da Natureza (Ferreira, 2008b). O ser humano orienta a sua preocupação para motivações existenciais e de raciocínio (Borges & Vieira, 1994). Iniciam-se as primeiras experiências e estudos em indivíduos com deficiência, com o objectivo de os ajustar à sociedade. Segundo Correia & Cabral (1999a) estas pesquisas apresentam como principal objectivo eliminar alguns dos estereótipos e atitudes nefastas/negativas criadas em torno desta população. De salientar o estudo desenvolvido por Jean Itard em 1801, considerado “o pai da Educação Especial”. O autor desenvolveu uma pesquisa onde tentou educar uma criança com deficiência mental profunda (Correia & Cabral, 1999a; Ferreira, 2008b). Jimenez (1997) aponta que é neste período, através do contributo de Itard, que emerge a consciência para a necessidade de prestar apoio aos indivíduos com deficiência, ainda que alicerçado no carácter assistencial, relegando para segundo plano o carácter educativo. São construídas escolas especiais para os diferentes tipos de deficiência, que albergam os seus alunos em regimes de internato (Simon, 2000; Marques et. al., 2001). Correia & Cabral (1999a), defendem que estas instituições ao retirarem as crianças com NEE da sociedade, não fazem mais do que a sua segregação, na medida em que crescem em ambientes interpessoais e muitas vezes hostis, pois os serviços existentes não são capazes de promover o seu processo educativo. Contudo, são já visíveis ideias integradoras através da criação das primeiras escolas regulares e classes especiais, onde crianças com deficiência são colocadas a tempo parcial ou total, com o objectivo de integração escolar, social e familiar (Marques et. al., 2001). Suportados por Simon (2000), os autores acrescentam que é neste período que se verificam estudos de investigação sobre os diferentes tipos de deficiência, e suas classificações associadas. Ainda que em ambientes segregados, surgem assim as primeiras intervenções e aplicações de carácter educativo.

2.2.1.4 Quarto Período: Fase Integradora

De acordo com Silva (2004) a entrada na fase Integradora inicia-se após as Grandes Guerras Mundiais, nos finais do século XIX e início do século XX, devido à enorme quantidade de indivíduos mutilados e mentalmente desequilibrados. Esta realidade tocou a sensibilidade das sociedades, fomentando uma nova visão para a Educação Especial. Inicia-se uma etapa onde é possível observar uma relativa igualdade de oportunidades para as crianças com NEE no interior das escolas regulares (Correia & Cabral, 1999b).

Durante os anos 60 assiste-se a uma fase de empenho e esperança, com o aparecimento de movimentos à escala mundial em prol dos direitos civis, imbuídos em conceitos de igualdade, liberdade e justiça (Felgueiras, 1994; Ferreira, 2008a). O sistema tradicional de Educação Especial e os termos segregação e discriminação, inerentes a este conceito, começam a ser postos em causa, iniciando-se um percurso que nos conduz ao conceito de Normalização (Mikkelsen, 1978, citado por Ferreira, 2008a).

Este desígnio não pretende transformar o indivíduo com deficiência num ser considerado “normal”, mas sim criar e promover condições para esta população, que se assemelhem o mais possível às demais (Silva, 2004). De acordo com Marques et. al. (2001), subentende-se que a normalização pretende a igualdade de todos e para todos, sendo que a diferença é um direito alienável. Esta nova abordagem de educação promove o aparecimento do conceito de “Educação Integrada”, possibilitando que os indivíduos com deficiência tenham acesso a um meio educativo o menos restrito possível (Correia, 1997).

Em 1975 é publicada uma lei que marca definitivamente este período. A Public Law 94-142, que se designa por Lei da Educação para todas as Crianças Deficientes, procurou que todos os sistemas educativos aprimorassem e melhorassem os seus serviços de ensino para a Educação Especial, possibilitando às crianças com deficiência as mesmas condições de realização que as ditas “normais” (Matos, 1999; Correia & Serrano, 2003). Heward & Orlansky (1988) descrevem esta lei como sendo aquela que provavelmente maior impacto provocou na história da educação, pois procurou educar com sucesso todos os sujeitos, mesmo aqueles comprometidos, disponibilizando às pessoas com necessidades especiais as mesmas condições e oportunidades sociais e educacionais, respeitando-se as características específicas de cada um. Correia (1997) vai mais longe ao referir que a colocação conjunta propicia um melhor desenvolvimento

social e académico das crianças com NEE, reduzindo o estigma existente ao ser-se educado em ambientes segregados. Rodrigues (1995) aponta a integração como sendo o resultado da relação entre as características individuais e as características do meio. Para Correia & Cabral (1999b), com a publicação da presente lei os indivíduos com deficiência passam a usufruir de planos educativos individualizados e adequados às suas diferenças, promovendo o desenvolvimento e a evolução do processo ensino-aprendizagem. Os autores prosseguem destacando a complexidade e o desafio do trabalho, uma vez que fornecer respostas válidas a um leque de extrema diversidade, proporcionado por crianças e alunos tão distintos, não é tarefa fácil. Rodrigues (1995) corrobora a ideia, ao afirmar que a utilização deste conceito parte do princípio que, num mesmo espaço de aula, se encontram dois grupos: um com NEE e outro sem NEE. Este processo de integração tem a virtude de proporcionar um ambiente de ensino mais familiar e menos restritivo.

2.2.1.5 Quinto Período: Fase Inclusiva

“As escolas comuns [...] representam o meio mais eficaz para combater atitudes discriminatórias, de criar comunidades de acolhimento, construir uma sociedade inclusiva e alcançar o ideal de educação para todos”
 Declaração de Salamanca (1994, Artigo 2)

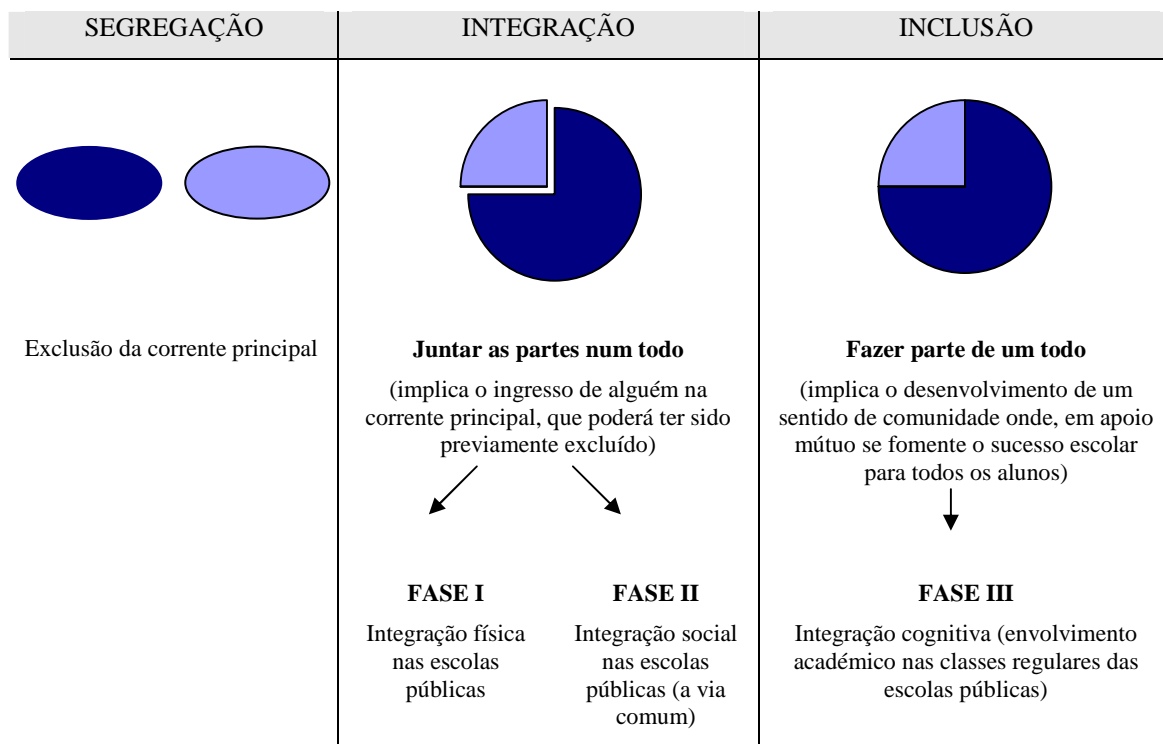
O conceito de inclusão surge como uma revisão do conceito de integração. A diferença reside na ênfase relativamente à aceitação da diferença, e não na acentuação e discriminação pela diferença (Marques et. al., 2001). Entramos assim no quinto e último período, designado de fase Inclusiva.

É com o aparecimento da Declaração de Salamanca, redigida pela Conferência Mundial de Educação Especial, em Junho de 1994, que é reafirmado o compromisso para com a “educação para todos”. Nesta conferência foi adoptada a política e a prática para as NEE (UNESCO, 1994). Esta declaração representa o consenso generalizado sobre as futuras orientações da educação das crianças e jovens com NEE (Mayor, 1994). Foi assinada por um conjunto de 92 governos e 25 organizações internacionais (UNESCO, 1994). Em Portugal bastaram apenas 3 anos para que os princípios de Salamanca fossem consagrados no Despacho 105/97, publicado em Julho de 1997, onde

se faz a opção por uma orientação claramente inclusiva para a educação portuguesa (Rodrigues, 2003). O mesmo autor e Marques et. al. (2001), apontam a Declaração de Salamanca como sendo inspirada no princípio de inclusão e no reconhecimento da necessidade de se atingir o objectivo da “escola para todos”: aceita as diferenças e apoia a aprendizagem de forma a dar respostas às necessidades de cada um. Este documento ressalva ainda o facto de serem as escolas a moldarem-se e a adaptarem-se a todos os alunos, e não o processo contrário, independentemente das suas condições (UNESCO, 1994; Correia & Cabral (1999b)).

Enquanto o conceito de integração pretendia colocar crianças com NEE (sobretudo aquelas cujas limitações eram ligeiras) em escolas regulares (Correia & Serrano, 2003), o conceito de inclusão vai mais longe, na medida em que não pretende colocar o aluno na “normalidade”, mas assumir perante todos que a diversidade e heterogeneidade são factores positivos e promotores do desenvolvimento dos alunos com e sem NEE (Alper et. al., 1995). De forma abrangente, o princípio da educação inclusiva pode ser considerado como orientador, capaz de fortalecer o desenvolvimento sustentável da educação e a aprendizagem para todos ao longo da vida.

Quadro 2 – Evolução até à Inclusão (adaptado de Rodrigues, 2001)



“Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-os aos vários estilos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades”
(UNESCO, 2003, p. 15)

A inclusão remete-nos assim para um processo que responde às diferentes necessidades de todos os alunos através de uma maior participação na aprendizagem, cultura e comunidade. Pretende também a redução da exclusão dentro da educação, com mudanças e alterações de conteúdo, métodos, estruturas e estratégias numa visão comum (Rodrigues, 2002), que abranja todas as crianças dos mesmos níveis etários e, partindo da convicção que compete aos sistemas educativos regulares educarem todas as crianças (UNESCO, 1994). A educação inclusiva actua no fornecimento de respostas pertinentes para todo o universo de necessidades educativas nos contextos pedagógicos escolares formais e informais (Correia, 2003). Em vez de se tornar num tema marginal sobre como se podem integrar alguns alunos na corrente educativa vigente, é uma abordagem que foca a transformação dos sistemas educativos, com o intuito de responder à diversidade, apontando a inclusão como a máxima integração dos alunos com NEE nas escolas regulares (Correia, 1997). Parte do princípio de que a “escola é para todos”, possibilitando ao aluno com deficiência a frequência e permanência nas classes regulares, onde por direito deve beneficiar de todos os serviços adequados às suas características e necessidades (Correia, 1997, 1999; Lopes, 1997). Apela para uma escola que perspetive a criança no seu todo, e não considere apenas o aluno, respeitando níveis de desenvolvimento essenciais em diversas vertentes (académica, sócio-emocional e pessoal), a fim de proporcionar uma educação apropriada e orientada para a maximização do seu potencial (Correia, 1999). Para concluir importa reforçar que a escola inclusiva se caracteriza como um espaço multicultural e diversificado, capaz de oferecer múltiplas respostas. Trata-se do local onde ser diferente é um enriquecimento, uma oportunidade de aprendizagem e uma forma de mostrar que cada indivíduo é um ser único e especial, exactamente por ser diferente (Rodrigues, 1995). Este conceito reforça o pressuposto de que todas as crianças e jovens apresentam os mesmos direitos em frequentar o mesmo tipo de ensino, na medida em que preconiza uma igualdade de objectivos educacionais e de plano de estudos, independentemente das diferenças individuais que possam surgir (Alper et. al., 1995; Correia, 1997 e 1999; Lopes, 1997; Nunes, 2007).

2.2.2 Integração e Inclusão na Realidade Portuguesa

À semelhança do contexto mundial, a educação especial em Portugal experimentou um processo dolorosamente lento, tal como nos diz Correia & Cabral (1999a). Como seria de esperar, esta nova realidade induziu profundas e diversas implicações nos mais diversos domínios:

- Perspectiva política;
- Perspectiva legislativa;
- Organização de práticas educativas para a formação de professores.

(Correia, 2003).

Até aqui toda a competência e responsabilidade para com os indivíduos com deficiência recaía sobre instituições privadas ou sobre a Segurança Social (Felgueiras, 2004). Aquando da criação das equipas de ensino especial integrado, que apenas surgiram nos primeiros anos da década de 70, as crianças e jovens com deficiência eram maioritariamente excluídos do sistema educativo regular (Correia, 2003). Nesta época surge também um forte movimento cooperativo de pais e técnicos, que se vêm confrontados com a falta de meios de resposta para filhos e alunos, respectivamente (Pereira, 1993b). Mais tarde, no início dos anos 80, a Segurança Social atribui um subsídio às famílias, com o objectivo de suportar os encargos provenientes de estruturas de ensino especial não oficiais (Felgueiras, 2004).

A criação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei N.º 46/86), em 1986, define que a educação escolar integra modalidades especiais, reafirmando a necessidade de responder às necessidades específicas de cada indivíduo. Como nos diz Rodrigues (2002), a escola deixou de se organizar com base numa “indiferença às indiferenças”, para se centrar no desenvolvimento integral do homem e na sua preparação para uma vida produtiva na sociedade, fundada no equilíbrio entre os interesses individuais e as regras de vida nos grupos sociais. Entrava-se num período que em muito contribuiu para a criação de novas leis e decretos, sempre na tentativa de completar e fornecer respostas válidas às exigências que as crianças com NEE apresentam, sem perder de vista a sua inclusão no sistema regular de ensino (Pereira, 1993b; Correia, 2003). Esta Lei veio assim consignar pela primeira vez em Portugal, alguns dos princípios fundamentais relativos à educação de alunos com NEE. No entanto, desde a sua origem, muitas foram as alterações registadas na legislação portuguesa. De seguida apontam-se as que consideramos de maior impacto no âmbito das NEE:

- Decreto-lei n.º 344/89 – Ordenamento Jurídico da Formação Inicial e Continua dos Educadores de Infância e dos Professores do Ensino Básico e Secundário;

- Decreto-lei n.º 35/90 – Todas as crianças, incluindo as portadoras de qualquer grau ou tipo de deficiência, são abrangidas pela escolaridade obrigatória. Até à criação deste diploma, vigorava o Decreto-Lei n.º 301/84 que expressamente declarava que a escolaridade obrigatória cessa em caso de incapacidade mental ou física do aluno;

- Decreto-lei n.º 319/91 – Procurou garantir que todos os indivíduos tivessem acesso à escola regular, mesmo que por razões relacionadas com graves problemas de aprendizagem, necessitassem de frequentar currículos alternativos. Procurou assegurar apoios educativos e ajudas técnicas aos alunos com NEE e àqueles que poderiam necessitar;

- Decreto lei n.º 115-A/98 – Forneceu autonomia às escolas na gestão do processo educativo e na organização do respectivo funcionamento, constituindo um instrumento fundamental na sua adequação às necessidades dos alunos, nomeadamente em relação aos que apresentam diferenças mais significativas. Sem autonomia, a escola não pode desenvolver uma perspectiva diferenciada e inclusiva;

- Decreto-lei n.º 6/2001 – Propôs o desenvolvimento do currículo nacional, de forma a assegurar uma formação integral de todos os alunos através da definição de competências e de aprendizagens nucleares, estabelecendo uma gestão flexível que reconheça a diversidade e afirme a diferenciação pedagógica, procurando assim responder às necessidades de todos os alunos. Definiu pela primeira vez na legislação portuguesa o conceito de NEE de carácter permanente/prolongado;

- Despacho n.º 13.781/2001 – Permitiu ao programa educativo a realização de diversas actividades (actividades complementares de apoio para os alunos; reuniões capazes de promover o trabalho cooperativo entre professores; iniciativas relacionadas com a ocupação dos tempos livres dos alunos promovendo a sua educação cultural, desportiva ou cívica; apoio pedagógico aos alunos que dele necessitem, de carácter individual ou em grupo);

- Decreto-lei n.º 38/2004 – Promoveu a integração plena e a participação das pessoas com deficiência nas mais diversas áreas da sociedade (promoção da igualdade de oportunidades na sociedade, possibilitando medidas educativas, de formação e trabalho ao longo da vida). Assumiu também como princípio fundamental a não discriminação, garantindo ao indivíduo com deficiência os seus direitos e deveres.

Dezassete anos após o aparecimento do Decreto-lei nº. 319/91, surge um novo diploma que se apresenta como peça legislativa central e que circunscreve a população-alvo da educação especial, aos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, aprendizagem, mobilidade, autonomia, relacionamento interpessoal e participação social.

De acordo com o Decreto-lei nº. 3/08, de 7 de Janeiro que se aplica aos ensinos público, particular, cooperativo e solidário, os objectivos da educação especial baseiam-se na inclusão educativa e social, no acesso e no sucesso educativos, na autonomia, na estabilidade emocional, na promoção de igualdade de oportunidades e na preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional.

2.2.3 Benefícios e Vantagens do Movimento Inclusivo

“Para os que dizem que a inclusão implica um processo longo e dispendioso, diríamos que deviam experimentar fazer contas ao preço da exclusão.”

Rodrigues (2003, p. 32)

Encontramos na bibliografia uma imensa diversidade de pesquisas e estudos que suportam os benefícios da inclusão (Odom & McEvoy, 1988 citados por Odom, 2000; Buyse & Bailey, 1993; Bailey, 1995; Karagiannis et. al., 1996; Bailey et. al., 1998; Correia, 2003; Mauerberg-deCastro, 2005). De acordo com Bailey (1995), a inclusão tem sido defendida tendo por base argumentos de ordem ética e pragmática.

No que diz respeito aos primeiros parece não existir qualquer dúvida de que os jovens com NEE necessitam de estar incluídos em escolas regulares, sendo esta uma exigência dos princípios inclusivos. Quanto aos argumentos de ordem pragmática, Correia (2003) afirma que para os níveis da sociabilização e do desenvolvimento, as repercussões da escola inclusiva são consideradas desejadas e apropriadas. Bayley et. al. (1998) afirmam que:

- As experiências dos alunos inseridos em programas de educação inclusiva, sob educação especial ou regular, são positivas. Uma grande diversidade de alunos com deficiência, está a ser inserida cada vez mais em programas de educação inclusiva;
- As experiências profissionais dos professores envolvidos em programas de educação inclusiva são também positivas;
- Os esforços de reestruturação da escola têm um impacto positivo nos programas de educação inclusiva, sendo que o contrário também se verifica.

Nesta perspectiva as vantagens que advêm da dinâmica inclusiva admitem vantagens para os alunos (com e sem NEE), para os profissionais e principais intervenientes do contexto educativo, assim como para toda a comunidade escolar.

Abordamos de seguida cada um destes parâmetros de forma individual e mais pormenorizada.

2.2.3.1 Para os Estudantes

Estudos conduzidos por Odom & McEvoy (1988, citados por Odom, 2000) e Odom (2000), apontam vantagens na educação conjunta de crianças e jovens com e sem NEE. Para os autores os benefícios manifestam-se e são visíveis nos seus comportamentos sociais e comportamentais. Karagiannis et. al. (1996), Marques (1997) e Alves (2000) defendem a mesma teoria e pressupostos. Buysse & Bailey (1993) acrescentam ainda que os indivíduos com NEE demonstram ganhos significativos na comunicação e intervenção verbal com os seus pares, elevando conseqüentemente os seus níveis cognitivos.

Quadro 3 – Vantagens da Educação Inclusiva (ONU, 1989)

ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA:	ESTUDANTES SEM DEFICIÊNCIA:
Aprendem a gostar da diversidade.	Têm acesso a uma gama bem mais ampla de papéis sociais.
Adquirem experiência directa com a variedade das capacidades humanas.	Perdem o medo e o preconceito em relação ao diferente, desenvolvendo a cooperação e a tolerância.
Demonstram crescente responsabilidade e melhor aprendizagem através do trabalho em grupo, com outros alunos deficientes ou não.	Adquirem grande senso de responsabilidade e melhoram o rendimento escolar.
Ficam melhor preparados para a vida adulta numa sociedade diversificada, pois entendem que são diferentes, mas não inferiores.	São melhor preparados para a vida adulta porque desde cedo assimilam que as pessoas, as famílias e os espaços sociais não são homogéneos.

2.2.3.2 Para os Profissionais da Educação

De acordo com Correia (2003), os professores e profissionais da educação com carreiras desenvolvidas em ambientes educativos inclusivos, defendem que a sua vida profissional e pessoal é enriquecida. O trabalho de equipa e a cooperação entre os intervenientes educativos, demonstram ser uma ferramenta poderosa, uma vez que auxilia na quebra do isolamento social em que alguns poderão viver. Além disso o trabalho torna-se mais estimulante, desenvolvendo-se amizades profundas. O autor adianta também que este movimento conduz a uma maior participação e preocupação em acções de formação e de habilitação contínua, no sentido de evoluir enquanto educadores de indivíduos com NEE. Bailey (1995) acrescenta que estes profissionais, ao estarem em contacto com NEE, apresentam níveis educativos mais elevados e consistentes, evidenciando mais empenhamento e maior responsabilização no cumprimento das suas tarefas, relativamente aos seus colegas do ensino normal.

2.2.3.3 Para a Comunidade Escolar

No que diz respeito ao envolvimento escolar, a inclusão apresenta como principais vantagens a consciencialização e sensibilização dos membros activos dessa comunidade, enriquecendo-os como seres que vivem em sociedade (Correia, 2003), promovendo o contacto entre indivíduos (Wilson, 2000; Mauerberg-deCastro, 2005). O objectivo é permitir que professores e alunos assumam positivamente a diversidade e a considerem um elemento enriquecedor no contexto educativo, em vez de um problema. (Correia, 2003; Rodrigues, 2003; Nunes, 2007). Para Correia (2003) e Nunes (2007), a escola que primeiramente apresentava como objectivo a preparação e formação de elites, privilegia na actualidade a ideia de uma “escola para todos”, que prima pela inclusão de todos os indivíduos.

Como Rodrigues (2003) refere, estar incluído é muito mais do que uma presença física. É um sentimento e uma prática mútua de pertença entre a escola e a criança. O jovem deve sentir que pertence à escola, e a escola deve assumir que é responsável por ele. Wilson (2000) e Correia (2003) apontam que desta forma, a escola tem maior capacidade de resposta às individualidades de cada elemento, facilitando o diálogo e interacções entre indivíduos (docentes e alunos), potenciando e maximizando o desenvolvimento de todos. O meio escolar transforma-se assim numa comunidade de apoio, onde todos se sentem valorizados e acolhidos de acordo com as suas necessidades.

2.2.4 Barreiras e Obstáculos ao Movimento Inclusivo

Na actualidade também se encontram documentadas e enumeradas desvantagens relativamente ao conceito de “escola inclusiva”. Nesta perspectiva, Hallahan e Kauffman (1994) salientam que a proposta de “inclusão total” ainda hoje sofre considerável resistência, tendo por base os seguintes argumentos:

- Para alguns tipos de dificuldade (como as deficiências graves, os graves problemas comportamentais ou os distúrbios sérios da comunicação), pode ser mais restritiva e segregadora a sala de aula regular, do que um tipo de colocação mais protegida e estruturada;
- Nem todos os professores e educadores do ensino regular estão dispostos ou são capazes de lidar com os diversos alunos com NEE, principalmente com os casos de menor incidência e maior gravidade, pois exigem recursos técnicos e serviços diferenciados de apoio;
- Desconsiderar a evidência empírica de que há eficácia em alguns tipos de resposta mais protegida, para alguns tipos de alunos com dificuldades especiais na escola, seria uma atitude profissionalmente irresponsável e antiética.

Já para Norwich (1993) e Rodrigues (2003), as principais dificuldades configuram quatro grandes dimensões (Adaptações Curriculares; Identificação; Relação Pais-Profissionais; Modelo de Inclusão), que iremos abordar de seguida.

2.2.4.1 Adaptações Curriculares

Como a educação inclusiva se destaca pela ruptura que estabelece com os valores educativos tradicionais, que se caracterizam por um desenvolvimento curricular único e pelo desenvolvimento do conceito de aluno-padrão (Rodrigues, 2002), Nunes (2007) refere que é premente estruturar ambientes de aprendizagem adequados aos diferentes indivíduos, assegurando desta forma a resposta às necessidades de cada aluno, com ou sem deficiência.

Em qualquer sistema de educação, os programas podem constituir um dos maiores obstáculos à inclusão ou podem ser ferramentas essenciais para facilitar a implementação de um sistema mais inclusivo. Em vários contextos, o programa é extenso e exigente, ou de carácter geral e rígido, deixando pouco espaço a adaptações, a circunstâncias locais ou a que os professores experimentem ou ensaiem novas abordagens (Correia & Serrano, 2003). O seu conteúdo pode estar desajustado à realidade em que os alunos vivem e, por consequência, ser inacessível e desmotivante.

Sendo o espaço escolar o principal responsável por cada jovem e pelas suas diferenças, o que reforça o direito a uma educação gratuita e de igual qualidade para indivíduos com e sem deficiência (Booth & Ainscow, 1997; Correia, 1999), prevê-se que os currículos, os programas, assim como o processo avaliativo, sejam adaptáveis às características de cada tipo e grau de deficiência (Correia & Serrano, 2003). Estas adaptações são denominadas de específicas, quando reportadas a alunos com NEE, sendo a sua implementação da responsabilidade das escolas.

Deste modo, a filosofia inclusiva determina que ocorra uma reestruturação na organização do ambiente escolar, o que de acordo com Correia & Serrano (2003), poderá produzir enormes receios e desafios para os educadores. As respostas curriculares devem ser efectuadas em consonância e com o auxílio dos educadores especializados (Correia, 2003). Contudo, Correia & Serrano (2003) assumem que as adaptações de programa requerem especial atenção por parte do professor, sempre orientada para a forma como os conteúdos devem ser leccionados e apresentados. Ainda no seguimento desta ideia, Correia (1999) chama-nos a atenção para as respostas educativas, referindo que os professores devem ter sempre em conta as características dos alunos, condições, recursos e possibilidades que a escola regular fornece e disponibiliza no processo ensino-aprendizagem.

Mauerberg-deCastro (2005) sistematiza as “adaptações curriculares” em “adaptações não significativas” e “adaptações significativas”. As primeiras correspondem a alterações de pequena dimensão e são operadas no ambiente sala de aula pelo próprio docente. As segundas reportam adaptações curriculares significativas, para realidades que contemplam elementos com deficiência na turma.

Na legislação portuguesa, o conceito de “adaptações curriculares” encontra-se consagrado no agora vigente Decreto-lei nº. 3/08, pelo que apresentamos de seguida a informação quanto à planificação e programação educativa, assim como quanto às medidas educativas.

Quadro 4 – Adaptações Curriculares em Portugal (Adaptado de Diário da República, 2008)

PLANIFICAÇÃO E PROGRAMAÇÃO EDUCATIVA	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Estabelece um único documento oficial denominado Programa Educativo Individual (PEI) o qual fixa e fundamenta as respostas educativas e respectivas formas de avaliação utilizadas, para cada aluno; 2. Introduce nos itens do PEI os indicadores de funcionalidade, bem como os factores ambientais que funcionam como facilitadores ou como barreiras à participação e à aprendizagem, por referência à CIF; 3. Estabelece que o PEI deve ser elaborado, conjunta e obrigatoriamente, pelo docente do grupo ou turma ou director de turma, pelo docente de educação especial e pelos serviços implicados na elaboração do relatório acima referenciado; 4. Introduce a figura do coordenador do PEI, na pessoa do director de turma, professor do 1º ciclo ou educador; 5. Estabelece um prazo de 60 dias, após a referenciação, para elaboração do PEI; 6. Estabelece que o PEI deve ser necessariamente revisto no final de cada ciclo de escolaridade; 7. Estabelece a obrigatoriedade de se efectuar um relatório circunstanciado, no final do ano lectivo, dos resultados obtidos por cada aluno no âmbito da aplicação das medidas estabelecidas no PEI; 8. Introduce um Plano Individual de Transição que deve complementar o PEI no caso dos jovens cujas necessidades educativas os impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo comum. 	
MEDIDAS EDUCATIVAS	
<p style="text-align: center;">Estabelece as medidas educativas de educação especial que visam promover a aprendizagem e a participação dos alunos no âmbito da adequação do seu processo de ensino e de aprendizagem, a saber:</p>	
<ol style="list-style-type: none"> a) Apoio pedagógico personalizado; b) Adequações curriculares individuais; c) Adequações no processo de matrícula 	<ol style="list-style-type: none"> d) Adequações no processo de avaliação; e) Currículo específico individual; f) Tecnologias de apoio

Com o objectivo de maximizar o potencial do aluno com NEE, estas sugestões curriculares possuem diversos elementos-chave:

- Objectivos comuns amplamente definidos para todos os alunos, incluindo conhecimentos, competências e valores a adquirir;
- Uma estrutura flexível que facilite a resposta à diversidade e proporcione várias oportunidades para praticar e obter resultados em termos de conteúdos, métodos e níveis de participação;
- Análise de resultados com base nos progressos de cada aluno;
- Reconhecimento da diversidade cultural, religiosa e linguística dos alunos;
- Conteúdo, conhecimentos e competências que correspondem ao contexto dos alunos.

