



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA



ATTITUDES DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA FACE À INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

**ESTUDO EXPLORATÓRIO FACE À DEFICIÊNCIA
AUDITIVA**

MAFALDA MONTALVÃO CÔRTE-REAL PINTO CORTEZ

JUNHO DE 2008



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA

ATITUDES DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA FACE À INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

ESTUDO EXPLORATÓRIO FACE À DEFICIÊNCIA AUDITIVA

Dissertação apresentada com vista à obtenção do grau de licenciada em Educação Física, pela Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, realizada no âmbito do Seminário: “Atitudes da Comunidade Escolar face ao Ensino de Alunos com Deficiência”, com o título: “Atitudes dos Professores de Educação Física Face à Inclusão de Alunos com Deficiência - Estudo Exploratório Sobre Alunos com Deficiência Auditiva”, sob coordenação do Professor Doutor José Pedro Ferreira e orientação da Mestre Maria João Campos.

MAFALDA MONTALVÃO CÔRTE-REAL PINTO CORTEZ

JUNHO DE 2008

ABSTRACT

The study of attitudes of Physical Educators toward teaching students with disabilities in their classes in regular schools, in Portugal, is small in relation to the condition of hearing disability.

Considering the importance of the role of the teacher as an agent of change, this is crucial in the formation of attitudes, positive and negative, given the process of inclusion of students with hearing disabilities in the classes of Physical Education in regular schools. So our goal was conducting an investigation in order to ascertain which of the characteristics of teachers of Physical Education (age, gender, length of service, years of schooling to teach, academic qualifications, training or Special Education in Special Needs Education, experience in teaching individuals with disabilities, quality of experience and competence) are related to attitudes towards education of students with disabilities.

This study is an exploratory study of descriptive nature, because this instrument of evaluation PEATID III (Folson-Meek & Rizzo, 1993) is being used for the first time in this population.

The sample of this study consists in 254 teachers of Physical Education, males (N = 164) and females (N = 90), aged 21 to 58 years, and the average age and standard deviation 36.64 and 8.94, respectively.

There are statistically significant differences between the independent variables age, length of service, preparation in EE, levels of education and experience for dependent variable quality of experience, the competence perceived and attitudes. They appear strong positive correlation with regard to the perceived competence, quality of experience and attitudes.

The results after the statistical treatment would allow us to conclude that the more teachers if autopercepçionarem as competent, will be more positive their attitudes towards education of individuals with disabilities, and this is the best predictor of attitudes. It was visibly clear the evidence of the importance of commitment to give preparation to teachers of Physical Education.

Key-Words: Attitudes, Teachers of Physical Education, Hearing Disability

ÍNDICE DE FIGURAS

	Página
Figura 1 – Representação Esquemática da Teoria do Comportamento Planeado	13
Figura 2 – Estrutura de um ouvido	19
Figura 3 – Representação Esquemática do Tipo de Perdas Auditivas	21

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela	Definição	Página
1	Tabela de Causas da deficiência auditiva	20
2	Tabela de frequências relativas ao nº de inquiridos em função do género	31
3	Tabela de frequências relativas ao grupo etário dos participantes	32
4	Tabela de frequências relativas ao tempo de serviço dos inquiridos	33
5	Tabela de frequências relativas á variável anos de escolaridade	33
6	Tabela de frequências relativas á variável habilitações académicas	34
7	Tabela de frequências relativas á variável formação em Ensino Especial /NEE	34
8	Tabela de frequências relativas à variável experiência no ensino de alunos com deficiência	35
9	Tabela de frequências relativas á variável dos níveis escolares que os inquiridos deram aulas a alunos com deficiência	35
10	Tabela de frequências relativas á variável da condição de deficiência dos alunos	37
11	Tabela de frequências relativas á variável de qualidade de experiência de ensino a alunos com deficiência	37
12	Tabela de frequências relativas á variável de competência de ensino a alunos com deficiência	38
13	Tabela relativa á análise da variância – ANOVA entre as variáveis dependentes em função do grupo etário	39
14	Teste Post- hoc de LSD da variável Grupo Etário	40
15	Tabela relativa á análise da variância – ANOVA entre as variáveis dependentes em função do tempo de serviço	41
16	Teste Post- hoc de LSD da variável Tempo de Serviço	42
17	Tabela relativa á análise da variância – ANOVA entre a variável das atitudes em função dos níveis de ensino	43
18	Teste Post- hoc de LSD da variável Níveis de Ensino	43
19	Tabela relativa ao test t student – comparação entre as variáveis das atitudes, qualidade de experiência e competência em função da Formação em EE/NEE	44
20	Tabela relativa ao test t student – comparação entre as variáveis das Atitudes, Qualidade de Experiência e Competência em função da Experiência no ensino de indivíduos com deficiência	45
21	Tabela relativa á análise da variância – ANOVA entre a variável das Atitudes em função da Qualidade de Experiência	46
22	Teste Post- hoc de LSD da variável Qualidade de Experiência	46
23	Tabela relativa á análise da variância – ANOVA entre a variável das Atitudes em função da Competência Percebida	47
24	Teste Post- hoc de LSD da variável Competência	48
25	Correlações	48

