



FCDEF FACULDADE DE CIÊNCIAS DO
DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Atitudes dos Alunos Face à Inclusão de Alunos com Deficiência,
nas Aulas de Educação Física- Comparação em alunos do 2º ciclo
e secundário

Isabel das Dores Parada

Coimbra, 2014

Isabel das dores Parada Pires

Atitudes dos Alunos Face à Inclusão de Alunos com Deficiência, nas Aulas de Educação Física-
Comparação em alunos do 2º ciclo e secundário

Dissertação de Mestrado apresentada à faculdade
de Ciências do Desporto e Educação Física da
Universidade de Coimbra com vista à obtenção
de grau de Mestre Em Exercício e Saúde para
Populações Especiais

Orientador: José Pedro Ferreira

Coimbra, 2014

Resumo

As atitudes dos alunos face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física surgem como um estudo importante, trazendo desta forma informações vantajosas para a inclusão e por sua vez para o sucesso educativo.

Os objetivos principais deste estudo centram-se em investigar as atitudes dos alunos face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação física, e a influência das variáveis “género “presença de colegas da turma com deficiência nas aulas de educação física”, “ano de escolaridade.

A amostra é constituída por 458 alunos do ensino regular, da região centro, a frequentarem o 6º ano e o 12º ano de escolaridade, sendo 227 do sexo feminino e 231 do sexo masculino, com idades compreendidas entre 10 e 19 anos ($M=14,03$; $DP=2,25$)

O instrumento utilizado na recolha de dados para medir as atitudes dos alunos face à inclusão foi o questionário Children’s Attitudes Towards Integrated Physical Education- Revised (CAIPE-R), Block, 1995, traduzido e adaptado para a população portuguesa por Campos, Ferreira e Block (2013) composta por duas sub escalas de atitudes gerais face às aulas de educação física e atitudes face à alteração de regras.

Do presente estudo podemos aferir que relativamente à variável género, as atitudes globais dos alunos do sexo feminino, nas aulas de EF são mais favoráveis face à inclusão de alunos com deficiência, a presença de colegas com deficiência nas aulas de educação física têm atitudes mais favoráveis face à atitude global e o ano de escolaridade, podemos afirmar que os alunos com nível de escolaridade mais baixo apresentam atitudes menos favoráveis face á atitude global e face á alteração das regras.

Os resultados obtidos levaram-nos a concluir que de uma forma geral os alunos têm uma melhor atitude face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF do que relativamente à alteração de regras.

Palavras-Chave: Atitudes, Inclusão, Alunos, Deficiência, Educação física

Abstrat

The attitudes towards the inclusion of students with disabilities in physical education appear as an important study, bringing useful information for inclusion and by its time for educational success.

The main purposes of this study focuses on investigating the attitudes of students towards the inclusion of peers with disabilities in physical education classes, and ascertain the influence of variables such as, "gender", "presence of classmates with disabilities in physical education classes", and "school grade level".

Participants were 458 students, 227 females and 231 males from the central region, of Portugal, at the 6th grade and 12th grade levels, their ages varied between 10 and 19 years old ($M=14,03$; $SM=2,25$)

The instrument used for collecting data to measure student attitudes towards inclusion was the questionnaire, Children's Attitudes Towards Integrated Physical Education - Revised (CAIPE-R), Block, (1995), translated and adapted for the Portuguese population by Campos, Ferreira and Block (2013).

From this study we can infer that, regarding the gender variable, the overall attitudes of female students, in physical education classes, are more favorable towards inclusion of students with disabilities, the presence of classmates with disabilities in physical education classes, have more favorable attitudes with regard to overall attitude and grade level. We can affirm that students at lower grade levels have less favorable attitudes regarding overall attitude and changing the rules.

Our results led us to conclude that students have a relatively better attitude towards the inclusion of students with disabilities in physical education classes than toward changing the rules.

Key Words: Attitudes, Inclusion, Students, Disability, Physical Education

Índice

Resumo.....	3
Abstrat.....	4
1. Capítulo I- Introdução.....	7
1.1. Pertinência do estudo.....	7
1.2. Apresentação do Problema.....	7
1.3. Objetivos.....	8
1.4. Estrutura da tese.....	8
2. Capítulo II-Revisão da literatura.....	9
2.1. Perspetivas sobre atitude.....	9
2.1.1. Conceito de atitude.....	10
2.1.2. Atitudes e comportamentos.....	14
2.1.3. As teorias do comportamento.....	15
2.1.4. Teoria da ação refletida.....	16
2.1.5. Teoria do comportamento planeado.....	17
2.1.6. Críticas à teoria do comportamento planeado.....	21
2.2. Perspectivas atuais sobre a educação inclusiva.....	22
2.2.1. Conceito de inclusão educativa.....	24
2.3. Estudo das atitudes dos alunos face à inclusão.....	26
Bibliografia.....	31
3. Capítulo III – ARTIGO.....	39
Resumo.....	39
Abstract.....	39
3.1. Introdução.....	40
3.2. Método.....	44
3.2.1 Amostra.....	44
3.2.2 Instrumentos.....	45
3.2.3 Procedimentos da seleção da amostra.....	46
3.2.4 Análise e tratamento de dados.....	46
3.3. Resultados.....	47
3.4. Discussão dos resultados.....	48
3.5. Conclusões, limitações e recomendações.....	51
Bibliografia.....	53

Lista de siglas e abreviaturas

CAIPE-R- Children's Attitudes Towards Integrated Physical Education-
Revised

EE- Educação Especial

EF- Educação Física

NEE- Necessidades Educativas Especiais

1. Capítulo I- Introdução

Neste capítulo será efetuada a pertinência do estudo, a apresentação do problema, o objetivo do estudo onde estão inerentes as hipóteses levantadas e por último de uma forma sucinta a estrutura da tese.

1.1. Pertinência do estudo

O estudo das atitudes dos alunos face à inclusão de alunos com deficiência tem vindo a ser uma área com bastante interesse, no entanto são escassos os estudos realizados em Portugal. Desta forma parece-nos pertinente investigar esta temática no sentido de compreender que fatores influenciam as atitudes, dos alunos face à inclusão de alunos com deficiência no ensino regular.

As dificuldades levantadas com a inclusão de alunos com NEE, aumentam quando falamos de matérias com uma componente prática fundamental. Para os alunos não basta analisar, compreender e interpretar, é imprescindível executar. É neste contexto que se enquadra a disciplina de EF, por isso faz todo o sentido estudar as atitudes dos alunos nesta disciplina face á inclusão de alunos com deficiência (Rodrigues, 2006).

A elaboração deste estudo pode contribuir para que os professores de EF, possam proporcionar uma educação de qualidade que beneficie todos os alunos, sem distinção, entendendo-se ser o processo inclusivo, um meio facilitador para a convivência em comunidade e para a inserção social. Ao compreender as atitudes dos alunos face à inclusão de alunos com deficiência, nas aulas de EF, podemos delinear estratégias, para que desta forma posamos por fim a atitudes segregativas.

1.2. Apresentação do Problema

Os problemas levantados com inclusão de alunos com deficiência nas aulas de ensino regular é nos dias de hoje um tema pertinente, que merece elevada atenção no que concerne ao direito a uma educação de qualidade, para todas as crianças.

As atitudes favoráveis dos alunos são consideradas fatores chave para um processo inclusivo de sucesso constituindo por isso uma variável de grande interesse.

O problema centra-se numa questão básica e fundamental: Será que os alunos nas aulas de EF, frente a colegas com deficiência têm uma atitude positiva? E quais os fatores que podem influenciar essas percepções?

1.3. Objetivos

O principal objetivo deste estudo consiste em verificar as atitudes dos alunos sem deficiência face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF. Desta forma procuramos determinar a influência que o “género”, “presença de colegas com deficiência nas aulas de EF”, “ano de escolaridade”, exercem nas atitudes dos alunos, face à inclusão de alunos com deficiência.

De acordo com a experiência empírica e o conhecimento da temática deste estudo foram formuladas algumas hipóteses:

- As atitudes dos alunos nas aulas de EF face ao ensino de alunos com deficiência, são favoráveis.
- As atitudes dos alunos nas aulas de EF face ao ensino de alunos com deficiência, não difere entre alunos e alunas.
- Os alunos que frequentam classes mais básicas, apresentam, atitudes mais favoráveis nas aulas de EF face ao ensino de alunos com deficiência.
- As atitudes dos alunos nas aulas de EF face ao ensino de alunos com deficiência, são influenciados positivamente por vivências nas aulas de EF com esse tipo de alunos.

1.4. Estrutura da tese

A estrutura do presente estudo, é composta por três partes, a primeira parte a introdução, constituída pela pertinência do estudo, apresentação do problema, objetivo e estrutura da tese. A segunda parte é a revisão da literatura, que contempla o enquadramento teórico e conceptual do estudo com base na literatura disponível sobre o tema em questão. A terceira parte é apresentada sobre a forma de artigo científico que se encontra redigido segundo as orientações e diretrizes recomendadas pelas normas de publicação que será submetido à revista internacional portuguesa: Motricidade.

2. Capítulo II-Revisão da literatura

Ao longo deste capítulo serão abordadas as preceptivas sobre o conceito de atitude. Posteriormente, iremos relacionar as atitudes com o comportamento incluindo a teoria da ação reflexiva e a do comportamento planeado, de seguida falaremos das preceptivas sobre a educação inclusiva e por último o estudo das atitudes dos alunos face à inclusão.

2.1. Perspetivas sobre atitude

O juízo de atitude tem assumido particular interesse pelo que tem sido objeto de estudo de vários autores, por se examinar uma predisposição interna apoiada em processos preceptivos, motivacionais e de aprendizagem organizada de forma relativamente estável (Nunes, 2007).

Lima (1996) diz-nos que quando falamos em atitudes estamos a relatar um conceito que, especificamente para a psicologia social: “pretende ser mediador entre a forma de agir e a forma de pensar dos indivíduos”. Pensa assim que, a forma de agir pertenceria a atitude motora e a forma de pensar pertenceria a atitude intelectual.

Para Eagly e Chaiken (1993), a determinação de atitude remetia nos para uma inclinação psicológica que seria expressa através da avaliação de uma entidade particular com algum grau de favorabilidade ou de desfavorecimento.

Segundo este ponto de vista, ponderar as atitudes como uma tendência avaliativa, poderia presumir que a atitude seria um estado avaliativo que interviria entre certas classes de estímulos e certas classes de respostas, estas declarariam reações, sobretudo de aprovação/desaprovação, aproximação/afastamento, atracção/aversão, entre outras idênticas. O carácter avaliativo de uma atitude dirige-nos para a presença de “algo” que está a ser objeto de avaliação.

A atitude pode ser considerada como a categorização de uma entidade a partir de uma dimensão avaliativa, ou seja, um processo cognitivo de categorização (Zanae Rempel, 1984, 1988; citado em Eagly e Chaiken, 1993).

Na perspectiva de Eagly e Chaiken (1993) atitude é como o resultado desse processo de categorização, ou seja o resultado da avaliação feita a uma entidade com

algum grau de favor ou desfavor, que permita ao sujeito dar-lhe um significado avaliativo. Assim a atitude seria um estado interno com uma curta duração no tempo em que presumivelmente alimentava e dirigia o comportamento, neste estado poderia incluir uma representação mental da tendência que resultaria da resposta avaliativa de uma entidade.

Podemos referir que atitude é como que um estado emocional do indivíduo e toda a dinâmica corporal ativada pela função neurofisiológica, mas possui também um carácter mais secundário como fruto da interação social, de processos de posição face a outros num determinado tempo.

2.1.1. Conceito de atitude

O termo atitude tem vindo desde muito cedo, a mostrar atenção relativamente por psicólogos, quando reúnem enumeras definições segundo este construto. De acordo com Lima (1996) o tamanho interesse demonstrado pelo estudo das atitudes, deve-se ao facto de estas constituírem bons preditores de comportamento, pelo facto de as atitudes sociais desempenharem funções específicas para cada um de nós, e por último porque as atitudes são a base de uma série de situações sociais importantes, tais como as relações de amizade e de conflito.

É neste contexto que as atitudes são umas das noções mais comuns da psicologia social, tão comum que alguns cientistas definem a psicologia social como o estudo das atitudes.

A atitude é para psicologia social, um conceito mediador entre pensamento e ação, é algo que não é diretamente observável, decorrendo do conjunto de valores, sentimentos, crenças e experiências vividas, traduzindo-se em comportamentos observáveis. Assim face a um objeto, observam-se comportamentos diversos de onde se inferem diferentes atitudes (lima, 2002).