2.2.4.2 Identificação

Rodrigues (2003) apresenta a designação de “necessidades educativas especiais”, como um rótulo que apenas veio substituir o conceito anteriormente definido de “deficiência”. Assim o aluno não é mais do que descrito como alguém necessitado de “cuidados especiais”, situando o processo educativo nas necessidades que a pessoa apresenta e não no seu todo “defectológico”. Entende-se que o conceito NEE foi criado com o objectivo de retirar a carga depreciativa e segregativa para a designação de alguém com deficiência. No entanto, veio contribuir para catalogar a mesma categoria de dificuldades ou deficiência, concluindo que as necessidades educativas são iguais. Desta forma o autor deixa o alerta para a necessidade de reflectir sobre a utilidade do termo NEE no contexto inclusivo. Não nos devemos esquecer que este não se encontra isento das considerações socio-políticas, tendo sido usado, tal como o conceito de “deficiente”, com o objectivo de rotular elementos que fogem à norma e que, como tal, são “diferentes”. Nesta ordem de ideias, o termo “necessidades educativas especiais” tem sido utilizado para destacar alguém pelas suas características, numa perspectiva que encerra sentimentos de carga negativa, em oposição ao contexto inclusivo, que enaltece e valoriza a individualidade de cada elemento.

2.2.4.3 Relação Pais-Professores

Tanto os pais como os professores perseguem o mito da homogeneidade, como condição de qualidade numa sociedade caracterizada pela competitividade (Rodrigues, 2003) e onde todos os alunos são integralmente distintos entre si (Lima, 2000). Na grande maioria dos casos, a homogeneidade é preferível à diversidade, uma vez que os pais preconizam e ambicionam a “perfeição” para os seus filhos. Na sua perspectiva esta concepção será mais facilmente alcançada numa escola tradicional, na medida em que os prepara para uma sociedade elitista e que busca o rendimento. Concepções e métodos mais cooperativos, criativos e abertos, são assim descartados em prol de valores competitivos. Rodrigues (2003) reforça o facto de existirem nas escolas factores que estão mais relacionados com a “resistência à mudança” e que podem comprometer o processo de evolução. Tal situação verifica-se quando numa escola ocorre um esforço para valorizar e utilizar moldes que se aproximam da filosofia inclusiva, e estas medidas não são apreciadas pelos pais, criando por vezes atitudes de descontentamento.

2.2.4.4 Modelo de Inclusão

As propostas variam desde a ideia da inclusão total – posição que defende que todos os alunos devem ser educados apenas e só na classe da escola regular – até à ideia de que a diversidade de características implica a existência e manutenção de um contínuo de serviços e diversidade de opções. A questão sobre qual a melhor forma de educar crianças e jovens com NEE continua em aberto e sem resposta pronta (Hallahan & Kauffman, 1994). Os modelos de inclusão que se tornaram conhecidos nas décadas de 70 e 80, apresentavam a integração como um processo progressivo, que se iniciava com a inclusão física, social, e mais tarde escolar. Estes modelos limitaram-se a definir o conceito de “integração” como a simples presença de um aluno com dificuldades numa turma de ensino regular. Desta forma, é importante uma reflexão sobre o que é em termos curriculares, psicológicos e sociais, estar incluído na escola, não esquecendo os objectivos que a educação inclusiva preconiza:

“[...] as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente da sua condição física, intelectual, social, emocional, linguística, entre outras.”

UNESCO (1994, parágrafo 3)

É assim necessário responder a todos de forma eficiente, direccionada e individual. Para Hallahan & Kauffman (1994), um dos principais direitos de qualquer minoria é o direito de escolha, numa lógica em que os pais ou tutores desses alunos devem ter liberdade para escolher o que acham melhor para os seus filhos. Referem ainda que na ausência de dados que suportem a vantagem de um dos modelos, os educadores e políticos deveriam preservar o contínuo de serviços, para que em qualquer momento, seja salvaguardada a escolha daquele que se mostrar menos restritivo, sem nunca esquecer as circunstâncias em que se encontra.

2.3 Atitudes

2.3.1 O Nascimento do Conceito de Atitude

O estudo do conceito de “atitude” remonta ao início do século vinte, mantendo-se até aos dias de hoje sem que uma definição conceptual tenha sido assumida de forma universal (Pinheiro, 2001). Identificado como objecto fulcral da Psicologia Social, o conceito continua a sentir o choque das diversas correntes intelectuais que se manifestam ao longo dos tempos, sobrevivendo desde o início do século aos diferentes paradigmas e níveis de explicação dominantes da Psicologia Social (Lima, 2004; Ajzen & Fishbein 2005).

O termo surge pela primeira vez no vocabulário científico da área, em escritos dos fundadores da escola de Wuzbourg e, em particular, nos trabalhos de Oswald Kulpe. Desde logo se manifesta de extrema importância, caracterizando-se como um dos objectos de estudo de maior pertinência e ênfase na área (Eagly & Chaiken, 1993). As pesquisas de Oswald Kulpe determinam um grande significado e evolução teórica para a temática em questão, pois vieram demonstrar que perante um mesmo estímulo, os indivíduos actuam e respondem de forma distinta entre si (Thomas & Alaphilippe, 1993, citado por Pinheiro, 2001). No seguimento desta ideia depreende-se que todos nós sofremos uma certa “influência” dos grupos sociais em que nos encontramos inseridos, e de ambientes que determinam e manifestam pensamentos, práticas ou teorias acerca de algo (Kendler, 1968, citado por Ajzen & Fishbein, 2005). São as atitudes que cada um de nós assume que nos conduzem a um parecer de sentimentos e práticas carregadas de um valor simbólico (Slininger et. al., 2000). Estas afirmações individuais que se manifestam em constructos intelectuais (Kozub & Lienert, 2003), são capazes de desencadear acções ou estímulos de diversa natureza, variando entre sentimentos de carácter positivo, negativo ou indiferente e reflectindo as próprias características específicas da sociedade (Ajzen & Fishbein, 1980; Kozub & Lienert, 2003).

Foi a partir desta ideia que os cientistas sociais se aperceberam que as atitudes podiam ser utilizadas como explicação da acção humana: partiram do pressuposto que as atitudes seriam responsáveis por uma disposição comportamental para a reacção a determinadas realidades, na presença de determinados estímulos, inseridos em certos contextos sociais (Ajzen & Fishbein, 1980).

Esta perspectiva revela-se assim como poderosa ferramenta no nosso estudo. Ao analisar as atitudes dos professores face à inclusão de alunos com deficiências, poderemos inferir acerca do seu comportamento perante esta realidade.

Apresentamos de seguida algumas das ideias daqueles que consideramos como os maiores impulsionadores e estudiosos da área, numa tentativa de aprimorar/aprofundar os nossos conhecimentos teóricos e de possibilitar um completo entendimento e interligação temática.

2.3.2 O Conceito de Atitude

Apesar da popularidade do termo “atitude”, é extremamente difícil definir e delimitar o conceito (Trip & Sherrill, 1991; Malouf et. al., 1995, citado por Matos, 1999; Slininger et. al., 2000), uma vez que ainda não se encontrou uma definição aceite por todos os especialistas (Trip & Sherrill, 1991; Feldman, 2001). Santiago (1996, citado por Matos, 1999) justifica este facto, com a existência de uma variabilidade considerável nas definições de atitude (abordagens sociológicas, psicológicas, antropológicas, psico-sociológicas), tornando-se difícil de circunscrever os seus elementos essenciais de forma definitiva.

De acordo com Lima (2004), os primeiros autores a propor a relação atitude→comportamento social foram Thomas & Znaniecki, em 1915. Estes defendiam que a atitude se expressava como sendo “ [...] um processo de consciência individual que determina actividades reais ou possíveis do indivíduo no mundo social.” (Lima, 2004, p. 188). Segundo Ajzen & Fishbein (1980), Herbert Spencer foi um dos primeiros psicólogos sociais a utilizar o termo, em 1930, referindo que “ [...] chegar ao correcto juízo em questões contestadas, depende muito da atitude de espírito que preservamos enquanto ouvimos.”

Mais tarde o conceito de atitude passou a ser entendido como uma “ [...] prontidão para a atenção ou acção de uma espécie concreta.” (Baldwin, 1901, citado por Ajzen & Fishbein, 1980, pagina 13). Também Allport (1935), considerado o mentor da psicologia social (citado por Serrano, 1998 e Pinheiro, 2001), parece partilhar a mesma ideia. O autor propõe como definição de atitude um estado de disposição mental e nervosa, que ao ser organizado pela experiência, exerce influência directa ou dinâmica sobre as respostas do indivíduo, a todos os objectos e situações com os quais ele se encontra relacionado.

Thurstone (1928, citado por Serrano, 1998) sugere também que a atitude surge como o somatório do conjunto de inclinações e sentimentos que um indivíduo apresenta (preconceito ou polarização, ideias preconceituosas e medos, ameaças e convicções) sobre um tópico específico. O conceito encaminha-se assim para uma forma organizada e coerente de pensar, sentir e reagir em relação a pessoas, grupos, questões sociais ou, mais genericamente, a qualquer conhecimento ocorrido no nosso meio circundante (Vian et. al., 1973, citado por Pinheiro, 2001).

Krech et. al. (1975, citado por Pinheiro, 2001), exprimem o conceito de atitude como uma organização duradoura de avaliações positivas ou negativas, sentimentos emocionais e tendências de acção, favoráveis ou desfavoráveis, em relação a objectos sociais. Segundo o autor a atitude revela sempre um carácter pessoal face a um determinado objecto social (Lima, 2000). Já segundo Duarte (1992, citado por Serrano, 1998), em psicologia social o conceito de atitude é utilizado para designar um estado mental, que predispõe a pessoa a agir de determinada forma, quando a situação implica a presença real ou simbólica do objecto de atitude que a determina. Eagly & Chaiken (1993, citados por Pinheiro 2001) definem atitude como uma tendência psicológica que se expressa mediante a avaliação de uma entidade (objecto), com certo grau de tendência positivo ou negativo. São assim disposições favoráveis ou desfavoráveis relativamente a objectos, pessoas e acontecimentos, ou em relação a alguns dos seus respectivos atributos.

2.3.3 As suas Características

Invariavelmente, o conceito de atitude só poderá existir, se no constructo individual de cada um estiver presente um objecto social. Assim, uma das primeiras características das atitudes consiste no facto de serem apreendidas (sob interacção directa ou indirecta). Por outro lado, as atitudes podem ser caracterizadas pelo que se pode denominar de “resistência”. Isto significa que as atitudes são relativamente estáveis ao longo do tempo, na medida em que são “resistentes” à mudança, tendo sempre presente um objecto social específico.

É-nos sugerido por vários autores que as atitudes são susceptíveis de variar quer em qualidade quer em quantidade, manifestando-se com diferentes graus de intensidade e direcção. Observam-se na predisposição de um sujeito para determinado comportamento, conduzindo-o a agir (de forma particular), quando exposto ao objecto de atitude (Pinheiro, 2001).

Uma vez que a definição do conceito de atitude é variável e geradora de grande controvérsia (Serrano, 1998), para que não restem dúvidas no entendimento da dimensão da sua abrangência, iremo-nos debruçar nos autores Antonak & Livneh (1988, citados por Slininger et. al., 2000), que ao rever diversos estudos, caracterizaram o conceito de forma global e ampla:

- As atitudes são aprendidas através da experiência e interacção com outros elementos;
- As atitudes são complexas e manifestam-se como estruturas multicomponentes;
- As atitudes são relativamente estáveis;
- As atitudes têm como referência objectos sociais específicos;
- As atitudes variam na sua qualidade e quantidade, possuindo diferentes graus de força motivadora e direcção;
- As atitudes são expressas através de predisposições comportamentais para agir de determinada forma.

2.3.4 Estrutura das Atitudes

As atitudes apresentam uma estrutura de grande complexidade, constituída por diversos componentes cuja inter-relação tem vindo a ser estudada por diferentes modelos teóricos. Existem actualmente três modelos principais, utilizados na maioria das investigações:

- a) Modelo Tripartido Clássico (Rosenberg & Hovland, 1960);
- b) Modelo Unidimensional Clássico (Fishbein & Ajzen, 1975);
- c) Modelo Tripartido Revisto de Atitude (Zanna & Rempel, 1988).

2.3.4.1 Modelo Tripartido Clássico (Rosenberg & Hovland, 1960)

A maioria dos psicólogos sociais considera a atitude um constructo multidimensional (Serrano, 1998; Pinheiro, 2001). O modelo das três componentes, como é vulgarmente conhecido, ou o Modelo Tripartido Clássico (Rosenberg & Hovland, 1960, citado por Neto, 1998), compreende simultaneamente três dimensões (Kozub & Lienert, 2003), como ilustra a figura seguinte.

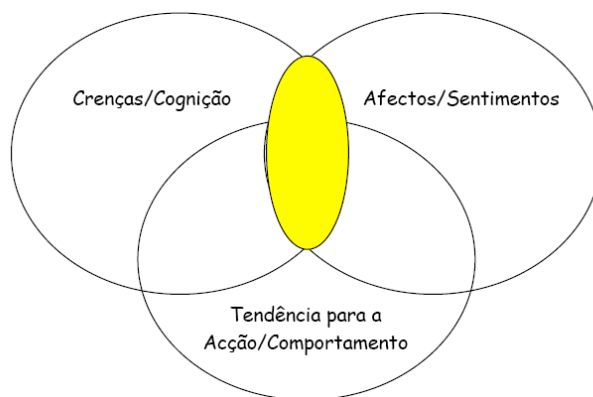


Figura 4 – Modelo Tripartido Clássico

A primeira dimensão é definida pelas crenças informacionais (o que a pessoa acredita sobre os factos de uma situação) e crenças avaliativas (consistem naquilo que a pessoa acredita sobre os méritos, deméritos, bem, mal, justo, injusto, benefícios ou custos de diferentes situações). A segunda, a do afecto, consiste nos sentimentos gerais de um indivíduo na avaliação de uma situação. Ao contrário da componente cognitiva (crenças), normalmente multidimensional por se relacionar com todos os aspectos da

situação que o indivíduo percebe, a componente afectiva é unidimensional, na medida em que se relaciona com a forma como o indivíduo sente ou vivencia a situação como um todo. A terceira e última dimensão é a comportamental, caracterizando-se pelas tendências de acção relativas ao objecto da atitude, fundamentada pela predisposição para actuar de determinada forma.

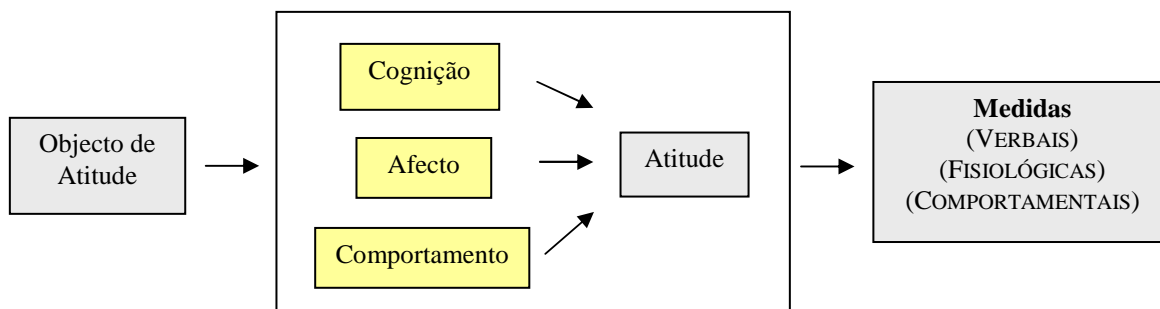


Figura 5 – Modelo Tripartido Clássico (Adaptado de Neto, 1998)

Silva (2008) refere que nenhuma das componentes é inteiramente independente das restantes, encontrando-se as três inter-ligadas. Refere ainda que, “[...] provavelmente as nossas reacções emocionais influenciam as nossas intenções comportamentais, assim como as nossas crenças irão influenciar as nossas emoções.” (Silva, 2008, p. 20). Este modelo necessita que todas as componentes sejam tidas em conta para que se possa inferir entre atitude e comportamento (Eiser, 1986).

2.3.4.2 Modelo Unidimensional Clássico (Ajzen & Fishbein, 1975)

Este modelo defende uma ligação directa entre atitude e comportamento, sendo a componente afectiva a variável tida em conta para que tal se verifique. Para Rodrigues (1972, citado por Pinheiro, 2001), as atitudes demonstram um sentimento que favorece ou desfavorece um objecto social, podendo este ser uma pessoa, um acontecimento social ou qualquer produto da actividade humana. Ajzen (1988, citado por Pinheiro, 2001), define atitude como uma predisposição de resposta a um objecto, pessoa, instituição ou acontecimento, de forma positiva ou negativa. O autor realça desta forma o carácter avaliativo afectivo, de forma a traduzir uma posição pessoal face a um determinado objecto social. Surge assim o Modelo Unidimensional Clássico de Atitude (Ajzen & Fishbein, 1975, citado por Neto, 1998).

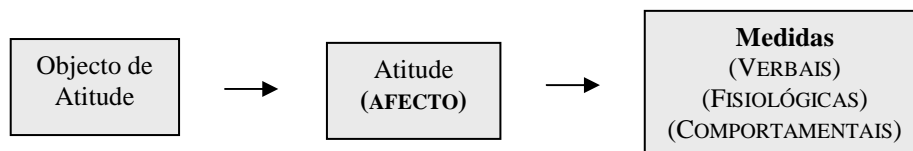


Figura 6 – Modelo Unidimensional Clássico (Adaptado de Neto, 1998)

2.3.4.3 Modelo Tripartido Revisto de Atitude (Zanna & Rempel, 1988)

O Modelo Tripartido Revisto de Atitude (Zanna & Rempel, 1988, citado por Neto, 1998), assume a atitude como uma categorização de um objecto estímulo ao longo de uma dimensão avaliativa. Aqui a atitude surge como uma premissa positiva ou negativa, ao longo de um eixo bipolar, com base no raciocínio (domínio cognitivo), no processo afectivo (domínio das emoções), e na informação alicerçada num comportamento anterior.

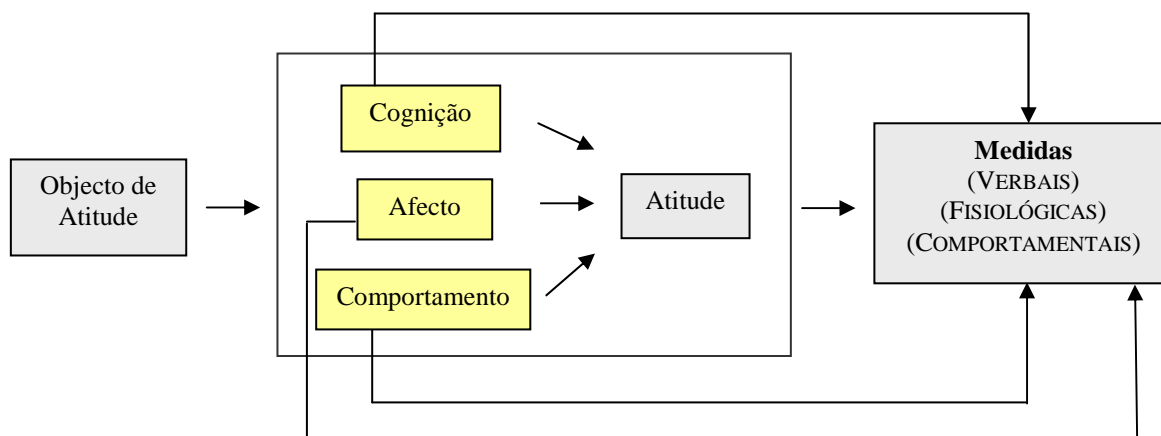


Figura 7 – Modelo Tripartido Revisto (Adaptado de Neto, 1998)

2.3.5 Formação das Atitudes

As principais interrogações que se colocam quando se fala de atitude, prendem-se com a forma como estas surgem e como se podem mudar. São inúmeras as teorias explicativas da formação de atitudes (Serrano, 1998; Pinheiro, 2001). Poder-se-ia pensar numa predisposição genética, porém muitos são os autores que apontam para uma aquisição progressiva de atitudes, ao longo do processo de crescimento, fortemente influenciada pelo meio (Lima, 2004; Ajzen & Gilbert, 2008).

O autor John Watson (1913, citado por Monteiro & Santos, 2001, p. 21) referia que dispondo “ [...] de crianças sadias, bem constituídas e a espécie de mundo que preciso para as educar, e eu garanto que, tomando qualquer uma delas ao acaso, prepará-la-ei para se tornar um especialista que eu seleccione: um medico, um comerciante, um advogado e, sim, até um pedinte ou ladrão, independentemente dos seus talentos, inclinações, tendências, aptidões, assim como da profissão e da raça dos seus antepassados.”

Para Thomas & Alaphillipe (1983), apesar de nascermos com uma informação genética que poderá ser determinante na formação de certos constructos sociais, acabamos por ser profundamente influenciados por toda uma sociedade com valores inerentes, que acabamos por incorporar por pressões externas (pais, amigos, professores, etc.), ou simplesmente porque as encaramos como as melhores para o meio social em que vivemos (Monteiro & Santos, 2002). As atitudes são desta forma influenciadas directamente pela nossa família e pelos seus valores (religião), pelo meio onde crescemos e pelos elementos com que lidamos, sendo que a grande maioria emerge de valores e práticas sociais, relegando-se para segundo plano os factores genéticos (Lima, 2004; Ajzen & Gilbert, 2008).

Contudo, apesar da maioria dos estudiosos aceitar que as atitudes surgem principalmente por constructos sociais do meio onde nos encontramos inseridos, Feldman (2001, citando Walter et. al., 1990) verifica que a informação genética apresenta também algum peso na distribuição genes vs sociedade. Estudos conduzidos por Walter et. al., (1990), comprovam que gémeos verdadeiros, quando separados para viver em famílias e meios distintos, apresentam atitudes mais próximas entre si do que irmãos nascidos em anos diferentes e educados num mesmo contexto familiar e social.

2.3.6 Mudança das Atitudes

Como o nosso estudo parte da assumpção de que as atitudes se manifestam em acções relativamente a um dado objecto social, no caso específico das atitudes dos professores para com elementos com deficiência, interessa-nos conhecer até que ponto, uma atitude negativa face a esta população poderá ser alterada.

Recuando um pouco até às características das atitudes apresentadas por Antonak & Livneh (1988, citados por Slininger et. al., 2000), importa salientar os pressupostos identificados como de maior importância para que mudanças possam ocorrer no conceito de atitude. Apesar das atitudes serem estruturas relativamente estáveis, podem ser alteradas ao longo do tempo (Nunes, 2007). Sendo que estas são apreendidas através da experiência e interacção com outros elementos, também podem ser alteradas se elementos próximos manifestarem crenças diferentes para um dado objecto social, induzindo assim a modificação da atitude do próprio sujeito (Rivoire, 2006). Esta mudança ocorrerá ainda mais facilmente se os objectos sociais (indivíduo, instituição, situação) forem inseridos em contextos sociais desconhecidos. A associação destas duas condições revela-se um importante factor preditivo de mudança de atitude (Serrano, 1998; Pinheiro, 2001; Monteiro & Santos, 2002; Lima, 2004). Uma vez que as atitudes variam em qualidade e quantidade, possuindo diferentes graus de força motivadora e direcção, podemos afirmar que os resultados de experiências presentes ou passadas, podem determinar uma mudança de atitude em relação a dado objecto social. Como nos diz Triandis (1974, citado por Rivoire, 2006), uma atitude positiva ou negativa poderá facilmente ser convertida num juízo avaliativo contrário, caso uma experiência particular tenha consequências inesperadas.

2.4 Atitudes e Comportamento

As inúmeras pesquisas e estudos realizados acerca das atitudes, procuravam efectuar uma estreita passagem entre este conceito e o comportamento humano, como afirmam Ajzen & Fishbein (1980). Uma vez que o ser humano manifesta as suas acções de forma orientada para as atitudes, as predisposições comportamentais parecem ser influenciadas por estas (Rivoire, 2006). Desta forma, o que a Psicologia Social pretende averiguar dentro do ramo das atitudes, é de que forma este conceito é determinante no contexto comportamental.

Será que ao termos conhecimento de uma atitude manifestada por um indivíduo face a um certo objecto social, podemos determinar qual a sua acção e o respectivo comportamento perante esse objecto?

2.4.1 Estudos Realizados – existência de uma relação?

Um dos primeiros estudos desta relação foi levado a cabo por LaPiere em 1934 (Ajzen & Fishbein, 1980, 2005; Eiser, 1986; Serrano, 1998; Pinheiro, 2001; Lima, 2004). Nos Estados Unidos da América (EUA) a época caracterizava-se por um clima de racismo e de marginalização dos povos asiáticos. Em certas lojas eram mesmo visíveis cartazes que impediam quer a entrada de animais domésticos, quer de indivíduos orientais, demonstrando de facto o grau de inferioridade com que estes seres humanos eram encarados. O estudo consistiu na visita de LaPiere, acompanhado por um casal asiático, a cerca de 184 restaurantes, 66 hotéis e outros estabelecimentos comerciais. Em todos os locais por onde passaram e onde usufruíram dos serviços, apenas num deles lhes foi completamente vedada a entrada. Cerca de meio ano depois, LaPiere enviou para cada estabelecimento comercial por onde tinham passado, uma carta com a seguinte mensagem: “Aceitaria indivíduos de raça chinesa como clientes no seu estabelecimento?”. Dos 81 restaurantes e 47 hotéis que responderam, verificou-se de forma esmagadora a resposta “Não!”. Dos elementos que responderam, 92% responderam que não serviriam nem acomodariam clientes de etnia asiática, sendo que os restantes 8% responderam “Não tenho a certeza, depende das circunstâncias!” (Ajzen & Fishbein, 1980, 2005; Eiser, 1986; Serrano, 1998; Pinheiro, 2001; Lima, 2004). Tendo em conta os resultados obtidos, facilmente se verifica uma incongruência entre atitude e comportamento, na medida em que apenas num estabelecimento lhes foi impedida a entrada. Todavia, existem algumas explicações para este desfecho (Serrano, 1998; Pinheiro, 2001). Os autores apontam o facto de o casal se ter feito acompanhar pelo investigador LaPiere como uma variável atenuante. Uma outra característica que poderá ser encarada como atenuante, surge através das respostas efectuadas à carta de solicitação. Nesta situação o interveniente, ou seja, o indivíduo que respondeu, pode não ter sido o mesmo que os recebeu, demonstrado por sua vez uma resposta individual a um determinado objecto social (Ajzen & Fishbein, 1980).

Após o estudo de LaPiere em 1934, seguiram-se várias pesquisas semelhantes, com o objectivo de averiguar até que ponto as atitudes se manifestam em comportamentos humanos (Feldman, 2001). Kutner et. al. (1952, citado por Eiser, 1986 e Lima 2004) desenvolveram um estudo com indivíduos de raça negra, avaliando a forma como estes eram servidos num restaurante, quando acompanhados por um

elemento de etnia caucasiana, numa época igualmente marcada pelo racismo. Numa primeira fase deslocaram-se ao restaurante, tendo-se observado uma recepção satisfatória por parte dos estabelecimentos. Contudo, se uma comitiva constituída exclusivamente por indivíduos de raça negra pretendesse efectuar uma reserva para um acontecimento social, os restaurantes não satisfaziam o pedido (Eisner, 1986; Lima, 2004).

Mais tarde, Allan Wicker (1969) elaborou uma revisão bibliográfica de 42 estudos empíricos, realizados com o objectivo de verificar a existência ou não de uma correlação positiva entre atitude e comportamento. Na sua pesquisa, o autor verifica um valor de correlação positivo ligeiramente superior aos 0.3, sendo que a média rondava os 0.15 (Eagly & Chainken, 1993). As conclusões não foram animadoras para aqueles que assumiam uma interligação/interdependência elevada (Pinheiro, 2001). Este estudo serviu de ponto de partida para que novas questões se colocassem. Wicker (1969, citado por Eagly & Chainken, 1993), ao constatar que atitudes e comportamentos não se manifestavam de forma tão linear como seria de esperar, centrou atenções nos contextos em que as atitudes ocorrem, originando posteriormente comportamentos sociais (Eagly & Chainken, 1993; Ajzen & Fishbein, 2005).

Existem também estudos que vão de encontro à teoria que apoia a existência da relação preditiva atitudes→comportamento social, sendo superadas algumas das incompatibilidades verificadas nas pesquisas anteriores. Demonstram ainda que não são apenas as atitudes específicas que se interligam de forma positiva com o comportamento, mas que também as atitudes gerais face a objectos, se relacionam sistematicamente com os índices comportamentais (Pinheiro, 1998). Wiegel & Newman (1976, citados por Pinheiro, 1998) mostraram que as atitudes relativas a questões ambientais se correlacionam de forma mais significativa com um índice de comportamentos gerais pró-ambientais, do que com o de comportamentos específicos (reciclagem). Posteriormente, Rajcecki (1990, citado por Neto, 1988), ao analisar os resultados das sondagens eleitorais nos EUA entre 1934 e 1984, verifica que a diferença entre as sondagens e os valores reais foi de apenas 2,1. No que toca às últimas 5 eleições presidenciais do período compreendido, o erro foi ainda menor, situando-se em 1,2.