LÉXICO DE ABREVIATURAS

CEB – Ciclo de Ensino Básico

DA – Deficiência Auditiva

EE – Ensino Especial

NEE – Necessidades Educativas Especiais

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

1.1 Enquadramento do Estudo

A problemática da deficiência tem sofrido inúmeras alterações ao longo dos anos. Desta forma, nos dias de hoje assiste-se a uma tentativa de propiciar cada vez mais e melhores condições de ajustamento de vida a esta população, com o intuito de lhes proporcionar o mesmo tipo de oportunidades que os indivíduos ditos normais. Assim, passa também por garantir um ensino de Educação Física de qualidade a estes alunos no ensino regular, visto este ser, um dos objectivos da política educativa portuguesa.

Deste modo, a importância do papel do professor de Educação Física enquanto agente de mudança, favorecendo a compreensão mútua e a tolerância, nunca foi tão evidente como hoje em dia. Os professores têm um papel determinante na formação de atitudes, positivas e negativas, face ao processo de ensino-aprendizagem (Nunes, 2007). As pesquisas sobre as atitudes dos professores de Educação Física face à deficiência têm revelado grande importância para o processo educativo. Muitos educadores confirmam este facto ao reconhecerem o seu papel fundamental na formação destes alunos.

A condição de deficiência que considerámos pertinente estudar nesta investigação é a deficiência auditiva uma vez que tem uma incidência de 3% (1646 alunos) no universo de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular nas escolas portuguesas (Ministério da Educação, 2004/05).

Com base nas perspectivas apresentadas, este estudo prende-se averiguar as atitudes dos professores de educação física face ao ensino de alunos com deficiência auditiva.

1.2 Pertinência do Estudo

Muitos factores influenciam o sucesso da assimilação de estudantes com deficiência na corrente principal das aulas de Educação Física. Deste modo, a atitude do professor de educação Física é crucial. Recentes investigações mostram-nos que as atitudes de professores de educação Física variam de acordo com o professor, o estudante e as suas variáveis relacionadas (Rizzo & Vispoel, 1991).

Como tal, consideramos pertinente estudar as atitudes dos professores de educação física com o intuito de compreender que factores influenciam as suas atitudes (favoráveis ou desfavoráveis) em relação ao ensino de alunos com deficiência auditiva nas suas classes de ensino regular. Este estudo é inédito em Portugal, pelo que é um estudo exploratório.

1.3 Definição de Objectivos

O maior objectivo deste estudo é averiguar as atitudes dos professores de Educação Física face á deficiência auditiva em Portugal uma vez que nunca foi feito este levantamento. Propomo-nos ainda a tentar compreender:

- Quais das características dos professores de Educação Física (idade, género, tempo de serviço, ano de escolaridade que leccionam, habilitações académicas, formação em Ensino Especial ou Necessidades Educativas Especiais, experiência no ensino de indivíduos com deficiência, qualidade de experiência e competência) estão relacionadas com atitudes face ao ensino de alunos com deficiência?
- Qual das características seleccionadas é a melhor predictor das atitudes favoráveis face ao ensino de alunos com deficiência?

1.4 Definição de Hipóteses

Devido aos estudos nesta área serem reduzidos e ser a primeira vez que se está a utilizar o instrumento PEATID III na população Portuguesa, decidimos traçar algumas expectativas de resultados, em detrimento de formular hipóteses.

Assim, de acordo com os estudos realizados noutros países, esperamos que os professores de Educação Física tenham atitudes positivas em relação ao ensino de alunos com deficiência no ensino regular. Espera-se que o género, o nível de ensino que leccionam, o contacto prévio com alunos com deficiência e a competência percebida pelos professores sejam factores que influenciem as atitudes destes face ao ensino de alunos com deficiência. Por outro lado, alguns estudos já realizados permanecem inconclusivos.

1.5 Estrutura do Estudo

Este estudo encontra-se estruturado ao longo de VII capítulos:

Capítulo I – refere-se à Introdução, que se destina à apresentação da problemática e pertinência deste estudo, bem como são apresentados os objectivos e as hipóteses consideradas presentes nesta investigação.

Capítulo II – destina-se à Revisão da Literatura, o qual contempla o enquadramento teórico e conceptual da investigação, analisando a literatura existente relacionada com este tema.

Capítulo III – referente à Metodologia, onde efectuamos a caracterização da amostra do estudo, o instrumento utilizado, a definição das variáveis independentes e dependentes, os procedimentos de aplicação e o tratamento estatístico dos dados recolhidos.

Capítulo IV – destina-se à Apresentação dos Resultados, através de uma análise estatística descritiva e inferencial.