De acordo com Lima (2004), os primeiros autores a propor a relação atitude-comportamento social foram explicadas por Tomas e Znaniecki, em 1915. Estes defendiam que a atitude se expressava como sendo "(...)um processo de consciência individual que determina atividades reais ou possíveis do individuo no mundo social." (lima, 2004, p.188). Segundo Ajzen e Fishbein (1980), Herbert Spencer foi um dos primeiros psicólogos sociais a utilizar o termo, em 1930, referindo que "(...)chegar ao

correto juízo em questões contestadas, depende muito das atitudes de espírito que preservamos enquanto ouvimos”.

Baldwin, (1901), citado por (Ajzen & Fishbein, 1980), o conceito de atitude passou a ser definido “como uma prontidão para a atenção ou ação de uma espécie concreta”.

Podemos definir atitudes como sendo conceitos de avaliação aprendidos, associados a pensamentos, afetos e comportamentos, estes constituem um ponto de interesse para a psicologia social na medida em que influenciam comportamentos, por exemplo a atração entre pessoas, a escolha dos amigos, de namorado, a discriminação face a pessoas com deficiência, por exemplo, que se pode verificar em determinados grupos, por modelo na escola, turma, a forma como determinamos as preferências da nossa vida, a escolha que fazemos nas mais diversas circunstâncias da vida.

Ao nível do senso comum, confunde-se atitude com comportamento. A atitude não é um comportamento mas sim uma predisposição, uma tendência relativamente estável para uma pessoa se comportar de determinada maneira.

Embora o conceito de atitude seja de difícil definição, por atitude entende-se, o posicionamento de um individuo face á realidade social, ou seja, a sua predisposição para responder a um objeto, pessoa ou situação de forma positiva ou negativa.

A palavra atitude existe na língua portuguesa não só como sinónimo de «postura, modo de ter o corpo», mas também, como sinónimo de «significação de um propósito, norma de procedimento». Esta ambiguidade vem da origem latina da palavra que une dois termos: *actus* que significa ato, ação e *aptitudo* que significa aptidão; daí a existência, no início do século, de duas expressões que especificam o conceito de atitude: «atitude motora» e «atitude mental», Lima (2002).

Allport (1935), considerado o mentor da psicologia social (citado por Serrano, 1998, e por Pinheiro, 2001), depois de muitos anos de pesquisa propôs que a atitude era um estado de disposição mental e nervosa que, ao ser organizado pela experiência, exercia influência direta ou dinâmica sobre as respostas do individuo a todos os objetos e situações com os quais ele está relacionado.

Thurstone (1928, citado por Serrano, 1998) define atitude como” a soma total de inclinações e de sentimentos de um homem, preconceito ou polarização, noções preconceituosas, ideia, medos, ameaças e de convicções sobre todo o tópico específico”. Ainda Thurstone, (1946, citado por Brigham, 1991), por exemplo, considerou atitude

como a intensidade de afeto positivo ou negativo dirigido a um objeto psicológico. Aproximadamente na mesma época, (Doob e Lott, 1947, citado por Fishbein & Ajzen, 1975) contextualizaram a atitude com uma resposta avaliativa em relação a um objeto.

Thomas e Znaniecki (1915, citado por Lima, 2004) Por atitudes entendem um processo de consciência individual que determina atividades reais ou possíveis do indivíduo no mundo social.

Para Allport (1935, citado por Lima, 2004), atitude é um ato de preparação mental ou neural, organizado através da experiência, e exercendo uma interferência dinâmica sobre as respostas individuais a todos os objetos ou situações a que se relaciona.

Quase tudo pode ser objeto de atitudes. Temos atitudes face a entidades abstratas a (democracia) ou concretas (exames), temos atitudes face à entidade específica (uma cobra) ou gerais (cobras), temos atitudes face a comportamentos (praticar desportos de combate) ou a classe de comportamentos (praticar desporto), as atitudes que se referem a grupos sociais específicos (atitudes perante as pessoas com deficiência). Sendo assim podemos dizer que as atitudes apresentam como características: a direccionalidade (favorável ou desfavorável); a intensidade (posições extremas ou posições fracas) e a acessibilidade, ou seja, perante um mesmo objeto atitudinal são ativadas, através de processos mnésicos, um determinado comportamento.

As muitas definições, tendem a caracterizar as atitudes sociais como sendo integradas por três componentes: o cognitivo, o afetivo, e o comportamental.

2.1.2 Formação e mudança de atitudes

Não há unanimidade genérica relativamente à formação das atitudes, no entanto existem várias focagens que salientam diferentes agentes básicos na constituição das atitudes sociais. Estas formam-se prematuramente num indivíduo e progridem gradualmente, pela experiência e pela aprendizagem ao longo da vida sendo habitual a consequência de interações ou de experiências antecedentes. As atitudes e as crenças exprimem pensamentos e funcionam como filtros na interpretação da realidade, podendo influenciar comportamentos (Rivoire, 2006)

São vários os agentes sociais responsáveis pela formação e modificação das atitudes, por exemplo os pais, família, escola, grupo de pares, os mass media.

Marot(2003, citado por Rivoire (2006) fala-nos que apesar de as atitudes serem difíceis de alterar, a mudança destas depende basicamente de novas informações e/ou afetados relativos ao objeto. É mais fácil mudar a atitude perante um objeto, pessoa, situação sobre a qual se tem um sentimento fraco, ou pouca informação.

As atitudes são adquiridas no processo de integração do indivíduo na sociedade, ou seja são confiscadas no meio social, fazendo parte de uma cultura, comunidade e família, o indivíduo obtém-nas usualmente, sem ter consciência, aceitando-as como as melhores (Thurstone, 1928)

Muitos psicólogos sociais concordam que as atitudes são adquiridas através da experiência, mas um pequeno corpo de investigação sugere que os fatores genéricos podem também contribuir para a formação das atitudes. Feldman, (2001) indica que gémeos geneticamente iguais têm atitudes mais semelhantes relativamente ao outro, do que os gémeos que não são geneticamente idênticos. Uma maior semelhança genética está associada a uma maior semelhança de atitudes.

Marot (2003, citado por Rivoire, 2006), afirma que as teorias desenvolvidas com a intenção de explicar a formação de atitudes podem ser subdividida em comportamentais e cognitivas. As comportamentais apoiam-se nos princípios behavioristas de observação do comportamento e as cognitivas investigam a formação das atitudes a partir de processos internos, que não são diretamente observáveis.

O processo de formação de atitudes é complexo, pois as diversas teorias desenvolvidas indicam a inexistência de modelos padrão que sintetizem e expliquem, todas as abordagens ao tema.

Apesar da relativa estabilidade das atitudes, estas podem mudar ao longo da vida por diferentes agentes de socialização. Vários estudos efetuados mostram, que as atitudes formadas ou mudadas, utilizando um processamento sistemático, são mais estáveis, resistindo à mudança e há contra argumentação, seriam mais instáveis e menos associados aos comportamentos, visto que o seu processo de elaboração foi muito menos complexo Lima (2002).

Rodrigues (1996, cit.por Rivoire, 2006) refere que o processo de formação das atitudes aceita contribuição das diversas linhas, permitindo de forma eclética e integradora, uma abordagem satisfatória dos mecanismos subjacentes à formação das atitudes.

Segundo Krech et al.(1975, citado por Rivoire, 2006), o processo de mudança de atitude depende do sistema de atitudes prévio de um indivíduo, da sua personalidade, e das ligações entre o indivíduo e o grupo.

De acordo com Triandis (1974,citado por Rivoire, 2006), a modificação de atitudes pode ser facilitada, á medida que o ser humano fica aberto a novas informações e experiências; mediante a experiência direta do adstrito com o objeto de atitude; ou quando este é forçado a comportar-se de maneira contrária às suas atitudes subentendidas.

Tanto a formação como a mudança, de atitudes, baseia - se em experiências que envolvem a personalidade do indivíduo, este deve ser considerado como que uma combinação de ambiente e herança.

As atitudes manifestam-se em ações relativamente a um dado objeto, no caso específico das atitudes dos alunos sem deficiência para com os alunos com deficiência, interessa-nos conhecer até que ponto uma atitude negativa face a esta população poderá ser alterada.

As pesquisas e estudos efetuados acerca das atitudes, procuram efetuar uma estreita passagem entre o conceito de atitude e o comportamento humano, como afirma Ajzen e Fishbein (1980). Uma vez que o ser humano manifesta as suas ações de forma orientada para as atitudes, as predisposições comportamentais parecem ser influenciadas por estas (Rivoire, 2006). Desta forma é fundamental averiguar dentro do ramo das atitudes de que forma este conceito é determinante no contexto comportamental.

2.1.2. Atitudes e comportamentos

É importante estudar a relação ente atitude e comportamento, para que sejamos capazes de prever a intenção de uma pessoa em praticar, determinado comportamento/ato, é necessário estabelecer quais as suas atitudes em relação ao comportamento. Além disso, determinar o valor atribuído pela pessoa à norma subjetiva, isto é a sua perceção das avaliações de outras pessoas acerca da perceção daquele comportamento (Fishbein & Ajzen, 1975). Ainda segundo os mesmos autores a relação entre estes dois conceitos é congruente na medida em que são descritos, ou seja envolvem o que as pessoas pensam, sentem e como elas gostam de se comportar em relação a um objeto atitudinal, já o comportamento não é apenas determinado pelo que

as pessoas gostariam de fazer, mas também pelo que elas pensam que devem fazer, ou seja normas sociais, pelos seus hábitos e pelas consequências esperadas do seu comportamento.

A visão tripartida das atitudes foi usada para explicar a baixa relação empírica entre medidas de atitude e comportamento manifesto, segundo esta visão as atitudes são predisposições para responder a algumas classes de estímulos, com certas classes de respostas, sendo as diferentes respostas classificadas em três categorias: a componente afetiva, cognitiva e comportamental (Fishbein & Ajzen, 1980; Eagly & Chaiken, 1993; Eiser, 1986; Feldman, 2001; Tripp & Sherrill, 1991).

Kozub e Lienert (2004), refere-nos uma das razões para a fraca relação atitude/comportamento é que as atitudes gerais não explicam comportamentos específicos.

Segundo Fishbein e Ajzen (1975) as atitudes são importantes fatores na previsão do comportamento humano, apesar de distinguirem atitudes gerais, e atitudes específicas face a um comportamento relacionado com o objeto de atitude.

Os processos de socialização da criança, o grupo social de referência, as condutas sociais são extremamente relevantes na determinação e formação das atitudes. Com efeito, as atitudes não são inatas, mas são aprendidas através da interação com objetos sociais e de interação social.

A importância do estudo das atitudes centra-se no contexto das funções que desempenham, ou seja nas bases motivacionais que as determinam, ponderando que o seu processo de formação e a sua mudança devem ser sempre compreendidos em termos funcionais.

Em suma, o que importa salientar é que as atitudes são processos dinâmicos, em constante formação e mudança, influenciando as relações intra e intergrupais, atuando com um reflexo da sociedade, num determinado momento histórico e cultural, face a novas fonte de informação e novas dinâmicas encontradas na interação social.

2.1.3. As teorias do comportamento

Como solução às críticas dirigidas à possibilidade de prever o comportamento a partir das atitudes, os psicólogos sociais desdobraram, a partir dos anos 70, várias linhas de pesquisa que tendem responder as questões de saber quais as condições, em que as atitudes são preditivas dos comportamentos. A revisão efetuada coincide em dois

modelos, a teoria da ação refletida (Fishbein & Ajzen, 1975) e a teoria do comportamento planejado (Ajzen, 1982) tendo esta sido desenvolvida a partir do modelo de ação refletida. Estes dois modelos serão apresentados em seguida, pois estão na base do desenvolvimento dos nossos instrumentos de avaliação.

2.1.4. Teoria da ação refletida

Esta teoria sumaria que o comportamento é determinado pela intenção de realizar esse comportamento, a intenção é determinada pela atitude face ao comportamento e pela norma subjetiva, a atitude é determinada pelas crenças comportamentais e avaliação dos resultados notórios, e a norma subjetiva é determinadas pelas crenças normativas e pela motivação para agir em conformidade com os outros significantes.

Segundo este modelo, a atitude junto a um objeto pode ser mensurada como a soma do conjunto das crenças sobre os atributos dos objetos, ponderada pela avaliação desses atributos.

As partes principais capazes de antever as intenções das pessoas: as atitudes que possuem em relação a um dado objeto ou situação e a percepção que possuem das expectativas de terceiros, para elas significativas, sobre como deverão proceder frente ao objeto ou situação, e a motivação que possuem para agir de acordo com essas expectativas. A segunda componente é denominada norma subjetiva. As atitudes e a norma subjetiva, permitirão antedizer o comportamento das pessoas. A norma subjetiva é uma função das crenças normativas, que representa a pressão social que os outros significantes exercem para a realização ou não do comportamento, sendo a segunda maior determinante deste modelo (Ajzen, 1988; Eagly & Chaiken, 1993; Lima, 2004).