2.4.2 Modelos Teóricos Preditivos do Comportamento

A grande maioria dos estudos efectuados com o objectivo de estabelecer uma relação atitude→comportamento, nomeadamente os de LaPier (1934) e Kutner et. al. (1952), adoptaram o Modelo Unidimensional Clássico de Atitude (Ajzen & Fishbein, 1975), que considera somente a componente afectiva do indivíduo perante o objecto social, ou seja, nestes casos em particular, entre o funcionário do estabelecimento e as etnias minoritárias. Neste seguimento, os psicólogos sociais desenvolveram a partir da década de 70 várias linhas de pesquisa, com o objectivo de determinar quais as condições em que as atitudes são preditivas do comportamento humano (Silva, 2008). Assim, em 1975, Ajzen & Fishbein desenvolveram a denominada Teoria da Acção Reflectida que mais tarde e após algumas revisões, seria designada de Teoria do Comportamento Planeado (Ajzen, 1991). Apesar da existência de diversas teorias explicativas das atitudes, iremos apenas abordar as da Acção Reflectida e do Comportamento Planeado, modelos-base do instrumento de avaliação utilizado no nosso estudo.

2.4.2.1 Teoria da Acção Reflectida (Ajzen & Fishbein, 1975)

Este modelo foi desenvolvido em 1967, por Fishbein e Ajzen (Serrano, 1998), numa tentativa de superar as fracas correlações entre atitude e comportamento, obtidas nos estudos realizados até então. Segundo os autores, através deste modelo torna-se possível prever com alguma fiabilidade o comportamento dos seres humanos, controlando um conjunto de variáveis. Trata-se de uma teoria matemática, segundo a qual a intenção de controlar um comportamento é o melhor factor preditivo de comportamento (Conaster et. al., 2000; Verderber et. al., 2003). Por intenção, entende-se aquilo que o sujeito programa como plano de acção. Quando medida com acuidade tem tendência a prever, com elevado grau de precisão, o comportamento da pessoa de forma mais eficiente que as próprias atitudes (Lima, 2004).

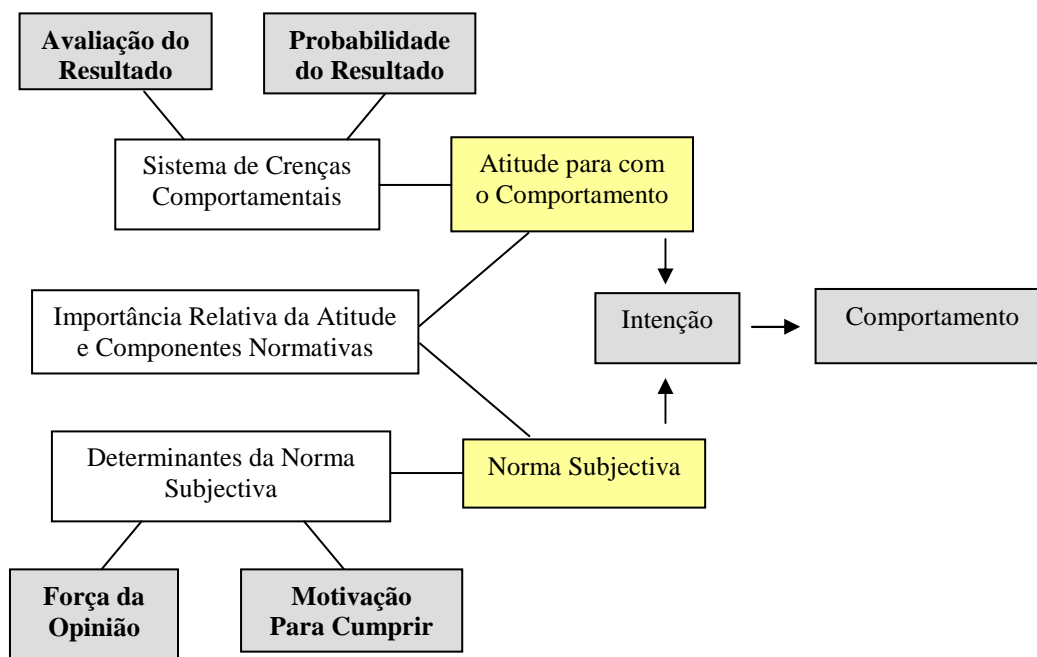


Figura 8 – Teoria da Acção Reflectida (Adaptado de Verderber et. al., 2003)

De acordo com Sherril (1998), as crenças pessoais e a norma subjectiva interagem de forma a influenciar uma intenção de comportamento, resultando posteriormente num comportamento ou conjunto de comportamentos. O comportamento e a intenção só podem ser entendidos e previstos quando a norma subjectiva e as atitudes estão em sintonia com as crenças subjacentes (Rizzo & Kirkendall, 1995; Kowalski & Rizzo, 1996; Rizzo et. al., 1997). Para Ajzen & Fishbein (1980), Rizzo & Kirkendall (1995) e Kowalski & Rizzo (1996), a teoria postula, na sua forma inicial, que o comportamento é directamente determinado pela intenção de o realizar, sendo esta, por seu turno, influenciada pela atitude (isto é, pela avaliação positiva ou negativa que o indivíduo efectua sobre o comportamento a desempenhar) e pela norma subjectiva (ou seja, a pressão social percebida para desempenhar ou não desempenhar o comportamento). A norma subjectiva forma-se a partir da percepção que cada indivíduo tem dos comportamentos, que serão “lícitos” ou “ilícitos” de acordo com os grupos sociais de referência (Ajzen, 2001; Conaster et. al., 2002). Por fim, as consequências antecipadas do desempenho ou não desempenho do comportamento, afectam tanto a atitude como a norma subjectiva. Para a atitude, a crença de que o desempenho de determinado comportamento originará resultados específicos, está directamente relacionada com as avaliações desses resultados. Para a norma subjectiva, a nossa motivação para agir encontra-se directamente relacionada com as crenças que temos em relação ao que indivíduos específicos esperam que seja o nosso comportamento.

Tomando como exemplo os hábitos tabágicos de um indivíduo, a teoria sugere que se um sujeito é não fumador, é porque não tenciona fumar, porque as suas intenções são influenciadas por atitudes positivas em relação a uma vida saudável (ou atitudes negativas em relação ao fumo) e porque tem consciência da pressão social existente para não fumar. Por outro lado, as suas atitudes são influenciadas pelas crenças que tem nos resultados obtidos com a ausência de tabagismo – por exemplo, a crença de que o fumo faz mal à saúde – e pela avaliação que faz dessas crenças – valorização da saúde. A susceptibilidade à pressão social também é influenciada pelas crenças – o indivíduo persistirá com o seu comportamento de não fumador, se acreditar que as pessoas que quer que o aceitem, esperam que não fume.

O campo de aplicação desta teoria tem sido bastante amplo, sobretudo na área do comportamento voluntário. Contudo, em certas pesquisas verificam-se limitações na sua robustez, dado que as intenções são susceptíveis de erro (Neto, 1998).

Em 1991 esta teoria sofreu um grande desenvolvimento, passando a designar-se por Teoria do Comportamento Planeado. Estudos realizados concluíram que a previsão de comportamentos é significativamente melhorada com a introdução de uma variável externa ao modelo, que consiste no comportamento anterior do sujeito – controlo comportamental percebido (Speckart, 1979; Eiser et. al., 1989, citados por Lima, 2004).

2.4.2.2 Teoria do Comportamento Planeado (Ajzen, 1991)

Sendo considerada uma extensão da Teoria da Acção Reflectida (Ajzen & Fishbein, 1980), este novo modelo relaciona atitude e comportamento, norma subjectiva, controlo comportamental percebido e intenção (Ajzen, 2001). Esta nova componente consiste na avaliação que o sujeito efectua de determinado estímulo, sustentada pelas experiências passadas (positivas/negativas; agradáveis/desagradáveis), e na previsão de ocorrência do estímulo (fácil/difícil; provável/improvável) (Pinheiro, 2001). Desta forma a intenção é agora influenciada pela atitude para com o comportamento, pela norma subjectiva e pelo controlo comportamental percebido.

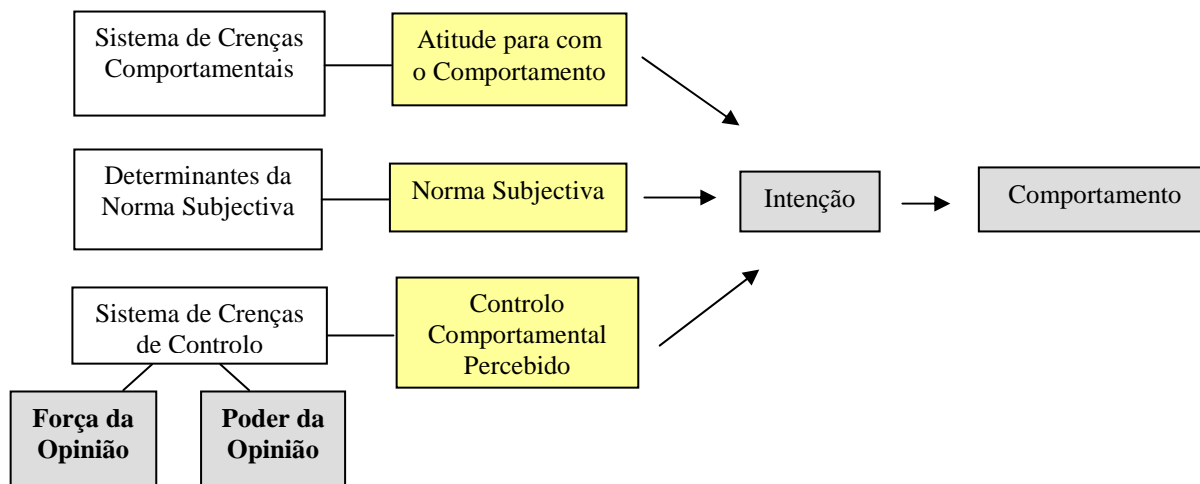


Figura 9 – Teoria do Comportamento Planeado (Adaptado de Conaster et. al., 2002)

Segundo diversos autores, a adição de uma nova variável à Teoria da Acção Reflectida, torna-a vantajosa na previsão comportamental (Albarracian et al., 2001; Courneya & Bobick, 2000; Gatch & Kendzierski, 1990; Hausenblas et. al., 1997; Mummery et. al., 2000, citados por Serrano, 1998). O próprio autor da teoria, após revisão de várias pesquisas, corrobora esta opinião, ao considerar a introdução da componente controlo comportamental, uma melhoria na sua capacidade de previsão comportamental (Ajzen, 1991). O esquema seguinte ilustra de forma comparativa, as duas teorias preditivas do comportamento, anteriormente apresentadas.

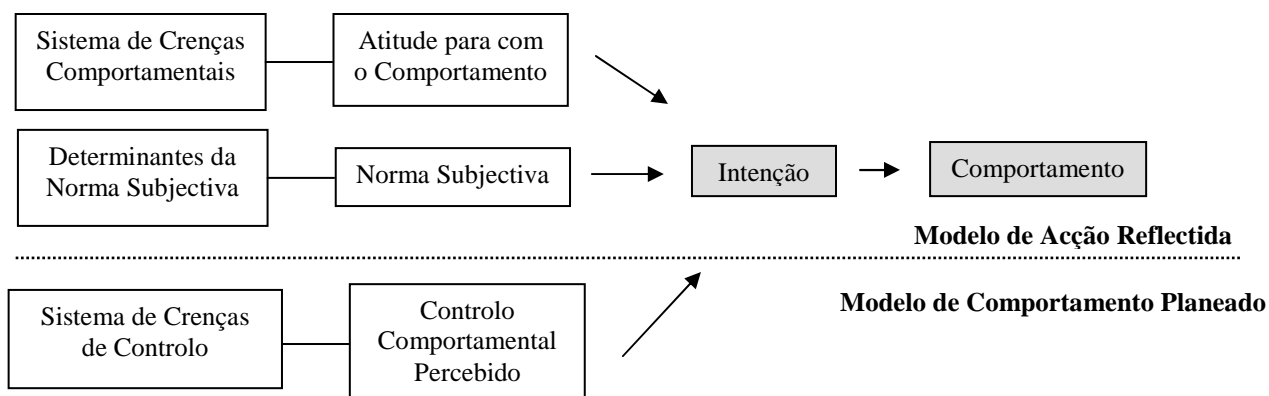


Figura 10 – Comparação dos Modelos Comportamentais (Adaptado de Neto, 1998)

Apesar das inúmeras evoluções obtidas, continua em aberto uma teoria ou modelo que consiga de forma completamente segura, robusta e fiável assegurar uma relação entre estes dois conceitos.

2.5 Atitudes dos Professores Face ao Contexto Inclusivo

“ [...] os professores são a chave para a inclusão.”

Bennet (1997, citado por Matos, 1999, p. 28)

A escola recebeu ao longo do tempo uma forte herança cultural e social, ficando sujeita a diversos factores de mudança, que ocorreram ao nível dos vários domínios da ciência e do conhecimento, sempre na tentativa de ensinar, sobretudo quem é “diferente”. Assistimos ao longo dos tempos a uma transformação no modelo educacional, preconizada por diferentes sociedades e obviamente diferentes ideologias (Correia & Cabral, 1999a). Como verificámos em secções anteriores, os valores e práticas educacionais conheceram diferentes formas de actuar para com os indivíduos com NEE, caminhando sempre na direcção de um modelo preocupado e centrado nas suas características, e de como essas diferenças podem e devem ser utilizadas em prol de uma sociedade inclusiva e preocupada com os seus cidadãos (Marques et. al., 2001).

Do que ficou dito, estamos convencidos que uma escola inclusiva se caracteriza como sendo um espaço multicultural e diversificado, capaz de oferecer múltiplas respostas (Correia, 1997, 1999; Lopes, 1997). Uma escola onde ser diferente é um enriquecimento, uma oportunidade de aprendizagem e uma forma de mostrar que cada indivíduo é um ser único e especial, exactamente por ser diferente (Rodrigues, 1995). A Educação Física não foge à regra e como tal, se a educação dos nossos dias ainda reflecte a ideologia político-social da sociedade em que vivemos, também esta disciplina sofreu e continuará certamente a sofrer enormes alterações. A Educação Física escolar apresentava até há algumas décadas, um modelo em que o físico (corpo), a aptidão e o desempenho eram os factores mais importantes, desprezando-se muitas vezes os aspectos sociais, cognitivos e afectivos. O principal objectivo da disciplina era o rendimento físico, tornando o modelo existente segregativo.

De forma a contemplar os princípios inclusivos que exigem a participação de toda a comunidade escolar, os professores surgem como principais figuras de actuação face à integração total de indivíduos com deficiência nas escolas regulares (Simon, 1990; Nunes, 2007; Ferreira, 2008b). Rizzo & Kirkendall (1995), e mais recentemente Folson-Meek & Rizzo (2002), afirmam que o sucesso do processo inclusivo se encontra dependente da atitude do professor de Educação Física, uma vez que é ele o mediador e principal responsável no processo ensino-aprendizagem.

As contribuições literárias de Folson-Meek et. al. (1999), Folson-Meek & Rizzo (2002), e Gorgatti et al (2004), defendem que é necessário uma modificação de atitudes e comportamentos para que a inclusão de indivíduos com deficiência seja realizada com cada vez mais sucesso, ultrapassando assim todos os estigmas e preconceitos existentes para com esta população. Acrescentam ainda que estes indivíduos devem ser afastados da escola regular, somente quando a sua evolução estiver seriamente comprometida, e não por caprichos pessoais dos intervenientes no processo educativo. Os mesmos pressupostos são defendidos para a disciplina de Educação Física, ao mencionarem que alunos com deficiências devem ser incluídos na escola regular e nas aulas de Educação Física, próximos da sua área de residência (Stainback & Stainback, 1990; Block, 1995).

Duchane & French (1998, p. 371) defendem a mesma teoria, acrescentando que os alunos com deficiência devem beneficiar de todos os currículos escolares disponibilizados no ensino regular, frisando que as “ [...] atitudes favoráveis dos professores são uma potente variável no ensino, e cruciais para a inclusão de alunos com deficiências”. Ao ter conhecimento que as atitudes demonstradas pelos profissionais do ensino apresentam uma preponderância tão acentuada no processo inclusivo, Kowalski & Rizzo (1996) focam como ponto central, o desenvolvimento de intenções, crenças e atitudes favoráveis ao ensino de alunos com NEE. Rizzo (1985), num dos seus contributos para a área, revela que o professor de Educação Física é o principal facilitador no processo ensino-aprendizagem de habilidades motoras e cognitivas no âmbito desportivo, tanto para alunos com deficiências, como para os ditos “normais”, promovendo aprendizagens bem sucedidas para todos os elementos da sua turma, num contexto saudável de inclusão na sala de aula. De acordo com Palla & Mauerberg-deCastro (2004), o professor de Educação Física é também responsável pela transmissão de valores, ideias, formas de pensamento e padrões de comportamento para uma correcta convivência em sociedade.

De acordo com Alves (2000) e Ferreira (2008c), a actividade física para indivíduos com deficiência responde ao conceito de normalização, quando proporciona na sua prática condições culturais, estruturais e sociais, semelhantes à dos seus pares sem NEE. A disciplina manifesta-se como um óptimo condutor no processo de reabilitação e integração social das pessoas deficientes. O desporto, independentemente da sua expressão, reúne em si um potencial imenso de inclusão social, mantém-se na moda, contrariando na sua prática a desvantagem, o isolamento e o separatismo que conduzem à exclusão social (Alves, 2000; Ferreira, 2008c).

2.5.1 Alguns Estudos Realizados

Entre 1958 e 1995, Scruggs & Mastropieri (1996) realizaram um levantamento histórico de todos os estudos efectuados na área da inclusão. Os autores concluíram que 65% dos intervenientes educativos inquiridos apoiavam e defendiam os valores e pressupostos da filosofia inclusiva.

Resultados semelhantes foram observados por Villa et. al. (1997). Os autores afirmam na sua investigação, que a maioria dos inquiridos acreditava que ensinar alunos com deficiência em escolas regulares, promovia atitudes positivas nos docentes e comunidade educativa.

Bowman (1986) realizou em estudo com professores especializados em Educação Especial, provenientes de catorze estados da UNESCO. Verificou diferenças nas opiniões face ao contexto da inclusão de indivíduos com deficiências em escolas regulares, sobressaindo a premissa de que nos países onde a filosofia inclusiva se encontrava mais enraizada também as atitudes se manifestavam como mais positivas. Pelo contrario, países cuja mentalidade de inclusão não era tão debatida e partilhada pela sociedade, denotavam atitudes menos entusiastas e promotoras dos princípios inclusivos.

Leyser et. al. (1994) conduziu um estudo semelhante, tendo no entanto como amostra docentes de diversos países mundiais. Os resultados obtidos apresentaram conclusões semelhantes às de Bowman (1986).

Através dos contributos de Serrano (1998) e Nunes (2004), verifica-se que os professores de Educação Física apresentam atitudes favoráveis na leccionação das suas aulas, perante alunos com deficiência. De acordo com Rodrigues (2003), os professores de Educação Física tendem a desenvolver atitudes mais positivas face à inclusão de alunos com deficiência, em sala de aula regular, quando comparados com os seus colegas.

Contrariamente aos estudos apresentados, Minke (1996) e Correia & Cabral (1999b) apontam um cenário menos entusiasta e optimista no que toca à escola inclusiva, referindo que ainda existem professores que defendem a prática educativa tradicional, mantendo posições de rejeição e segregação educativa.

2.5.2 Factores que Influenciam as Atitudes

Uma vez que as atitudes dos professores apontam para um processo inclusivo diferenciado (Conatser et. al., 2000), surgem factores de elevado interesse para a temática em pesquisa (Kozub & Lienert, 2003), que resultam de possíveis ligações entre a formação de atitudes (positivas/negativas) e elementos de natureza particular, que iremos abordar de seguida de forma mais pormenorizada:

- Experiência e Contacto face a Alunos com Deficiências;
- Preparação e Formação Académica;
- Competência Percebida;
- Idade e Tempo de Serviço;
- Género;
- Apoios e Suportes;
- Colocação Conjunta de Alunos com e sem NEE;
- Gravidade e tipo de Deficiência;
- Nível Escolar.

2.5.2.1. *Experiência e Contacto face a Alunos com Deficiências*

São vários os autores que abordam nos seus estudos a variável experiência/contacto em alunos com NEE, na tentativa de compreender até que ponto influenciam e alteram as atitudes dos professores. Para Correia (1999, p. 161), “[...] à medida que os programas de integração aumentam [...]” também o comportamento dos docentes se modifica, através da [...] manifestação de atitudes mais positivas [...]” face ao processo inclusivo. Os estudos de Rizzo & Vispoel (1991, 1992), Giangreco et. al. (1993), Block & Rizzo (1995), Janney et. al. (1995), Minke et. al. (1996), Keith & Ross (1998), Conatser et. al. (2000) e Rodrigues (2005) corroboram esta teoria. Estes referem que os professores que possuem uma experiência profissional com alunos com deficiência, ultrapassam muitos conceitos infundados acerca desta temática, apresentando uma atitude mais favorável e positiva quanto à sua inclusão em escolas regulares de ensino. Também Leyser et. al. (1994) e Minke (1996), apontam os professores mais experientes no que respeita ao contacto com alunos com deficiência, como sendo mais entusiastas e defensores dos princípios inclusivos, comparativamente àqueles que não conhecem NEE ou nunca lidaram com tal situação.

A experiência de ensino parece assim manifestar-se como um factor importante na formação e desenvolvimento da atitude dos docentes (Folson-Meek et al., 1999). Pinheiro (2001) salienta que os docentes necessitam de algum treino no que respeita a lidar com crianças com NEE, de forma a abandonar sentimentos de preconceito e suposições negativas e para que desenvolvam espíritos mais abertos e responsáveis face a esta problemática. Folson-Meek et. al. (1999), verificam nas suas pesquisas que os estudantes de Educação Física adaptada, tendem a desenvolver atitudes mais positivas e entusiastas face à inclusão de indivíduos com deficiência, após um período em que contactaram com esta população. Foi realizado um primeiro inquérito numa fase em que os estudantes não tinham ainda qualquer contacto com NEE, e posteriormente um segundo, após terem privado com estes indivíduos. Os resultados demonstraram um aumento no entusiasmo e atitudes mais favoráveis face à deficiência.

No entanto, Fernandes (2000) conduziu uma investigação com resultados que indicam que professores com maior experiência de trabalho com alunos com deficiência, apresentavam atitudes inclusivas menos favoráveis. Um dos possíveis motivos para essa realidade parece estar relacionada, tal como nos diz Semmel et. al. (1995) e Block & Obrusnikova, (2007), com a falta de preparação para lidar com situações novas e complexas, podendo conduzir a sentimentos de incompetência e, por conseguinte, a atitudes inclusivas negativas por parte dos professores. Gorgatti et. al. (2004) e Nunes (2007), acrescentam que muitos são os professores que se vêm confrontados com novas realidades, pois estão perante alunos que necessitam de uma resposta para a qual não se encontram preparados ou até mesmo habilitados. Rizzo & Vispoel (1991) e Simon (2000), afirmam que a qualidade da experiência de ensino é também um factor importante na formação das atitudes dos professores de Educação Física, uma vez que se a experiência passada ou presente tiver sido bem sucedida, maior será a competência percebida e vice-versa.

Existem ainda estudos em que os resultados não apontam para qualquer correlação estatística significativa entre experiência com NEE e a existência (ou não), de atitudes favoráveis à inclusão destes elementos em escolas regulares (Stephens & Braun, 1980; Zanandrea & Rizzo, 1998).

2.5.2.2 Preparação e Formação Académica

Para a inclusão de crianças e jovens com NEE no ensino regular, deve-se ter em conta que o educador necessita de conhecimentos e habilitações específicas, que promovam a sua prática pedagógica e educativa. Esta ideia conduz-nos aos estudos elaborados por Scruggs & Mastropieri (1996), Hodge et. al. (2002) e mais recentemente Correia (2003), ao afirmarem que embora a maioria dos professores acredite no conceito de escola inclusiva, os docentes apresentam alguns receios em relação a este processo de mudança, sobretudo porque sentem que não possuem a formação necessária para ensinar e contactar com NEE. Esta opinião é também partilhada por Brunet & Goupil (1983, citados por Scruggs & Mastropieri, 1996), após inquérito realizado a professores em escolas do Quebeque. Kowalski & Rizzo (1996) e Simon (2000), abordam a mesma questão, direccionando-a para a vertente da formação universitária dos professores, considerada inadequada e insuficiente. Outros estudos confirmam esta teoria, defendendo que a preparação académica nas áreas da deficiência, aliada a uma experiência de ensino com estes alunos, contribui fortemente para atitudes inclusivas favoráveis nas escolas regulares (Avramidis & Norwich, 2002; Nunes, 2004).

Desta forma, com base nos estudos de Rizzo & Vispoel (1991, 1992), Block & Rizzo (1995) e Kowalski & Rizzo (1996), podemos inferir que quanto maior é a formação académica nas áreas de Educação Física Adaptada e Educação de Ensino Especial, maior serão as atitudes de inclusão dos professores de Educação Física face aos alunos com deficiência. Quanto mais competentes se sentem os professores de Educação Física, mais favoráveis serão as suas atitudes inclusivas e comportamentos no confronto com as adversidades. Vaughn et. al (1996), Villa et. al. (1996), Leroy & Simpson (1996) e Correia (1999), constataram nas suas pesquisas que os professores que não participaram em actividades de educação inclusiva ao longo da sua formação académica e durante o seu percurso como educadores, apresentavam opiniões negativas sobre o processo inclusivo na escola regular.

2.5.2.3 Competência Percebida

Dando seguimento à variável tratada no ponto anterior, Rizzo & Wright (1988), Rizzo & Vispoel (1991), Block & Rizzo (1995) e Zannandrea & Rizzo (1998), apontam que quanto maior é o sentido de competência que os professores de Educação Física possuem de si mesmos, mais à vontade se encontram para lidar com alunos com deficiência, beneficiando todos os intervenientes do processo ensino-aprendizagem e elevando as atitudes a um patamar mais favorável de inclusão. Os estudos de Rizzo & Vispoel (1991), Block & Rizzo (1995) e Zannandrea & Rizzo (1998) encontram-se em sintonia, ao apontarem a competência percebida dos professores e a formação em Educação Física Adaptada, como sendo o melhor factor preditivo de atitudes favoráveis, no ensino de alunos com deficiência.

2.5.2.4 Idade e Tempo de Serviço

Nos estudos elaborados por Harvey (1985), Center & Ward (1987), Berryman (1989), Stephens & Braun (1989), Rizzo & Vispoel (1991, 1992), Rizzo & Kirkendall (1995), Kowalski & Rizzo (1996), Conaster et. al. (2000) e mais recentemente Avramidis & Norwich (2002), observamos que os docentes mais jovens apresentam atitudes ligeiramente mais favoráveis e, por conseguinte, são mais entusiastas que os seus pares de idade superior, em relação ao conceito de inclusão. Desta forma, quanto mais jovens são os docentes, mais optimistas se mostram quanto ao contexto inclusivo, demonstrando consequentemente atitudes mais favoráveis (Vayer & Roncin, 1992). Tendo como suporte as pesquisas de Rizzo & Vispoel (1991) e Rizzo (1994), verificamos que tal sentimento também parece existir face aos professores de Educação Física com menor tempo de serviço. Num estudo conduzido por Serrano (1998), verifica-se que dentro da população portuguesa de professores de Educação Física, aqueles que apresentam atitudes mais favoráveis relativamente à inclusão são aqueles com idade cronológica compreendida entre os 30 e os 35 anos. Leyser (1994), apresenta no seu estudo resultados semelhantes, comprovando que aparentemente, os professores com menos de 14 anos de ensino, apresentam atitudes mais positivas face à inclusão, comparativamente aos colegas com mais de 14 anos de serviço. Pelo contrário, Patrick (1987), Leyser et. al. (1994), Pinheiro (2001) e Kozub & Lienert (2003), não encontraram nas suas investigações qualquer correlação significativa entre a atitude e idade.

2.5.2.5 Género

Em relação a esta variável as opiniões e pesquisas são bastante divergentes entre si. Embora existam pesquisas que sugerem que o sexo feminino apresenta atitudes inclusivas mais favoráveis (Aloia et. al., 1980; Harvey, 1985; Downs & Williams, 1994; Folson-Meek et. al., 1999; Conaster et. al., 2000), existem também outros que não evidenciam qualquer relação entre género e predisposição para atitude inclusiva (Rizzo & Vispoel, 1991; Rizzo & Kirkendall, 1995; Serrano, 1998; Hodge et. al., 2002). Kowalski & Rizzo (1996) partilham da mesma opinião, ao referirem que não encontram diferenças significativas entre os dois sexos, embora pareça existir uma tendência do sexo feminino a manifestar-se de forma mais positiva. De acordo com Giligan (1982), uma das razões que parece apontar uma possível ligação entre indivíduos do sexo feminino e atitudes mais favoráveis, é a sua própria natureza. O autor caracteriza as mulheres como tendo uma personalidade mais cooperativa, enquanto os elementos do sexo masculino são mais competitivos e necessitam que lhes sejam impostas regras.