Capítulo V – alusivo à Discussão dos Resultados, onde se comparam os resultados obtidos com os estudos referenciados na Revisão da Literatura.

Capítulo VI – Sintetiza as principais Conclusões do estudo, bem como identifica algumas limitações na concretização deste sugere recomendações para futuros estudos na área da nossa investigação.

Capítulo VII – apresenta a ordenação alfabética das Referências Bibliográficas consultadas na elaboração do presente estudo.

CAPÍTULO II

REVISÃO DA LITERATURA

Neste capítulo pretende-se apresentar a literatura pertinente existente sobre o nosso estudo. Assim, iremos abordar o tema das atitudes e teoria por nós adoptada (Teoria do Comportamento Planeado) para esta investigação. Seguidamente, falaremos das atitudes dos professores de educação física, e por fim, explicitaremos a condição de deficiência estudada (deficiência auditiva).

2.1. Atitudes

O conceito de atitude tem sido objecto de estudo de vários autores por se considerar uma predisposição interna fundamentada em processos perceptivos, motivacionais e de aprendizagem, organizada de forma relativamente estável (Nunes, 2007). Apoiando-nos no conceito de atitude interno e com base em algumas definições estudadas, tentaremos analisar as atitudes dos professores de educação física face ao ensino de alunos com deficiência auditiva.

2.1.1. O que são atitudes?

Desde o princípio do século até agora o conceito de atitude foi resistindo aos diferentes paradigmas e níveis de explicação predominantes na psicologia social. Embora como acontece em qualquer decurso de desenvolvimento, tenha tido as suas fases de apogeu e suas crises. A consequência da história rica deste conceito foi a dificuldade de encontrar uma definição consensual para ele.

Ao analisarmos as diferentes investigações acerca da conceptualização das Atitudes, deparamo-nos com uma variedade terminológica da qual resulta uma grande imprecisão no que concerne á definição de Atitudes. Contudo, vários autores tentaram definir este conceito, de acordo com Thomas e Znaniecki (1915), p 22., (citado por Lima 2004) por atitudes entendemos um processo de consciência individual que determina actividades reais ou possíveis do indivíduo no mundo social. Para G. W.

Allport (1935) (citado por Lima 2004), atitude é um estado de preparação mental ou neural, organizado através da experiência, e exercendo uma influência dinâmica sobre as respostas individuais a todos os objectos ou situações com que se relaciona. Por outro lado, Abelson (1976), p 41, (citado por Lima 2004) defende que atitude face a um objecto consiste num conjunto de scripts relativos a esse objecto. Esta perspectiva combinada com uma teoria abrangente acerca da formação e da selecção dos scripts daria um significado funcional ao conceito de atitude que outras definições não possuem. Rosenberg e Hovland (1960), p. 3, (citado por Lima 2004) dizem que atitudes são predisposições para responder a determinada classe de estímulos com determinada classe de respostas.

Bem (1967), (citado por Lima 2004), afirma que a variável dependente nos estudos de dissonância cognitiva é, com muito poucas excepções, a afirmação de autodescrição de atitudes ou crenças. Mas como é que se adquirem estes comportamentos auto descritivos? A afirmação de determinada atitude pode ser vista como uma inferência a partir a observação do seu próprio comportamento e das variáveis situacionais em que ocorre. Desta forma, as afirmações de um indivíduo são funcionalmente equivalentes ás de qualquer observador exterior poderia fazer sobre ele.

Para Jaspars (1986), p. 22. (citado por Lima 2004) as atitudes são vistas geralmente como predisposições comportamentais adquiridas, introduzidas na análise do comportamento social para dar conta das variações de comportamento em situações aparentemente iguais. Como estados de preparação latente para agir de determinada forma, representam os resíduos da experiência passada que orientam, enviesam ou de qualquer outro modo influenciam o comportamento. Por definição, as atitudes não podem ser medidas directamente, mas têm de ser inferidas do comportamento. Finalmente para Ajzen, 1988, p. 4, atitude é uma predisposição para responder de forma favorável ou desfavorável a um objecto, pessoa, instituição ou acontecimento.

Em 1993, Eagly e Chaiken procuraram encontrar uma definição que se ajustasse ás diversas perspectivas existentes sobre este tema – as atitudes. Assim, de acordo com estes autores, atitude é um constructo hipotético referente á “tendência psicológica que se expressa numa avaliação favorável ou desfavorável de uma entidade específica”. A autora Lima (2004) analisa os diferentes elementos desta definição dizendo que a definição de *atitudes* como um *constructo hipotético* indica que as atitudes não são directamente observáveis, isto é, são uma variável latente explicativa da relação entre a situação em que as pessoas se encontram e o seu comportamento. Tratando-se, assim, de

uma inferência sobre os processos psicológicos internos de um indivíduo, feita a partir da observação dos seus comportamentos (verbais e outros). Eagly e Chaiken (1993) explicitam ainda, de acordo com esta autora, que as atitudes são uma *tendência psicológica*, o que nos permite distinguir as atitudes de outros constructos hipotéticos.