Relativamente a estes dois estímulos que se debruçam sobre a intenção do comportamento ocorre em diferentes graus de intensidade, fazendo com que prevaleça mais a atitude pessoal em relação ao comportamento, ora prevaleça a norma subjetiva, ora as duas igualmente (Revoire, 2006).

Relativamente a esta teoria, as atitudes são resultado da informação que a pessoa tem acerca do objeto atitudinal. É possível avaliar diretamente uma atitude perante um comportamento através do questionário de forma a classificar o desempenho do comportamento segundo várias escalas avaliativas diferenciais. Um procedimento

alternativo seria a medida de crenças manifestas que as pessoas têm acerca do objeto de atitude.

Mesmo reconhecendo importantes traços como as características demográficas traços de personalidade e outros, refere que estes não constituem parte integral da sua teoria, são considerados como variáveis externas. Estas podem influenciar as crenças que uma pessoa preserva ou a relativa importância atribuída às considerações normativas e atitudinais. Então não existe necessariamente, entre uma qualquer variável externa e o comportamento, (Ajzen & Fishbein, 1980).

2.1.5. Teoria do comportamento planeado

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

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

O reconhecimento de que as intenções não levam ao comportamento quando existe incapacidade de desempenho, barreiras situacionais ou incerteza das próprias intenções (Dishman, 1993), permitiu o desenvolvimento da teoria do comportamento planeado. De facto, a percepção de controlo do comportamento, para além das intenções, como mais um fator preditivo do comportamento, permite incluir no modelo os comportamentos não motivados, ou seja, aqueles que não dependem da vontade própria.

Este facto é importante porque estende a aplicabilidade da teoria para além do comportamento facilmente executável (comportamento motivado), aplicando-se, também, a comportamentos e objetivos complexos que dependem do desempenho de uma série complexa de outros comportamentos. Estabelece-se, assim, a hipótese de que existe uma ligação direta entre a percepção de controlo do comportamento e os

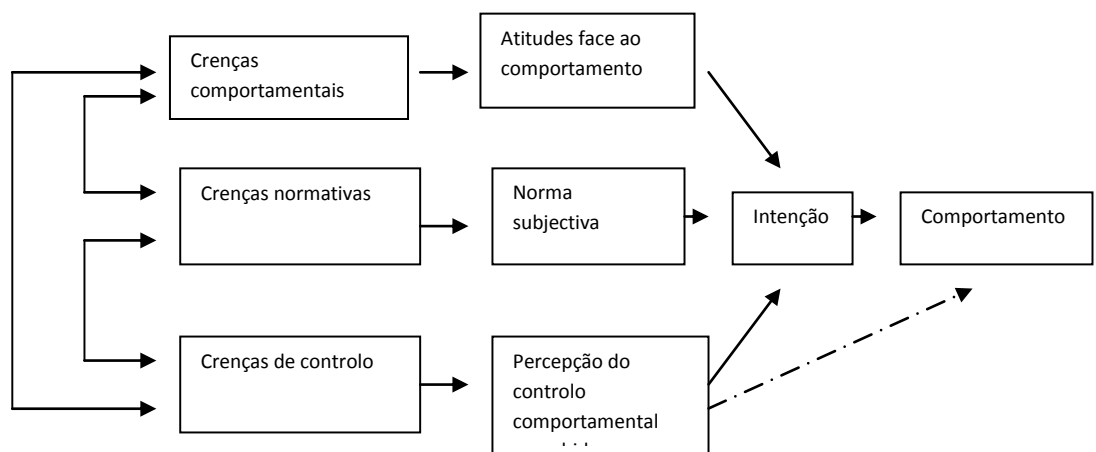
comportamentos não motivados, tal como o exercício onde o indivíduo, independentemente da sua intenção, pode enfrentar limitações reais ou percebidas para aderir à atividade física (Culos-Reed et al., 2001).

A teoria do comportamento planeado propõe que a intenção de uma pessoa para executar um comportamento é o determinante fundamental desse comportamento, porque reflete o nível de motivação da pessoa e a prontidão para implementar esforços no desempenho do comportamento (Courneya et al., 2000; Conner & Spark, 1996).

A intenção, por sua vez, é determinada pela atitude, pela norma subjetiva e pela percepção de controlo do comportamento. Vejamos na Figura:

- A atitude reflete-se numa avaliação positiva ou negativa do comportamento executado (bom/mau; favorável/desfavorável);
- A norma subjetiva reflete a percepção da pressão social que os indivíduos podem sentir para executar ou não o comportamento;
- A percepção de controlo do comportamento é definida como a percepção da facilidade ou dificuldade em executar o comportamento, e que, também, pode influenciar diretamente o comportamento se isso for a reflexão exata do atual controlo da pessoa sobre o comportamento (Courneya et al., 2000).

Figura 1 – Representação esquemática da teoria do comportamento planeado (Ajzen, 1988).



Este modelo propõe ainda, que na base de cada um destes três determinantes está subjacente um grupo de crenças que constitui o elemento chave para a intervenção, para além de outros fatores determinantes específicos dos três mediadores da intenção.

A atitude é a percepção que o indivíduo tem sobre as vantagens e desvantagens, as consequências e importância das consequências em relação ao comportamento em causa (Matos & Sardinha, 1999). É, assim, determinada por crenças salientes em relação ao comportamento - crenças comportamentais -, e pela avaliação pessoal das consequências desse comportamento - avaliação das consequências - (Calmeiro & Matos, 2004). De outra forma, podemos dizer que as atitudes são função de crenças sobre a percepção das consequências em desempenhar um comportamento e a avaliação pessoal dessas consequências (Culos-Reed et al., 2001). Por exemplo, um aluno que frequenta regularmente as aulas de EF, pode acreditar que o exercício é importante para se manter saudável (crença no comportamento) e, por outro lado, valorizar muito as aulas de EF (avaliação das consequências). Estas crenças podem ser adquiridas, diretamente, através da experiência pessoal ou, indiretamente, através da interação com os outros (família, pares, escola, comunidade, meios de comunicação, etc.).

A norma subjetiva consiste na percepção do indivíduo acerca das influências sociais. É determinada pelas crenças normativas do indivíduo, isto é, a percepção do que os outros significativos pensam acerca do que o indivíduo deve ou não deve fazer e, por outro lado, pela motivação que o indivíduo tem para corresponder às expectativas desses significativos (Calmeiro & Matos, 2004). Representa, no fundo, a pressão para a adesão ao comportamento por parte dos outros significativos, sendo função da percepção das expectativas dos outros significativos (crenças normativas) e da motivação para cumprir essas expectativas (motivação para agir) (Maddux et al., 1995 cit. in Culos-Reed et al., 2001).

A percepção de controlo do comportamento é determinada por dois fatores: as crenças de controlo, que constituem as percepções dos recursos e oportunidades de realização do comportamento e as percepções acerca das barreiras previstas, por um lado; e o poder de controlo, que consiste na percepção de domínio que o indivíduo exerce sobre as crenças de controlo (Calmeiro & Matos, 2004). Deste modo, “cada crença de controlo é atenuada por uma correspondente medida de percepção de poder” (Godin, 1994 cit. In Calmeiro & Matos, 2004).

A intenção é uma indicação da prontidão de uma pessoa para realizar um determinado comportamento, é considerado o antecedente imediato do comportamento.

Deste modo, pode-se afirmar que quanto mais favoráveis forem as atitudes e as normas subjetivas em relação a um comportamento, e quanto maior for a percepção de

controle desse comportamento, mais forte será a intenção da pessoa para realizar esse comportamento Ajzen (1991).

Para além deste efeito indireto da percepção de controle do comportamento sobre o comportamento (via intenção), a teoria do comportamento planeado sugere também a possibilidade de um efeito direto. No entanto, Ajzen (1991) salvaguarda que este efeito só ocorre quando a percepção de controle do comportamento reflete com precisão o controle real sobre a realização do comportamento (razão do efeito direto apresentado em tracejado (ver na figura).

Um exemplo prático aplicado ao comportamento no âmbito das aulas de EF, pode ser um aluno com deficiência motora, que considera que a prática de atividade física, nessas aulas é efetivamente benéfica, não só como forma de perder algum peso, mas também como forma de obter a condição física suficiente (atitude). Os pais e os amigos são unânimes na opinião de que a prática de alguma atividade física, para além das aulas de EF, será benéfica e profícua (norma subjetiva). Contudo, o adolescente apresenta uma baixa percepção da sua competência para praticar atividade física em aulas com colegas ditos normais, pois os tipos de atividades realizadas não são aqueles para que se sente mais capacitado (percepção de controle do comportamento). Por este motivo, o adolescente tem uma baixa intenção para frequentar as aulas de EF, com os outros colegas, apesar de apresentar atitudes e normas subjetivas favoráveis.

De acordo com Conner e Spark (1996) a percepção de controle do comportamento é ainda influenciada por fatores de controle interno (inerentes ao próprio indivíduo), e fatores de controle externo (dependentes da situação).

Os fatores internos envolvem, por um lado, informação sobre o comportamento e competências para a sua realização, e por outro, as emoções, o stress e compulsões. Para modificar o primeiro grupo de fatores, podemos servir da experiência, da aquisição de informação e da aprendizagem das competências necessárias, aumentando, assim, o grau de controle. Modificar o segundo grupo de fatores revela-se mais difícil, pois um indivíduo que está sobre pressão emocional não tem qualquer controle sobre o seu comportamento, não sendo, por isso, responsável por este (Simões, 1999).

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

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

É neste sentido que Ajzen (1987) salienta que a maioria dos comportamentos se situa entre dois extremos opostos do continuum que representa a percepção de controlo do comportamento, ou seja, entre a facilidade e dificuldade em realizar o comportamento (Simões, 1999). Num extremo situam-se os comportamentos “fáceis” de realizar e, por isso, com escassos problemas de controlo.

No outro extremo estão os comportamentos “difíceis” de realizar, e sobre os quais se tem pouco controlo, porque exigem recursos e capacidades especiais. Passear pela rua ou ver montras é, por exemplo, uma ação sem problema de controlo, mas adotar um regime de atividade física regular quando se é sedentário, deixar de fumar ou de beber, ou criar laços de afeto com um colega “diferente”, são acções que colocam muitos problemas de controlo (ibidem), por exemplo, se estabelecemos no meio escolar relações mais próximas com esses colegas “diferentes”, surgem questões como: será que os meus amigos me iram aceitar no seu grupo, será que eles me iram discriminar também? É por esta razão que as pessoas provavelmente aderem mais a comportamentos agradáveis e desejáveis, sobre os quais têm controlo, e tendem a abandonar comportamentos sobre os quais o controlo é mais difícil (Conner & Spark, 1996).

2.1.6. Críticas à teoria do comportamento planeado

Apesar do êxito evidente da teoria do comportamento planeado existem ainda aspetos que merecem ser estudados. Segundo Ajzen a existência de uma ligação entre o controlo comportamental percebido e a intenção merece algumas ponderações, pois sugere que as pessoas tencionam envolver-se nas ações ou satisfazer os objetivos, simplesmente porque tem controle sobre eles. É seguro que a percepção do controlo ou auto eficácia aumenta a probabilidade de atuar de forma indesejada, mas esta ligação parece nos menos razoável para os comportamentos negativamente avaliados. Talvez as pessoas tenham em conta o controlo juntamente com o desejo de desempenhar um comportamento ou atingir um objeto (Eagly & Chaiken, 1993).

Segundo os mesmos autores, esta teoria fornece um modelo de comportamento satisfatório, através de uma variável, o controlo comportamental percebido. Mas no entanto existem outros fatores, como obrigações morais autoidentidade, hábitos que podem prever as intenções e comportamentos mesmo quando os termos do modelo de ação refletida foram tidos em conta.

Ajzen (1991), indicou que a teoria da ação refletida, que é imparcial no que respeita há questão da suficiência e, portanto contínua recetivo à possibilidade de serem necessárias outras variáveis para prever o comportamento sobre certas circunstâncias.

É de extrema importância o estudo das atitudes dos alunos, numa educação inclusiva, fomentando na criança o desenvolvimento biopsicossocial, aumentando o seu autoconceito, valores e regras.

As atitudes positivas, procuram demonstrar o quanto é vantajoso para os alunos em geral trabalhar, contactar, conviver com colegas com deficiência e desta forma praticar uma educação inclusiva.