Todavia e ainda dentro desta temática, verificamos que após a frequência em aulas de ensino integrado e Educação Física adaptada, as atitudes tendem a ser semelhantes para ambos os sexos, não se verificando diferenças significativas (Patrick, 1987; DePauw & Doll-Tepper, 2000; Folson-Meek et. al., 1999).

Existem vários estudos que não demonstram qualquer correlação estatisticamente fundamentada entre género e atitude. Archie & Sherrill (1989) e Verderber et. al. (2003), afirmam que os resultados obtidos por vários investigadores no que diz respeito à influência do género nas atitudes relativas a pessoas com deficiência, se têm revelado inconsistentes.

2.5.2.6 Apoios e Suportes

Rodrigues (2002), constata que quando os professores são questionados sobre as barreiras à inclusão, um dos factores mais enunciados prende-se com a inexistência de mudanças estruturais na escola que sustentem as inovações ou, simplesmente, com a falta de qualidade dos recursos. É imperativo não esquecer que o atendimento dos educandos com NEE incluídos em escolas regulares, exige serviços de apoio integrado por docentes e técnicos qualificados para uma escola aberta à diversidade (Giangreco et. al., 1993; Scruggs & Mastropieri, 1996).

Semmel et. al. (1991), apontam que o reduzido apoio fornecido às práticas integradoras poderá ser o suficiente para despoletar modelos de exclusão e de segregação. Parece assim que o trabalho de equipa e um movimento conjunto dos elementos docentes, em parceria com os seus colegas, quer de educação especial quer de ensino regular, propicia e conduz a uma melhoria no sucesso do processo inclusivo (Stanovich, 1996). Wood (1998), refere que a colaboração entre pais, professores e todos os intervenientes no processo educativo escolar, é cada vez mais reconhecida como um instrumento poderoso para que as atitudes sejam positivas face à inclusão de alunos com deficiência. Estes factos são também reconhecidos e apontados por Villa et. al. (1996) e Zannandrea & Rizzo (1998).

Por outro lado, os docentes que não usufruem de qualquer tipo de suporte/ajuda na convivência com os elementos com NEE, tendem a apresentar atitudes negativas e prejudiciais face à inclusão (Semmel et. al., 1995; Minke et. al., 1996). Para terminar este raciocínio, de recordar apenas a ideia de que a escola se massificou sem se democratizar, isto é, sem criar estruturas adequadas ao alargamento e renovação da sua população, não dispondo de recursos e modos de acção necessários e suficientes para gerir os anseios de uma “escola para todos” (Rodrigues, 2005).

2.5.2.7 Colocação Conjunta de Alunos com e sem NEE

De uma forma geral, os professores são da opinião que quer os alunos com NEE, quer os alunos “normais”, não são prejudicados pelo movimento inclusivo, no que respeita à sua evolução académica. Os docentes manifestam assim uma visão e opinião positiva quanto à colocação conjunta de indivíduos com e sem deficiência (Scruggs & Mastropieri, 1996; Villa et. al., 1997). Os mesmos autores referem que ensinar alunos com deficiência em escolas regulares, resulta em mudanças positivas no educador e no contexto educativo, não se desenvolvendo qualquer tipo de reacções negativas (Pinheiro, 2001). No seguimento desta ideia, Janney et. al. (1995) verificam que o convívio existente fomenta e promove o desenvolvimento de amizades e a melhoria da auto-estima (Quadro 3, p. 26).

Na nossa pesquisa bibliográfica apenas encontramos um estudo da autoria de Simon (1991), cujas observações parecem não ser tão entusiastas face à colocação conjunta de indivíduos com e sem deficiência. O autor, através de um inquérito realizado a docentes franceses escolhidos aleatoriamente, verifica uma franca percentagem de professores que acredita que a amostra discente escolar (alunos com e sem NEE), pode desenvolver sentimentos de medo e rejeição. Nesta perspectiva, acredita-se que a inclusão beneficie os alunos com NEE no domínio do auto-conceito e da convivência social, não se alargando este sentimento ao produto académico do aluno Simon (1991).

2.5.2.8 Gravidade e Tipo de Deficiência

“ [...] alunos com ligeiras deficiências são aceites mais favoravelmente do que alunos com deficiências severas.”

Kowalski & Rizzo (1996, p. 181)

De acordo com Serrano (1998) e Pinheiro (2001), o tipo e a severidade da deficiência parecem influenciar a atitude inclusiva. Os autores apontam desta forma que o tipo de deficiência e o seu grau de incidência são factores a ter em conta, nas atitudes e políticas de inclusão dentro do panorama educativo. No que toca à disciplina de Educação Física e aos seus docentes, conclusões semelhantes foram retiradas numa pesquisa levada a cabo por Block & Obrusnikova (2007).

Rizzo (1984), Rizzo & Vispoel (1991), Forlin (1995) e Kowalski & Rizzo (1996), assumem que os indivíduos com deficiências ligeiras são aceites mais favoravelmente, quando comparados com elementos com deficiências severas. Segundo Scruggs e Mastropieri (1996), os docentes manifestam atitudes mais positivas quando em contacto com deficientes motores, sensoriais e mentais ligeiros. Pelo contrário, são visíveis atitudes menos positivas quando os alunos comportam deficiências mentais, sensoriais severas, deficiências profundas ou distúrbios emocionais. Esta ideia indica-nos que deficiências severas que impliquem alterações no normal funcionamento da sala-de-aula, bem como modificações no processo educativo levado a cabo pelo professor, são factores menos apreciados (Vayer & Rocin, 1992).

Relativamente às classes integradas e analisando os contributos de Rizzo (1984), Rizzo & Vispoel (1991) e Zannandrea & Rizzo (1998), constata-se que os professores de Educação Física preferem trabalhar com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, do que com elementos portadores de deficiências físicas. Num estudo semelhante realizado por Conatser et. al. (2003), verificamos que os professores de Educação Física apresentam atitudes mais favoráveis para o ensino de indivíduos com deficiências ligeiras, do que quando comparados com deficiências severas. Dentro desta temática, Block e Obrusnikova (2007) verificaram que as atitudes dos professores de Educação Física e música não eram unânimes, face ao ensino de estudantes possuidores de deficiências físicas ou com distúrbios de comportamento. Nesta pesquisa concluiu-se que as atitudes dos professores de Educação Física se verificavam mais favoráveis para os estudantes com distúrbios de comportamento, enquanto no ramo musical, as preferências dos professores recaíam nos alunos com deficiências físicas. Para Vayer & Rocin (1992) os resultados não são surpreendentes, pois enquanto uma deficiência física constitui e se manifesta como um enorme obstáculo para a participação numa aula de Educação Física, o mesmo se passa com o distúrbio de comportamento numa aula musical. Os docentes apenas demonstraram atitudes mais favoráveis e positivas para uma população que exigia menos modificações no seu normal método de leccionar, e por conseguinte, menos preocupações no normal processo de ensino-aprendizagem.

2.5.2.9 Nível Escolar

Avramidis & Norwich (2002) realçam que os professores do ensino básico tendem a apresentar atitudes mais defensoras e favoráveis para com alunos com deficiência, quando comparados com os seus colegas do ensino secundário. De igual forma, Rizzo (1984), DePauw & Doll-Tepper (2000) e Kowalski & Rizzo (1996), partilham de opinião semelhante quando referem que a integração é vista de forma mais positiva em relação a alunos mais novos. Os estudos de Rizzo (1984) e Rizzo & Vispoel (1991), apontam que quanto menor é o nível de ensino leccionado, mais favoráveis são as atitudes inclusivas dos professores de Educação Física perante alunos com deficiência. Center & Ward (1987) encontram evidências que suportam estes pressupostos, ao referirem que os professores do 1º Ciclo defendem os princípios da inclusão, sendo mais entusiastas deste movimento, comparativamente com os seus colegas do ensino secundário. Numa tentativa de interpretação de resultados, Salvia & Munson (1986) concluíram que de acordo com o processo evolutivo das crianças, ou seja, à medida que estas crescem e evoluem na hierarquia escolar, os professores tendem a centrar as suas preocupações na matéria transmitida, relegando para segundo plano as diferenças e dificuldades da turma. Desta forma, alunos com NEE constituem um problema acrescido.

Concluído o capítulo de Revisão de Literatura, onde se encontram definidas e expostas teorias e ideologias temáticas, e após terem sido apresentados os estudos e pesquisas elaboradas até ao momento, impõe-se fazer uma breve síntese para consolidação dos aspectos fundamentais para o objectivo proposto, ou seja, averiguar as atitudes dos professores de Educação Física, face à inclusão de indivíduos com deficiência em classes regulares.

As atitudes são consideradas a essência da Psicologia Social, não sendo por isso de estranhar os diversos contributos existentes em torno desta área, nem tão pouco as diferentes opiniões decorrentes da sua análise. Desde o início do seu estudo sistemático que se tem tentado definir, medir e utilizar o conceito numa tentativa de antever o comportamento, apesar das muitas indefinições.

A discussão inicia-se desde logo em torno do próprio conceito de atitude, que embora utilizado indiscriminadamente, tem um significado próprio e específico no âmbito da Psicologia Social. Utilizando a Teoria do Comportamento Planeado de Ajzen (1991), extensão da Teoria da Acção Reflectida (Ajzen & Fishbein, 1980), este modelo relaciona atitude e comportamento, norma subjectiva, controlo comportamental percebido e intenção (Ajzen, 2001). Esta nova componente consiste na avaliação que o sujeito efectua de determinado estímulo, sustentada pelas experiências passadas (positivas/negativas; agradáveis/desagradáveis), e na previsão de ocorrência do estímulo (fácil/difícil; provável/improvável).

Tendo em linha de conta os princípios da filosofia inclusiva e o modo como as atitudes se parecem relacionar com a lógica comportamental, torna-se imprescindível uma análise exaustiva de diversas variáveis, de forma a prever como são influenciadas as atitudes dos professores de Educação Física relativamente ao ensino de crianças com deficiência. No nosso estudo, as variáveis a focar são as seguintes: Experiência e Contacto face a Deficiências, Preparação e Formação Académica; Competência Percebida, Idade e Tempo de Serviço, Género, Apoios e Suportes, Colocação Conjunta de Indivíduos com e sem NEE, Gravidade e Tipo de Deficiência e Nível Escolar.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA

“O desenho de investigação é o plano lógico criado pelo investigador de forma a obter respostas válidas às questões de investigação colocadas.”

Fortin (1999, p. 7)

Após efectuado o enquadramento teórico dos vários conceitos implícitos no estudo, bem como uma revisão geral dos diversos autores que produziram trabalhos na área de investigação em causa, torna-se fundamental apresentar os procedimentos metodológicos adoptados ao longo do estudo.

Desta forma, neste capítulo iremos proceder à caracterização do estudo, aos procedimentos de selecção da amostra, assim como a sua caracterização, descrição e caracterização dos instrumentos de avaliação utilizados, à definição e caracterização das variáveis, aos procedimentos utilizados na recolha dos dados obtidos, e ainda, à análise e tratamento estatístico de dados.

3.1 Caracterização do Estudo

“ [...] os métodos qualitativos e quantitativos podem ser complementares.”

Fortin (1999, p. 9)

Na realização deste estudo recorreremos à utilização de metodologias mistas de investigação quantitativas e qualitativas. As primeiras remetem-nos para a utilização de questionários, sendo possível verificar se as experiências e as perspectivas da amostra se enquadram num conjunto de categorias pré-determinadas (Boavida & Amado, 2006, citados por Lemos, 2008). Apresentam como principais finalidades descrever variáveis e examinar as relações existentes entre elas. As segundas acrescentam uma marca racional e intuitiva que contribui para uma melhor compreensão dos fenómenos (Kirk & Miller, 1986). Iremos recorrer a uma entrevista grupal (*Focus Group*), técnica que permite uma recolha de dados em quantidade elevada por curto espaço de tempo. As características desta técnica de recolha de informação prevêm-se como uma mais-valia, na medida em que dificilmente poderiam ser recolhidas através de uma simples observação da realidade (Agar, 1986).

Nas Ciências Sociais, a utilização do método qualitativo privilegia o processo social em detrimento da estrutura social (Patton, 1987). Procura visualizar o contexto e, se possível, ter uma integração empática com o objecto de estudo (Neves, 1996, citado por Fortin, 1999).

No presente estudo utilizámos como instrumento de avaliação quantitativa o *Physical Educator's Attitude Toward Teaching Individuals with Disabilities* (PEATID III) de Folson-Meek & Rizzo (1993), e como instrumento de avaliação qualitativa com recurso a um guião de entrevista desenvolvido por Campos e Ferreira (2009). Esta metodologia mista, descrita como de natureza sequencial (Tashakkori & Teddlie, 1998, p. 46), permite ao investigador realizar uma fase quantitativa, e em seguida, separadamente, uma fase qualitativa. É uma metodologia de renome e muito popular entre jovens investigadores, que desejem utilizar ambas as metodologias nos seus estudos, mas que não querem experimentar as dificuldades de utilizar as duas metodologias em simultâneo. Por outro lado, e no que diz respeito à temática em análise, o presente estudo apresenta características pioneiras em Portugal, uma vez que nunca se combinaram estes dois métodos na avaliação e análise das atitudes dos professores de Educação Física do 1º ciclo, face à inclusão de indivíduos com deficiência, em escolas regulares.

3.2 Procedimentos de Selecção da Amostra e Aplicação dos Instrumentos de Medida

De acordo com Quivy & Campenhout (1992, citados por Lemos, 2008, p. 24), a escolha da amostra deve ser ponderada segundo vários critérios, dentro dos quais se destacam: a margem de manobra dos investigadores, os prazos, os recursos, os contactos e as informações que se pretendem recolher.

Seleccionámos a amostra tendo como base a população-alvo constituída por professores de Educação Física do 1º ciclo de escolaridade. Os docentes são do género masculino e feminino, sem qualquer restrição de idade e espaço geográfico. Para a aplicação dos questionários, contactámos as empresas e entidades promotoras da actividade de Expressão Físico Motora nos concelhos de Alcobaça, Coimbra, Nazaré, Porto, Rio-Maior e Vila-Real, solicitando autorização para a aplicação do instrumento de medida. Após a apresentação do estudo e da obtenção prévia de um parecer positivo, o questionário foi aplicado em reunião de departamento, salvaguardando que todas as

questões eram de preenchimento obrigatório, garantindo simultaneamente o seu anonimato. A entrevista de pesquisa semi-estruturada ao *Focus-Group* foi realizada apenas aos docentes do concelho de Coimbra.

A recolha de dados decorreu entre Fevereiro e Outubro do ano 2009, obtendo-se uma média de resposta para cada questionário situada entre os 7 e os 10 minutos. Pelas suas características e complexidade, a entrevista teve a duração de aproximadamente 90 minutos.

3.3 Caracterização da Amostra

“A amostra é um subconjunto de uma população ou de um grupo de sujeitos que fazem parte de uma mesma população. É uma réplica em miniatura da população-alvo”.

Fortin (1999, p. 14)

A amostra é constituída por professores de Educação Física que leccionam o 1º ciclo de escolaridade, desempenhando funções nas Actividades de Enriquecimento Curricular de Expressão Físico Motora. Para a realização do estudo contámos com a participação de uma amostra constituída por 159 indivíduos ($N = 159$), dos quais 89 são do género masculino ($n = 89$), e 70 do género feminino ($n = 70$), com idades compreendidas entre os 22 anos e os 46 anos ($M = 25,70$; $DP = 3,107$).

3.4 Instrumentos de Medida

“A escolha dos instrumentos utilizados realiza-se em função das questões orientadoras da investigação, e tem em conta a estratégia de análise estatística considerada.”

Fortin (1999, p. 16),

Foram aplicados dois instrumentos de medida na população amostral, ambos com o objectivo de avaliar as atitudes dos professores face à inclusão de indivíduos com deficiência na escola regular. No molde quantitativo, utilizámos a escala PEATID III de Folsom-Meek & Rizzo (1993), traduzida e adaptada por Campos, Ferreira e Gaspar (2007), complementada com uma ficha de caracterização individual.

Para o estudo qualitativo utilizámos um guião de entrevista semi-estruturada da autoria de Campos e Ferreira (2009). Numa primeira fase da recolha qualitativa, apresentámos o tópico de estudo ao grupo de entrevistados, direccionando, conduzindo e moderando a discussão de uma forma semi-estruturada e natural.

3.4.1 Estudo Quantitativo

3.4.1.1 Physical Educator's Attitude Toward Teaching Individuals With Disabilities (PEATID III)

O instrumento de recolha de dados utilizado foi o PEATID III desenvolvido por Folson-Meek & Rizzo (1993). A base teórica deste instrumento encontra-se interligada com a Teoria da Acção Assistida de Ajzen & Fishbein (1975), que mais tarde evoluiu para a Teoria do Comportamento Planeado (Ajzen, 1991), e apoia-se na suposição de que as crenças podem ser utilizadas para inferir as atitudes (Rizzo, 1984). Recordamos que esta teoria comportamental relaciona atitude e comportamento, norma subjectiva, controlo comportamental percebido e intenção (Ajzen, 2001). Por intenção entende-se aquilo que o sujeito programa como plano de acção, sendo que a intenção de controlar um comportamento é o melhor factor de previsão comportamental (Conaster et. al., 2000; Verderber et. al., 2003).

Com o PEATID III, a atitude face ao comportamento é inferida através da resposta a doze afirmações sobre o comportamento em análise (ensinar alunos com deficiência numa classe regular) (Folson-Meek & Rizzo, 2002). Estas afirmações expressam crenças relativamente ao ensino de alunos com deficiência em classes regulares de Educação Física, sobre as quais os participantes expressam os seus níveis de concordância a respeito de quatro dimensões de deficiência (Deficiência Motora, Visual, Auditiva e Intelectual). Cinco itens expressam crenças positivas e outras setes crenças negativas (Rizzo, 1984; Duchane & French, 1998; Folson-Meek & Rizzo, 2002, citados por Silva 2008, p. 49). Ao lado de cada condição de deficiência, encontra-se uma escala de Lickert de cinco pontos (1 = Discordo Completamente; 2 = Discordo; 3 = Não Discordo Nem Concordo; 4 = Concordo; 5 = Concordo Completamente). As pontuações de todas as declarações podem ser somadas para produzir um resultado global que se situa entre 12-60 (resultados mais elevados indicam uma percepção mais elevada face ao ensino de alunos com deficiência e vice-versa). De destacar que cinco destas declarações expressam um parecer positivo face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física, enquanto sete declarações (da 5^a à 11^a), emitem por sua vez, um parecer negativo, tendo pois de ser recodificadas. Este instrumento apresenta também doze questões demográficas/sociais, experiência prévia e competência percebida, sendo esta última avaliada usando o seguinte critério: 1 = Nada

Competente; 2 = Com Alguma Competência; 3 = Muito Competente.

A utilidade do PEATID III permite aos investigadores especificar o número e as condições de deficiência que pretendem avaliar. Permite ainda a avaliação de atributos que possam contribuir para a variância nas atitudes face ao ensino de alunos com deficiência (Folson-Meek & Rizzo, 2002, citados por Silva 2008, p. 50).

O instrumento original, *Physical Educator's Attitude Toward Handicapped* (PEATH), foi cuidadosamente examinado quanto à sua validade e fidelidade. A validade foi determinada por seis investigadores especializados em Educação Física Adaptada (Folson-Meek & Rizzo, 2002). O grau de confiança foi estimado através do coeficiente alpha (Cronbach, 1951), tendo-se verificado 0.88 da escala total.

3.4.1.2 Ficha Individual do Docente

A utilização de uma ficha de caracterização do professor é importante no sentido de aprofundar o conhecimento na amostra presente, bem como para obter algumas variáveis pertinentes para o desenrolar da investigação, nomeadamente:

- Dados biográficos (género e idade);
- Dados profissionais (anos de serviço, formação em ensino especial, experiência com alunos com deficiências, qualidade e competência da experiência).

3.4.1 Estudo Qualitativo (Focus Group)

Na tentativa de alcançar os objectivos estabelecidos, desenvolveu-se um guião de entrevista onde constam os tópicos temáticos a abordar ao longo da sessão, bem como algumas questões chave. Segundo Goetz & LeCompte (1984), a entrevista é o método de recolha de dados mais utilizado e comum na pesquisa qualitativa. É um método de recolha que se estabelece entre o investigador e os participantes, com o objectivo de recolher informação relativa às questões de investigação formuladas (Burgess, 1982; Morgan, 1988; Wale, 1996; Creswell, 1998). Permite obter/recolher dados de forma mais pormenorizada e detalhada, reacções não verbais (gestos corporais), permitindo a liberdade de expressão do participante (Merriam, 1988), de forma a evidenciar e intensificar o significado das experiências vividas (Goetz & LeCompte, 1984).

Desta forma o método de investigação qualitativa *Focus Group* que, como já referimos anteriormente, se define como uma entrevista grupal simultânea a todos os intervenientes, propicia riqueza e flexibilidade na recolha dos dados, por norma não disponíveis quando se aplica um instrumento individualmente (Merriam, 1988). Beneficiamos também da espontaneidade que ocorre através da interação entre os participantes, sendo um método de recolha de informação motivante e estimulante para os participantes (Goetz & LeCompte, 1984; Agar, 1986). Além disso, as suas declarações tendem a ser consideravelmente mais verdadeiras, uma vez que se encontram entre os seus pares e desta forma não se sentem tão reprimidos e constrangidos pela presença do entrevistador (Patton, 1987). Segundo os autores Merriam (1988), e Mattar (1993) a flexibilidade que o moderador dispõe para dirigir a discussão, relançando novos tópicos de debate, permite uma profundidade e intensidade elevada, beneficiando a pesquisa numa maior amplitude e rapidez na recolha de dados.

Na realização da entrevista os participantes foram acomodados em torno de uma mesa e dispostos na forma de U, ficando o moderador sentado à cabeceira, de frente para os entrevistados. Sendo a gravação a principal forma de obtenção dos dados, tornou-se fundamental assegurar a sua qualidade (Creswell, 1994). Assim, utilizámos dois gravadores de voz e três câmaras digitais, todos eles distribuídos racionalmente ao longo da sala. Seguindo as opiniões dos autores Morgan (1988), Greenbaum (1993) e Krueger (1994), foi dado a cada indivíduo um código identificativo, de forma a possibilitar a correcta transcrição de dados para o suporte papel, mantendo de forma segura o seu anonimato.

A entrevista semi-estruturada foi finalmente transcrita e complementada com as reacções não verbais do entrevistado, sendo analisada e classificada de acordo com os tópicos temáticos definidos.

3.5 Definição e Caracterização das Variáveis em Estudo

As variáveis em estudo apresentam-se divididas em dois grupos, denominadas de variáveis independentes e variáveis dependentes, as quais iremos descrever de modo sucinto.

3.5.1 Variáveis Independentes

- Formação e Habilitação em Ensino Especial: variável apresentada em 2 categorias (Sim, Não);
- Tempo de Serviço: variável apresentada em 5 grupos (1 ano, 2 anos, 3 anos, 4 anos e + 5 anos);
- Grupo Etário: variável organizada em 3 grupos (20-25 anos, 26-30 anos, + 31 anos);
- Género: variável apresentada em duas categorias (Masculino, Feminino);
- Apoios e Suportes: variável apresentada em duas categorias (Sim, Não);
- Nível de Ensino: variável constituída por 1 grupo (1º Ciclo);
- Tipo de Deficiência (Deficiência Motora, Visual, Auditiva, Intelectual).
 - Experiência e Contacto face a Deficiências;
 - Competência Percebida;
 - Gravidade e tipo de Deficiência;

3.5.2 Variáveis Dependentes

- Experiência e Contacto com Alunos com Deficiência: variável organizada em 4 categorias (Sem Experiência, Nada Positiva, Satisfatória, Muito Positiva);
- Competência Percebida: variável organizada em 3 categorias (Nada Competente, Com Alguma Competência, Muito Competente);
- Atitudes dos Professores de Educação Física do 1º Ciclo face ao ensino de Alunos com Deficiência (Atitude face à Deficiência Motora, Atitude face à Deficiência Visual, Atitude face à Deficiência Auditiva e Atitude face à Deficiência Intelectual).

3.6 Análise e Tratamento de Dados

3.6.1 Estudo Quantitativo

O tratamento estatístico da informação obtida a partir da aplicação do instrumento PEATID III foi efectuado através da criação de uma base de dados na versão 15.0 do Programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), para o Windows, versão Copyright 2007 © SPSS, Inc., para introduzir os dados segundo o sistema de codificação pré estabelecido, de forma a identificar cada variável.

No que diz respeito ao tratamento estatístico, utilizámos a estatística descritiva como mecanismo de apresentação dos cálculos dos diferentes parâmetros estatísticos descritivos, de forma a analisar os dados referentes à amostra. Recorremos à média como medida de tendência central, ao desvio padrão como medida de dispersão, e às tabelas de frequências e respectivos valores percentuais, para as variáveis em escala nominal. Relativamente à estatística inferencial recorremos às análises comparativas através do Teste T de Student, One Way ANOVA, testes Post-hoc de LSD e Correlações de Pearson para verificar a existência (ou não) de diferenças estatisticamente significativas entre grupos para as variáveis em estudo. Para comprovar as hipóteses elaboradas, utilizaremos um nível de significância de $p \leq 0,05$, dado ser o valor convencionado para pesquisas na área das ciências sociais.

3.6.2 Estudo Qualitativo

A análise de dados do estudo qualitativo é bastante diferente do tratamento convencional adoptado na metodologia quantitativa. Desta forma, tomámos em consideração os contributos de Goetz & LeCompte (1984) e Merriam (1988), que defendem que após a transcrição dos dados em formato papel devemos organizar e seleccionar a informação considerada pertinente para a resposta às hipóteses de pesquisa. De seguida, a entrevista foi analisada e complementada com as reacções não verbais do entrevistado, sendo classificada de acordo com os tópicos temáticos definidos (Morgan, 1988; Greenbaum, 1993). As citações dos entrevistados foram posteriormente utilizadas como complemento dos resultados quantitativos, introduzindo-se assim a componente subjectiva do estudo (Bogdan & Biklen, 1992).

CAPÍTULO IV

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

No presente capítulo iremos proceder à apresentação dos resultados obtidos no âmbito do tratamento estatístico efectuado. De forma a descrever e analisar as características associadas à globalidade da amostra em estudo, expomos numa primeira fase, os valores das variáveis sujeitas à análise da estatística descritiva (idade, género, tempo de serviço, habilitações literárias, formação académica, experiência, qualidade da experiência e competência percebida). Posteriormente, debruçamo-nos e explicamos os resultados determinados com base na aplicação da estatística inferencial (Teste T de Student, One Way ANOVA, Testes Post-Hoc de LSD e Correlações de Pearson).

4.1 Resultados de natureza descritiva

A obtenção dos parâmetros referentes à estatística descritiva faculta um conhecimento e análise de todas as características globais da amostra, potenciando a interpretação dos resultados obtidos, através da aplicação dos instrumentos utilizados no presente estudo.

A caracterização das variáveis independentes consideradas no estudo, foi realizada com o recurso a tabelas de frequências com a indicação dos respectivos valores percentuais, realçando a informação com maior significado para que se possam alcançar os objectivos propostos para a investigação.

4.1.1 Género

A tabela seguinte apresenta a caracterização da variável género para a amostra em estudo.

Tabela 1 – Tabela Relativa à Variável Género

GÉNERO	FREQUÊNCIA	PERCENTAGEM (%)
Masculino	89	56,0
Feminino	70	44,0
Total	159	100,0

Da observação da tabela 1, verificamos que do universo dos 159 professores inquiridos, 89 pertencem ao género masculino (56%), e 70 ao género feminino (44%).

4.1.2 Grupo etário

Os valores relativos à variável grupo etário estão ilustrados de seguida na tabela 2.

Tabela 2 – Tabela Relativa à Variável Grupo Etário

GRUPO ETÁRIO	FREQUÊNCIA	PERCENTAGEM (%)	% ACUMULADA
20-25 anos	87	54,7	54,7
26-30 anos	64	40,3	95
+ 31 anos	8	5,0	100
Total	159	100,0	

Os resultados revelam que a maior percentagem de inquiridos pertence ao grupo etário compreendido entre os 20-25 anos, com uma frequência de 87 professores (54,7%), seguido do grupo 26-30 anos com 64 indivíduos (40,3%). Com menos representação temos o grupo + 31 anos com uma frequência de 8 docentes (5,0%).

4.1.3 Tempo de serviço

Indicamos na tabela 3 os valores de frequência respeitantes à variável tempo de serviço.

Tabela 3 – Tabela Relativa à Variável Tempo de Serviço

TEMPO DE SERVIÇO	FREQUÊNCIA	PERCENTAGEM (%)	% ACUMULADA
1 ano	45	28,3	28,3
2 anos	24	15,1	43,4
3 anos	46	28,9	72,3
4 anos	20	12,6	84,9
+ 5 anos	24	15,1	100
Total	159	100,0	

Da análise da tabela 3 podemos verificar que as maiores frequências incidem nos grupos com 3 anos (n = 46) e 1 ano de serviço (n = 45), com valores percentuais respectivos de 28,9% e 28,3%. Seguem-se os tempos de serviço com 2 anos e + 5 anos, ambos com uma frequência de 24 docentes (15,1%). O grupo menos representativo da nossa amostra situa-se nos 4 anos de tempo de serviço, com 20 inquiridos e um valor percentual de 12,6%.