A maioria dos autores considera as atitudes como aprendidas e portanto alteráveis.

As atitudes expressam-se sempre através de um *juízo avaliativo*. A importância da dimensão avaliativa foi um dos poucos pontos consensuais ao longo das definições que este conceito já teve, segundo Lima (2004).

As atitudes podem ser expressadas por meio de comportamentos ou emoções e podem ser favoráveis ou desfavoráveis. Esta diferença refere-se a uma das três características deste juízo avaliativo: a sua direcção (favorável vs desfavorável). Outra característica é a sua intensidade e opõe posições extremadas a posições fracas. A última característica das atitudes é a sua acessibilidade, isto é, a probabilidade de ser activada automaticamente da memória quando o sujeito se encontra com o objecto da atitude, Fazio (1986, 1989, 1995) citado por Lima 2004. Esta dimensão das atitudes está associada à sua força, à forma como foi aprendida e à frequência com que foi utilizada pelo sujeito.

Segundo Lima 2004, a atitude expressa-se sempre por respostas avaliativas, e estas podem ser de vários tipos. É habitual encontrar a separação de três modalidades de respostas avaliativas, que correspondem a outras tantas formas de expressão das atitudes: cognitivas, afectivas e comportamentais. No primeiro caso referimo-nos a pensamentos, ideias, opiniões, crenças que ligam o objecto de atitude aos seus atributos ou consequência e que exprimem uma avaliação mais ou menos favorável. As respostas avaliativas afectivas referem-se às emoções e sentimentos provocados pelo objecto de atitude. As respostas avaliativas comportamentais reportam-se aos comportamentos ou às intenções comportamentais em que as atitudes se podem manifestar.

A definição que esta autora apresenta explicita que as atitudes se referem sempre a *objectos específicos*, que estão presentes ou que estão lembrados através de um indício do objecto. Quase tudo pode ser objecto de atitudes.

Temos atitudes face a entidades abstractas (a democracia) ou concretas (testes de escolha múltipla), temos atitudes face a entidades específicas (o cão do vizinho) ou gerais (os cães), temos atitudes face a comportamentos (praticar musculação) ou a classes de comportamentos (praticar desporto). É costume designar por atitudes sociais

e políticas as atitudes que se referem a objectos que têm implicações políticas (as atitudes face aos impostos, á policia, á democracia) ou se referem a grupos sociais específicos (atitudes face a ciganos ou negros). Designam-se por atitudes organizacionais as que se referem a objectos de índole organizacional (satisfação com a empresa ou satisfação com a chefia). As atitudes relativamente a pessoas específicas são normalmente enquadradas dentro do campo de estudos que se designa atracção interpessoal (e, assim, o amor seria um caso extremo de atitude positiva fase a um individuo). Por fim, as atitudes face ao próprio costumam-se designar por auto-estima.

2.1.2. Impacto das atitudes no comportamento

No princípio do estudo das atitudes, estava implícita na visão dos seus autores a coerência entres atitudes e comportamento. A questão do comportamento preditivo das atitudes avaliadas por questionários foi claramente posta por LaPiere (1934) citado por Lima 2004, num estudo clássico nesta área. Este autor fez um estudo nos anos 30, quando nos EUA era proibida a entrada de chineses em vários estabelecimentos. LaPiere viajou pelos EUA com um casal de chineses, nesta viagem foram atendidos em 66 hotéis e 184 restaurantes e cafés, tendo apenas sofrido uma recusa num hotel. Mais tarde foi enviada uma carta a todos os estabelecimentos perguntando se aceitariam chineses como clientes, 92 por cento disseram que não e os restantes responderam que dependia das circunstâncias. Este estudo demonstrou que é possível uma manifestação de tolerância ao nível comportamental e simultaneamente uma expressão de intolerância ao nível atitudinal, pelo que foram interpretados como reflectindo uma inconsistência entre atitudes e comportamento. Esta divergência entre atitudes e comportamento está bem visível empiricamente, tanto por réplicas do estudo de LaPiere (Kutner, Wilkins e Yarrow (1952) com negros) tanto por estudos de orientação psicométrica, relativos á validade preditiva de escalas de atitudes (por exemplo, relacionar os resultados de uma escala de atitudes religiosa com a frequência á igreja), (Lima 2004). De acordo com a mesma autora, perante isto, a posição de alguns autores é a de salientar a inutilidade prática do estudo das atitudes como previsores do comportamento humano, interessando-se apenas pelo seu papel na justificação posterior do comportamento. Por Abelson (1972) “estamos muito bem treinados e somos realmente muito bons a

encontrar razões para aquilo que fazemos, mas não somos grande coisa a fazer aquilo que temos boas razões” (p. 25), citado por Lima 2004.