2.2. Perspectivas atuais sobre a educação inclusiva

A inclusão social baseia-se nos princípios da aceitação das diferenças individuais, da valorização de cada pessoa da convivência no seio da diversidade humana e da aprendizagem através da cooperação (Palla, 2004; Castro, 2004). É um processo que contribui para a reconstrução da sociedade atual através de transformações nos ambientes físicos, nos procedimentos técnicos e nas atitudes de todas as pessoas (Sasaki, 1997)

É com a declaração de Salamanca, redigida pela Conferencia Mundial de Educação Especial, em junho de 1994, que é reafirmado o compromisso para com a “educação para todos”. Nesta conferência foi adotada a política e a prática para as NEE (refere todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem) (UNESCO, 1994).

Foi assinada por um conjunto de 92 governos e 25 organizações internacionais. 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 opção por uma orientação claramente inclusiva para a educação portuguesa (Rodrigues, 2003). É a

partir daqui que nasce o conceito de escola inclusiva que implica uma pedagogia centrada na criança, capaz de as educar a todas, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com toda a comunidade (UNESCO, 1994).

Para Santos (2004) educação para todos é sinónimo de educação inclusiva. Ou seja, uma educação que se especialize em todos os alunos, inclusive naqueles com deficiências mais acentuadas.

Historicamente, a proposta de integração escolar foi elaborada em 1972, na EE, por um grupo de profissionais da Escandinávia, liderados por Wolfensberger, na forma do chamado “princípio de normalização”. Este princípio apregoa que todas as pessoas portadoras de deficiências têm o direito de usufruir de condições de vida o mais comum ou “normal” possível, na sociedade em que vivem. Dito de outra forma, normalizar não quer dizer tornar normal, significa dar à pessoa oportunidades, garantindo seu direito de ser diferente, de ter as suas necessidades reconhecidas e atendidas pela sociedade.

A evolução verificada em Portugal desde meados do século XX até aos nossos dias, no que diz respeito as medidas educativas especiais destinadas a atender alunos com deficiência ou com NEE, foi suportada por numerosas medidas legislativas que reflectem as diferentes fases desse processo evolutivo.

MAzzota (2001) define muito bem como deve ser a inclusão educacional, segundo ele assegurar oportunidades iguais, no entanto, não significa garantir tratamento idêntico a todos, mas sim oferecer a cada indivíduo meios para que se desenvolva, tanto quanto possível, o máximo de suas potencialidades.

A convivência dos alunos com deficiência, com os colegas da classe regular de ensino constitui-se numa experiência muito rica, em que se reúnem crianças diferentes em capacidades e em comportamentos e isto leva os indivíduos a se ajustarem uns com os outros, obrigando-os a fazer concessões, num intercâmbio permanente de ideias e atitudes.

Rodrigues (2003), refere que as diferenças por maiores que sejam, devem ser abordadas com a maior naturalidade possível, para assim “vivermos a igualdade na diferença”. Daí o ser importante que uma visão demasiado passiva e negativa da deficiência seja superada e surjam mudanças de atitudes, como a valorização das diferenças e do cooperativismo, a descoberta e aceitação de dificuldades e necessidades

específicas de cada ser humano, bem como a descoberta e valorização das potencialidades e dons específicos de cada um.

Semeghini (1998) requer que uma escola inclusiva é aquela que aceita e, ao mesmo tempo, se adapta à variedade humana, sendo capaz de propiciar um ambiente favorável ao desenvolvimento de todas as potencialidades individuais.

Numa sociedade como a nossa, onde se valoriza o êxito acadêmico, o rendimento e a competitividade, parece ser difícil a inclusão, que se baseie em valores como a cooperação e a solidariedade (Juste, 1996).

O currículo, enquanto eixo central do processo educativo escolar, deve ser suscetível de adaptações (o Decreto-Lei nº319/91 refere-as como uma das medidas de EE integrada), no sentido de tornar possível a individualização dos processos de ensino – aprendizagem e o equilíbrio entre o currículo e a diversidade dos alunos.

As adaptações curriculares podem ser de quatro tipos, como nos diz Cool, (1992):

- Modificações metodológicas para facilitar a consecução dos objetos e conteúdos propostos;
- Modificar o tempo previsto para atingir os objetivos;
- Eliminação e/ou introdução de objetivos, conteúdos e atividades no currículo geral;
- Priorização de certas áreas ou objetivos curriculares frente a outros menos funcionais ou contextuais para o aluno em questão.

O Decreto –lei 3/08, de 4 de janeiro aplicado aos ensinos públicos, particulares, cooperativos e solidários, os objetivos da EE baseia-se na inclusão educativa e social, no acesso educativo, 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.

2.2.1. Conceito de inclusão educativa

Para entendermos melhor o ”movimento inclusivo”, devemos olhar de forma reflexiva para a evolução da EE e a sua relação intrínseca com as mudanças e reformas de educação em geral, dos marcos políticos, sociais, económicos, culturais e ideológicos, já que esta não pode ser compreendida como uma entidade desligada dos

vários contextos, com que ela interage e que contribuem para a sua configuração, num determinado tempo ou momento.

O conceito de inclusão surge com 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).

Para Sasaki (1997), a inclusão é um processo amplo, com transformações, pequenas e grandes, nos ambientes físicos e na mentalidade de todas as pessoas, inclusive da própria pessoa com necessidades especiais.

Segundo Cidade e Freitas (1997), para promover uma sociedade que aceite e valorize as diferenças individuais, aprenda a conviver dentro da diversidade humana, através da compreensão e da cooperação.

Segundo Mantoan (2004), o paradigma da inclusão surge para aprimorar a Educação escolar, beneficiando os alunos com ou sem deficiência, a partir de uma pedagogia focada no/a educando/a, reconhecendo suas diferenças, explorando suas potencialidades e dando oportunidade de vivências cognitivas e sociais para todos.

A ideia de inclusão, procurar-se á promover o desenvolvimento da escola a todos os níveis e para todos os alunos, esbatendo uma ideia mais tradicional de colocação educativa de alunos identificados com tendo NEE, nas classes regulares (Falvey, 1992; Putnam, 1998; Sailor e tal., 1994; Villa & Thousand, 1992).

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 fatores positivos e promotores do desenvolvimento dos alunos com e sem NEE (Alper et.al., 1995).

O conceito de inclusão visa a integração plena de todos os indivíduos na sociedade, defendendo o respeito pela diferença e diversidade humana, nesta perspectiva, a inclusão não se restringe ao campo educacional, alargando-se a todos os sectores da sociedade, procurando se assim uma sociedade inclusiva, que aceite todos os seus membros, sejam quais forem as suas características.

Sasaki (1998) faz uma outra distinção entre o significado de integração e de inclusão, expondo o conceito de integração enquanto inserção do deficiente preparado para conviver na sociedade, e a inclusão como uma mudança “sine qua non” na sociedade, para que a pessoa portadora de deficiência possa se desenvolver e exercer a cidadania.

É necessário debruçarmos-nos sobre o conceito de inclusão, para desta forma verificar que é no período escolar que as oportunidades de inclusão são maiores ou seja quando crianças sem deficiência, possuem nas suas turmas crianças com deficiência (Fennick & Antia, 1999). A inclusão cria de fato atitudes positiva nas crianças sem deficiência sobre crianças com deficiência (Hall, 1994; Salisbury 1995; Mrug 2001).

Nas aulas de EF, o processo da inclusão, ou seja as atitudes positivas dependem do programa, e na forma como se entende as diferenças individuais (Sherrill, 1998).

Segundo souza (2007), a EF proporciona às pessoas com deficiência uma melhor qualidade de vida, socialização, bem-estar, treino dos sentidos do esquema corporal, além de outros estímulos e vivencias que em outras atividades não seria possível, por tudo isto podemos especialmente considerar que esta disciplina promove e desperta as potencialidades de uma pessoa com deficiência.

As atitudes dos alunos sem deficiência são de fulcral importância para o sucesso da inclusão dos alunos com deficiência pelo que se pretende aferir o grau de positividade das suas atitudes face à inclusão.

De seguida serão apresentados alguns estudos no âmbito das atitudes dos alunos, face à inclusão, de alunos com deficiência, no sistema educativo.

2.3. Estudo das atitudes dos alunos face à inclusão

As atitudes são um elemento chave na implementação da inclusão escolar, é uma área que se reveste de grande interesse, pois a perceção dos alunos face a inclusão de alunos com deficiência nomeadamente nas aulas de EF, que determinante para o sucesso educativo.

Os estudos conduzidos por Odom e McEvoy (1988, citados por Odom, 2000) apontam vantagens na educação conjunta de crianças e jovens com e sem necessidades educativas especiais, manifestando-se benefícios visíveis nos seus comportamentos sociais e comportamentais. Buysse e Bailey (1993) acrescenta ainda que os alunos com necessidades educativas especiais demonstram ganhos significativos na comunicação, intervenção verbal com os seus pares, elevando conseqüentemente os seus níveis cognitivos.

A literatura referente à prática da modificação de atitudes nos indivíduos (Petty, Priester & Wegener, 1994; Yuker, 1987; Zimbardo & Leippe, 1991) sugere três tipos de abordagens que devemos ter em conta, tais como: A abordagem cognitiva, proporcionando conhecimento sobre as deficiências; a abordagem comportamental, fazendo um contato direto com as pessoas com deficiência, a fim de proporcionar a remoção das barreiras; A abordagem afetiva emocional, para a compreensão das experiências significativas como base no desenvolvimento da empatia e da aceitação social.

Em 2008 um estudo realizado por Panagiotou et al, alguns alunos modificaram significativamente as suas atitudes, após o contato com indivíduos com deficiência. Implementou um programa educacional, o “paralympic school day”(PSD), com o objetivo de verificar as atitudes dos alunos Gregos do 5º e 6º anos face à inclusão de crianças com deficiência nas aulas de EF do ensino regular, e em particular, verificar o seu efeito nos diferentes anos e diferentes sexos. Participaram 178 crianças que foram distribuídas por dois grupos (86 no grupo experimental e 92 no grupo de controle). Foi aplicado o CAIPE-R Block (1995) em dois momentos, onde todas as crianças colaboraram, fornecendo assim a informação necessária. Os resultados referiram existir diferenças significativas, entre o grupo experimental e o grupo controle, sendo que o grupo que esteve em contato com os indivíduos com deficiência mostrou atitudes diferentes estatisticamente significativas entre ambos os sexos.

Os estudos, que avaliam o contacto entre as crianças e adolescentes com e sem deficiência têm demonstrado resultados contraditórios no que respeita à mudança de atitudes.

Alguns estudos realizados por (Lewis, 2003; Vayer & Roncin, 1987; Santos, 2004) demonstraram que o contacto físico incrementa as atitudes positivas desempenham um papel ativo na dissolução de estereótipos negativos.

Vayer & Roncin (1992), ao inquirirem crianças do 2º ciclo, relativamente às suas “preocupações” face à integração de colegas com NEE, encontraram atitudes maioritariamente positivas. A explicação deste facto, para estes autores centrou-se na organização do espaço, nas atitudes dos adultos, que se organizaram como elementos facilitadores de vivência da situação de forma positiva, promovendo segurança para as crianças. Estes autores salientaram, ainda, o facto de a deficiência constituir um fator neutro, a onde não se incluíram nem atracção, nem repulsa, manifestando à posteriori

atitudes de procura, de aceitação ou tolerância, tal como faziam os outros pares. Outros estudos se seguiram nesta mesma linha de investigação, Roberts (1997), num estudo realizado com crianças do 1º ciclo, refere atitudes positivas face à inclusão de pares com deficiência motora. Este trabalho partiu do pressuposto de que as atitudes são elementos relevantes, na determinação das intenções interativas dos pares com e sem deficiência, encontrando uma forte correlação entre as atitudes dos alunos e as dos professores.

Todos os estudos ressaltam a ideia de que o mero contacto não é um fator que por si só possa predizer atitudes positivas, é necessário considerar outros elementos que também interferem na intervenção social, como por exemplo a idade das crianças, o género sexual, traços da personalidade da criança, o estudo social e o papel do adulto enquanto mediador.

Lewis (1987), num trabalho realizado com crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos, desenvolve a ideia de que, nesta faixa etária, os sujeitos são maioritariamente favoráveis a contactos na escola, não demonstrando tanta propensão para relacionamentos que envolvam mais proximidade, nomeadamente, situações de amizade que incluam outros espaços físicos. Assim, na opinião do autor, as crianças desenvolvem estereótipos face às capacidades e temperamento dos pares com limitações graves, criando a imagem da necessidade constante de suporte e incapacidade.