4.1.4 Habilitação acadêmica

A tabela seguinte (tabela 4), apresenta os valores de frequências e respectivas percentagens, para a variável habilitação acadêmica.

Tabela 4 – Tabela Relativa à Variável Habilitação Acadêmica

HABILITAÇÃO ACADÊMICA	FREQUÊNCIA	PERCENTAGEM (%)
Bacharelato	1	0,6
Licenciatura	148	93,1
Mestrado	10	6,3
Total	159	100,0

Com base na análise da tabela 4, verifica-se que de um total de 159 inquiridos, 148 apresentam como licenciatura a habilitação literária, o que corresponde a 93,1% do total da amostra. O grau de mestre surge como o segundo mais frequente, com um total de 10 indivíduos (6,3%), e na última posição o grau de bacharel com apenas uma resposta (0,6%).

4.1.5 Formação acadêmica em Ensino Especial

A tabela 5 caracteriza a variável formação acadêmica em Ensino Especial, para a amostra em estudo.

Tabela 5 – Tabela Relativa à Variável Formação Acadêmica em Ensino Especial

FORMAÇÃO ACADÊMICA EM EE	FREQUÊNCIA	PERCENTAGEM (%)
Não	41	25,8
Sim	118	74,2
Total	159	100,0

De acordo com os valores obtidos, a grande maioria dos indivíduos constituintes da amostra afirmaram ter tido formação em Ensino Especial ao longo da sua carreira acadêmica. De um total de 159 inquiridos, 118 respondem afirmativamente a esta questão, o que corresponde a um valor percentual de 74,2%. Por outro lado, apenas 41 professores afirmam não ter tido qualquer tipo de formação específica nesta área ao longo da sua formação (25,8%).

4.1.6 Formação em Ensino Especial fora do contexto acadêmico

A tabela 6 caracteriza a variável formação em ensino especial fora do contexto acadêmico.

Tabela 6 – Tabela Relativa à Variável Formação em Ensino Especial Fora do Contexto Acadêmico

FORMAÇÃO EM EE FORA DO CONTEXTO ACADÊMICO	FREQUÊNCIA	PERCENTAGEM (%)
Não	150	94,3
Sim	9	5,7
Total	159	100,0

Ao analisarmos os resultados obtidos é visível um acentuado desequilíbrio em favor dos docentes sem formação em Ensino Especial fora do contexto acadêmico (94,3%). Com efeito, a quase totalidade dos professores inquiridos (n=150) afirma nunca ter frequentado ou possuído formação Ensino Especial fora do contexto acadêmico. Pelo contrário, apenas 9 dos inquiridos obtiveram essa formação, perfazendo um valor percentual de 5,7%.

4.1.7 Experiência com estudantes com deficiência na aula de Educação Física

Seguem-se na tabela 7, os dados referentes à variável experiência com estudantes com deficiência na aula de Educação Física.

Tabela 7 – Tabela Relativa à Variável Experiência com Estudantes com Deficiência na Aula de Educação Física

EXPERIÊNCIA COM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA	FREQUÊNCIA	PERCENTAGEM (%)
Não	76	47,8
Sim	83	52,2
Total	159	100,0

Para esta variável, constatamos que mais de metade dos inquiridos (n=83) declara ter contactado com a deficiência ao longo do seu percurso como docentes, enquanto os restantes (n=76), confessam não ter vivido essa experiência.

Assim, estes valores determinam uma percentagem de 52,2% para os professores que possuem experiência com alunos com deficiência nas suas aulas de Educação Física, e de 47,8% para aqueles que não têm qualquer experiência.

4.1.8 Nível de escolaridade em que vivenciaram essa experiência

Na tabela 8 apresentamos os dados para a variável nível de escolaridade em que vivenciaram essa experiência.

Tabela 8 – Tabela Relativa à Variável Nível de Escolaridade em que Vivenciaram essa Experiência

NÍVEL DE ESCOLARIDADE EM QUE VIVENCIARAM ESSA EXPERIÊNCIA	FREQUÊNCIA	PERCENTAGEM (%)
Sem Resposta	76	47,8
1º Ciclo	83	52,2
Total	159	100,0

A informação recolhida revela-nos uma distribuição que aponta que 52,2% dos professores inquiridos adquiriram a sua experiência no 1º Ciclo de escolaridade (n=83). Os restantes 47,8% que não responderam a esta questão, conotam-se como docentes sem experiência (n=76).

4.1.9 Condição de deficiência

Os dados do estudo para a variável condição de deficiência, encontram-se ilustrados na tabela 9.

Tabela 9 – Tabela Relativa à Variável Condição de Deficiência

CONDIÇÃO DE DEFICIÊNCIA	FREQUÊNCIA	PERCENTAGEM (%)
Motora	23	14,5
Visual	1	0,6
Auditiva	11	6,9
Intelectual	33	20,8
Outras (várias deficiências)	15	9,4
Sem Resposta	76	47,8
Total	159	100,0

A tabela 9 apresenta a frequência do tipo de deficiência com que os professores já leccionaram. Observamos que mais de metade dos inquiridos já contactou com alunos com deficiência, sendo que 76 inquiridos nunca tiveram contacto com essa população (47,8%). As condições de deficiência mais apontadas pelos docentes são a intelectual, e a motora, com frequências de 33 professores (20,8%), e 23 professores (14,5%), respectivamente. Seguem-se a auditiva com 11 indivíduos (6,9%), e por último a visual, com apenas uma referência (0,6%).

4.1.10 Experiência de ensino a alunos com deficiência

Na tabela que se segue (tabela 10), expomos as frequências e suas respectivas percentagens, para a variável experiência de ensino a alunos com deficiência.

Tabela 10 – Tabela Relativa à Variável Experiência de Ensino a Alunos com Deficiência

EXPERIÊNCIA DE ENSINO A ALUNOS COM DEFICIÊNCIA	FREQUÊNCIA	PERCENTAGEM (%)
1	35	22,0
2	31	19,5
3	9	5,7
4	5	3,1
5	3	1,9
Sem Resposta	76	47,8
Total	159	100,0

Ao analisarmos a informação patente na tabela 10, verificamos que a experiência dos docentes com a deficiência na aula de Educação Física é, na sua grande maioria, conferida por 1 (22%), ou 2 anos de serviço (19,5%). Seguem-se 9 professores com 3 anos de experiência (5,7%), 5 com 4 anos a leccionar a alunos com deficiência (3,1%), e finalmente 3 com 5 anos de ensino (1,9%). Os restantes 76 docentes não responderam a esta questão, o que significa que 47,8% da amostra nunca leccionou nem tem experiência com a deficiência nas suas aulas de Educação Física.

4.1.11 Qualidade da Experiência

A tabela 11 reporta a variável Qualidade da Experiência.

Tabela 11 – Tabela Relativa à Variável Qualidade da Experiência

QUALIDADE DA EXPERIÊNCIA	FREQUÊNCIA	PERCENTAGEM (%)
Sem Experiência	76	47,8
Nada Positiva	21	13,2
Satisfatória	29	18,2
Muito Positiva	33	20,8
Total	159	100,0

No que respeita a variável qualidade da experiência, a análise da tabela 11 mostra-nos que 33 professores qualifica a sua experiência como muito positiva (20,8%), 29 classificam-na como sendo satisfatória (18,2%), e apenas 21 a assumem como nada positiva. Dos 159 inquiridos, 76 professores alegam não ter experiência, na medida em que nunca leccionaram alunos com deficiência nas aulas de Educação Física (47,8%).

4.1.12 Competência Percebida

A tabela 12 exhibe a informação sobre a variável competência percebida.

Tabela 12 – Tabela Relativa à Variável Competência Percebida

COMPETENCIA PERCEBIDA	FREQUÊNCIA	PERCENTAGEM (%)
Nada Competente	18	11,3
Com Alguma Competência	107	67,3
Muito Competente	34	21,4
Total	159	100,0

Após análise dos dados expostos, observamos que a grande maioria dos inquiridos (67,3%), se classifica como sendo docentes com alguma competência (n=107). Com uma frequência de 34 respostas surgem os professores auto-considerados muito competentes (21,4%). Finalmente, em terceiro lugar surgem aqueles que se avaliam como nada competentes (11,3%).

4.2 Resultados de natureza inferencial

A estatística inferencial das variáveis dependentes tem por base o cálculo de alguns parâmetros descritivos, permitindo uma melhor compreensão dos resultados sobre as atitudes dos professores face às diferentes condições de deficiência em estudo. Nesta secção, iremos analisar os resultados da comparação das variáveis dependentes em função das variáveis independentes, recorrendo às técnicas estatísticas Teste T de Student e One Way ANOVA. A análise dos resultados obtidos com a aplicação dos instrumentos utilizados permite formular conclusões válidas para o presente estudo.

4.2.1 Género

A tabela 13 indica os valores da média, desvio padrão e grau de significância constituintes da variável género, relativamente às variáveis dependentes qualidade da experiência, competência percebida e atitudes face às diferentes condições de deficiência.

Tabela 13 – Estudo Estatístico das Variáveis Formação em Ensino Especial, Experiência, Qualidade da Experiência, Competência Percebida, Atitudes Face à D. Motora, Visual, Auditiva e Intelectual em Função da Variável Género

	GÉNERO	M	DP	GL	Sig.
Qualidade da Experiência	Feminino	2,2	1,295	-	-
	Masculino	2,0	1,157		
Competência Percebida	Feminino	2,2	0,629	-	-
	Masculino	2,1	0,508		
Atitudes Face à DM	Feminino	44,1	10,715	157	0,029
	Masculino	40,3	10,848		
Atitudes Face à DV	Feminino	41,8	11,706	157	0,048
	Masculino	38,2	11,127		
Atitudes Face à DA	Feminino	45,5	11,062	157	0,043
	Masculino	41,9	11,035		
Atitudes Face à DI	Feminino	44,1	10,589	157	0,021
	Masculino	40,1	10,746		

Através da análise dos dados dispostos na tabela 13, podemos concluir que para as variáveis qualidade da experiência e competência percebida, o valor da média é bastante semelhante, sugerindo desde logo a inexistência de diferenças estatisticamente significativas entre géneros, como se comprova posteriormente pela observação do valor do grau de significância.

Já o mesmo não se verifica, no que às atitudes dos professores face às diferentes deficiências diz respeito. Além do valor das médias para os géneros feminino e masculino ser significativamente diferente (substancialmente mais elevado para o género feminino), ao consultarmos os valores do grau de significância deparamo-nos com diferenças estatisticamente significativas (grau de significância <0,05). Desta forma, constata-se que os professores do género feminino apresentam atitudes mais favoráveis face à inclusão, quando comparados com os seus colegas do sexo masculino. A leitura da tabela aponta os valores seguintes para as deficiências: auditiva ($M_{\text{♀}} = 45,51$ e $DP_{\text{♀}} = 11,062$; $M_{\text{♂}} = 41,9$ e $DP_{\text{♂}} = 11,035$); motora ($M_{\text{♀}} = 44,1$ e $DP_{\text{♀}} = 10,715$; $M_{\text{♂}} = 40,3$ e $DP_{\text{♂}} = 10,848$); intelectual ($M_{\text{♀}} = 44,1$ e $DP_{\text{♀}} = 10,589$; $M_{\text{♂}} = 40,1$ e $DP_{\text{♂}} = 10,746$); visual ($M_{\text{♀}} = 41,8$ e $DP_{\text{♀}} = 11,706$; $M_{\text{♂}} = 38,2$ e $DP_{\text{♂}} = 11,127$).

4.2.2 Grupo Etário

A tabela 14 indica os valores da média, desvio padrão e grau de significância constituintes da variável grupo etário face às diferentes condições de deficiência.

Tabela 14 – Estudo Estatístico das Variáveis Atitudes Face à D. Motora, Visual, Auditiva e Intelectual em Função da Variável Grupo Etário

	GRUPO ETÁRIO	M	DP	F	GL	Sig.
Atitude Face à DM	20-25 anos	44,13	10,267	6,161	2	0,003
	26-30 anos	40,39	11,085			
	+ de 31 anos	31,88	9,672			
Atitude Face à DV	20-25 anos	41,40	11,086	5,048	2	0,008
	26-30 anos	38,95	11,634			
	+ de 31 anos	28,63	8,450			
Atitude Face à DA	20-25 anos	45,68	10,582	4,876	2	0,009
	26-30 anos	41,53	11,172			
	+ de 31 anos	35,63	12,035			
Atitude Face à DI	20-25 anos	44,00	10,085	8,274	2	0,000
	26-30 anos	40,58	10,799			
	+ de 31 anos	29,25	9,603			

Os dados da tabela 14 revelam-nos valores de média mais elevados para grupos etários mais jovens. Desta forma, e para todas as condições de deficiência, constatamos valores de média mais elevados para o grupo etário situado entre os 20-25 anos, seguido do grupo etário dos 26-30 anos, e por fim o grupo etário de + de 31 anos. Estes resultados indicam que os professores mais jovens apresentam ideais inclusivos mais favoráveis do que os seus homólogos de idade superior. Quanto às condições de deficiência e para todos os grupos etários, destacamos que os professores de Educação Física do 1º ciclo apresentam atitudes mais positivas face à deficiência auditiva. Segue-se a deficiência motora e a deficiência intelectual, ambas com resultados semelhantes entre elas. Por último, os docentes apontam atitudes menos favoráveis face à deficiência auditiva.

Para permitir determinar entre que grupos etários existem essas diferenças, realizamos o teste Post Hoc de LSD, que forneceu os resultados que se encontram sintetizados na tabela seguinte (tabela 15).

Tabela 15 – Teste Post Hoc de LSD de Comparação entre os Grupos Etários em Relação às Atitudes Face à D. Motora, Visual, Auditiva e Intelectual

	GRUPO ETÁRIO	GRUPO ETÁRIO	MEAN DIFFERENCE	Sig.
Atitude Face à DM	20-25 anos	26-30 anos	3,736	0,034
		+ de 31 anos	12,251	0,002
	26-30 anos	+ de 31 anos	8,516	0,033
Atitude Face à DV	20-25 anos	26-30 anos	12,777	0,002
	26-30 anos	+ de 31 anos	4,203	0,015
Atitude Face à DA	20-25 anos	26-30 anos	4,147	0,022
		+ de 31 anos	10,053	0,014
Atitude Face à DI	20-25 anos	26-30 anos	3,422	0,047
		+ de 31 anos	14,750	0,000
	26-30 anos	+ de 31 anos	11,328	0,004

Relativamente à variável atitude face à deficiência, e conforme os dados ilustrados na tabela 15, verificámos a existência de diferenças estatisticamente significativas, para todos os grupos etários analisados, nas áreas da deficiência mental ($p < 0,01$), visual ($p < 0,01$), auditiva ($p < 0,01$) e intelectual ($p < 0,01$).

Quanto à deficiência visual as diferenças encontram-se entre o grupo dos 20-25 anos e os 26-30 anos ($p < 0,05$), entre o grupo dos 20-25 anos e o + de 31 anos ($p < 0,01$), e entre o grupo etário dos 26-30 anos e o + de 31 anos ($p < 0,05$).

Para a deficiência auditiva as diferenças são visíveis entre o grupo dos 20-25 anos e o dos 26-30 anos ($p < 0,05$), entre o grupo dos 20-25 anos e o + de 31 anos ($p < 0,01$), e entre o grupo etário dos 26-30 anos e o + de 31 anos ($p < 0,05$).

Finalmente e relativamente à deficiência intelectual, as diferenças situam-se entre o grupo etário dos 20-25 anos e dos 26-30 anos ($p < 0,05$), entre o grupo dos 20-25 anos e o grupo dos + de 31 anos ($p < 0,01$), e entre o grupo dos 26-30 anos e o grupo dos + de 31 anos ($p < 0,05$).

4.2.3 Tempo de Serviço

A tabela 16 indica os valores da média, desvio padrão e grau de significância constituintes da variável tempo de serviço face às diferentes condições de deficiência.

Tabela 16 – Estudo Estatístico das Variáveis Atitudes Face à D. Motora, Visual, Auditiva e Intelectual em Função da Variável Tempo de Serviço

	TEMPO DE SERVIÇO	M	DP	F	GL	Sig.
Atitude Face à DM	1 ano	42,87	8,931	2,282	4	0,063
	2 anos	45,79	10,677			
	3 anos	41,83	11,911			
	4 anos	42,30	10,950			
	+ 5 anos	42,01	11,407			
Atitude Face à DV	1 ano	39,07	9,387	2,667	4	0,034
	2 anos	44,46	11,677			
	3 anos	40,43	12,249			
	4 anos	40,95	11,473			
	+ 5 anos	34,17	11,882			
Atitude Face à DA	1 ano	44,29	9,737	2,108	4	0,082
	2 anos	48,54	10,608			
	3 anos	42,24	11,681			
	4 anos	42,85	11,179			
	+ 5 anos	39,96	12,106			
Atitude Face à DI	1 ano	42,69	8,717	2,695	4	0,033
	2 anos	45,88	10,469			
	3 anos	41,52	11,735			
	4 anos	42,90	10,736			
	+ 5 anos	36,21	11,519			

Através dos dados ilustrados na tabela 16, verificamos que face à deficiência motora a média dos professores com 2 anos de tempo de serviço é de 45,79 e desvio padrão de 10,677, para os professores com 1 ano de serviço a média é de 42,87 e desvio padrão de 8,931, para os docentes com 4 anos de serviço a média é de 42,30 e desvio padrão de 10,950, com 3 anos de serviço a média é de 41,83 e desvio padrão de 11,911, e para os professores com + de 5 anos de serviço a média é de 42,01 e desvio padrão de 11,407.

Relativamente à deficiência visual a média dos professores com 2 anos de tempo de serviço é de 44,46 e desvio padrão de 11,677, para os professores com 4 anos de serviço a média é de 40,95 e desvio padrão de 11,473, para os docentes com 3 anos de serviço a média é de 40,43 e desvio padrão de 12,249, com 1 ano de serviço a média é de 39,07 e desvio padrão de 9,387, e para os professores com + de 5 anos de serviço a média é de 34,17 e desvio padrão de 11,882.

Para a deficiência auditiva encontramos uma média dos professores com 2 anos de tempo de serviço é 48,54 e desvio padrão de 10,608, para os professores com 1 ano de serviço a média é de 44,29 e desvio padrão de 9,737, para os docentes com 4 anos de serviço a média é de 42,85 e desvio padrão de 11,179, com 3 anos de serviço a média é de 42,24 e desvio padrão de 11,681, e para os professores com + de 5 anos de serviço a média é de 39,96 e desvio padrão de 12,106.

Para terminar, passamos agora à análise face à deficiência intelectual. Quanto a esta condição de deficiência verificam-se valores de média mais elevados para os docentes com 2 anos de serviço, 45,88 e desvio padrão de 10,469. Seguem-se os professores com 4 anos e 1 ano de serviço, com médias e desvios padrões respectivos de 42,90 e 10,736, 42,69 e 8,717. Por último, encontramos os docentes com + de 5 anos de serviço, com média de 36,21 e desvio padrão de 11,519.

Para todas as condições de deficiência, verifica-se curiosamente que os professores de Educação Física com mais tempo de serviço, ou seja com + de 5 anos, apontam valores de média para todas as condições de deficiência.

Para permitir determinar entre que tempos de serviço existem as diferenças estatisticamente significativas, realizamos o teste Post Hoc de LSD, que forneceu os resultados que se encontram sintetizados na tabela seguinte (tabela 17).

Tabela 17 – Teste Post Hoc de LSD de Comparação entre os Tempos de Serviço em Relação às Atitudes Face à D. Motora, Visual, Auditiva e Intelectual

	TEMPO DE SERVIÇO	TEMPO DE SERVIÇO	MEAN DIFFERENCE	Sig.
Atitude Face à DM	1 ano	+ 5 anos	6,158	0,025
	2 anos	+ 5 anos	9,083	0,004
Atitude Face à DV	2 anos	+ 5 anos	10,292	0,002
	3 anos	+ 5 anos	6,268	0,028
	4 anos	+ 5 anos	6,783	0,048
Atitude Face à DA	2 anos	3 anos	6,303	0,024
		+ 5 anos	8,583	0,008
Atitude Face à DI	1 ano	+ 5 anos	6,481	0,017
	2 anos	+ 5 anos	9,667	0,002
	3 anos	+ 5 anos	5,313	0,048
	4 anos	+ 5 anos	6,692	0,039

Quanto à variável atitude face à deficiência e tempo de serviço, os dados ilustrados na tabela 17 revelam-nos a existência de diferenças estatisticamente significativas ($p < 0,05$).

Assim, para a deficiência motora verificamos diferenças entre os docentes com tempo de serviço de 1 ano e + de 5 anos ($p < 0,05$) e 2 anos e + de 5 anos ($p < 0,01$).

Quanto à deficiência visual as diferenças são evidentes entre os docentes com 2 anos de tempo de serviço e + de 5 anos ($p < 0,01$), 3 anos e + de 5 anos ($p < 0,05$) e 4 anos e + de 5 anos ($p < 0,05$).

Relativamente à deficiência auditiva as diferenças verificam-se entre os 2 anos de tempo de serviço e 3 anos ($p < 0,05$), e entre os 2 anos e + de 5 anos ($p < 0,01$).

No que respeita a deficiência intelectual verificamos a existência de diferenças entre os professores com 1 ano de tempo de serviço e + de 5 anos ($p < 0,05$), 2 anos e + de 5 anos ($p < 0,01$), 3 anos e + de 5 anos ($p < 0,05$), e entre os 4 anos de tempo de serviço e + de 5 anos ($p < 0,05$).

4.2.4 Formação em Ensino Especial no Contexto Acadêmico

Na tabela 18 encontram-se os valores da média e do desvio padrão relativos às variáveis dependentes em estudo, bem como os respectivos níveis de significância, tendo em consideração a variável formação em ensino especial no contexto acadêmico.

Tabela 18 – Estudo Estatístico das Variáveis Experiência, Qualidade da Experiência, Competência Percebida, Atitudes Face à D. Motora, Visual, Auditiva e Intelectual em Função da Variável Formação em Ensino Especial no Contexto Acadêmico

	FORMAÇÃO EE NO CONTEXTO ACADÊMICO	M	DP	GL	Sig. (2 – tailed)
Experiência	Não	1,49	0,506	-	-
	Sim	1,53	0,501		
Qualidade da Experiência	Não	1,85	1,038	-	-
	Sim	2,21	1,267		
Competência Percebida	Não	1,88	0,640	157	0,003
	Sim	2,18	0,517		
Atitudes Face à DM	Não	36,59	11,862	157	0,000
	Sim	43,89	9,953		
Atitudes Face à DV	Não	35,00	11,459	157	0,002
	Sim	41,43	11,076		
Atitudes Face à DA	Não	37,95	11,756	157	0,000
	Sim	45,43	10,309		
Atitudes Face à DI	Não	36,15	11,890	59,6	0,000
	Sim	43,87	9,715		

A apresentação dos dados da tabela 18 permite concluir que, ao relacionarmos as variáveis experiência e qualidade da experiência, com a formação em ensino especial dentro do contexto acadêmico, não existem diferenças estatisticamente significativas entre elas, uma vez que o grau de significância é superior a 0,05. Quanto às restantes variáveis em estudo, apuramos a existência diferenças estatisticamente significativas, em função da formação em ensino especial ao longo das carreiras académicas dos professores inquiridos. Para a variável competência percebida, os indivíduos com formação académica apresentam como média 2,18 e desvio padrão 0,517. Por seu lado, os restantes que não obtiveram formação na área da actividade física adaptada apresentam um valor relativamente mais baixo (M = 1,88 e DP = 0,640).

No que toca às diferentes condições de deficiência, observamos que os professores com formação apresentam atitudes mais entusiastas quando comparados com os seus colegas sem formação, sobretudo face à inclusão de indivíduos com deficiência auditiva ($M_{\text{com formação}} = 45,43$ e $DP_{\text{com formação}} = 11,076$; $M_{\text{sem formação}} = 37,95$ e $DP_{\text{sem formação}} = 11,756$), seguindo-se a motora ($M_{\text{com formação}} = 43,89$ e $DP_{\text{com formação}} = 9,953$; $M_{\text{sem formação}} = 36,59$ e $DP_{\text{sem formação}} = 11,862$), e intelectual ($M_{\text{com formação}} = 43,87$ e $DP_{\text{com formação}} = 9,715$; $M_{\text{sem formação}} = 36,15$ e $DP_{\text{sem formação}} = 11,890$). A deficiência visual surge novamente na última posição ($M_{\text{com formação}} = 41,43$ e $DP_{\text{com formação}} = 11,076$; $M_{\text{sem formação}} = 35,00$ e $DP_{\text{sem formação}} = 11,459$).

4.2.5 Formação em Ensino Especial Fora do Contexto Académico

De seguida (tabela 19), mencionamos os valores da média e do desvio padrão relativo às variáveis dependentes em estudo, bem como os respectivos níveis de significância, tendo em consideração a variável formação em ensino especial fora do contexto académico.

Tabela 19 – Estudo Estatístico das Variáveis Experiência, Qualidade da Experiência, Competência Percebida, Atitudes Face à D. Motora, Visual, Auditiva e Intelectual em Função da Variável Formação em Ensino Especial Fora do Contexto Académico

	FORMAÇÃO EE FORA CONTEXTO ACADÉMICO	M	DP	F	GL	Sig.
Experiência	Não	1,49	0,502	49979,3	149,0	0,000
	Sim	2,00	0,000			
Qualidade da Experiência	Não	2,07	1,224	12,7	11,1	0,004
	Sim	3,00	0,707			
Competência Percebida	Não	2,09	0,572	-	-	-
	Sim	2,21	0,441			
Atitudes Face à DM	Não	42,15	10,863	-	-	-
	Sim	39,67	12,278			
Atitudes Face à DV	Não	39,87	11,521	-	-	-
	Sim	38,11	11,516			
Atitudes Face à DA	Não	43,64	11,235	-	-	-
	Sim	41,22	10,047			
Atitudes Face à DI	Não	42,11	10,800	-	-	-
	Sim	38,11	11,174			

A informação contida na tabela 19 demonstra-nos, que em função da formação em ensino especial fora do contexto acadêmico, não existem diferenças estatisticamente significativas, quer no que diz respeito à competência percebida, quer em relação às atitudes dos professores de Educação Física face aos quatro tipos de deficiência em estudo (motora, visual, auditiva e intelectual). No entanto, entre a variável qualidade da experiência e a formação acadêmica fora do contexto acadêmico, são notórias evidências estatisticamente significativas (grau de significância $\leq 0,05$).

4.2.6 Experiência

Na tabela 20 apresentamos os valores da média, do desvio padrão e níveis de significância para as variáveis dependentes em estudo, tendo em consideração a variável experiência com crianças com deficiência.

Tabela 20 – Estudo Estatístico das Variáveis Qualidade da Experiência, Competência Percebida, Atitudes Face à D. Motora, Visual, Auditiva e Intelectual em Função da Variável Experiência com Crianças com Deficiência

	EXPERIÊNCIA	M	DP	F	GL	Sig.
Qualidade da Experiência	Não	1,00	0,000	207,9	82,0	0,000
	Sim	3,14	0,798			
Competência Percebida	Não	1,96	0,528	7,2	157,0	0,003
	Sim	2,22	0,570			
Atitudes Face à DM	Não	40,13	9,830	8,05	85,0	0,043
	Sim	42,53	11,871			
Atitudes Face à DV	Não	38,95	10,943	7,97	76,0	0,021
	Sim	41,53	11,987			
Atitudes Face à DA	Não	41,68	10,175	8,2	92,0	0,037
	Sim	43,34	12,045			
Atitudes Face à DI	Não	40,42	9,737	7,3	97,0	0,031
	Sim	42,39	11,771			

Ao expormos a variável atitudes dos inquiridos face às diferentes condições de deficiência, em função da variável experiência, fica claro a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os professores com e sem experiência ($p < 0,05$).

A análise dos valores do grau de significância presentes na tabela 20, revelam também a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os professores com e sem experiência, para as variáveis qualidade de experiência e competência percebida. Através das médias destas duas últimas variáveis, podemos observar que os profissionais com experiência, apresentam um valor mais elevado quanto à sua qualidade de experiência ($M_{\text{com experiência}} = 3,14$ e $DP_{\text{com experiência}} = 0,798$), do que os docentes sem experiência ($M_{\text{sem experiência}} = 1,00$ e $DP_{\text{sem experiência}} = 0,000$). Situação idêntica ocorre quando nos debruçamos sobre a variável competência percebida.

4.2.7 Qualidade da Experiência

Podemos consultar na tabela 21 os valores da média e do desvio padrão relativo às variáveis dependentes em estudo, bem como os respectivos níveis de significância, tendo em consideração a variável qualidade da experiência.

Tabela 21 – Estudo Estatístico da Variável Atitudes Face à D. Motora, Visual, Auditiva e Intelectual em Função da Variável Qualidade da Experiência

	QUALIDADE DA EXPERIÊNCIA	M	DP	F	GL	Sig.
Atitude Face à DM	Sem Experiência	42,53	9,830	45,6	3	0,000
	Nada Positiva	24,86	3,554			
	Satisfatória	42,93	6,408			
	Muito Positiva	50,91	6,507			
Atitude Face à DV	Sem Experiência	38,95	10,943	35,7	3	0,000
	Nada Positiva	24,52	4,567			
	Satisfatória	41,21	7,379			
	Muito Positiva	50,12	6,642			
Atitude Face à DA	Sem Experiência	43,68	10,175	30,0	3	0,000
	Nada Positiva	28,00	9,110			
	Satisfatória	45,21	7,862			
	Muito Positiva	51,45	6,350			
Atitude Face à DI	Sem Experiência	42,42	9,737	43,4	3	0,000
	Nada Positiva	25,24	4,300			
	Satisfatória	42,41	6,775			
	Muito Positiva	50,76	6,379			

Através da análise da tabela 21, verificamos que existem diferenças estatisticamente significativas entre a qualidade da experiência dos inquiridos e as atitudes dos professores face às diferentes condições de deficiência em estudo.