Contudo, Lima (2004) afirma que a psicologia social de orientação cognitivista não podia aceitar esta perspectiva de corte radical entre pensamento e acção, e desenvolveu esforços no sentido de explicar a divergência entre atitudes e comportamentos, procurando daí colher ensinamentos que permitissem aumentar a correlação entre estas duas variáveis.

Ainda esta autora, atesta que a tentativa de compatibilizar o grau de especificidade do comportamento e das atitudes foi conseguida por duas vias diferentes. Assim do ponto de vista psicométrico, parece incorrecto procurar-se a relação entre atitudes gerais normalmente medidas por escalas de atitudes com múltiplos itens e comportamentos específicos, medidos apenas com um único indicador. Deste modo alguns autores procuraram compatibilizar também o nível de generalidade do comportamento, entendendo as observações a diversos comportamentos associados á atitude. Por exemplo, Wiegel e Newman (1976) citado por Lima (2004) mostraram que as atitudes ambientais se correlacionam de forma mais significativa com um índice de comportamentos pró-ambientais do que com o comportamentos específicos (reciclagem, assinar uma petição a favor de causas ambientais). Estes estudos vêm mostrar que não são apenas as atitudes específicas face a comportamentos que permitem a previsão das acções, mas que as atitudes gerais face a objectos se relacionam sistematicamente com os índices comportamentais.

Apesar de existirem várias teorias explicativas das atitudes iremos descrever a Teoria da Acção Reflectida e Teoria do Comportamento Planeado que estão na base do desenvolvimento do nosso instrumento de avaliação utilizado no nosso estudo.

2.1.3. Teoria do Comportamento Planeado

Várias vias de resposta às diferenças entre o nível de especificidade entre atitudes e comportamentos têm sido procuradas, mas para este estudo optamos por adoptar a Teoria do Comportamento Planeado.

Fishbein e Ajzen (1975) citado por Lima 2004, afirmam que as atitudes são importantes factores na previsão do comportamento humano, mas distinguem entre as atitudes gerais face a um objecto e as atitudes específicas face a um comportamento relacionado com um objecto de atitude. Enquanto estas últimas seriam úteis na previsão de um comportamento específico, as primeiras só o influenciariam de forma indirecta, como tendência para a acção, tal como é expresso na definição de Eagly e Chaiken (1993), citado por Lima 2004. Para promover a base para avaliar pesquisas de atitudes na educação física adaptada, entra em destaque a teoria da acção reflectida, aparecendo num número significativo de estudos em educação física adaptada. Mais recentemente, esta teoria foi evoluída na teoria do comportamento planeado para introduzir o importante factor do controlo do comportamento percebido (Ajzen, 1985; Sabini, 1995) citado por Kozub & Lienert (2003).

Um dos maiores problemas da teoria da acção reflectida foi a falha de não estabelecer a ligação de atitudes e comportamento. Anteriores descobertas revelaram poucas correlações entre atitudes e comportamento (e.g., LaPierre, 1934; Wicker, 1969). Ajzen and Fishbein (1980) citados por Kozub & Lienert (2003), propõem que é possível explicar e prever o comportamento baseado num pequeno número de variáveis com uma teoria onde afirmam que, neste âmbito, “ medidas adequadas de atitude estão fortemente relacionadas com a acção”. (p.27).

Assumindo que os humanos tomam decisões racionais, Ajzen e Fishbein limitam o seu conceito de atitude para uma dimensão cognitiva.” (p. 26-27) (Kozub & Lienert, 2003).

A original teoria da acção reflectida apoia que o comportamento pode ser previsto pelas intenções, e estas podem ser determinadas pelas atitudes e normas subjectivas. (Ajzen & Fishbein, 1980; Fishbein & Ajzen, 1975) citado por Kozub & Lienert (2003)..

Uma razão para a fraca relação entre atitudes e comportamentos é que as atitudes gerais não mostram comportamentos específicos. Em ordem para prever um comportamento específico, a atitude específica de uma pessoa face a um comportamento de interesse tem de ser avaliada (Ajzen & Fishbein, 1980) citado por Kozub & Lienert (2003). Por exemplo a atitude de um professor face á inclusão pode não ser relacionada com específicos comportamentos dos professores que constituem inclusão. Relacionado com este problema essencial de correspondência entre medição de atitudes e o comportamento é a observação que “em contraste nítido com a quantidade de esforço investido no desenvolvimento de medidas fiáveis e validas das

atitudes, muito pouca atenção tem sido dada para a avaliação do comportamento (Ajzen & Fishbein, 1980) citado por Kozub & Lienert (2003).

Ajzen e Fishbein citados por Kozub & Lienert (2003), afirmam que “uma adequada conceitualização e medida do comportamento é essencial para compreender a relação entre atitude e comportamento”. Ensinar ou incluir estudantes com deficiência é uma categoria comportamental que consiste no número de comportamentos específicos. Atitudes podem ser determinadas por crenças comportamentais baseadas em dois aspectos: a) como uma pessoa avalia as crenças consequentes de um determinado comportamento e b) quão confiante é a pessoa que o comportamento vai realmente resultar das crenças consequentes (Kozub & Lienert, 2003).