Numa pesquisa feita por Whitaker (1994), num estudo que inclui 90 alunos, verificou que cerca de 70% dos alunos manifestaram atitudes predominantemente positivas, relativamente aos colegas com graves dificuldades de aprendizagem, mostrando apoiar a integração no sistema regular do ensino e revelando predisposições, positivas para iniciar e desenvolver contactos com estes pares.

Outra conclusão chegada com um estudo feito por Gash (1993), foi que os alunos que não tinham experiências anteriores com alunos com deficientes, consideravam a escola especial como mais ajustada para o desenvolvimento e acompanhamento destas crianças, verificou, também, que as raparigas tinham maiores preocupações e eram mais sociáveis para com os seus pares com deficiência.

Da mesma forma, no que concerne as reações emocionais, refletindo, o género feminino tendências mais favoráveis e menor distanciamento social Hastings e Graham (1995). Estes dados são de igual forma, comprovados por Gash e Coffey (1995) que verificam características de maior sociabilidade e preocupação social para pares com deficiência mental, nas raparigas que frequentam uma escola integrada.

A natureza da tarefa, em que as crianças estão envolvidas, também parece condicionar e influenciar as atitudes. As atividades que apelam à colaboração e interdependência dos pares, potenciam atitudes mais favoráveis, enquanto que as atitudes negativas surgem no contexto de tarefas competitivas (Rego, 1999; Monteiro e Ventura, 1997).

Foi realizado um estudo com crianças com trissomia 21, pelo Rego (1999), no âmbito do 3º e 4º ano do 1º ciclo do Ensino básico, com 296 sem deficiência, distribuídas em função das variáveis contacto, por três grupos (sem contacto, contacto moderado e contacto próximo). Os resultados revelam que as percepções negativas, associadas a preconceitos face a esta deficiência, se centram nos grupos sem contacto moderado. As atitudes positivas e as considerações menos estereotipadas, eram emitidas por elementos do grupo com contacto próximo, assim como pelo sexo feminino.

De uma forma geral todos estes estudos enfatizam a importância das práticas inclusivas enquanto promotoras de atitudes sociais positivas face à pessoa com deficiência. A constatação que mera presença física não gera mudança leva a equacionar um conjunto diferenciado de fatores que condicionam e podem promover a efetiva integração social destes alunos.

A inclusão cria oportunidades para o desenvolvimento positivo das crianças sem deficiência (Mrug, 2001). De acordo com Allport (1935) as atitudes podem levantar-se mesmo de uma única experiência notável. Atitudes envolvem maneiras cognitivas, afetivas (Rosengerg & Houland, 1960), são a chave para mudar comportamentos em relação a povos diferentes (Sherril, 1998).

As atitudes podem levantar-se de uma “única notável experiência” (Allport, 1935), e pode ser alterado ou mudado, embora, isto não é tarefa fácil porque as atitudes podem ser extremamente resistente (Sable, 1995).

As aulas de EF foram as que mais contribuíram para a inclusão de crianças deficientes nas escolas regulares. A instrução que é elaborada nessas aulas de educação física contribuiu para o desenvolvimento em todos os 3 domínios, geralmente reconhecidos do comportamento: cognitivo intelectual, habilidades) afetivas (sentimentos, opiniões, valores, interesses, desejos) e psicomotor (motor, e desempenho de aptidão).

Para Sherril, (1998) o sucesso da inclusão depende a um grande grau da qualidade de “regular” programas de instrução física e extensão para encontrar-se

diferentes indivíduos. Um dos benefícios que é suposto para resultar completamente a inclusão dos alunos com deficiência em programas regulares de instrução física, são as mudanças de atitude positivas frente aos não deficientes (Block & Vogler, 1994, Sherrill, Heikinaro, Johansson & Slininger, 1994).

O contacto estruturado das crianças com e sem deficiência pode abjugar um papel importante na mudança de capacidades nas atitudes das crianças (Kippers & Bouramas, 2003, Chistopoulov, 2004).

O sucesso da integração é determinado pelo contacto que as crianças têm umas das outras, (Roberts & Lindsell, 1987) se a deficiência for adquirida mais tarde pode ter efeitos dramáticos, no indivíduo deficiente e a sua aceitação pelo meio envolvente (família, amigos).

Li & Moore (1998) descobriram que a extensão da aceitação de pessoas deficientes, está associada com o grau que uma pessoa: reconhece valores à exceção daqueles que estão no conflito direto com a deficiência, enfatizar aqueles aspetos da habilidade e da aparência físicas que contradiz sua condição de incapacitando.

A quase totalidade dos estudos na área das atitudes dos alunos face a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física, têm implementado um pré-teste e um pós-teste, bem como um programa de sensibilização, inclusivo, sendo assim o objetivo primordial as mudanças de atitude através do contacto alunos deficientes e atividades adaptadas.

As atitudes podem dar forma as nossas opiniões, sentimento, ações, e interações com os outros. As atitudes têm quatro funções principais: as primeiras atitudes são usadas como uma função utilitárias, ou seja elas diminuem penalidades para a punição e maximizam as recompensas, que uma pessoa pode conseguir. Em segundo, as atitudes trabalham para defender a imagem que nós temos de nós. Em terceiro lugar, as atitudes são usadas para expressar valores. Em quarto, as atitudes ajudam o indivíduo a conseguir o “meaning” atrás da opinião e das percepções que prendem. As atitudes são uma influência importante em como nós nos comportamos como seres humanos (Antonak, 1988).

Bibliografia

Ainscow, M. Porter, G. e Mang, m. (1997). Caminhos para a escola inclusivas. Lisboa: IEE

Allport, G. W. (1935). Attitudes. In C. Murchinson (Ed.), A handbook of social psychology (pp.798–844). Worcester, MA: Clark University Press.

Anderson, R.J., & Antonak, R.F. (1992). The influence of attitudes and contact on reactions to persons with physical and speech disabilities. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 19 (4), 240-248.

Aranha, M. S. F. (1994). A integração social do deficiente: análise conceitual e metodológica. Comunicação apresentada na XXIV Reunião Anual da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, São Paulo.

Archie, V.W., & Sherrill, C. (1989). Attitudes toward handicapped peers of mainstreamed and no mainstreamed children in physical education. *Perceptual and motor skills*, 69, 319-322.

Ajzen, I. (1991) *The Theory of Planned Behavior*. Organizational behaviour and Human Decision Processes.

Ajzen, I. (2002) Perceived behavioral Control, Self- efficacy, locus of control, and the Theory of planned Behavior. *Journal of Applied Social Psychology*.

Ajzen, I. (2008) *Consumer Attitudes and Behavior*. In C. P. Haugtvedt, P.M. Herr & F.R.Cardes (Eds.). *Handbooks ok Consumer Psychology*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Ajzen, I. & Gilbert, N. (2008) Attitudes and the prediction of behavior. In W.D.Crano & R. Prislin (Eds.). *Attitudes and attitudes change*. New York: Psychology Press.

Ajzen, I. & Madden, T.J.(2005). Prediction of goal- directed behavior: Attitudes, intentions and perceived behavioral control. In M., Hewstone, A. Manstead,

&W.Stroebe (Eds), The Blackwell Reader in social Psychology. Malden, MA: Blackwell

Barroso, João (2003). Factores organizacionais da exclusão escolar: a inclusão exclusiva. in D. Rodrigues (org.) Perspectivas sobre a Inclusão: Da Educação à Sociedade. Porto Editora. 1 (2), pp. 25-36

Beck, L., & Ajzen, I. (1991). Predicting Dishonest Actions using the Theory of Planned Behavior. Journal of Research in Personality.

Block, E. M., & Vogler, E. M. (1994). Inclusion in regular physical education: The research base. Journal of Physical Education, Recreation and Dance, 65(1), 40–44.

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

Block, M. & Obrusnikova, I. (2007). Inclusion in Physical Education: A Review of the literature from 1995- 2005. Adapted Physical Activity Quarterly.

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.

Bueno, José Geraldo Silveira. A inclusão da alunos deficientes nas classes comuns do ensino regular. Temas sobre desenvolvimento, v. 9, n.54, p.21-27, 2001

Campos, M., Ferreira, J. & Block, M. (2013). An analysis into the structure, validity and reliability of the children's attitudes towards integrated physical education-revised (CAIPE-R). European Journal of Adapted Physical Activity, 6(2), 29-37

Carvalho, A. M. A., Musatti, M., & Shavitt, E. (1984). Amizade entre crianças um estudo sobre algumas relações entre comportamento interactivo e escolha sociométrica. *Psicologia*, 10 (3), 27-41.

Coll, C. (1987). *Psicologia de la insyrucció*. Barcelona: Universitat Oberta de Barcelona

Correia, L. (1999). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regularem*. Porto. Porto editora.

Conatser, P., Block, M.&Lepore, M.(2000). Aquatic Instructors' Attitudes toward Teaching Students with Disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*. 17, 197-207

Daigle, J., Hrubes, D., & Ajzen, I. (2002). A Comparative Study of Beliefs, Attitudes, and Values among Hunters, Wildlife Viewers and other outdoor Recreationists. *Human Dimensions of Wildlife*.

Doise, W. Palmonari, A.(1986) "l'Etude des representations sociales". Textes de base en Psychologie, Relachaux & Niestlé, Neuchâte, Paris.

Downing, J., Eichinger, J., & Williams, L. (1996). *Inclusive Education for Students with Severe Disabilities: Comparative views of principals and educadors at different levels of implementation*. Remedial and Special Education, Manuscript submitted for publication.

Downs, P. Williams, T. (1994). *Student Attitudes toward Integration of People With Disabilities in Activity Settings: A European Comparioson*. *Adapted Physical Activity Quarterly*.

Eagly, A.H.& Chaiken, S. (1993).*The Psychology of Attitudes*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich.

Eiser, J. (1986). *Social Psychology: Attitudes, Cognition and Behavior*. Cambridge: University Press

Fishbein, H.D. (1996). *Peer prejudice and discrimination: evolutionary, cultural, and developmental dynamics*. Boulder, CO: Westview.

Fishbein, M. & Ajzen, I. (1972). *Attitudes and Opinions*. *Annual Review of Psychology*.

Folsom-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*.

Gresham, F. M. (1982). *Misguided mainstreaming: the case for social skills training with handicapped children*. *Exceptional Children*, 48, 422-433.

Hegarty, S. e Pocklington, K., (1986); *Educating pupils with special needs in the ordinary school, Great Britain*, Nfer-Nelson.

Helmstetter, E., Peck, C.A., Giangreco, M. F. (1994). *Outcomes of interactions with peers with moderate or severe disabilities: A statewide survey of high school students*. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 19, 263-276.

Hunt, P., Farron-Davis, F., Beckstead, S., Curtis, D., & Goetz, L. (1994). *Evaluating the effects of placement of students with severe disabilities in general education versus special education classes*. *Journal of The Association for Persons with Severe Handicaps*, 19, 200-214.

Juste, M., (1996); "La utilización del entorno com recurso favorecedor del proceso de integración escolar". *II Congresso Galaico- português de Psicopedagogía*. Almeida et al. (org.). V.2. Braga: Universidade do Minho.

Kozub, F. & Lienert, C.(2003). *Attitudes toward Teaching Children With Disabilities: Review of Literature and Research Paradigm*. *Adapted Physical Activity Quarterly*.

Kowalski, E. & Rizzo, T.(1996). Factors Influencing Preservice Student Attitudes toward Individuals with Disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*.

La Piere, R.P. (1934). As attitudes vs Actions. *Social Forces*, 13,230-237

Lewis, V. (2003). *Development and Disability*. How do deaf children develop

Lima, M. (2004). Atitudes: Estrutura e mudança In *Psicologia Social*. Serviços de educação e bolças. Fundação Calouste Gulbenkian

MACIEL, MARIA Cristina B. T. *Deficiência Física*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto – Secretaria da Educação à Distância, 1998.

Mantoan, M., (1998); *Integração x Inclusão: educação de qualidade para todos*”. Porto Alegre: Revista Pátio, a5.

Mantoan, M. T. E. (Org.). (1997). *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnom, SENAC.

Mazzota, M.J.S. (2003) *Identidade dos alunos com necessidades educacionais especiais no contexto da politica educacional Brasileira*. *Revista movimento*, Niterói, 10(7), 11-18.

Ministério da educação (2005). *Observatório dos apoios educativos- caracterização das crianças e jovens com NEE e com apoio Educativo Organizado nos termos do Decreto- Lei nº319/91, de 23 de Agosto*. Lisboa: Ministério da Educação. Consulta 14 Abril de 2008, disponível em http://www.dgrhe.min-edu.pt/_main/

Palla, A. &Mauerberg-de-Castro(2004). *Atitudes de professores e estudantes de educação física em relação ao estudo de alunos com deficiência em ambientes inclusivos*. (versão eletrônica) *Revista de sobama*. 9, 25-34

Pedrinelli, V. J. Educação Física Adaptada: Conceituação e Terminologia. In: Educação Física e Desporto para Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília: Mec-Sedes, Sesi-Dn, 1994, p. 7-10.