Para permitir determinar entre que níveis de qualidade de experiência existem essas diferenças, realizamos o teste Post Hoc de LSD, que forneceu os resultados que se encontram sintetizados na tabela seguinte (tabela 22).

Tabela 22 – Teste Post Hoc de LSD de Comparação entre os Níveis de Qualidade de Experiência em Relação às Atitudes Face à D. Motora, Visual, Auditiva e Intelectual

	QUALIDADE DA EXPERIÊNCIA	QUALIDADE DA EXPERIÊNCIA	MEAN DIFFERENCE	Sig.
Atitude Face à DM	Sem Experiência	Nada Positiva	17,669	0,000
	Satisfatória	Nada Positiva	18,074	0,000
	Muito Positiva	Sem Experiência	8,383	0,000
		Nada Positiva	26,052	0,000
		Satisfatória	7,978	0,000
Atitude Face à DV	Sem Experiência	Nada Positiva	14,424	0,000
	Satisfatória	Nada Positiva	16,683	0,000
	Muito Positiva	Sem Experiência	11,174	0,000
		Nada Positiva	25,597	0,000
		Satisfatória	8,914	0,000
Atitude Face à DA	Sem Experiência	Nada Positiva	15,684	0,000
	Satisfatória	Nada Positiva	17,207	0,000
	Muito Positiva	Sem Experiência	7,770	0,000
		Nada Positiva	23,455	0,000
		Satisfatória	6,248	0,000
Atitude Face à DI	Sem Experiência	Nada Positiva	17,183	0,000
	Satisfatória	Nada Positiva	17,176	0,000
	Muito Positiva	Sem Experiência	8,337	0,0000
		Nada Positiva	25,519	0,000
		Satisfatória	8,344	0,000

Face às diferentes condições de deficiência, verificamos a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os grupos sem experiência e nada positiva, satisfatória e nada positiva, muito positiva e sem experiência, muito positiva e nada positiva, e muito positiva e satisfatória. Para todos eles o nível de significância é de 0,000.

A tabela 23 sumaria os valores da média e do desvio padrão relativos à variável competência percebida, bem como os respectivos níveis de significância, tendo em consideração a variável qualidade da experiência.

Tabela 23 – Estudo Estatístico da Variável Competência Percebida em Função da Variável Qualidade da Experiência

	QUALIDADE DA EXPERIÊNCIA	M	DP	F	GL	Sig.
Competência Percebida	Sem Experiência	1,96	0,528	18,7	3	0,000
	Nada Positiva	1,76	0,436			
	Satisfatória	2,10	0,409			
	Muito Positiva	2,64	0,489			
	Total	2,10	0,565			

No que respeita a qualidade da experiência, podemos aferir pelos dados dispostos na tabela anterior a existência de diferenças estatisticamente significativas na competência percebida dos professores inquiridos.

De forma a avaliarmos entre que níveis de qualidade de experiência existem essas diferenças, elaboramos o teste Post Hoc de LSD, que apresentamos de seguida na tabela 24.

Tabela 24 – Teste Post Hoc de LSD de Comparação entre a Qualidade de Experiência em Relação à Competência Percebida

	QUALIDADE DA EXPERIÊNCIA	QUALIDADE DA EXPERIÊNCIA	MEAN DIFFERENCE	Sig.
Competência Percebida	Satisfatória	Sem Experiência	0,342	0,016
		Muito Positiva	0,676	0,000
	Muito Positiva	Nada Positiva	0,874	0,000
		Satisfatória	0,533	0,000

De acordo com os dados da tabela 24, verificam-se diferenças estatisticamente significativas entre os professores que percebem a sua qualidade de experiência como satisfatória e sem experiência (nível de significância $p < 0,05$). O mesmo se pode afirmar para os professores que classificam a sua experiência como muito positiva e sem experiência, muito positiva e nada positiva e muito positiva e satisfatória (nível de significância $p = 0,000$).

4.2.8 Competência Percebida

Na tabela 25 encontramos os valores da média e do desvio padrão relativo às variáveis dependentes em estudo, bem como os respectivos níveis de significância, tendo em consideração a variável competência percebida.

Tabela 25 – Estudo Estatístico da Variável Atitudes Face à D. Motora, Visual, Auditiva e Intelectual em Função da Variável Competência Percebida

	COMPETÊNCIA PERCEBIDA	M	DP	F	GL	Sig. (2 – tailed)
Atitude Face à DM	Nada Competente	31,89	9,640	46,5	2	0,000
	Alguma Competência	39,95	9,415			
	Muito Competente	53,82	4,994			
	Total	42,01	10,920			
Atitude Face à DV	Nada Competente	31,39	9,268	41,5	2	0,000
	Alguma Competência	37,22	9,990			
	Muito Competente	52,24	6,928			
	Total	39,77	11,491			
Atitude Face à DA	Nada Competente	32,00	9,732	44,2	2	0,000
	Alguma Competência	41,81	9,817			
	Muito Competente	54,91	4,693			
	Total	43,50	11,156			
Atitude Face à DI	Nada Competente	31,78	9,583	48,2	2	0,000
	Alguma Competência	39,81	9,273			
	Muito Competente	53,74	4,820			
	Total	41,88	10,825			

No que toca à competência percebida dos professores inquiridos, podemos identificar a existência de diferenças estatisticamente significativas nas atitudes dos professores face ao ensino de indivíduos com deficiência motora, visual, auditiva e intelectual (todas elas com um nível de significância nulo).

Para apurarmos entre que níveis de competência percebida existem essas diferenças, apresentamos na tabela seguinte (tabela 26), a informação referente ao teste Post Hoc de LSD.

Tabela 26 – Teste Post Hoc de LSD de Comparação entre os Níveis de Competência Percebida em Relação às Atitudes Face à D. Motora, Visual, Auditiva e Intelectual

	COMPETÊNCIA PERCEBIDA	COMPETÊNCIA PERCEBIDA	MEAN DIFFERENCE	Sig.
Atitude Face à DM	Alguma Competência	Nada Competente	8,064	0,000
	Muito Competente	Nada Competente	21,935	0,000
		Alguma Competência	13,870	0,000
Atitude Face à DV	Alguma Competência	Nada Competente	5,835	0,015
	Muito Competente	Nada Competente	20,846	0,000
		Alguma Competência	15,011	0,000
Atitude Face à DA	Alguma Competência	Nada Competente	9,813	0,000
	Muito Competente	Nada Competente	22,912	0,000
		Alguma Competência	13,099	0,000
Atitude Face à DI	Alguma Competência	Nada Competente	8,035	0,000
	Muito Competente	Nada Competente	21,958	0,000
		Alguma Competência	13,922	0,000

Examinando a tabela 26, detectamos a existência de diferenças estatisticamente significativas para todas as condições de deficiência em estudo, para os grupos alguma competência e nada competente, muito competente e nada competente e muito competente e alguma competência. Para todos o nível de significância é nulo, com excepção da deficiência visual para o grupo alguma competência e nada competente (nível de significância $p < 0,05$).

A tabela 27 elucida-nos sobre os valores da média e do desvio padrão relativo à variável qualidade da experiência, bem como o respectivo nível de significância, tendo em consideração a variável competência percebida.

Tabela 27 – Estudo Estatístico da Variável Competência Percebida em Função da Variável Qualidade da Experiência

	COMPETÊNCIA PERCEBIDA	M	DP	F	GL	Sig.
Qualidade da Experiência	Nada Competente	1,39	0,608	18,6	2	0,000
	Alguma Competência	1,93	1,093			
	Muito Competente	3,09	1,311			
	Total	2,12	1,219			

Para a variável competência percebida, podemos comprovar que existem também diferenças estatisticamente significativas em relação à qualidade da experiência (nível de significância $p = 0,000$).

Com o intuito de identificar entre que níveis de competência percebida existem essas diferenças, apresentamos o teste Post Hoc de LSD (tabela 28).

Tabela 28 – Teste Post Hoc de LSD de Comparação entre os Níveis de Competência Percebida em Relação à Qualidade da Experiência

	COMPETÊNCIA PERCEBIDA	COMPETÊNCIA PERCEBIDA	MEAN DIFFERENCE	Sig.
Qualidade da Experiência	Muito Competente	Nada Competente	1,699	0,000
		Alguma Competência	1,154	0,000

Como podemos observar pela tabela 28, verificamos a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os grupos que se percebem muitos competentes e nada competentes, e muito competentes e com alguma competência, ambos com níveis de significância $p = 0,000$.

CAPÍTULO V

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo é dedicado à discussão dos resultados apresentados anteriormente, com o objectivo de uma melhor interpretação e compreensão do seu significado. Tem ainda como propósito, inferir e estabelecer associações no contexto de estudos já efectuados e analisados ao longo do capítulo da revisão da literatura. Assim, o principal objectivo desta dissertação de mestrado é comparar os resultados da nossa pesquisa com resultados de investigações anteriores, examinando as relações entre as características dos professores de Educação Física no 1º ciclo de escolaridade, e determinando a existência e/ou de moderadoras (qualidade da experiência, competência percebida, formação académica, entre outras), nas atitudes dos professores de Educação Física, face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas regulares da disciplina.

De acordo com os dados obtidos através da análise descritiva para a variável género, verificamos que de um universo de 159 inquiridos, 89 professores pertencem ao género masculino e 70 ao género feminino, representando um total percentual de 56% e 44%, respectivamente. A amostra do estudo é desta forma constituída maioritariamente por professores de Educação Física do género masculino.

Quanto à variável grupo etário, os dados ilustram uma média de 25,70 e um desvio padrão de 3,107. Constatamos que 54,7 % da nossa amostra se encontra situada no grupo etário compreendido entre os 20 e os 25 anos, seguido do grupo constituído por indivíduos com idades situadas entre os 26 e os 30 anos (40,3%). Por último, com uma representação de 8 docentes, temos o grupo + 31 anos (5,0%). A amplitude desta variável varia entre um valor mínimo de 22 anos e um máximo de 46 anos.

Analisando a variável tempo de serviço, observamos que esta se situa entre o 1 ano (valor mínimo) e os 23 anos (valor máximo), definindo valores de média e desvio padrão de 3,13 anos e 2,671 respectivamente. Apuramos que a grande maioria dos professores inquiridos apresentam um tempo de serviço de 3 e 1 anos, com frequências respectivas de 46 e 45. Seguem-se os 2 anos e + 5 anos de serviço com uma representação de 24 indivíduos cada (15,1%). O grupo com menor frequência ($n = 20$), diz respeito aos 4 anos de serviço, com uma percentagem de 12,6%. Como já referimos por várias vezes, todos os inquiridos leccionam actualmente no 1º ciclo de ensino, critério específico na selecção da amostra.

A licenciatura (93,1%) emerge como a habilitação acadêmica predominante entre os docentes inquiridos. Segue-se o grau mestrado, com um total de 10 professores (6,3%), e finalmente o bacharelato com apenas 1 (0,6%).

Para a variável formação em ensino especial dentro do contexto acadêmico, 118 professores (72,4%), afirmam ter adquirido competências nessas áreas de ensino. Por outro lado, 41 dos inquiridos referem não possuir qualquer tipo de formação específica (25,8%).

No que respeita à variável formação em ensino especial fora do contexto acadêmico, os valores são um pouco diferentes, na medida em que apenas 9 dos 159 inquiridos dizem ter a referida formação. A este nível, os docentes apontaram as palestras escolares e as acções de formação como principais veículos de ensino. No pólo oposto, com uma percentagem de 94,3%, situam-se a quase totalidade dos professores inquiridos ($n = 150$), que afirmam não ter frequentado ou possuir qualquer formação em actividade física adaptada fora do contexto acadêmico.

A análise da variável experiência com a deficiência na aula de Educação Física, aponta que mais de metade dos inquiridos (52,2%), já contactou com a deficiência ao longo do seu percurso como docentes ($n = 83$). No entanto, 47,8% dos docentes afirmam não possuir experiência no ensino de alunos com deficiência ($n = 76$).

Resultados idênticos são observados para a variável nível escolar experimentado, sendo que o valor obtido para os docentes detentores de experiência, é igual ao nível escolar experimentado 1º ciclo ($n = 83 \rightarrow 52,2\%$). Os professores sem resposta apresentam também valores coincidentes com os dos inquiridos sem experiência ($n=76 \rightarrow 47,8\%$).

Seguidamente, em relação às condições de deficiência experimentada, os dados definem que 20,8 % ($n = 33$) pertence à deficiência intelectual, 14,5 % ($n = 23$), à deficiência motora, e 6,9 % ($n = 11$) à deficiência auditiva. Com apenas uma referência encontramos a deficiência visual (0,6%). Dos 159 inquiridos, 15 contactaram com Outras (várias deficiências), e 76 nunca contactaram com qualquer tipo de deficiência.

Focando-nos na variável anos de ensino a alunos com deficiência, verificamos que a amplitude varia entre 1 e 5 anos, apresentando valores de média e desvio padrão 1,92 e 1,050, respectivamente.

Relativamente à variável qualidade da experiência, a leitura e análise dos dados, permitem concluir que 33 professores qualifica a sua experiência como muito positiva (20,8%), 29 classificam-na como satisfatória (18,2%), e apenas 21 a assumem como nada positiva (13,2%). Dos 159 inquiridos, 76 definem-se como docentes sem experiência, na medida em que nunca leccionaram alunos com deficiência nas aulas de Educação Física (47,8%).

Quanto à variável competência percebida, concluímos que 107 inquiridos se qualificam como docentes com alguma competência (67,3%). Com uma frequência de 34 respostas surgem os professores que se consideram muito competentes (21,4%). Finalmente, surgem aqueles que se avaliam como nada competentes (11,3%).

Ao longo da elaboração do capítulo da revisão da literatura, podemos constatar a existência de diversas pesquisas que apontam os professores como protagonistas no quadro da inclusão total de indivíduos com deficiência nas escolas regulares (Simon, 1990; Nunes, 2007; Ferreira, 2008b). Outros autores corroboram os pressupostos defendidos, afirmando que o sucesso do processo inclusivo se encontra dependente da atitude do professor de Educação Física, sendo ele o mediador e principal responsável no processo ensino-aprendizagem (Rizzo, 1985; Stainback & Stainback, 1990; Block, 1995; Rizzo & Kirkendall, 1995; Folsom-Meek & Rizzo, 2002; Palla & Mauerberg-deCastro, 2004). Duchane & French (1998, p. 371), defendem ainda a mesma teoria, frisando que as “[...] atitudes favoráveis dos professores são uma potente variável no ensino, e cruciais para a inclusão de alunos com deficiências”.

Tomando como ponto de partida este conjunto de ideias convergentes, que enfatizam o professor de Educação Física como elemento entusiasta e defensor dos princípios inclusivos, apresentamos para discussão a nossa primeira questão de pesquisa, que nos interroga acerca da existência ou não de atitudes favoráveis por parte dos professores de Educação Física do 1º ciclo, face à inclusão de indivíduos com deficiência em classes regulares.

Embora conscientes que o nosso estudo não possibilita efectuar comparações entre os docentes de Educação Física do 1º ciclo e os professores de outras áreas disciplinares, acreditamos dispor de informação suficiente, através dos valores da média e do desvio padrão das atitudes dos professores da amostra, para retirar ilações sobre esta matéria e assim obter uma resposta sustentada para a primeira questão.

Sabendo que as declarações do nosso questionário são somadas, de forma a produzir um resultado global situado entre 12 e 60, e que resultados mais elevados indicam uma percepção superior face ao ensino de alunos com deficiência, observamos que o valor da média das atitudes dos docentes inquiridos varia entre 38,2 (deficiência visual), e 45,5 (deficiência auditiva). De salientar que todos os restantes valores de média são superiores a 40. Assim, podemos concluir e afirmar que as atitudes dos professores de Educação Física do 1º ciclo, face ao ensino de alunos com deficiência em classes regulares são favoráveis, na medida em que os resultados obtidos encontram no valor médio das atitudes, um valor positivo elevado para a escala a que se encontra sujeito. Além disso, os mesmos valores de média, quando confrontados com resultados que abordam a mesma temática (Serrano, 1998; Cortez, 2008; Lemos, 2008; Silva, 2008), revelam-se uma vez mais superiores.

As opiniões dos docentes tornam também evidente a existência de um sentimento que fomenta a entreaajuda dos professores, procurando o desenvolvimento de crianças que, apesar das suas diferenças, devem prosseguir um trajecto gradual, constante e progressivo, num meio de ensino regular onde se encontram inseridos. O testemunho dos inquiridos revelou-nos uma preocupação e uma “...capacidade em se adaptar às barreiras que cada aluno apresenta, sendo capaz de o ajudar a ultrapassar as suas dificuldades e lacunas. Se apresentarmos um exercício a um aluno, devemo-nos preocupar em explicar de uma forma que ele o consiga entender, e dessa forma realizá-lo”. Os docentes acrescentam que é da sua responsabilidade “...saber acolher e receber o aluno da melhor forma possível, incluindo-o no seio da turma por completo”.

A primeira questão de pesquisa encontra-se assim em sintonia com Rodrigues (2003), ao afirmar que os professores de Educação Física tendem a desenvolver atitudes positivas face à inclusão de alunos com deficiência, em sala de aula regular, manifestando-se como profissionais que defendem os princípios da inclusão. Estes resultados corroboram simultaneamente os contributos de Serrano (1998), Nunes (2004), Cortez (2008), Lemos (2008), e Silva (2008).

“É de facto esta exigência que se encontra consignada na lei portuguesa e o professor só tem que a respeitar, ajudando o aluno na sua formação, como ser individual que é.”. Contudo, os professores apresentam atitudes mais favoráveis para a deficiência auditiva (com valores de média de 45,51 e 41,9, para o género masculino e feminino respectivamente), “...porque o aluno observa os colegas a fazer, e faz a seguir”, ultrapassando-se “...facilmente o obstáculo da falta de audição”. As opiniões relativamente a esta temática foram consensuais, e as estratégias adoptadas evidenciam que a demonstração não só ultrapassa facilmente a barreira auditiva, mas também emerge como “...forma de rentabilizar o tempo...” e “...para que todos os alunos compreendam facilmente o que lhes é pedido”.

Segue-se a deficiência motora (com valores de média de 44,1 para o género feminino e 40,3 para o género masculino), e a intelectual (com valores de média de 44,1 para o género feminino e 40,1 para o género masculino), pela possibilidade que o docente tem em “...efectuar alterações nos jogos e de os adaptar às exigências dos alunos” na medida em que “Já existem uma série de tarefas, direccionadas para os deficientes motores, que nós professores facilmente introduzimos na aula”. Em último e quarto lugar surge a deficiência visual (com valores de média de 41,8 para o género feminino e 38,2 para o género masculino), uma vez que “...existem sempre estímulos que só podem ser apreendidos através da visão, e isso torna muito complicado ao aluno encarar a aula na sua totalidade. Vai estar sempre condicionado e limitado nas suas vivências físicas...”. Além disso, crianças invisuais de “...6/7/8 anos de idade, não possuem ainda uma autonomia e responsabilidade que lhes permita encarar a aula como um invisual de 20 anos”.

Transportando estas assumpções para a realidade do nosso estudo, e para a quarta questão de pesquisa elaborada (que nos interroga acerca dos professores de Educação Física do 1º ciclo manifestarem atitudes mais positivas face ao contexto inclusivo, quando em presença de limitações ligeiras em comparação com limitações severas), somos induzidos a assumir que elas parecem estar relacionadas com as particularidades que a deficiência auditiva permite na condução da aula de Educação Física do 1º ciclo, na medida em que torna possível ultrapassar facilmente eventuais constrangimentos, pela adopção de um método/estratégia usualmente utilizada pelos professores – modelo de observação e imitação.

Pelo contrário, as especificidades da deficiência visual impõem diversas dificuldades ao normal desenvolvimento da disciplina, exigindo modificações quer no habitual funcionamento da sala de aula, quer no processo educativo concretizado pelo professor. Estes pressupostos são claros, parecendo direccionar-nos de forma inequívoca para a forma como as diferentes condições de deficiência são enumeradas quanto à sua limitação e severidade dentro da aula de Educação Física. Os docentes através do seu discurso referem que “Se pensarmos nos tipos de deficiência que temos à nossa frente, e as analisarmos quanto à sua gravidade, quanto à sua severidade, é lógico que a auditiva surge como a menos limitadora. Sem dúvida nenhuma que relego para a última posição a deficiência visual por tudo aquilo que os colegas já referiram”.

Desta forma, os docentes de Educação Física do 1º ciclo apontam claramente a deficiência auditiva como a menos redutora na capacidade de aprendizagem do aluno, seguida das restantes condições de deficiência, mais exigentes e complicadas de ultrapassar no decorrer da aula.

Serrano (1998) e Pinheiro (2001), apontam o tipo de deficiência e o seu grau de incidência como aspectos a ter em conta nas atitudes e políticas de inclusão no panorama educativo. Esta realidade foi frequentemente mencionada pelos docentes entrevistados, ao realçarem que a inclusão nas escolas regulares depende não só “...do grau da deficiência...”, mas também da “...severidade da deficiência da criança”, sentindo-se “... mais confortáveis e mais à vontade nas aulas que permitem o ensino de alunos com limitações ligeiras, o que no caso específico das condições de deficiência do estudo se enumeram de acordo com a sua severidade na condução da aula de Educação Física pela seguinte ordem: auditiva, intelectual, motora e visual...”.

Assim, e relativamente à quarta questão de pesquisa, esta parece de facto sugerir que os professores de Educação Física do 1º ciclo relacionam as condições de deficiência com a severidade com que cada uma delas se manifesta na sala de aula, demonstrando atitudes mais positivas face ao contexto inclusivo em presença de limitações ligeiras em comparação a limitações severas. Conclusões semelhantes foram retiradas em pesquisas levadas a cabo por Rizzo (1984), Rizzo & Vispoel (1991), Forlin (1995), Kowalski & Rizzo (1996), Serrano (1998), Pinheiro (2001) e Block & Obrusnikova (2007).

Este raciocínio transporta-nos para a quinta questão de pesquisa, que nos interroga acerca das atitudes dos professores de Educação Física do 1º ciclo, e se estas serão mais positivas face à inclusão de alunos em classes regulares com dificuldades de aprendizagem, comparativamente com elementos com deficiências físicas. Sendo a Educação Física uma disciplina, onde na maioria das vezes as suas principais finalidades (empenhamento motor, entreaajuda, promoção de hábitos de saúde e bem-estar físico, entre outros), são esquecidas em detrimento da competição, é natural que o professor no seu leque de preferências, destaque alunos cujas dificuldades se alicerçam em pressupostos predominantemente cognitivos ligeiros, quando comparados com limitações físicas, e por conseguinte de mobilidade.

Desta forma, quando um aluno com uma severidade física grave necessita de atenção constante, “...isso vai provocar um descontentamento...”, manifestando-se como “...uma desvantagem, porque a aula não vai ter o mesmo rendimento e empenhamento...”. Os entrevistados acrescentam ainda que “... alunos com dificuldades de aprendizagem passam mais despercebidos numa aula de Educação Física e por isso, a aula decorre de melhor forma e sem interrupções constantes, promovendo o processo de ensino-aprendizagem, na medida em que o plano de aula não necessita de reajustamentos e de tarefas específicas individuais...”.

Os professores defendem assim que “... deficiências físicas são dificilmente suplantadas numa aula de Educação Física, ainda para mais numa faixa etária que oscila entre os 6 e os 10 anos...”. “São idades complicadas em que os alunos não têm capacidade e responsabilidade para fazerem uma tarefa sem a supervisão do professor ou para se auto ajudarem. Seria preciso um professor que se dedicasse apenas ao aluno que apresentasse com dificuldades físicas graves. Por isso, estando apenas o professor de Educação Física, não é possível incluir e integrar um aluno com essas características da forma desejada. Torna-se uma situação muito complicada para qualquer um de nós”.

Este discurso revela de forma óbvia a dificuldade que os docentes de Educação Física do 1º ciclo têm em lidar com alunos com deficiências físicas

A necessidade de alterar as estratégias de ensino vai promover a negação de medidas inclusivas, o que de acordo com Vayer & Rocin (1992), não é surpreendente, uma vez que os professores apenas demonstram atitudes mais favoráveis e positivas para as populações que exigem menos alterações no seu método usual de leccionar, e portanto menos preocupações no processo normal de ensino-aprendizagem.

Terminada a análise da quinta questão de pesquisa, esta exprime sem dúvida que as atitudes dos professores de Educação Física do 1º ciclo são mais positivas para alunos com dificuldades de aprendizagem, comparativamente com elementos com deficiências físicas, indo de encontro aos estudos conduzidos por Rizzo (1984), Rizzo & Vispoel (1991), Forlin (1995) Kowalski & Rizzo (1996), Scruggs e Mastropieri (1996), Serrano (1998), Zannandrea & Rizzo (1998), Pinheiro (2001), Conatser et. al. (2003), e Block & Obrusnikova (2007).

Prosseguimos com a análise da hipótese de estudo número cinco, e com base nos resultados obtidos na presente dissertação rejeitamos H_0 e validamos a hipótese alternativa H_1 , que aponta a existência de diferenças estatisticamente significativas relativamente às atitudes dos professores de Educação Física do 1º ciclo e a inclusão de alunos com deficiência em classes regulares, quanto ao género dos docentes.

Com efeito, verificamos que para todas as condições de deficiência em estudo, deficiência auditiva (M feminino = 45,51; M masculino = 41,9), motora (M feminino = 44,1; M masculino = 40,3), intelectual (M feminino = 44,1; M masculino = 40,1), e visual (M feminino = 41,8; M masculino = 38,2), os inquiridos pertencentes ao género feminino apresentam valores de média superiores, quando comparados com os indivíduos do género masculino, indiciando atitudes mais positivas e favoráveis face à inclusão de indivíduos com deficiência, em classes regulares. Assim, deparamo-nos com diferenças estatisticamente significativas para todas as condições de deficiência (grau de significância $<0,05$). Desta forma os resultados da nossa pesquisa são inequívocos, ao revelarem que o género feminino apresenta atitudes mais favoráveis face à inclusão de alunos com deficiência em classes regulares, indo de encontro aos contributos de Aloia et. al. (1980), Harvey (1985), Downs & Williams (1994), Folsom-Meek et. al. (1999), Conaster et. al. (2000), Pinheiro (2001), Cortez (2008) e Silva (2008). Os resultados do nosso estudo opõem-se assim àqueles que não evidenciam qualquer relação entre género e a predisposição para atitudes inclusivas (Rizzo & Vispoel, 1991; Rizzo & Kirkendall, 1995; Kowalski & Rizzo, 1996; Serrano, 1998; Hodge et. al., 2002; Lemos, 2008). De acordo com Giligan (1982), uma das razões que parece apontar uma possível ligação entre indivíduos do sexo feminino e atitudes mais favoráveis, é a sua própria natureza. O autor caracteriza as mulheres como tendo uma personalidade mais cooperativa e meiga, preocupando-se e privilegiando as questões de carácter social, em detrimento da competitividade, mais característica do sexo oposto.

A entrevista efectuada veiculou esta linha de pensamento, ao demonstrar que muitas das situações experimentadas pelo género feminino são vividas de forma sentimental e apaixonada, potenciando a intensidade e o entusiasmo com que vivenciam a criança. Neste contexto, se “...existem pessoas que têm mais jeito para uma coisa do que outras...”, a deficiência não deverá ser entendida como uma limitação, mas como uma singularidade que torna a criança única. Compete assim ao docente encarar a deficiência como uma especificidade da criança, e implementar metodologias de ensino “...capazes de corresponder às dificuldades de cada um”, promovendo a inclusão em classes regulares.

São vários os autores que preconizam que os professores do ensino básico tendem a apresentar atitudes mais defensoras e favoráveis para com alunos com deficiência, quando comparados com os seus colegas do ensino secundário, ao realçarem que a integração é vista de forma mais positiva em relação aos alunos mais novos (Rizzo, 1984; Rizzo & Vispoel, 1991; Kowalski & Rizzo, 1996; DePauw & Doll-Tepper, 2000; Avramidis & Norwich, 2002).

Dando seguimento a esta temática, surge a sexta questão de pesquisa, que nos interroga acerca das atitudes dos professores de Educação Física do 1º ciclo perante o movimento inclusivo em escolas regulares, e se estas serão mais positivas para níveis de escolaridade mais baixos. Os dados recolhidos parecem apontar que de facto as atitudes dos professores de Educação Física do 1º ciclo perante o movimento inclusivo em escolas regulares são mais positivas para níveis de escolaridade mais baixos. Estes resultados defendem os pressupostos dos estudos anteriormente citados, na medida em que os valores das médias das atitudes dos professores inquiridos se revelam mais elevados, em comparação com outros trabalhos efectuados com populações alvo também elas de Educação Física, mas que leccionam níveis mais elevados de escolaridade, tais como Serrano (1998), Pinheiro (2001), Cortez (2008), Lemos (2008) e Silva (2008). Os docentes apontam ainda factores que poderão influenciar a sua atitude relativamente à forma como os alunos com deficiência “... são vistos”. No seu discurso revelam “...que muito possivelmente para a mesma deficiência, num aluno do primeiro ano de escolaridade e para um outro do nono, o primeiro será mais facilmente tolerado, fazendo com que o esforço no ensino e na transmissão de conhecimentos seja maior. Além disso, nos casos do 1º ciclo, estamos mais à vontade na forma como abordamos a planificação, e assim podemos descurar um pouco as matérias curriculares centrando-nos sobretudo na criança.”.