Devido a estas duas determinantes de atitudes, esta parte da teoria é também chamada modelo de atitudes expectativa-valor (Ajzen & Fishbein, 1975) citado por Kozub & Lienert (2003). Como a atitude de uma pessoa face a um comportamento é determinada pelas suas crenças sobre o comportamento, então as normas subjectivas são determinadas pelas crenças normativas (Kozub & Lienert, 2003).

Na teoria da acção reflectida, Fishbein e Ajzen (1975) consideram que todo o comportamento é uma escolha, uma opção ponderada entre várias alternativas, pelo que o melhor preditor do comportamento será a intenção comportamental, sendo a atitude específica apenas um dos dois factores importantes na decisão. Esta atitude face ao comportamento é vista neste modelo, de acordo com as perspectivas expectativa-valor, ou seja, como o resultado do somatório das crenças acerca das consequências do comportamento (expectativa) pesadas pela a avaliação dessas consequências (valor), (Lima 2004).

O outro factor importante na definição da intenção comportamental tenta integrar as pressões sociais e refere-se à norma subjectiva face ao comportamento, isto é, às pressões de outros significantes que afectam a realização do comportamento. Também esta norma subjectiva é vista como o resultado do somatório das crenças normativas (expectativas acerca do comportamento que os outros significantes pretendem que o individuo adopte), pesado também pelo valor dessas crenças (a motivação para seguir cada um dos referentes), (Lima 2004). Os trabalhos que operacionalizaram este modelo, encontraram correlações bastante elevadas entre a intenção e o comportamento (entre .75 e .96) variando, no entanto, com a proximidade temporal do comportamento, com a especificidade da situação apresentada, e com a experiência anterior do sujeito na situação. As atitudes gerais do sujeito, tal como outras

variáveis de nível mais global (estatuto sócio-económico, por exemplo), aparecem no modelo como fracos preditores do comportamento específico, relativamente à norma subjectiva e à atitude específica. Deste modo, a teoria da acção reflectida vê a atitude específica como um dos preditores do comportamento, podendo, em certos tipos de comportamentos ou em certas populações, a norma subjectiva ter mais peso na determinação da intenção comportamental (Lima 2004). Por isto, o modelo da acção reflectida inclui ainda uma variável intermédia, referente ao peso relativo das atitudes e das normas na definição da intenção comportamental. Esta variável remete para os estudos empíricos da definição da importância relativa destes dois componentes no caso específico de cada situação e de cada população a analisar.

Uma limitação da teoria da acção reflectida é que as pessoas têm controlo volitivo dos seus comportamentos (Ajzen, 1991) citado por Kozub & Lienert (2003). Reconhecida a necessidade de explicar comportamentos nos quais as pessoas podem ter um pequeno controlo, a teoria da acção reflectida foi expandida incluindo o controlo de comportamento percebido e é agora chamada de Teoria do Comportamento Planeado, (Ajzen, 1991, 1988, 1985) citado por Kozub & Lienert (2003). Mantendo a sua estrutura básica, acrescentou como determinante da intenção comportamental uma nova variável – o controlo percebido sobre o comportamento, Lima (2004).

Ajzen (1991) citado por Kozub & Lienert (2003), define controlo comportamental como “percepção das pessoas da facilidade ou dificuldade de desempenharem o comportamento de interesse”, controlo do comportamento percebido é profundamente baseado no conceito de Bandura de auto eficácia (Bandura, 1977, 1982) citado por Kozub & Lienert (2003). Auto eficácia refere-se ao julgamento das pessoas e de como estas podem bem desempenhar um comportamento. Isto é diferente das teorias motivacionais relacionadas com o controlo interno e externo onde a responsabilidade pessoal das acções podem ser relacionadas com habilidade ou sorte (Ajzen, 1991; McClelland, Atkinson, Clark & Lowell, 1953) citado por Kozub & Lienert (2003). De facto Ajzen (1991) citado por Kozub & Lienert (2003), usa o conceito de auto eficácia no controlo do comportamento percebido sinonimamente quando ele diz “ao teoria do comportamento planeado dá lugar ao constructo de auto eficácia ou controlo do comportamento percebido com uma estrutura mais generalizada das relações entre crenças, atitudes, intenções e comportamentos”.

Na Teoria do Comportamento Planeado, o conceito de controlo comportamental percebido é compreendido pelo controlo das crenças e o poder percebido associados a

essas crenças (Ajzen, 1991) citado por Kozub & Lienert (2003). O controlo das crenças é influenciado pelas experiências prévias com o comportamento, por outra informação sobre o comportamento, e por outros factores que influenciam a dificuldade percebida de desempenhar determinado comportamento (Kozub & Lienert, 2003)..