Pereira, O. S. (1990). Educação integrada: somos todos responsáveis. Revista Integração, 3(6), 16-17.

Petty, R. & Cacioppo, J. (1981). Attitudes and Persuasion: Classic and Contemporary Approaches . Iowa: Wm. C. Brown Company Publishers.

Putnam, J. (1998) The processo f cooperative learning. In J. W. Putnam (Ed.), Cooperatve learning and strategies for inclusion. Celebrating diversity in the classroom. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Revista Especial de Educação Física – Edição Digital nº. 2 – 2005 Anais do IV Simpósio de Estratégias de Ensino em Educação/Educação Física Escolar – 7 a 9 de Dezembro – 2004

Rodrigues, D. (1995) Dimensões da metodologia de intervenção em crianças com necessidades educativas especiais, in Inovação em educação especial, Secção de educação especial as sociedades Portuguesas de ciências da educação, 99-104

Rodrigues, D. (2002). “A Educação e a Diferença”. in D. Rodrigues (org), Educação e diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva. Porto Editora.

Rodrigues, D.(2003) A educação física perante a educação inclusiva Reflexões Conceptuais e metodológicas. In Bolletim da sociedade Portuguesa de educação Física, nº24/25, pp.73-81

Rodrigues D. (2008) Educação inclusiva de pessoas com deficiência motora. Caderno 4. SESI-SC

Thomas, C. (2002). Disability theory: Keys Ideas, Issues and Thinkers. In Disability Studies Today.

Thomas, G., Walker, D., & Webb, J. (1998). The making of the inclusive school. Nova York: Routledge.

Santos, M., (1995); “Perspectiva histórica do movimento integracionista na Europa”. Revista Brasileira de educação Especial. V.2.21-29

Sassaki, R. K. Revista Integração. Brasília: MEC/SEESP, n. 20, p. 8 – 10, 1998.

Sherrill, C. (2004). Adapted physical activity, recreation, and sport. (6th ed.). New York: McGraw-Hill. Sherrill, C. (1998). Adapted Physical Activity, Recreation and Sport: Cross disciplinary and Lifespan (5th Ed.). McGraw-Hill, Companies, Inc. USA.

Slininger, D., Sherrill, C., & Jankowski, C. M. (2000). Children’s attitudes toward peers with severe disabilities: Revisiting contact theory. Adapted Physical Activity Quarterly, 17, 176–196.

Snell, M.E. (1993). Instruction of Students with Severe Disabilities. New Jersey, Merril Prentice-Hall.

Souza, S. B.. Inclusão escolar e o portador de deficiência nas aulas de Educação física das redes municipal e estadual de Uberlândia-MG. 2002. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

Staub, D., Schwartz, I.S., Gallucci, C., & Peck, C.A. (1994). Four portraits of Friendship at an inclusive school. Journal of The Association for Persons with Severe Handicaps, 19, 314-325.

UNICAMP- Faculdade de educação física (1994) Actividade física e desportiva para pessoas portadoras de deficiência. Projecto do departamento de atividades motoras e adaptação e adaptação. Campinas (on line): www.biblioteca.universia.net

UNESCO (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Paris. UNESCO

VAYER, Pierre & RONCIN, Charles. Integração da criança deficiente na classe. São Paulo: Manole, 1987.

Villa, R. A., & Thousand, J. S. (1992). Student collaboration: An essential for curriculum delivery in the 21st century. In S. Stainback, & W. Stainback (Eds.), Curriculum considerations in inclusive classrooms: Facilitating learning for all children. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co

Woodard, R. (1995). The effects of gender and type of disability on the attitudes of children toward their peers with physical disabilities. The Therapeutic Recreation Journal, Third Quarter, 218-227.

3. Capítulo III – ARTIGO

Resumo

As atitudes dos alunos face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física, são uma área de grande interesse, podendo constituir-se como um instrumento relevante o sucesso da inclusão.

O presente estudo tem como objetivo investigar as atitudes dos alunos face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação física e averiguar as influências das variáveis “género, “presença de colegas da turma com deficiência nas aulas de educação física”, “ano de escolaridade”.

A amostra é constituída por 458 alunos do ensino regular, da região centro, a frequentarem o 6º ano e o 12º ano de escolaridade, sendo 227 do sexo feminino e 231 do sexo masculino. Foi utilizado o questionário Children’s Attitudes Towards Integrated Physical Education- Revised (CAIPE-R), Block, (1995), traduzido e adaptado para a população portuguesa por Campos, Ferreira e Block (2013).

Os resultados obtidos levaram-nos a concluir que os alunos têm uma melhor atitude face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF do que relativamente à alteração de regras.

Palavras-Chave: Atitudes, Inclusão, Alunos, Deficiência, Educação física

Abstract

The attitudes of students toward the inclusion of students with disabilities in physical education classes, are an area of great interest, and may be formed as a relevant instrument the success of inclusion.

This study has an objective of this investigating the attitudes of students towards the inclusion of students with disabilities in physical education classes, the influences of certain variables, "gender", "presence of classmates with disabilities in physical education classes", "school grade level".

The sample consists of 458 regular students, from the central region, at the 6th grade and 12th grade levels, with 227 females and 231 males.

The instrument used for collecting data to measure student attitudes towards inclusion was the questionnaire, Children's Attitudes Towards Integrated Physical Education - Revised (CAIPE-R), Block, 1995, translated and adapted for the Portuguese population by Campos, Ferreira and Block (2013).

Our results led us to conclude that students have a relatively better attitude towards the inclusion of students with disabilities in physical education classes than toward changing the rules.

Key Words: Attitudes, Inclusion, Students, Disability, Physical Education

3.1. Introdução

A ideia de inclusão, procura promover o desenvolvimento da escola a todos os níveis e para todos os alunos, esbatendo um conceito mais tradicional de colocação educativa de alunos identificados com tendo necessidades educativas especiais, nas classes regulares (Falvey, 1992; Putnam, 1998; Sailor e tal., 1994; Villa & Thousand, 1992). Neste sentido a educação inclusiva pretende que a escola regular não seja só universal no acesso mas também no sucesso. Implicando desta forma a construção de respostas eficazes face às necessidades dos alunos, pretendendo promover a igualdade de oportunidades de participação para todos os alunos, bem como o meio para impulsionar o desenvolvimento individual dos mesmos (UNESCO,2003).

Rodrigues (2003), refere que as diferenças por maiores que sejam, devem ser abordadas com a maior naturalidade possível, para assim “vivermos a igualdade na diferença”. Daí o ser importante que uma visão demasiado passiva e negativa da deficiência seja superada e surjam mudanças de atitudes, como a valorização das diferenças e do cooperativismo, a descoberta e aceitação de dificuldades e necessidades específicas de cada ser humano, bem como a descoberta e valorização das potencialidades e dons específicos de cada um. Mantoan (2004), refere que o paradigma da inclusão surge para aprimorar a Educação escolar, beneficiando os alunos com ou sem deficiência.

É necessário debruçarmos-nos sobre o conceito de inclusão, para desta forma verificar que é no período escolar que as oportunidades de inclusão são maiores ou seja quando crianças sem deficiência, possuem nas suas turmas crianças com deficiência

(Fennick & Antia, 1999). A inclusão cria de fato atitudes positiva nas crianças sem deficiência sobre crianças com deficiência (Hall, 1994; Salisbury 1995; Mrug 2001).

É com a declaração de Salamanca, redigida pela Conferencia Mundial de Educação Especial, em junho de 1994, que é reafirmado o compromisso para com a “educação para todos”. Nesta conferência foi adotada a política e a prática para as NEE (refere todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem) (UNESCO, 1994). As vantagens que daí advém, concedem benefícios tanto aos alunos com e sem necessidades educativas especiais (Karagiannis et. al. 1996; Marques, 1997; Alves, 2000; Buysse & Bailey, 1993; César e Correia, 2006), como aos professores (Correia, 2003; Bailey, 1995), e toda a comunidade escolar (Correia, 2003; Wilson, 2000; Mauerberg-deCastro, 2005).

Garantir que os alunos com deficiência participem de uma programação tão normal quanto possível e tão específica quanto suas necessidades requeiram, isso implica por sua vez, dispor de procedimentos e modelos de adequação individualizada do currículo que sirvam para assegurarem este difícil e imprescindível equilíbrio (Coll & Palácios & Marchese 2001).

Os estudos conduzidos por Odom e McEvoy (1988, citados por Odom, 2000) apontam vantagens na educação conjunta de crianças e jovens com e sem necessidades educativas especiais, manifestando-se benefícios visíveis nos seus comportamentos sociais e comportamentais. Buysse e Bailey (1993) acrescentam ainda que os alunos com necessidades educativas especiais demonstram ganhos significativos na comunicação, intervenção verbal com os seus pares, elevando conseqüentemente os seus níveis cognitivos.

A ONU (1989) aponta vantagens na educação inclusiva, quer para os alunos com deficiência quer para os alunos sem deficiência. Os alunos com deficiência aprendem a gostar da diversidade, adquirem experiencia direta com a variedade das capacidades humanas, demonstram crescente responsabilidade e melhor aprendizagem através do trabalho em grupo e ficam melhor preparados para a vida adulta numa sociedade diversificada, pois entendem que são diferentes, mas não inferiores. Quanto aos alunos sem deficiência têm aceso a uma gama bem mais ampla de papeis sociais, perdem o medo e o preconceito em relação ao diferente, desenvolvendo a cooperação e a tolerância, adquirem grande senso de responsabilidade e melhoram o rendimento

escolar e são melhor preparados para a vida adulta pois desde cedo assimilam que as pessoas, famílias e os espaços sociais não são homogêneos.

Neste sentido, as pesquisas de atitudes na educação e sobretudo na Educação Física têm vindo a aumentar consideravelmente nos últimos 20 anos (Block & Obrusnikova, 2007; Kozub & Lienert, 2003; Folsom-Meek & Rizzo, 2002).

Nas aulas de educação física, o processo da inclusão, ou seja as atitudes positivas dependem do programa, e na forma como se entende as diferenças individuais (Sherrill, 1998). Segundo Souza (2007), a educação física proporciona às pessoas com deficiência uma melhor qualidade de vida, socialização, bem-estar, treino dos sentidos do esquema corporal, além de outros estímulos e vivências que em outras atividades não seria possível, por tudo isto podemos especialmente considerar que esta disciplina promove e desperta as potencialidades de uma pessoa com deficiência. Santin (cit. por Junior & Araújo, 2005) refere que esta disciplina foi a única que conseguiu criar leis para que certos alunos fossem dispensados, alegando razões que mostram claramente que os dispensados são os que mais necessitam.

Alguns estudos (Lewis, 2003; Vayer & Roncin, 1987; Santos, 2004) demonstraram que o contacto físico incrementa as atitudes positivas desempenham um papel ativo na dissolução de estereótipos negativos.

A literatura referente à prática da modificação de atitudes nos indivíduos (Petty, Priester & Wegener, 1994; Yuker, 1987; Zimbardo & Leippe, 1991) sugere três tipos de abordagens que devemos ter em conta, tais como: A abordagem cognitiva, proporcionando conhecimento sobre as deficiências; a abordagem comportamental, fazendo um contacto direto com as pessoas com deficiência, a fim de proporcionar a remoção das barreiras; A abordagem afetiva emocional, para a compreensão das experiências significativas como base no desenvolvimento da empatia e da aceitação social. Neste sentido a atitude pode ser considerada como a categorização de uma entidade a partir de uma dimensão avaliativa, ou seja, um processo cognitivo de categorização (Zanae Rempel, 1984, 1988; citado em Eagly e Chaiken, 1993). Para Lima (1996) o tamanho interesse demonstrado pelo estudo das atitudes, deve-se ao facto de estas constituírem bons preditores de comportamento, pelo facto de as atitudes sociais desempenharem funções específicas para cada um de nós, e por último porque as

atitudes são a base de uma série de situações sociais importantes, tais como as relações de amizade e de conflito.

Krech et al. (1975, citado por Rivoire, 2006), o processo de mudança de atitude depende do sistema de atitudes prévio de um indivíduo, da sua personalidade, e das ligações entre o indivíduo e o grupo. Para Triandis (1974, citado por Rivoire, 2006), a modificação de atitudes pode ser facilitada, à medida que o ser humano fica aberto a novas informações e experiências; mediante a experiência direta do adstrito com o objeto de atitude; ou quando este é forçado a comportar-se de maneira contrária às suas atitudes subentendidas.