Numa tentativa de interpretação destes resultados, destacamos o contributo de Salvia & Munson (1986), ao concluírem que de acordo com o processo evolutivo das crianças, ou seja, à medida que estas crescem e evoluem na hierarquia escolar, os professores tendem a centrar as suas preocupações na matéria transmitida, relegando para segundo plano as diferenças e dificuldades da turma. Nesta óptica, os alunos com NEE constituem um problema acrescido. Contudo, e apesar desta justificação, parece-nos que poderão existir outros aspectos e factores a ter em conta, susceptíveis de interferir com a sexta questão de pesquisa.

Na verdade, não devemos esquecer que os professores que leccionam a disciplina de Educação Física para o 1º ciclo de escolaridade e que constituem a amostra do nosso estudo, têm em comum um conjunto de parâmetros característico, nomeadamente a idade, o tempo de serviço e a formação académica. Convém sublinhar que os docentes são na sua grande maioria jovens, que terminaram recentemente o seu percurso académico e que estão no início da sua carreira profissional. Estes dados direccionam-nos para a quarta hipótese de estudo. Quanto a esta, e de acordo com os dados recolhidos, rejeitamos H_0 em detrimento de H_1 , na medida em que se verifica a existência de diferenças estatisticamente significativas relativamente às atitudes dos professores de Educação Física do 1º ciclo e a inclusão de alunos com deficiência em classes regulares, quanto à idade e tempo de serviço dos docentes.

Os resultados da nossa investigação revelam para todas as condições de deficiência, que os professores com idades compreendidas entre os 20-25 anos, seguidos dos colegas de 26-30 anos, apresentam atitudes mais favoráveis relativamente à inclusão de indivíduos com deficiência nas classes regulares, quando comparados com os seus homólogos de + de 31 anos. Quanto à deficiência visual as diferenças estatisticamente significativas encontram-se entre o grupo dos 20-25 anos e os 26-30 anos ($p < 0,05$), entre o grupo dos 20-25 anos e o + de 31 anos ($p < 0,01$), e entre o grupo etário dos 26-30 anos e o + de 31 anos ($p < 0,05$).

Para a deficiência auditiva as diferenças são visíveis entre o grupo dos 20-25 anos e o dos 26-30 anos ($p < 0,05$), entre o grupo dos 20-25 anos e o + de 31 anos ($p < 0,01$), e entre o grupo etário dos 26-30 anos e o + de 31 anos ($p < 0,05$). Finalmente, relativamente à deficiência intelectual, as diferenças situam-se entre o grupo etário dos 20-25 anos e dos 26-30 anos ($p < 0,05$), entre o grupo dos 20-25 anos e o grupo dos + de 31 anos ($p < 0,01$), e entre o grupo dos 26-30 anos e o grupo dos + de 31 anos ($p < 0,05$).

Talvez este facto se justifique, como constatámos através das entrevistas, na medida em que “...com o passar dos anos no ensino é possível que o professor se torne mais acomodado e como tal, menos preocupado com o desenvolvimento de qualquer que seja o aluno, tenha ele deficiência ou não...”. Os inquiridos acrescentam que “...os professores mais novos são mais interessados e preocupados com o bem-estar dos alunos e com a sua evolução na aquisição de competências...”.

Os nossos resultados comprovam também que de uma forma geral, as atitudes dos docentes com tempo de serviço inferior são mais entusiastas quanto aos princípios inclusivos do que os seus pares de idade superior.

Verificamos assim a existência de diferenças estatisticamente significativas para todas as condições de deficiência tratadas. No que diz respeito à deficiência motora, verificam-se diferenças entre os docentes com tempo de serviço de 1 ano e + de 5 anos ($p < 0,05$) e 2 anos e + de 5 anos ($p < 0,01$). Para a deficiência visual as diferenças são evidentes entre os docentes com 2 anos de tempo de serviço e + de 5 anos ($p < 0,01$), 3 anos e + de 5 anos ($p < 0,05$) e 4 anos e + de 5 anos ($p < 0,05$). Relativamente à deficiência auditiva as diferenças verificam-se entre os 2 anos de tempo de serviço e 3 anos ($p < 0,05$), e entre os 2 anos e + de 5 anos ($p < 0,01$). No que respeita a deficiência intelectual verificamos a existência de diferenças entre os professores com 1 ano de tempo de serviço e + de 5 anos ($p < 0,05$), 2 anos e + de 5 anos ($p < 0,01$), 3 anos e + de 5 anos ($p < 0,05$), e entre os 4 anos de tempo de serviço e + de 5 anos ($p < 0,05$).

Concluimos assim que o nosso estudo aponta as atitudes dos professores de Educação Física do 1º ciclo como sendo mais positivas perante a inclusão, quanto menor a idade e, conseqüentemente, o tempo de serviço. Os nossos resultados vão de encontro aos contributos de Harvey (1985), Center & Ward (1987), Berryman (1989), Stephens & Braun (1989), Rizzo & Vispoel (1991, 1992), Vayer & Roncin (1992), Rizzo (1994), Rizzo & Kirkendall (1995), Kowalski & Rizzo (1996), Conaster et. al. (2000) e mais recentemente Avramidis & Norwich (2002),

Uma explicação para esta situação pode advir do facto da inclusão ser cada vez mais um acontecimento natural, sendo poucos os docentes que tendem a refutar ou não aceitar esta filosofia. Parece que os professores começaram a desenvolver uma maior sensibilidade para a problemática da inclusão, indo de encontro às directrizes mais recentes da política educativa instituída no nosso país.

Outro factor que parece contribuir para esta tendência encontra-se relacionado com a eficácia dos currículos académicos, cada vez mais adequados a esta realidade e estruturados para preparar convenientemente os docentes. No nosso estudo, a grande maioria dos inquiridos encontra-se ainda numa faixa etária jovem, que se caracteriza por ter beneficiado ao longo da sua formação de unidades curriculares relacionadas com a área da Educação Física Adaptada.

Surge assim a segunda hipótese de pesquisa. De acordo com os resultados recolhidos rejeitamos $2H_0$ e validamos $2H_1$, uma vez que se verifica a existência de diferenças estatisticamente significativas relativamente às atitudes dos professores de Educação Física do 1º ciclo e a inclusão de alunos com deficiência em classes regulares, quanto à preparação e habilitação académica dos docentes.

Através dos dados disponíveis, podemos observar que os professores com formação apresentam atitudes mais entusiastas quando comparados com os seus colegas sem formação, sobretudo face à inclusão de indivíduos com deficiência auditiva (M com formação = 45,43; M sem formação = 37,95). Segue-se a deficiência motora (M com formação = 43,89; M sem formação = 36,59), intelectual (M com formação = 43,87; M sem formação = 36,15), e por último a deficiência visual (M com formação = 41,43; M sem formação = 35,00). Estes dados evidenciam posteriormente diferenças estatisticamente significativas para todas as condições de deficiência ($p < 0,01$).

Sabe-se que num passado recente a maioria das instituições de ensino não disponibilizava conteúdos programáticos que conferissem esta formação académica, relegando-a para um plano secundário. Nesta perspectiva, parece-nos lógico afirmar que os docentes com maior tempo de serviço, e consequentemente com mais idade, não tiveram oportunidade de desenvolver competências para lidar com as filosofias inclusivas. Para a inclusão de crianças e jovens com NEE no ensino regular, deve-se ter em conta que o educador necessita de conhecimentos e habilitações específicas, que promovam a sua prática pedagógica e educativa. Esta formação fomenta naturalmente o desenvolvimento de novas mentalidades e abordagens, vinculativas de mudanças nas atitudes negativas face à inclusão de indivíduos com deficiência, nas classes regulares.

Brunet & Goupil (1983, citados por Scruggs & Mastropieri, 1996), Hodge et. al. (2002), e mais recentemente Correia (2003), defendem que embora a maioria dos professores acredite no conceito de escola inclusiva, os docentes apresentam alguns receios em relação a este processo de mudança, sobretudo porque sentem que não possuem a formação necessária para ensinar e contactar com NEE.

Kowalski & Rizzo (1996) e Simon (2000), abordam a mesma questão, direccionando-a para a vertente da formação universitária dos professores, considerada pelos autores inadequada e insuficiente.

No nosso estudo um dos inquiridos refere que apesar de ter frequentado uma disciplina de educação física adaptada, “...bem administrada, faltou se calhar aprofundar certos temas...”, mas que no entanto a “...formação dos professores mais novos encontra-se mais direccionada para os problemas de hoje em dia, inclusive para o ensino de crianças com deficiência. O facto de a nossa formação se encontrar mais direccionada para este aspecto cada vez mais actual permite-nos estar mais à vontade para leccionar turmas com alunos com deficiência...”.

Podemos assim inferir que quanto maior é a formação académica nas áreas da Educação Física adaptada e educação de ensino especial, melhores serão as atitudes de inclusão dos professores de Educação Física do 1º ciclo, face aos alunos com deficiência (Rizzo & Vispoel, 1991 e 1992; Block & Rizzo, 1995; Kowalski & Rizzo, 1996). Vaughn et. al (1996), Villa et. al. (1996), Leroy & Simpson (1996) e Correia (1999), constataram que os professores que não participaram em actividades de educação inclusiva ao longo da sua formação académica e durante o seu percurso como educadores, apresentavam opiniões negativas sobre o processo inclusivo na escola regular. Avramidis & Norwich (2002) e Nunes (2004), apontam que a preparação académica nas áreas da deficiência, aliada a uma experiência de ensino com estes alunos, contribui significativamente para atitudes inclusivas favoráveis nas escolas regulares. Esta informação pode ser entendida e complementada através do discurso directo dos entrevistados, ao afirmarem que “...se o conhecimento fosse mais aprofundado, poder-se-iam retirar melhores resultados da intervenção, e com isso melhorar e elevar o rendimento da aula”. Além disso, referem ainda que “...surtem sempre situações específicas em que se nós tivéssemos mais treino, mais formação na área, responderíamos melhor”, sendo que “... a formação académica apresenta-se como um factor crucial na competência do docente...”.

Os educadores continuam, enfatizando que “...existem alturas em que não sei se a resposta à situação em causa com o menino com deficiência foi a mais adequada...”, sublinhando que “...são questões que se levantam pela falta de formação”.

Esta informação vai de encontro à primeira hipótese de estudo, fazendo referência à experiência e contacto dos docentes com alunos com deficiência. Quanto a esta temática, mais uma vez rejeitamos H_0 em detrimento da validação de H_1 , que evidencia a existência de diferenças estatisticamente significativas relativamente às atitudes dos professores de Educação Física do 1º ciclo e a inclusão de alunos com deficiência em classes regulares, quanto à experiência e contacto dos docentes com a deficiência. De acordo com os dados provenientes do nosso estudo, a experiência de ensino parece manifestar-se como elemento decisivo na formação e desenvolvimento das atitudes inclusivas dos docentes, ao verificarem-se diferenças estatisticamente significativas para todas as condições de deficiência e a experiência em alunos com deficiência nas aulas de Educação Física do 1º ciclo, demonstrado um nível de significância $p < 0,05$.

É no “...dia-a-dia, através da nossa experiência que vamos aprendendo muita coisa. Quando estamos sozinhos com determinados miúdos, é aí que experimentamos, e acho que é daí que nós também crescemos um bocadinho e que advém muita da experiência para a área”, o que indicia que os inquiridos com experiência, e que como tal contactaram com a deficiência, apresentam atitudes mais positivas face ao conceito inclusivo. Esta ideia compreende-se e justifica-se facilmente, na medida em que os professores necessitam de algum treino para lidar com crianças com NEE, de forma a não só abandonarem sentimentos de preconceito e suposições negativas, mas também desenvolverem espíritos mais abertos em relação a esta problemática (Pinheiro, 2001). Para Correia (1999, p. 161), “ [...] à medida que os programas de integração aumentam [...]” também o comportamento dos docentes se modifica, através da “ [...] manifestação de atitudes mais positivas [...]” face ao processo inclusivo.

Os estudos de Rizzo & Vispoel (1991, 1992), Giangreco et. al. (1993), Block & Rizzo (1995), Janney et. al. (1995), Minke et. al. (1996), Keith & Ross (1998), Conatser et. al. (2000) e Rodrigues (2005) corroboram esta teoria. Segundo os autores, os professores que possuem uma experiência profissional com alunos com deficiência, ultrapassam muitos conceitos infundados acerca desta temática, apresentando uma atitude mais favorável e positiva quanto à sua inclusão em escolas regulares de ensino:

“Como a experiência é um processo que acontece gradualmente, eu penso que daqui a cinco anos terei mais experiência e terei desenvolvido estratégias mais seguras e eficazes que me permitam integrar com mais qualidade os alunos com deficiência nas minhas aulas”. Também Leyser et. al. (1994) e Minke (1996), identificam os professores mais experientes no que respeita ao contacto com alunos com deficiência, como sendo os mais entusiastas e defensores dos princípios inclusivos, isto porque “...uma experiência acumulada em meninos com deficiência irá com certeza promover estratégias e meios de actuar mais rentáveis no processo ensino-aprendizagem”.

O nosso estudo encontra-se assim em sintonia com as pesquisas e contributos de Pinheiro (2001), Rizzo & Vispoel (1991, 1992), Giangreco et. al. (1993), Leyser et. al. (1994), Block & Rizzo (1995), Janney et. al. (1995), Minke et. al. (1996), Keith & Ross (1998), Correia (1999), Conatser et. al. (2000) e Rodrigues (2005).

Rizzo & Vispoel (1991), afirmam que a qualidade da experiência de ensino é também um factor importante na formação das atitudes dos professores de Educação Física, uma vez que se a experiência passada ou presente tiver sido bem sucedida, maior é a competência percebida e vice-versa.

Ao darmos seguimento ao raciocínio de Rizzo & Vispoel (1991), somos induzidos a debruçarmo-nos na análise da terceira hipótese de pesquisa. Relativamente a esta, rejeitamos $3H_0$ em função de $3H_1$, na medida em que se verifica a existência de diferenças estatisticamente significativas relativamente às atitudes dos professores de Educação Física do 1º ciclo e a inclusão de alunos com deficiência em classes regulares, quanto à competência percebida dos docentes.

Segundo este ponto de vista, quanto mais competentes se sentem os professores de Educação Física, mais favoráveis serão as suas atitudes inclusivas e comportamentos face às adversidades (Simon, 2000). Ao analisarmos os dados obtidos pela nossa pesquisa, somos levados a afirmar que as atitudes dos professores de Educação Física do 1º ciclo são mais positivas face à inclusão, quanto maior a competência percebida, para todas as condições de deficiência em estudo. Desta forma, para as condições de deficiência motora, visual, auditiva e intelectual, verificamos atitudes mais elevadas para os professores que se percebem com alguma competência e nada competentes, e os muitos competentes com aqueles que se consideram nada competentes e com alguma incompetência (níveis de significância $p < 0,05$).

Os dados recolhidos apontam que quanto maior é o sentido de competência que os professores de Educação Física do 1º ciclo possuem de si mesmos, mais à vontade se encontram para lidar com os alunos com deficiência, beneficiando todos os intervenientes do processo ensino-aprendizagem, elevando as atitudes a um patamar mais favorável de inclusão. Estes resultados encontram-se em sintonia com os estudos de Rizzo & Wright (1988), Rizzo & Vispoel (1991), Block & Rizzo (1995) e Zannandrea & Rizzo (1998).

No que respeita a segunda questão de pesquisa do nosso estudo, e ao interrogarmo-nos acerca das atitudes dos professores de Educação Física do 1º ciclo face à filosofia inclusiva, e se estas são mais positivas quanto maiores os apoios e recursos fornecidos para a população com deficiência, os dados sugerem que a falta de qualidade dos recursos disponíveis e a inexistência de mudanças estruturais na escola, surgem como os factores mais apontados na oposição à inclusão, uma vez que estes “...alunos requerem um acompanhamento personalizado, redobrado e constante para que a sua intervenção na aula seja digna de registo”.

É necessário um apoio ao professor de Educação Física, caso contrário “... o resto da turma fica parada e sem ajuda ...”. Semmel et. al. (1991), apontam que o reduzido apoio fornecido às práticas integradoras poderá ser o suficiente para despoletar modelos de exclusão e de segregação. Os entrevistados referem que “...estando com um miúdo que tenha uma deficiência mesmo grave não consegue fazer nada com ele”, ou se encontra “...com ele ou com a turma. Se nos debruçamos nele, a turma vai perder a concentração e o seu rendimento vai ser menor. Se damos mais atenção à turma, o aluno com deficiência vai estar abstraído da realidade da sala de aula. Por isso o ideal seria termos dois professores de Educação Física...”. Os entrevistados concluem que “... a situação ideal seria leccionar com o auxílio de um professor com formação específica na área...”, e nestas condições estaríamos na presença “...de um sistema de ensino perfeito”.

Neste contexto, depreende-se que o trabalho de equipa com o movimento articulado dos docentes, quer de educação especial, quer de ensino regular, propicia e contribui para o sucesso do processo inclusivo (Stanovich, 1996; Rodrigues, 2002). “Ter um professor especializado de Educação Física adaptada, que acompanhasse as aulas e nos auxiliasse, isso é o caminho. E não me estou só a referir a Educação Física, mas para as outras disciplinas também”.

Da mesma forma “... que existem professores de apoio e de educação especial, também para a Educação Física deveria haver um professor com formação em Educação Física adaptada”.

Wood (1998), acrescenta que a colaboração entre pais, professores e todos os intervenientes no processo educativo escolar, é cada vez mais reconhecida como um instrumento poderoso para que as atitudes sejam positivas face à inclusão de alunos com deficiência. Os relatos evidenciam este aspecto, ao mencionarem que “muitas das vezes conversei com as educadoras para que estas falassem com os pais e os convidassem para vir assistir às aulas de Educação Física, e em certos períodos, que participassem. Assim não só nos ajudavam, como aprendiam a fazer o mesmo em casa, criando hábitos à criança. O que acontece é que muitas das vezes os próprios pais não sabem o que fazer aos filhos”. Nesta linha de acção, o envolvimento familiar potencia cada vez mais uma realidade inclusiva, abrangente a todo um universo que rodeia a criança.

Os resultados obtidos vão desta forma de encontro aos contributos de Wood (1998), Semmel et. al. (1991), Giangreco et. al. (1993), Semmel et. al. (1995), Scruggs & Mastropieri, 1996), Stanovich, (1996), Minke et. al., 1996), Villa et. al. (1996), Zannandrea & Rizzo (1998), Rodrigues, (2002, 2005).

Para terminar, falta apenas discutir a terceira questão de pesquisa, que nos interroga acerca das atitudes dos professores de Educação Física do 1º ciclo perante a inclusão de indivíduos com deficiência, e se estas são positivas quanto à colocação conjunta de indivíduos com e sem NEE em classe regular. Os entrevistados parecem ser unânimes ao referirem que as vantagens são existentes e enormes para todos os envolvidos. Quando se recorre a colegas da própria criança (pares-tutores), desenvolvem-se quadros que permitem “...colocar um menino responsável, com o seu par com deficiência, cujas obrigações passam por ajudá-lo e orientá-lo ao longo das actividades da aula”.

Estes aspectos são também reconhecidos e apontados por Villa et. al. (1996) e Zannandrea & Rizzo (1998). Por outro lado, os docentes que não usufruem de qualquer tipo de suporte/ajuda na convivência com os elementos com NEE, tendem a apresentar atitudes negativas e prejudicativas face à inclusão (Semmel et. al., 1995; Minke et. al., 1996). Para terminar este raciocínio, de recordar apenas a ideia de que a escola se massificou sem se democratizar, isto é, sem criar estruturas adequadas ao alargamento e renovação da sua população, não dispondo de recursos e modos de acção necessários e suficientes para gerir os anseios de uma “escola para todos” (Rodrigues, 2005).

Esta situação pode também despoletar uma realidade em que se os alunos com deficiência não são devidamente acompanhados, o seu desenvolvimento acadêmico e social poderá ser prejudicado. De acordo com Scruggs & Mastropieri (1996), e Villa et. al. (1997), os docentes apresentam uma visão positiva quanto à colocação conjunta de crianças com e sem deficiência, manifestando a opinião que quer os alunos com NEE, quer os alunos ditos “normais”, não são prejudicados pelo movimento inclusivo, no que diz respeito ao seu desenvolvimento global.

O nosso estudo comunga destes princípios inclusivos, partilhando os contributos de Semmel et. al. (1995), Minke et. al. (1996), Scruggs & Mastropieri (1996), Villa et. al. (1996), Zannandrea & Rizzo (1998), Pinheiro (2001)

A convivência entre alunos “...prepara-os para a vida em termos de educação, de sensibilidade para com o futuro...”, exponenciando “...o seu lado mais humano e social. Hoje em dia é importante que as pessoas estejam unidas, e muitas das vezes não é o que se verifica”. Por outro lado, estar integrado “...é extremamente vantajoso, até no sentido de entreajuda que ocorre entre os meninos...”. O isolamento e a exclusão “...vai provocar na criança sentimentos de dúvida relativamente à sua situação... Ele próprio, à sua maneira, vai-se questionar sobre isso, assim como os colegas o poderão fazer, criando hábitos/pensamentos e atitudes discriminatórias, que o poderão excluir do grupo, e isso poderá ser muito complicado para a criança quer no presente, quer no futuro”. Os mesmos autores referem que ensinar alunos com deficiência em escolas regulares conduz também a mudanças positivas tanto no educador, “...pois o professor vai ter a possibilidade de aprender com a criança e com as suas diferenças”, como no contexto educativo (Pinheiro, 2001).

A discussão dos resultados evidencia que a atitude dos professores de Educação Física do 1º ciclo face ao ensino de alunos com deficiência em classes regulares é favorável. No entanto, confirma-se a importância da formação especializada no âmbito do Ensino Especial e de Educação Física Adaptada, não só ao longo da formação académica, mas também no decorrer do percurso profissional. A formação apresenta-se como um factor fundamental para que os professores se sintam competentes a leccionar populações com exigências específicas, garantindo acessoriamente o respeito pela diferença, cumprindo com o consignado na legislação no que se relaciona com a inclusão em classes regulares. Depreende-se assim, que quanto mais os professores se auto-percepcionam como competentes, mais positivas serão as suas atitudes.

A par da formação especializada, também a variável qualidade da experiência, assume uma importância crucial no ensino de alunos com deficiência, influenciando a percepção de competência dos docentes de Educação Física. Docentes com experiência em deficiência, são profissionais com atitudes mais favoráveis, contribuindo em grande escala para o sucesso da implementação de políticas inclusivas.

Outro factor de extrema importância e frequentemente apontado pelos docentes diz respeito à exiguidade dos apoios e recursos disponibilizados pelas escolas. Neste âmbito, os professores estão insatisfeitos com todo o suporte colocado ao seu dispor, o que pode não só contribuir para uma diminuição da auto-percepção das suas competências e capacidades, mas também justificar a resistência em trabalhar com estes alunos. O apoio pedagógico individualizado em casos de maior gravidade, parece ser um ponto convergente para responder às necessidades de todos os intervenientes no processo de ensino-aprendizagem (alunos com e sem NEE, assim como professores).

CAPÍTULO VI

CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES

Neste capítulo apresentamos as conclusões do nosso estudo, bem como algumas limitações encontradas ao longo da sua realização e recomendações que consideramos fundamentais para trabalhos de investigação futuros no âmbito da problemática das atitudes e inclusão.

6.1 Conclusões

Numa sociedade que se auto-proclama de inclusiva e que tem o dever de integrar todos os seus cidadãos, cabe também à escola um papel cada vez mais preponderante neste domínio (Correia, 2003). O envolvimento escolar que a inclusão propícia, pode promover inúmeros benefícios no desenvolvimento académico e humano nos indivíduos com e sem deficiência (Rodrigues, 2003). No entanto, para que tal situação não passe de uma declaração de princípios, são indispensáveis comportamentos que permitam a professores e alunos, uma atitude positiva perante a diversidade, encarando-a como um elemento enriquecedor no contexto educativo (Nunes, 2007).

Neste quadro conceptual, iniciámos esta dissertação determinados em contribuir para o enriquecimento desta aliciante área de investigação, elaborando hipóteses de pesquisa susceptíveis de abranger e sustentar aspectos cruciais no desenvolvimento de atitudes, e na indução de comportamentos orientados para uma população que se caracteriza por um conjunto diversificado de especificidades. Apresentámos assim uma abordagem inovadora, tirando partido da combinação das potencialidades dos métodos quantitativo e qualitativo, de forma a retirar o máximo de informação dos dados recolhidos, incidindo posteriormente nas suas repercussões ao nível do contexto educativo.

6.1.1 Estudo Quantitativo – Hipóteses de Estudo

- Verificamos a existência de diferenças estatisticamente significativas entre as atitudes dos docentes e a variável experiência de ensino em alunos com deficiência. Uma maior experiência aponta para atitudes inclusivas mais favoráveis.
- Constatamos a existência de diferenças estatisticamente significativas entre as atitudes dos docentes e a variável formação acadêmica. Docentes com maior formação demonstram atitudes inclusivas mais positivas.
- Concluimos acerca da existência de diferenças estatisticamente significativas entre a variável competência percebida, em função das atitudes dos professores de Educação Física do 1º ciclo. Quanto mais competentes se auto-percepcionam os docentes, mais entusiastas se revelam face à política inclusiva.
- Observamos a existência de diferenças estatisticamente significativas entre as atitudes dos professores de Educação Física do 1º ciclo, e a variável idade e tempo de serviço. Docentes mais jovens e com menos tempo de serviço apresentam atitudes mais favoráveis face à inclusão de alunos com deficiências em classes regulares.
- Denotamos a existência de diferenças estatisticamente significativas entre gêneros. Docentes do gênero feminino revelam uma maior empatia em relação ao movimento inclusivo, caracterizando-se como sendo mais partidárias e defensoras desta política.

6.1.2 Estudo Qualitativo – Questões de Pesquisa

- Verificamos que os docentes de Educação Física do 1º ciclo se manifestam como partidários dos princípios da inclusão, através de atitudes elevadas (do ponto de vista mensurável), e dos relatos obtidos através da entrevista, relativamente à inserção de indivíduos com deficiência nas classes regulares.
- Observamos que quanto maior os apoios disponibilizados pela escola, mais favoráveis se caracterizam as atitudes dos professores de Educação Física do 1º ciclo face à inclusão de alunos com deficiência em classes regulares.

- Os docentes de Educação Física do 1º ciclo partilham da ideia que uma colocação conjunta de alunos com e sem NEE em classe regular, potencia o desenvolvimento de ambos.
- Em presença de limitações ligeiras as atitudes dos professores de Educação Física do 1º ciclo são mais favoráveis e positivas face à inclusão de alunos com deficiência em classes regulares.
- Os professores revelam atitudes inclusivas mais positivas face à inclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem, em detrimento de alunos com deficiências físicas.
- Os professores de Educação Física do 1º ciclo revelam atitudes mais favoráveis face à inclusão de alunos com deficiência em classes regulares, quando comparados com os seus pares que leccionam níveis de ensino mais elevados.

Parece-nos pertinente colmatar este capítulo conclusivo com um ponto fulcral do nosso estudo, ao recordar uma das questões levantada aquando do início desta pesquisa. Questionámo-nos se a escola de hoje em dia continuava a homogeneizar massas em detrimento da diversidade, distorcendo as características únicas e singulares de cada aluno e ser humano. Após as conclusões a que chegámos, é com grande agrado que afirmamos que como profissionais da área do desporto e da Educação Física, temos a missão de promover a prática de actividades físicas junto de todas as populações, independentemente das suas especificidades. Como professores, temos a oportunidade de não só levar a cabo este objectivo, mas também de contribuir de uma forma efectiva para a concretização da socialização.

A aplicação deste conceito consegue-se pela integração e inclusão, numa sala de ensino regular, de alunos com deficiência, proporcionando-lhes condições culturais, estruturais e sociais semelhantes às dos seus colegas sem NEE. A disciplina emerge assim naturalmente como força impulsionadora do processo de (re)abilitação social das crianças com deficiência, reunindo um potencial imenso de inclusão social e contrariando na sua prática a desvantagem, o isolamento e o separatismo, que conduzem à exclusão social (Alves, 2000; Ferreira, 2008c).

6.2 Limitações

No seguimento da secção anterior, cabe ainda identificar algumas limitações metodológicas e processuais, encontradas ao longo da realização deste estudo:

- Para o método quantitativo, a impossibilidade de obtenção de uma amostra numerosa, apresenta-se como uma limitação importante. Adicionalmente, questionários incorrectamente preenchidos ou não entregues, e a demora na entrega de outros, manifestaram-se também dificuldades acrescidas. Um aumento no tamanho da amostra resultaria na formulação de conclusões mais fiáveis.
- O método qualitativo, motivado pelo elevado tempo de recolha e dificuldades no tratamento dos dados, não permite que o cruzamento da informação quantitativa e qualitativa se processe da forma mais adequada. Um aumento do tamanho da amostra, tal como enumerado anteriormente, permitiria ainda conclusões mais abrangentes e seguras.
- O carácter exploratório da investigação, apesar de não poder ser apontado como uma limitação no seu sentido lato, acarreta uma limitação e referência. Em Portugal, são praticamente inexistentes estudos sobre as atitudes dos professores de Educação Física face ao ensino de indivíduos com deficiência nas classes regulares, o que impede a comparação de resultados tanto para a mesma população, como para outros com docentes de outras disciplinas. Além disso, o facto de ter sido utilizada pela primeira vez uma abordagem que combina o método quantitativo e qualitativo, não permite uma vez mais, recorrer à comparação de resultados. Desta forma, os dados recolhidos não podem ser extrapolados e generalizados para outras áreas. No entanto, todos os estudos exploratórios iniciam assim o seu percurso na busca da fiabilidade e validade.