Por exemplo, o controlo comportamental percebido visando ensinar educação física inclusiva, pode ser influenciado pela eficácia da preparação prévia (e.g., competência numa instrução individualizada, familiarização com estratégias de ensino), pela extensão e qualidade de experiência pessoal com educação física inclusiva, pelo tipo e quantidade de suporte pessoal (e.g. professores de educação física adaptada, para profissionais, voluntários), pelo tamanho da turma, e pelo tipo e severidade da deficiência. Cada factor pode desempenhar um papel diferente para diferentes indivíduos (Kozub & Lienert, 2003).

Deste modo, a teoria mais usada para guiar investigações de atitudes em professores de educação física adaptada é a Teoria do Comportamento Planeado.

Assim, segundo o autor Ajzen (1988):

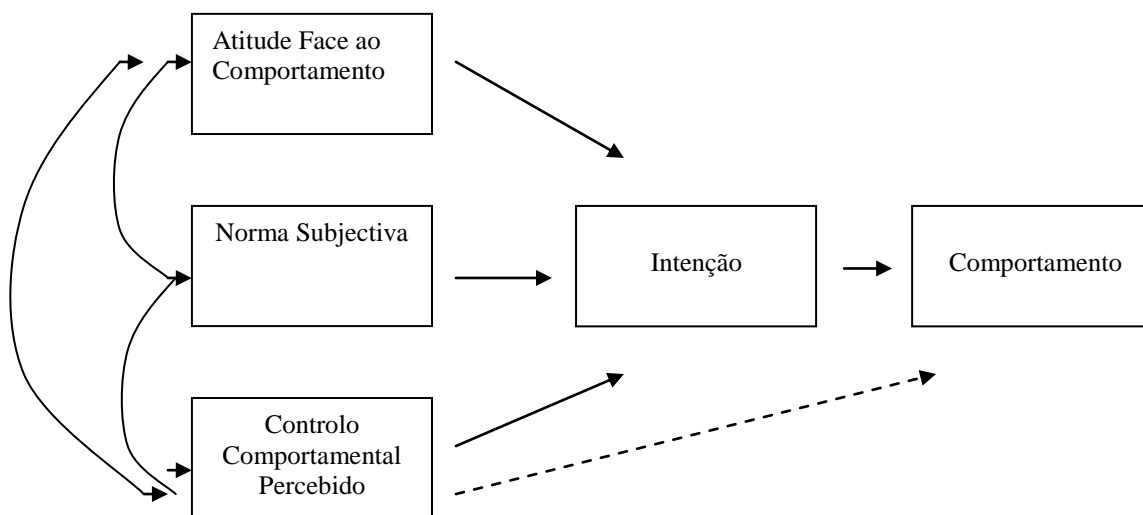


Figura 1 – Representação esquemática da Teoria do Comportamento Planeado (Ajzen, 1988).

Atitude face a um comportamento é o grau em que o desempenho de comportamento é positiva ou negativamente valorizado. De acordo com a esperança (valor modelo), a atitude face a um comportamento é determinado pelo total de crenças comportamentais acessíveis que liga o comportamento de vários resultados a outros atributos. Especificamente, a força de cada crença é ponderada pela avaliação do resultado ou atributo, e os produtos são agregados.

Norma subjectiva é a pressão social percebida exercida, ou não, num comportamento. Tirando uma analogia com a expectativa de valor modelo de atitude, presume-se que a norma subjectiva é determinada pelo total conjunto de crenças acessíveis normativas relativas à expectativa de importantes referências. Especificamente, a força de cada crença normativa é ponderada pela motivação para cumprir com a referência em questão, e os produtos são agregados.

Controlo comportamental percebido refere-se à percepção que cada pessoa tem da sua capacidade para desempenhar um determinado comportamento. Tirando uma analogia com a expectativa de valor modelo de atitude, presume-se que o controlo comportamental percebido é determinado pelo controlo conjunto total de crenças acessíveis, ou seja, crenças sobre a presença de factores que podem facilitar ou dificultar o desempenho do comportamento. Especificamente, a força de cada crença controlada é ponderada pela percepção de potência do factor de controlo, e os produtos são agregados. Na medida em que é uma imagem real do controlo comportamental, o controlo comportamental percebido pode, juntamente com a intenção, ser usado para prever comportamentos.

Intenção é uma indicação de uma pessoa estar pronta para realizar um determinado comportamento, e é considerada o antecedente imediato do comportamento. A intenção é baseada na atitude face ao comportamento, norma subjectiva, e controlo comportamental percebido, com cada preditor ponderado pela sua importância em relação ao comportamento e à população de interesse.