As pesquisas e estudos efetuados acerca das atitudes, procuram efetuar uma estreita passagem entre o conceito de atitude e o comportamento humano, como afirma Ajzen e Fishbein (1980). Uma vez que o ser humano manifesta as suas ações de forma orientada para as atitudes, as predisposições comportamentais parecem ser influenciadas por estas (Rivoire, 2006). Desta forma é fundamental averiguar dentro do ramo das atitudes de que forma este conceito é determinante no contexto comportamental.

Ajzen, (1982) as atitudes são processos dinâmicos, em constante formação e mudança, influenciando as relações intra e intergrupais, atuando com um reflexo da sociedade, num determinado momento histórico e cultural, face a novas fonte de informação e novas dinâmicas encontradas na interação social. A revisão efetuada relativamente as atitudes coincide em dois modelos, a teoria da ação refletida (Fishbein & Ajzen, 1975) e a teoria do comportamento planeado (Ajzen, 1982) tendo esta sido desenvolvida a partir do modelo de ação refletida. A teoria do comportamento planeado propõe que a intenção de uma pessoa para executar um comportamento é o determinante fundamental desse comportamento, porque reflete o nível de motivação da pessoa e a prontidão para implementar esforços no desempenho do comportamento (Courneya et al., 2000; Conner & Spark, 1996).

Alguns estudos realizados por (Lewis, 2003; Vayer & Roncin, 1987; Santos, 2004) demonstraram que o contacto físico incrementa as atitudes positivas desempenham um papel ativo na dissolução de estereótipos negativos. Daí a inclusão criar oportunidades para o desenvolvimento positivo das crianças sem deficiência (Mrug, 2001). De acordo com Allport (1935) as atitudes podem levantar-se mesmo de uma única experiência notável. Atitudes envolvem maneiras cognitivas, afetivas

(Rosengerg & Houland, 1960), são a chave para mudar comportamentos em relação a povos diferentes (Sherril, 1998).

As atitudes podem levantar-se de uma “única notável experiência” (Allport, 1935), e pode ser alterado ou mudado, embora, isto não é tarefa fácil porque as atitudes podem ser extremamente resistente (Sable, 1995). O contacto estruturado das crianças com e sem deficiência pode ter um papel importante na mudança de capacidades nas atitudes das crianças (Kippers & Bouramas, 2003, Chistopoulov, 2004).

Portanto, com base na contextualização referida e dada a sua importância, o presente estudo preliminar tem como objetivo verificar as atitudes dos alunos sem deficiência face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física. Procurando desta forma determinar a influência que o “género”, “presença de colegas com deficiência nas aulas de educação física”, “ano de escolaridade”, exercem nas atitudes dos alunos, face à inclusão de alunos com deficiência. Utilizando para isso, um instrumento de recolha de dados para medir as atitudes dos alunos face à inclusão, o questionário Children’s Attitudes Towards Integrated Physical Education- Revised (CAIPE-R), Block, 1995, traduzido e adaptado para a população portuguesa por Campos, Ferreira e Block (2013).

Em uma perspectiva inclusiva e na sua relação com as atitudes face à educação física, é possível apontar a importância das variáveis em estudo (género, ano de escolaridade e presença de colegas com deficiência na aula de educação física), em situações de ensino aprendizagem nas aulas de educação física.

Assim, entre uma diversidade de alunos abarcados em todo o contexto educativo, retendeu-se comparar as atitudes dos alunos de 6º e 12º anos de escolas de ensino regular da região centro, verificar quais as variáveis que podem influenciar essas perceções.

3.2. Método

3.2.1 Amostra

A amostra é constituída por 193 alunos de 6ºano e 262 alunos de 12º ano, sendo que 227 são do sexo feminino e 231 do sexo masculino e foi recolhida nas escolas de ensino regular, da região Centro (Coimbra, Leiria, Aveiro).

As suas idades estão compreendidas entre os 10 e 19 anos, sendo a ($M=14,03$ anos, $DP=2,25$; $Moda= 15$ anos).

No que respeita á frequência de alunos com deficiência nas aulas de EF, 137 alunos responderam que havia alunos com deficiência nas aulas de EF, e 321 responderam que não.

3.2.2 Instrumentos

Foi utilizando para o questionário Children's Attitudes Towards Integrated Physical Education- Revised (CAIPE-R), Block, 1995.

Foi validado por Campos, Ferreira e Block (2013) em uma amostra de 208 participantes, assumindo assim a validade e confiabilidade deste instrumento para medir as atitudes dos alunos sem deficiência para a inclusão de alunos nas aulas de educação física.

Este instrumento pretende medir as atitudes dos alunos sem deficiência face aos alunos com deficiência nas aulas de EF. O questionário avalia a atitude global e subdivide-se em duas sub escalas de atitudes gerais face às aulas de educação física e atitudes face à alteração de regras.

Este instrumento contém 12 afirmações, 7 que consideram a inclusão de uma criança com deficiência em uma classe regular de instrução física e 5 a respeito das adaptações de desportos específicos.

Os alunos a quem será aplicado este instrumento, têm que expressar o seu acordo ou desacordo com as indicações na escala de Likert, com 4-pontos (em que 4 = sim, 3 = provavelmente sim, 2 = provavelmente não, 1 = nenhum).

Relativamente à ficha de caracterização individual, é um questionário fundamental para se ter um conhecimento mais profundo da população em estudo, neste caso particular dos alunos, vem como obter variáveis pertinentes na investigação. São facultados dados importantes na caracterização da amostra, tais como dados bibliográficos (idade, género).

Nesta amostra além dos dados bibliográficos recolhemos a sua formação escolar (escola, ano de escolaridade que frequente), relativamente a relações com alunos com deficiência dentro do ambiente escolar/ aulas de EF, duração do contacto com esses

alunos, condição de deficiência que eles apresentam, número de alunos com deficiência com quem conviveu.

3.2.3 Procedimentos da seleção da amostra

Com vista à aplicação dos questionários foram contactadas várias escolas, relativas à região referida anteriormente. Numa primeira abordagem, foram contactados os conselhos executivos, dessas mesmas escolas, apresentando-lhes o nosso estudo, e desta forma pedir-lhes autorização para a aplicação e distribuição dos instrumentos de análise. Feito isto e após a aprovação por este órgão, os instrumentos de estudo foram distribuídos às turmas de 6ºano e de 12º ano das escolas da região centro, de ensino regular, com e sem alunos, que contenham deficiência.

Na aplicação do CAIPE-R foram sempre mostrados e explicados todos os processos para uma boa condução na realização dos inquéritos, assim como o âmbito e objetivos dos questionários, bem como todas as instruções necessárias para o preenchimento dos instrumentos, referindo que estes têm um carácter anónimo e de informação confidencial, isto para que caso surjam dúvidas estas pudessem ser colmatadas.

3.2.4 Análise e tratamento de dados

O tratamento dos dados, foram realizados através de uma base de dados na versão 15.0 do programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) for Windows, para introduzir os dados segundo o sistema de codificação pré estabelecido, de forma a identificar cada variável.

O tratamento estatístico utilizado foi a estatística descritiva, (a média como medida de tendência central, ao desvio padrão como medida de dispersão, e as tabelas de frequência e respetivos valores percentuais), estatística inferencial, (Teste T de student e One way ANOVA. Para comprovar as hipóteses, utilizamos um nível de significância 0.05 dado ser o valor convencionado para pesquisas na área das ciências humanas.

3.3. Resultados

Os resultados da estatística descritiva concernente à escala de atitudes e das subescalas apresentadas no estudo são expostos de seguida.

Tabela 1 – Estatística descritiva e inferencial da variável género.

Atitude	Género	Feminino		Masculino		t	p
		\bar{x}	DP	\bar{x}	DP		
Atitudes face à EF		23,69	2,32	22,96	2,47	3,232	0,001
Atitudes face às alterações de regras		16,08	2,59	16,10	2,70	-0,118	0,906
Atitude Global		39,76	3,67	39,04	4,14	1,959	0,051

Verifica-se que o género dos alunos com a sua atitude (global) face à inclusão de alunos com deficiência, constatamos que o sexo feminino apresenta um valor médio mais elevado (39,76) do que o sexo masculino (39,04), logo uma melhor atitude face à inclusão de alunos com deficiência, o mesmo se verifica em relação a atitude face à EF. Quanto a atitude face às alterações de regras os valores médios observados são muito similares. Há diferenças estatisticamente significativa ($p=0,001$) em relação a atitude face à EF.

Tabela 2- Estatística descritiva e inferencial da variável contato nas aulas de educação física

Colegas com deficiência na aula EF Atitude Alunos	Sim (n=137)		Não (n=318)		t	p
	\bar{x}	DP	\bar{x}	DP		
Atitudes face à EF	23,74	2,14	23,14	2,52	2,414	0,016
Atitudes face às alterações de regras	16,12	2,55	16,08	2,68	0,144	0,886
Atitude Global	39,82	3,37	39,22	4,14	1,500	0,134

Verifica-se que os alunos que tem colegas com deficiência nas aulas de educação física apresentam um valor médio na atitude global mais elevado (39,82) do que aqueles que não tem esses alunos nas aulas de educação física (39,22). Situação idêntica verifica-se em relação a atitude face à educação física e na atitude face às alterações de regras.

Há diferenças estatisticamente significativas ($p=0,016$) em relação as atitudes face à educação física;

Tabela 3 - Estatística descritiva e inferencial da variável ano de escolaridade

Ano de Escolaridade	6º Ano		12º Ano		t	p
	\bar{x}	DP	\bar{x}	DP		
Atitudes face à EF	23,31	2,48	23,33	2,38	-0,077	0,939
Atitudes face às alterações de regras	15,58	2,70	16,46	2,55	-3,535	0,000
Atitude Global	38,86	4,01	39,78	3,83	-2,278	0,014

Podemos constatar que na atitude global os alunos do 12º ano obtiveram médias mais elevadas (39,78) do que os colegas do 6º ano (38,86) logo, uma melhor atitude global face a inclusão de colegas com deficiência.

Verificam-se diferenças estatisticamente significativa ($p<0,05$) entre os grupos, no global da escala a diferença é significativa ($p=0,014$) e altamente significativa ($p=0,000$) em relação a atitude face às alterações de regras. Logo, podemos afirmar os alunos com nível de escolaridade mais baixo apresentam atitudes menos favoráveis face á atitude global e face á alteração das regras.

3.4. Discussão dos resultados

Este estudo tem como principal objetivo averiguar as atitudes dos alunos do 6º e do 12º ano da região centro do país e verificar o impacto que as variáveis “género”, “presença de colegas com deficiência nas aulas de EF”, bem como o “ano de escolaridade” exercem nas atitudes dos alunos face à inclusão de alunos com deficiência.

Os estudos realizados Tripp et al.(1995), Slininger et al.(2000), Van Biesen, Busciglio e Vanlandewijck (2006) e Loovis e loovis (1997), demonstram que as raparigas têm atitudes mais favoráveis do que os rapazes para com os alunos com deficiência.

Neste estudo a associação entre o género dos alunos com a sua atitude (global) face à inclusão de alunos com deficiência, leva-nos a constatar que as raparigas apresentam um valor médio mais elevado (39,76) do que os rapazes (39,04), logo uma melhor atitude face à inclusão de alunos com deficiência, o mesmo se verifica em relação a atitude face à EF.

Gash e Coffey (1995) que verificam características de maior sociabilidade e preocupação social para pares com deficiência mental, nas raparigas que frequentam uma escola integrada.

No que refere as atitudes dos alunos face a inclusão de colegas com deficiência com o ano de escolaridade que frequentam, podemos constatar que na atitude global os alunos do 12º ano obtiveram médias mais elevadas, do que os colegas do 6º ano, logo, uma melhor atitude global face a inclusão de colegas com deficiência. Em suma, podemos afirmar que os alunos com nível de escolaridade mais baixo apresentam atitudes menos favoráveis face á atitude global e face á alteração das regras.

Lewis (1987), num trabalho realizado com crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos, desenvolve a ideia de que, nesta faixa etária, os sujeitos são maioritariamente favoráveis a contactos na escola, não demonstrando tanta propensão para relacionamentos que envolvam mais proximidade, nomeadamente, situações de amizade que incluam outros espaços físicos. Assim, na opinião do autor, as crianças desenvolvem estereótipos face às capacidades e temperamento dos pares com limitações graves, criando a imagem da necessidade constante de suporte e incapacidade.