6.3 Recomendações

Com a realização deste estudo procurou-se enriquecer e preencher algumas lacunas de uma área de investigação que se encontra ainda por explorar em diversas vertentes. Assim, e tal como a sociedade evolui, pensamos que as contribuições deste trabalho podem servir de ponto de partida para novas investigações.

Neste sentido, podemos referir algumas recomendações para desenvolvimentos futuros:

- Aplicar ambos os instrumentos de recolha de informação, questionário e entrevista, a um maior número de docentes, na tentativa de obter resultados mais conclusivos.
- Avaliar a interdependência entre a atitude dos professores de Educação Física e aspectos associados ao processo de inclusão, nomeadamente, adaptações curriculares, apoio individualizado, adequações na avaliação.
- Comparar as atitudes inclusivas dos docentes de Educação Física com professores de outras áreas curriculares.
- Individualizar as atitudes dos professores de Educação Física para cada área da deficiência (Motora, Visual, Auditiva ou Intelectual), de forma a aprofundar relações com a condição de deficiência em questão.
- Investigar se as atitudes favoráveis dos professores de Educação Física face ao ensino de alunos com deficiência promovem de facto medidas de sucesso educativo.
- A realização de um estudo longitudinal, de forma a analisar a existência das variações das atitudes dos docentes ao longo de um ano lectivo, tendo em conta as unidades curriculares, recursos, espaços de aula e apoios das escolas, entre outros.

CAPÍTULO VII

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Agar, M. (1986). *Speaking of Ethnography*. Beverly Hills, CA: Sage
2. Ajzen, I. (1991). The Theory of Planned Behaviour. *Organizational Behaviour and Human Decision Processes*. 50, 179-211.
3. Ajzen, I. (2001). Nature and Operation of Attitudes. *Annual Review of Psychology*. 52, 27-58.
4. Ajzen, I. & Fishbein, M. (1975). Attitude – Behaviour Relations. A Theoretical Analysis and Review of Empirical Research. *Psychological Bulletin*. 84, 888, 918.
5. Ajzen, I. & Fishbein, M. (1980). *Understanding Attitudes and Predicting Social Behaviour*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
6. Ajzen, I. & Fishbein, M. (2005). The Influence of Attitudes Behaviour. In D. Albarracín, B. T. Johnson & M. P. Zanna (Eds.). *The Handbook of Attitudes*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
7. Ajzen, I. & Gilbert, N. (2008). Attitudes and the Prediction of Behaviour. In W.D. Crano & R. Prislin (Eds.). *Attitudes and Attitude Change*. New York: Psychology Press.
8. Aloia, P. (1980). Physical Education Teachers initial Perceptions of Handicapped Children. *Mental Retardation*. 18, 85-87.
9. Alper, S.; Schloss, P.; Etscheidt, S. & MacFarlane, C. (1995). *Inclusion in Early Childhood Education*. Albany, NY: Delmar Publishers.
10. Alves, F. (2000). Alternativas à Competição, Novos Desafios. *Actas – a recreação e lazer da população com necessidades educativas especiais*. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. 57-63.

11. Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teacher's Attitudes Towards Integration/Inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*. 17, 129-147.
12. Bailey, D. (1995). Preschool inclusion: issues and perspectives. Em L. Borges et. al. (Eds.). *A família na intervenção precoce: da filosofia à acção*. 97-134. Coimbra: Ediliber Gráfica.
13. Bailey, D.; McWilliam, R.; Buysse, V. & Wesley, P. (1998). Inclusion in the Context of Competing Values in Early Childhood Education. *Early Childhood Research Quarterly*. 13, 27-47.
14. Bairrão, J.; Felgueiras, I.; Fontes, P.; Pereira, F. & Vilhena, C. (1998): *Os alunos com necessidades educativas especiais: subsídios para o sistema de educação – estudos e relatórios*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação
15. Berryman, J. (1989). Attitudes of the Public toward Educational Mainstreaming. *Remedial and Special Education*. 10, 44-49.
16. Blasco, G.; Bueno, S.; Citoler, S.; Contreras, M.; Cuberos, M.; Diaz, J.; Garcia, T.; Garrido, A.; Gil, J.; Hernández, A.; Jiménez, R.; Manjón, D.; Martín, M.; Moreno, L.; Motta, A.; Muñoz, J.; Ortega, J.; Pacheco, D.; Prado, F.; Resa, J.; Rivas, A.; Rodriguez, C.; Ruiz, J.; Sampedro, M.; Sánchez, M.; Sanz, R.; Valencia, R. & Vázquez, I. (1993). *Necessidades Educativas Especiais (2nd Eds.)*. Lisboa: Dinalivro.
17. Block, M. (1995): Development and Validation of the Children's Attitudes Toward Integrated Physical Education-Revised (CAIPE-R) Inventory. *Adapted Physical Activity Quarterly*. 12, 60-77.
18. Block, M. & Obrusnikova, I. (2007): Inclusion in Physical Education: A Review of the Literature From 1995-2005. *Adapted Physical Activity Quarterly*. 24, 103-124.

19. Block, M. & Rizzo, T. (1995). Attitudes and Attributes of Physical Educators Associated with Teaching Individuals with Severe and Profound Disabilities. *Journal of the Association for Persons With Severe Disabilities*. 20, 79-87.
20. Block, M. & Zeman, R. (1996). Including Children with Disabilities in Regular Education: effects on non disabled children. *Adapted Physical Activity Quarterly*. 13, 1191-1205.
21. Bogdan, R. & Biklen, S. (1992). *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods*. Boston: Allyn and Bacon.
22. Booth, T. & Ainscow, M. (1997). *From Them to Us: an international study of inclusive education*. London: Rout ledge.
23. Borges, E. & Vieira, B. (1994). *História do 11º Ano*. Lisboa: Editorial O Livro (1º Vol.).
24. Bowman, I. (1986). Teacher Training and the Integration of Handicapped Pupils: some findings from a fourteen nation UNESCO study. *European Journal of Special Needs Education*. 1, 29-38.
25. Burgess, R. (1982). *Field Research: A Source Book and Field Manual*. London: G. Allen & Unwin.
26. Buysse, V.; Bailey, D.B. (1993). Behavioural and developmental outcomes in Young children with disabilities in integrated and segregated settings: a review of comparative studies. *Journal of Special Education*, 26, 434-461.
27. Center, Y. & Ward, J. (1987). Teachers Attitudes toward Integration of Disabled Children into Regular Schools. *Exceptional Child*. 34, 41-56.
28. Conaster, P.; Block, M. & Lepore, M. (2000). Aquatic Instructors Attitudes toward Teaching Students with Disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*. 17, 197-207.

29. Conaster, P.; Block, M. & Gransneder, B. (2002). Aquatic Instructors Belief's Toward Inclusion: the theory of planned behaviour. *Adapted Physical Activity Quarterly*. 19, 172-187.
30. Correia, L. (1997). Alunos com Necessidades Educativas Especiais: Correia L., *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora. 45-70.
31. Correia, L. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora
32. Correia, L. (2003). A Filosofia da Inclusão: Correia, L., *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais – um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora. 7-21.
33. Correia, L. & Cabral, M. (1999a). Cap.1 – Práticas Tradicionais da Colocação do Aluno com Necessidades Educativas Especiais. In L. M. Correia (Eds.), *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora. 11-16.
34. Correia, L. & Cabral, M.C. (1999b). Cap.2 – Uma Nova Política em Educação. In L. M. Correia, (Eds.), *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora. 17-44.
35. Correia, L. & Serrano, A. (2003). Inclusão e Intervenção Precoce: para um começo educacional promissor. In L. M. Correia (Eds.), *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais – um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora. 53-59.
36. Cresswell, J. (1994). *Research Design: Qualitative and Quantitative Approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
37. Creswell, J. (1998). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Method Approaches (2nd Edition)*. Thousand Oaks, CA: Sage.

38. DePauw, K. & Doll-Tepper, G. (2000). Toward Progressive Inclusion and Acceptance: myth or reality? The inclusion debate and bandwagon discourse. *Adapted Physical Activity Quarterly*. 17, 135-143.
39. Diário da República. (2008). 1ª Série, Número 4. 154-164. [Versão Electrónica] – Consult. 29 Jan 2009. Disponível em <http://www.min-edu.pt/outerFrame.jsp?link=http%3A//dre.pt/pdf1s/2008/01/00400/0015400164.pdf>
40. Downs, P. & Williams, T. (1994). Student Attitudes toward Integration of People with Disabilities in Activity Settings: an european comparison. *Adapted Physical Activity Quarterly*. 11, 32-43
41. Duchane, K. & French, R. (1998). Attitudes and Grading Practices of Secondary Physical Educators in Regular Education Settings. *Adapted Physical Activity Quarterly*. 15, 370-380.
42. Eagly, A. & Chaiken, S. (1993). *The Psychology of Attitudes*. Forth Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich.
43. Eiser, J. (1986). *Social Psychology: Attitudes, Cognition and Social Behaviour*. Cambridge: University Press.
44. Felgueiras, I. (1994). As Crianças com Necessidades Educativas Especiais: como as educar? *Revista Inovação*. 7, 23-35.
45. Fernandes, A. (2000). *Estudo sobre a Mudança de Atitudes dos Professores de Educação Física face à Inclusão Escolar de Alunos com Deficiência no Concelho de Viana do Castelo*. Dissertação de Licenciatura apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
46. Ferreira, J. (2008a). Módulo de Deficiência na Sociedade Contemporânea no âmbito do Mestrado em Exercício e Saúde para Populações Especiais. *Textos de Apoio*.

47. Ferreira, J. (2008b). Disciplina de Ensino Integrado no âmbito do Licenciatura em Educação Física. *Textos de Apoio*.
48. Ferreira, J. (2008c). Módulo de Psicologia do Exercício e Saúde no âmbito do Mestrado em Exercício e Saúde para Populações Especiais. *Textos de Apoio*.
49. Folson-Meek, S.; Nearing, R.; Groteluschen, W. & Krampf, H. (1999). Effects of Academic Major, Gender and Hands-On Experience on Attitudes of Preservice Professionals. *Adapted Physical Activity Quarterly*. 16, 389-402.
50. Folson-Meek, S. & Rizzo, T. (2002). Validating the Physical Educator's Attitude toward Teaching Individuals with Disabilities III (PEITID III) Survey for Future Professionals. *Adapted Physical Activity Quarterly*. 19, 141-154.
51. Fonseca, V. (1980). *Aspectos Psicológicos da Crianças Deficiente Visual*. Margem. 10, 8-10.
52. Forlin, C. (1995). Educators Beliefs about Inclusive Practices in Western Austrália. *British Journal of Special Education*. 22, 179-185.
53. Fortin, S. (1999). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. Sage Publications
54. Giangreco, M.; Dennis, R. & Cloninger, C. (1993). I have Counted Jon: transformational experiences of teachers educating students with disabilities. *Exceptional Children*. 59, 359-372.
55. Goetz, J. & LeCompte, M. (1984). *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research*. Orlando, FL: Academic Press.
56. Gorgatti, M.; Penteadó, S.; Pinge, M. & Rose, D. (2004). Atitude dos Professores de Educação Física do Ensino Regular em Relação a Alunos Portadores de Deficiência. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*. 12, 63-68.

57. Greenbaum, T. (1993). *The Handbook of Focus Group Research*. New York. Lexington Books.
58. Hallahan, D. & Kauffman, J. (1994). *Exceptional Children. Introduction to special education*. 6. ed. Boston: Allyn Bacon.
59. Harvey, D. (1985). Mainstreaming: teacher's attitudes when they have no choice about the Matter. *Exceptional Children*. 32, 163-173.
60. Hegarty, S. (1994). *A Integração na Europa. Um Desafio Contemporâneo. Seminário Europeu Hélios. Escola e Integração na Europa: valores e práticas*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Faculdade de Motricidade Humana.
61. Henriques, P. (2000). *A Sociedade e a Visão do Indivíduo com Deficiência*. Dissertação de Licenciatura apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade do Porto.
62. Heward, W. & Orlansky, M. (1988). *Exceptional Children*, Merrill Publishing CO, Columbus, Ohio
63. Hodge, S.; Davis, R.; Woodard, R. & Sherril, C. (2002). Comparison of Practicum Types in Changing Preservice Teacher's Attitudes and Perceived Competence. *Adapted Physical Activity Quarterly*. 19, 155-171.
64. Hodge, S.; Kozub, F. & Murata, N. (2002). Physical Educator's Judgement about Inclusion: a new instrument for preservice teachers. *Adapted Physical Activity Quarterly*. 19, 435-452.
65. Janney, R.; Snell, M.; Beers, M. & Rays, M. (1995). Integrating Children with Moderate and Severe Disabilities into General Education Classes. *Exceptional Children*. 61, 425-439.

66. Jiménez, R.; Blasco, G.; Bueno, S.; Citoler, S.; Contreras, M.; Cuberos, M.; Diaz, J.; Garcia, T.; Garrido, A.; Gil, J.; Hernández, A.; Manjón, D.; Martín, M.; Moreno, L.; Motta, A.; Muñoz, J.; Ortega, J.; Pacheco, D.; Prado, F.; Resa, J.; Rivas, A.; Rodriguez, C.; Ruiz, J.; Sampedro, M.; Sánchez, M.; Sanz, R.; Valencia, R. & Vázquez, I. (1997). *Necessidades Educativas Especiais* (2nd ed). Lisboa: Dinalivro.
67. Karagiannis, A.; Stainback, W. & Stainback, S. (1996): Rationale for inclusive schooling. Em S. Stainback e W. Stainback (Eds.). *Inclusion – a guide for educators*. 3-15. Baltimore: Paul Brooks.
68. Keith, K. & Ross, E. (1998). Attitudes of a Group of Primary School Teacher's towards the Educational Inclusion of Hearing-Impaired Learners in Regular Classrooms. *Adapted Physical Activity Quarterly*. 36, 43-50.
69. Kirk, J. & Miller, M. (1986). *Reliability and Validity in Qualitative Research*. Newbury Park, CA: Sage.
70. Kirk, S. & Gallagher, J. (1991). *Educação da Criança Excepcional*. Brasil: Martim Fontes.
71. Kowalski, E. & Rizzo, T. (1996). Factors Influencing Preservice Student Attitudes toward Individuals with Disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*. 13, 180-196.
72. Kozub, F. & Lienert, C. (2003). Attitudes toward Teaching Children with Disabilities: review of literature and research paradigm. *Adapted Physical Activity Quarterly*. 20, 323-346.
73. Kozub, F. & Porretta, D. (1998). Interscholastic Coache's Attitudes Toward Integration of Adolescents with Disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*. 15, 328-344.
74. Kreuger, R. (1994). *Focus Group: A Practical Guide for Applied Research*. Thousand Oaks. SAGE Publications.

75. Leitão, F. (1980): *Algumas Perspectivas Históricas sobre Educação Especial*. Abr/Jun Ludens. (4) 3, 12-18.
76. Lemos, S. (2008). *Atitudes dos Professores de Educação Física ao Ensino de Indivíduos com Deficiência: estudo exploratório face ao ensino de indivíduos com deficiência intelectual*. Dissertação de licenciatura em Educação Física, apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.
77. LeRoy, B. & Simpson, C. (1996). Improving Students Outcomes through Inclusive Education. *Support for Learning*. 11, 32-36.
78. Leyser, Y.; Kappman, G. & Keller, R. (1994). Teacher Attitudes toward Mainstreaming: a cross-cultural study in six nations. *European Journal of Special Needs Education*. 9, 1-15.
79. Lima, L. (2000). *O Tao da Educação: A Filosofia Oriental na Escola Ocidental*. São Paulo: Agora.
80. Lima, L. (2004). *Atitudes: Estrutura e Mudança*. In J. Vala e M. B. Monteiro (Eds.), *Psicologia Social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
81. Lopes, M. (1997). Falando um Pouco de Integração. *Cadernos de Educação de Infância*, 43, 16-17.
82. Luck, D; Wales, H. Taylor, D. (1970). *A Marketing Research*. New Jersey: Prentice-Hall and Englewood Cliffs.
83. Marques, U. (1997). *A Exclusão Social e Actividade Física*. *Actas do V Congresso de Educação Física e Ciências do Desporto dos Países de Língua Portuguesa*. 1, 161-176.
84. Marques, U. (2000). *Recreação e Lazer da População com Necessidades Educativas Especiais*. *Actas – A recreação e lazer da população com necessidades especiais*. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

85. Marques, U.; Castro, J. & Silva, M. (2001). *Actividade Física Adaptada: uma visão crítica*. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade do Porto. 1, 73-79.
86. Matos, L. (1999). *Atitudes dos Professores face à Deficiência: movimento inclusivo de alunos com multideficiências*. Dissertação de licenciatura apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade do Porto.
87. Mayor, F. (1994). Prefácio. In UNESCO. *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
88. Mauerberg-deCastro, E. (2005). *Actividade Física Adaptada* (1ª Eds.). Ribeirão Preto, SP: Tecmedd Editora.
89. Mazzota, M. (2003). Identidade dos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais no Contexto da Política Educacional Brasileira. *Revista Movimento Niterói*. 10, 11-18.
90. Merriam, S. (1988). *Case Study Research in Education*. San Francisco: Jossey Bass.
91. Ministério da Educação (2002). *Observatório dos Apoios Educativos – Caracterização das Crianças e Jovens com Necessidades Educativas Especiais e com Apoio Educativo Organizado nos Termos do Decreto-lei nº 319/91, de 23 de Agosto*. Lisboa: Ministério da Educação.
92. Minke, K.; Bear, G.; Deemer, S. & Griffin, S. (1996). Teacher's Experience with Inclusive Classrooms: implication for special education reform. *Journal of Special Education*. 30, 152-186.
93. Monteiro, M. & Santos, M. (2001). *Psicologia do 12º Ano*. Porto: Porto Editora. 1, 19-23.

94. Morgan, D. (1988). *Focus Group as Qualitative Research*. Beverly Hills: SAGE Publications.
95. Neto, F. (1998). *Psicologia Social – Volume I*. Lisboa: Universidade Aberta.
96. Nunes, J. (2004). *Estudo das Atitudes dos Professores de Educação Física das Escolas E.B. 2/3 do Concelho do Porto, face à Integração de Alunos com Deficiência ao Longo do Ano Lectivo de 2003/2004*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
97. Nielsen, L. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na sala de aula – um guia para professores*. Porto: Porto Editora.
98. Nunes, I. (2007). *Atitudes dos professores face à inclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem no domínio cognitivo-motor*. Dissertação de mestrado apresentado à Faculdade de Psicologia da Universidade de Coimbra.
99. Odom, S. (2000). Preschool Inclusion: what we know and where we go from here. *Topics in Early Childhood Special Educations*. 20, 20-27.
100. Organização Mundial de Saúde (1989). *Classificação Internacional das Deficiências, Incapacidades e Desvantagens (Handicaps)*. Ministério do Emprego e da Segurança Social. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação.
101. Palla, A. & Mauerberg-deCastro (2004). Atitudes de Professores e Estudantes de Educação Física em Relação ao Ensino de Alunos com Deficiência em Ambientes Inclusivos. *Revista da Sobama*. 9, 25-35.
102. Patrick, G. (1987). Improving Attitudes toward Disable Persons. *Adapted Physical Activity Quarterly*. 4, 316-325.
103. Patton, M. (1987). *How to Use Qualitative Methods in Evaluation*. Newbury Park, CA Sage.

- 104.** Pereira, L. (1993a). *Evolução Histórica da Educação Especial*. In Pereira, L. (org.), *Integração Escolar*. Departamento de Educação Especial e Reabilitação da Faculdade de Motricidade Humana. 5-19.
- 105.** Pereira, L. (1993b). Introdução. In Pereira, L. (org.), *Integração Escolar*. Departamento de Educação Especial e Reabilitação da Faculdade de Motricidade Humana. 1-4.
- 106.** Pinheiro, I. (2001). *Atitudes dos Professores do 2º Ciclo do Ensino Básico das Escolas do CAE – Tâmega face à inclusão de alunos com deficiência*. Dissertação de mestrado apresentado à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade do Porto.
- 107.** Rivoire, E. (2006). *A Contribuição da Psicologia Social para a Teoria e a Prática da Actividade de Relações Públicas*. Dissertação de Mestrado apresentado à Faculdade de Comunicação Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul [Versão Electrónica] – Consult. 4 Jan 2009. Disponível em http://tede.pucrs.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=255.htm
- 108.** Rizzo, T. (1984). Attitudes of Physical Educators toward Teaching Handicapped Pupils. *Adapted Physical Activity Quarterly*. 1, 263-274.
- 109.** Rizzo, T. (1985). Atributtes Related to Teacher's Attitudes. *Perceptual and Motor Skills*. 60, 739-742.
- 110.** Rizzo, T. & Kirkendall, D. (1995). Teaching Students with Mild Disabilities. What Affects Attitudes of Futures Physical Educators? *Adapted Physical Activity Quarterly*. 12, 205-216.
- 111.** Rizzo, T. & Vispoel, W. (1991). Physical Educator's Attributes and Attitudes toward Teaching Students with Handicaps. *Adapted Physical Activity Quarterly*. 8, 4-11.
- 112.** Rizzo, T. & Vispoel, W. (1992). Changing Attitudes about Teaching Students with Handicaps. *Adapted Physical Activity Quarterly*. 9, 54-63.

- 113.** Rizzo, T.; Broadhead, G. & Kowalski, E. (1997). *Changing Kinesiology and Physical Education by Infusing Information about Individuals with Disabilities*. *Quest*. 49, 229-237.
- 114.** Rizzo, T. & Wright, R. (1988). *Selected Attributes Related to Physical Educator's Attitudes toward Teaching Students with Handicaps*. *Mental Retardation*. 26, 307-309.
- 115.** Rodrigues, D. (1995). *O Conceito de Necessidades Educativas Especiais e as Novas Metodologias em Educação*. In Carvalho, A. (org.), *Novas Metodologias em Educação*. Porto: Porto Editora. 527-548.
- 116.** Rodrigues, D. (2002). *A Educação e a Diferença*. In D. Rodrigues (org), *Educação e diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- 117.** Rodrigues, D. (2003): *Educação Inclusiva: As Boas e as Más Notícias*. In D. Rodrigues (Ed.), *Perspectivas sobre a Inclusão: Da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora. 89-102.
- 118.** Rodrigues, D. (2005). *Investigação em Educação Inclusiva: Fórum de Estudos de Educação Inclusiva*. Textos de Apoio da Faculdade de Motricidade Humana.
- 119.** Salvia, J. & Munson, S. (1986). *Attitudes of Regular Education Teacher's toward Mainstreaming Mildly Handicapped Students*. In: MEISEL, C. J. (Eds.) *Mainstreaming Handicapped Children: Outcomes, Controversies and New Directions*. London: Laurence Erlbaum. 111-128.
- 120.** Sanches, I. (1996). *Professores de Educação Especial: da formação às práticas educativas*. Porto: Porto Editora.
- 121.** Santomier, J. (1985). *Physical Educators, Attitudes and the Mainstream: suggestions for the teacher trainers*. *Adaptde Physical Activity Quarterly*. 2, 328-337.

- 122.** Scruggs, T. & Mastropieri, M. (1996). Teacher Perceptions of Mainstreaming/Inclusion – 1958/1995: a research synthesis. *Exceptional Children*. 63, 59-74.
- 123.** Semmel, M.; Abernathy, T.; Butera, G. & Lesar, S. (1991). Teacher Perceptions of the Regular Education Initiative. *Exceptional Children*. 58, 9-24.
- 124.** Serrano, R. (1998). *As Atitudes dos Professores de Educação Física face à Integração Escolar das Crianças Portadoras de Deficiência*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- 125.** Sherril, C. (1998). *Adapted Physical Activity, Recreation and Sport: crossdisciplinary and lifespan*. 5 (Eds.). Dubuque, IA: WCB/McGraw-Hill.
- 126.** Sideris, G. & Chandler, J. (1997). Assessment of Teacher Attitudes toward the Inclusion of Students with Disabilities: a confirmatory factor analysis. *Adapted Physical Activity Quarterly*. 14, 51-64.
- 127.** Silva, S. (2004): *Estabilidade e Mudança no Apoio a Crianças com Necessidades Educativas Especiais (1996-2001)*. *Sonhar*. 10, 275-306.
- 128.** Silva, S. (2008). *Atitudes da comunidade escolar face à inclusão de alunos com deficiência: estudo exploratório das atitudes dos professores de Educação Física face ao ensino de alunos com deficiência motora*. Dissertação de licenciatura em Educação Física, apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.
- 129.** Simon, J. (2000): *A Integração Escolar das Crianças Deficientes* (2nd ed). Lisboa: Edições ASA.
- 130.** Slininger, D.; Sherril, C. & Jankowski, K. (2000). Children's Attitude Toward Peers with Severe Disabilities: revising contact theory. *Adapted Physical Activity Quarterly*. 17, 176-196.

- 131.** Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1998). *Psicologia Educacional – uma abordagem desenvolvimentalista* (3ª ed). Lisboa: McGraw-Hill.
- 132.** Stainback, S. & Stainback, W. (1990). A rationale for the merger of special and regular education. *Exceptional Children*. 51, 102-111.
- 133.** *O Conceito de Necessidades Educativas Especiais e as Novas Metodologias em Educação*. In Carvalho, A. (org.), *Novas Metodologias em Educação*. 529-546. Porto: Porto Editora.
- 134.** Stanovich, P. (1996). *The Key to Successful Instruction in Today's Inclusive Schools*. *Intervention in School and Clinic*. 32, 39-42.
- 135.** Stephens, T. & Braun, B. (1980). Measures of Regular Classrooms Teacher's Attitudes toward Handicapped Children. *Exceptional Children*. 6, 292-294.
- 136.** Thomas, C. (2002). *Disability Theory: Keys Ideas, Issues and Thinkers*. In *Disability Studies Today*.
- 137.** Tashakkori, A. & Teddlie, C. (1998). *Mixed Methodology: Combining Qualitative and Quantitative Approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- 138.** Trip, A. & Sherril, C. (1991). Contact Theory and Attitudes of Children in Physical Education Programs Toward Peers with Disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*. 12, 323-332.
- 139.** Vaughn, J.; Shumm, J.; Jallad, B.; Slusher, J. & Saumell, L. (1996). Teacher's Viewed Inclusion. *Learning Disabilities Research and Practice*. 11, 96-106.
- 140.** Vayer, P. & Roncin, C. (1992). *Integração da Criança Deficiente na Classe*. Horizontes Pedagógicos. Viseu: Instituto Piaget. (8).

- 141.** Verderber, J.; Rizzo, T. & Sherril, C. (2003). Assessing Student's Intention to Participate in Inclusive Physical Education. *Adapted Physical Activity Quarterly*. 20, 26-45.
- 142.** Villa, R.; Thousand, J.; Meyers, H. & Nevin, A. (1996). Teacher and Administrator Perceptions of Heterogeneous Education. *Exceptional Children*. 63, 29-45.
- 143.** Organização das Nações Unidas (1989). *Convenção dos Direitos da Criança*. NY: ONU [Versão Electrónica] – Consult. 10 Jan 2009. Disponível em [http://www.direitoshumanos.usp.br/documentos/tratados/crianca/convencao_sobre«_os_direitos_da_crianca.html](http://www.direitoshumanos.usp.br/documentos/tratados/crianca/convencao_sobre_os_direitos_da_crianca.html)
- 144.** UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*, Instituto de Inovação Educacional (tradução da 1ª edição, UNESCO), Lisboa.
- 145.** UNESCO (1999) *Welcoming Schools. Students with Disabilities in Regular Schools*. Paris: UNESCO.
- 146.** UNESCO (2003). *Superar a Exclusão Através de Abordagens Inclusivas na Educação: um desafio & e uma visão*. Paris: UNESCO [Versão Electrónica] – Consult. 12 Jan 2009. Disponível em <http://www.unesco.org/education/inclusive.html>
- 147.** Williams, T. & Kolkka, T. (1998). Socialization into Wheelchair Basketball in the United Kingdom: a structural functionalist perspective. *Adapted Physical Activity Quarterly*. 15, 357-369.
- 148.** Wilson, J. (2000). Doing Justice to inclusion. *European Journal of Special Needs Education*. 15, 297-304.
- 149.** Wood, M. (1998). Whose Job is it Anyway? Education Roles in Inclusion. *Exceptional Children*. 64, 181-195.

150. Zanandrea, M. & Rizzo, T. (1998). Attitudes of Undergraduate Physical Education Majors in Brazil toward Teaching Students with Disabilities. *Perceptual and Motor Skills*. 86, 699-706

Páginas da Web:

Página 1:

<http://portal.ua.pt/nec/default.asp?OP=1&OP1=2>

Página 2:

<http://pt.wikipedia.org/wiki/Deficiente>

Página 3:

http://www.ferlei.pt/doc/projecto_educativas_especiais.pdf

Página 4:

<http://www.dgide.min-edu.pt/fichdown/ensinoespecial/Relatorio%20Alunos2004-05.pdf>

Página 5:

<http://www.min-edu.pt/np3/1535.html>

Página 6:

http://www.scribd.com/doc/2453422/Atitudes_e_Comportamento

ANEXOS