Alguns estudos realizados por (Lewis, 2003; Vayer & Roncin, 1987; Santos, 2004) demonstraram que o contacto físico incrementa as atitudes positivas desempenham um papel ativo na dissolução de estereótipos negativos.

Relativamente à variável presença de alunos com deficiência nas aulas de EF, podemos constatar que maioritariamente 70,1 (N=321) os alunos não têm alunos com deficiência nas aulas de EF, sendo que os restantes 29,9 (N=137) responderam afirmativamente. No entanto dos 137 alunos que responderam ter alunos com deficiência nas aulas de EF só (N=62) especificaram a condição de deficiência, sendo

que maioritariamente a condição de deficiência especificada foi deficiência motora 71,0% (N=44), seguindo-se a opção outras deficiências 11,3 (N=7), depois as deficiências múltiplas 9,7% (N=6) e por último a deficiência intelectual 9,7% (N=6).

Todos os estudos ressaltam a ideia de que o mero contacto não é um fator que por si só possa prever atitudes positivas, é necessário considerar outros elementos que também interferem na intervenção social, como por exemplo a idade das crianças, o género sexual, traços da personalidade da criança, o estudo social e o papel do adulto enquanto mediador.

Através da análise da estatística inferencial constatamos que em relação à atitude dos alunos sem deficiência face aos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física, que foi avaliada pelo CAIPE-R, sendo que o valor médio para a atitude global 49,40%, podemos concluir que os alunos em estudo têm uma atitude positiva face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF, importante referir que os alunos têm uma melhor atitude face à educação física ($\bar{X}=23,32$, $DP=2,43$), do que face às alterações de regras ($\bar{X}=16,09$, $DP=2,65$).

Weisel (1988), estudou as atitudes num grupo de 156 indivíduos, face à integração de alunos com deficiência auditiva, dividindo a amostra em três grupos independentes (contacto elevado, frequência da mesma classe, contacto moderado, frequência da escola e sem contacto), verificou que as crianças com contacto moderado expressavam atitudes mais negativas, que as dos outros dois grupos, demonstrando ainda expectativas, mais baixas face à realização dos colegas com deficiência. Os colegas do grupo com elevado contacto tendiam a atribuir menos limitações funcionais aos pares deficientes.

Vayer & Roncin (1992), ao inquirirem crianças do 2º ciclo, relativamente às suas “preocupações” face à integração de colegas com NEE, encontraram atitudes maioritariamente positivas.

Podemos verificar, relativamente aos alunos que têm colegas com deficiência nas aulas de EF, apresentam um valor médio na atitude global mais elevado do que aqueles que não têm esses alunos nas aulas de EF. Situação idêntica verifica-se em relação à atitude face à EF e na atitude face às alterações de regras. Sendo assim alunos que têm colegas com deficiência nas aulas de EF têm atitudes mais favoráveis na atitude face à EF.

3.5. Conclusões, limitações e recomendações

O envolvimento escolar que a inclusão propicia, pode promover inúmeros benefícios no desenvolvimento acadêmico e humano nos indivíduos com e sem deficiência (Rodrigues, 2003).

Neste quadro conceptual, iniciamos este estudo de forma a contribuir para o enriquecimento desta aliciante área de investigação que abrange e sustenta aspetos cruciais no desenvolvimento de atitudes e na indução de comportamentos orientados para uma população que se caracteriza por um conjunto diversificado de especificidades.

O objetivo primordial deste estudo foi investigar as atitudes dos alunos de 6º e de 12º ano face a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF. Assim, foram analisadas as variáveis “género”, “presença de pessoas com deficiência nas aulas de EF”, “ano de escolaridade”, exercem nas atitudes globais da EF, nas atitudes específicas face à integração de alunos com deficiência nas aulas de EF e nas suas atitudes face ao ano de escolaridade frequentado.

Verificamos que relativamente à variável género, as atitudes globais dos alunos do sexo feminino, nas aulas de EF são significativamente mais favoráveis face à inclusão de alunos com deficiência.

A presença de colegas com deficiência nas aulas de EF apresenta que nas aulas de EF têm atitudes mais favoráveis face à atitude global, face à atitude específica e face à alteração das regras.

Relativamente ao ano de escolaridade, podemos afirmar que os alunos com nível de escolaridade mais baixo do 6º ano, apresentam atitudes menos favoráveis face á atitude global e face á alteração das regras, relativamente aos alunos de 12º ano.

Os resultados obtidos levaram-nos a concluir que os alunos têm uma melhor atitude face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF do que relativamente à alteração de regras.

Ao longo da realização deste estudo, deparamo-nos com limitações, metodológicas e processuais que consideramos pertinente referir, de forma que em investigações futuras, nesta área, estas possam ser evitadas. Assim torna se pertinente referir determinadas limitações:

- O carácter exploratório na área das atitudes dos alunos face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física, sobretudo no nosso país, leva a algumas restrições, nomeadamente à revisão da literatura e discussão dos resultados.
- Devemos ter também em consideração que as respostas, efetivamente retiradas seguem uma predisposição do que é socialmente desejável no sistema educativo inclusivo e não o que por ventura é aplicado.

É também pertinente referir algumas recomendações de forma a serem utilizadas em estudos futuros relacionados com este campo de investigação, para que haja uma continuidade a esta investigação. Uma vez que é um campo ainda pouco explorado em Portugal.

- Aplicar o instrumento de medida a um maior número de alunos, na tentativa de obter resultados mais conclusivos.
- Identificar as atitudes dos alunos em outras disciplinas face à inclusão de alunos com deficiência.
- Efetuar um estudo em que possam aplicar os questionários em dois momentos distintos a um grupo considerável, após a participação em atividades inclusivas ou após a implementação de um programa inclusivo de sensibilização (pré-teste e pós-teste).
- Investigar se de fato as atitudes favoráveis dos alunos face à inclusão de alunos com deficiência contribuem para o sucesso educativo, quer nas disciplinas mais práticas, quer nas disciplinas mais teóricas.
- Estender este estudo a professores e outros agentes envolvidos, no processo educativo.
- Adoção de outras variáveis, por exemplo o grau de deficiência.

Bibliografia

Allport, G. W. (1935). Attitudes. In C. Murchinson (Ed.), *A handbook of social psychology* (pp.798–844). Worcester, MA: Clark University Press.

Anderson, R.J., & Antonak, R.F. (1992). The influence of attitudes and contact on reactions to persons with physical and speech disabilities. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 19 (4), 240-248.

Archie, V.W., & Sherrill, C. (1989). Attitudes toward handicapped peers of mainstreamed and no mainstreamed children in physical education. *Perceptual and motor skills*, 69, 319-322.

Ajzen, I. (2002) Perceived behavioral Control, Self- efficacy, locus of control, and the Theory of planned Behavior. *Journal of Applied Social Psychology*.

Ajzen, I. (2008) Consumer Attitudes and Behavior. In C. P. Haugtvedt, P.M. Herr & F.R.Cardes (Eds.). *Handbooks of Consumer Psychology*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Ajzen, I. & Madden, T.J.(2005). Prediction of goal- directed behavior: Attitudes, intentions and perceived behavioral control. In M., Hewstone, A. Manstead, & W.Stroebe (Eds), *The Blackwell Reader in social Psychology*. Malden, MA: Blackwell

Beck, L., & Ajzen, I. (1991). Predicting Dishonest Actions using the Theory of Planned Behavior. *Journal of Research in Personality*.

Block, E. M., & Vogler, E. M. (1994). Inclusion in regular physical education: The research base. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 65(1), 40–44.

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

Block, M. & Obrusnikova, I. (2007). Inclusion in Physical Education: A Review of the literature from 1995- 2005. *Adapted Physical Activity Quarterly*.

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*.

Christopoulou, K. (2004). Attitudes towards the integration of children with disability: The influence of the Athens 2004 Paralympic education program, in application to primary school children. Unpublished Master Thesis, Departments of Physical Education and Sports Sciences of Aristotle University of Thessaloniki and Serres, Dimokritio University of Thrace and University of Thessaly, Greece

Daigle, J., Hrubes, D., & Ajzen, I. (2002). A Comparative Study of Beliefs, Attitudes, and Values among Hunters, Wildlife Viewers and other outdoor Recreationists. *Human Dimensions of Wildlife*.

Downs, P. Williams, T. (1994). Student Attitudes toward Integration of People With Disabilities in Activity Settings: A European Comparison. *Adapted Physical Activity Quarterly*.

Eagly, A.H.& Chaiken, S. (1993). *The Psychology of Attitudes*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich.

Eiser, J. (1986). *Social Psychology: Attitudes, Cognition and Behavior*. Cambridge: University Press

Fishbein, M. & Ajzen, I. (1972). Attitudes and Opinions. *Annual Review of Psychology*.

Folsom-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*.

Hair, J.F., Anderson, R.E., Tatham, R.L., & Black, W.C. (2010). *Multivariate data: Analysis with readings*. New Jersey: Prentice-Hall.

Helmstetter, E., Peck, C.A., Giangreco, M. F. (1994). Outcomes of interactions with peers with moderate or severe disabilities: A statewide survey of high school students. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 19, 263-276.

Hodge, S., Davis, R., Woodard, R. & Sherrill, C. (2002). Comparison of Practicum Types in Changing Preservice Teacher's Attitudes and Perceived Competence. *Adapted Physical Activity Quarterly*.

Hunt, P., Farron-Davis, F., Beckstead, S., Curtis, D., & Goetz, L. (1994). Evaluating the effects of placement of students with severe disabilities in general education versus special education classes. *Journal of The Association for Persons with Severe Handicaps*, 19, 200-214.

Kippers, T., & Bouramas, G. (2003). Attitudes Toward Integration of Children With Disabilities: The effect of the implementation of the Paralympic Education Material "Athens 2004" on 5th and 6th grade primary school children in Greece. Unpublished Post-Graduate Dissertation, Katholieke Universiteit Leuven, Belgium.

Klavina, A., & Kudlacek, M. (2011). Physical Education for Students with Special Education Needs in Europe: Findings of the EUSAPA Project. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 4 (2), 46-62.

Kowalski, E. & Rizzo, T.(1996). Factors Influencing Preservice Student Attitudes toward Individuals with Disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*.

Mrug, S., & Wallander, L. J. (2002). Self Concept of Young People with Physical Disabilities: does integration play a role? *International Journal of Disability, Development and Education*, 49 (3), 267– 274.

Nunes, I. (2007). Atitudes dos professores face à inclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem do domínio cognitivo motor. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Patrick, G. (1987). Improving Attitudes toward Disable Person. Adapted Physical Activity Quarterly.

Rizzo, T. & Kirkendall, D. (1995). Teaching Students With Mild Disabilities: What Affects attitudes of Futures Physical Educators? Adapted physical activity quarterly.

Roberts C.M. & Lind Sell, J. S. (1997) Children's attitudes and behavioural intentions towards peers with disabilities. International journal of disability, 44(2) 133-145

Rodrigues, D.(2003) A educação física perante a educação inclusiva, reflexões e metodologias. In Bolletim da sociedade Português de educação física, nº24/25, pp.73-81

Thomas, C. (2002). Disability theory: Keys Ideas, Issues and Thinkers. In Disability Studies Today.

Sailor, W., Gee, K., & Karasoff, P. (1993). Full inclusion and school restructuring. In M. E. Snell (Ed.), Instruction of students with severe disabilities. Baltimore: Paul Brookes Publishing Co.

Sherrill, C. (2004). Adapted physical activity, recreation, and sport. (6th ed.). New York: McGraw-Hill. Sherrill, C. (1998). Adapted Physical Activity, Recreation and Sport: Cross disciplinary and Lifespan (5th Ed.). McGraw-Hill, Companies, Inc. USA.

Siperstein, G. N., Leffert, J. S., & Widaman, K. (1996). Social behavior and the social acceptance and rejection of children with mental retardation. Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 31(4), 271-281.

Slininger, D., Sherrill, C., & Jankowski, C. M. (2000). Children's attitudes toward peers with severe disabilities: Revisiting contact theory. Adapted Physical Activity Quarterly, 17, 176–196.

SOUZA, S. B.. Inclusão escolar e o portador de deficiência nas aulas de Educação física das redes municipal e estadual de Uberlândia-MG. 2002. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

UNESCO (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Paris. UNESCO

Villa, R. A., & Thousand, J. S. (1992). Student collaboration: An essential for curriculum delivery in the 21st century. In S. Stainback, & W. Stainback (Eds.), Curriculum considerations in inclusive classrooms: Facilitating learning for all children. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co

Woodard, R. (1995). The effects of gender and type of disability on the attitudes of children toward their peers with physical disabilities. The Therapeutic Recreation Journal, Third Quarter, 218-227.