Comportamento é o manifesto, é a resposta observável para uma dada situação com relação a um determinado objectivo. Observações comportamentais podem ser agregadas em todos os contextos e tempos de forma a produzir uma medida mais amplamente representativa do comportamento. Na Teoria do Comportamento Planeado, o comportamento é a função de intenções compatíveis e percepções do controlo comportamental. Conceptualmente, o controlo comportamental percebido é esperado para moderar o efeito de intenção sobre o comportamento, de tal forma que uma boa

intenção produz o comportamento somente quando o controlo comportamental percebido é forte. Na prática, as intenções e as percepções de controlo comportamental são frequentemente encontradas a ter grandes efeitos sobre o comportamento, mas nenhuma interacção significativa.

2.2. Professores de Educação Física

A escola ambiciona, cada vez mais, incluir no seu seio todos os alunos, sejam quais forem as suas características ou carências. Deste modo, é necessário estruturar ambientes de aprendizagem com o objectivo de promover a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais (Nunes, 2007).

A escola é um espaço privilegiado para a apropriação e construção de conhecimento. O seu papel fundamental é instrumentalizar os seus estudantes e professores para pensarem de forma criativa em soluções, tanto para os antigos mas principalmente para os desafios emergentes. O paradigma da escola ao serviço da preparação de elites foi sendo substituído pelo da escola universal e “para todos” (Nunes, 2007). Ainda a mesma autora afirma que, não podemos esquecer uma realidade com que a escola de hoje se vê confrontada, que é o de abertura das suas “portas” aos “excluídos”, sobretudo aos que num passado recente não a frequentavam por serem considerados “deficientes”.

Este contexto de profundas modificações na visão do “ensino regular” e do “ensino especial”, além das discussões por elas geradas, vem motivando muitos projectos de pesquisa na área, especialmente no âmbito da educação física escolar, visto que, na maioria das vezes, mesmo o aluno tendo acesso á escola, ele é dispensado das aulas de educação física (Gorgatti et al, 2004). Os mesmos autores afirmam que, talvez por confundir deficiência com doença, talvez por comodismo ou total falta de informação, o facto é que muitos professores privam seus alunos “especiais” da oportunidade crucial de vivenciarem experiências motoras e recreativas, o que fatalmente trará consequências por vezes irreparáveis.

Em muitos países, uma contínua mudança face á educação inclusiva para crianças com deficiência tem sido observada (DePauw & Doll-Tepper, 2000; Lienert, Sherril & Myers 2001) citado por Kozub & Lienert (2003). Incluir estudantes com deficiência nas aulas de ensino regular de educação física por professores de educação física num

caminho seguro, bem sucedido, e satisfatório requer adaptações no planeamento, implementação e avaliação os próprios professores que se põem á parte dos estudantes, estes são os mais afectados por adoptar filosofias inclusivas nas escolas (Kozub & Lienert, 2003). Os professores são também a ligação entre os pais, e em alguns casos a fronteira da sociedade e as expectativas de aprendizagem (Lienert et al. , 2001), citado por Kozub & Lienert (2003). Dando o papel que os educadores desempenham no processo da inclusão, as atitudes dos professores são uma variável de grande interesse.

Muitos factores influenciam o sucesso da assimilação de estudantes com deficiência na corrente principal das aulas de educação física. Deste modo, a atitude do professor de educação física é crucial. Recentes investigações mostram-nos que as atitudes de professores de educação física varia de acordo com o professor, o estudante e as suas variáveis relacionadas (Rizzo & Vispoel, 1991).

A importância do papel do professor enquanto agente de mudança, favorecendo a compreensão mútua e a tolerância, nunca foi tão evidente como hoje em dia. Os professores têm um papel determinante na formação de atitudes, positivas e negativas, face ao processo de ensino-aprendizagem (Nunes, 2007). A mesma autora declara que, devem despertar a curiosidade, desenvolver a autonomia e criar as condições necessárias para o sucesso da educação formal e da educação permanente. Will (1986) e Stainback & Stainback (1987) citados por (Nunes, 2007) referem que os professores, nas suas classes de ensino regular, podem e devem providenciar adaptações instrucionais e curriculares adequadas para todo e qualquer aluno.

A forma como os docentes utilizam as estratégias varia muito consoante os alunos, as suas características e a forma como esses alunos se inserem (Nunes, 2007). Esta autora ainda defende que, qualquer uma das estratégias tem implicações no processo de ensino-aprendizagem, facilitando e promovendo o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem dos alunos de forma geral e dos alunos com necessidades educativas especiais em particular. Sabemos como é difícil e complexo o desafio de responder com qualidade às diferenças entre os alunos e como frequentemente nos faltam as condições, apoios e conhecimentos (Nunes, 2007).

De facto não é suficiente apenas a criação de instrumentos legais que assegurem o ingresso de “todos” á escola. Mais do que isso, é preciso que se modifiquem atitudes, comportamentos, visões estigmatizadas (Gorgatti et al, 2004).

Ainda estes autores afirmam que, até há pouco tempo atrás, acreditava-se que as crianças e jovens portadores de deficiência teriam melhores resultados caso tivessem

sido atendidos por um sistema especial de ensino, inclusive no que se refere á educação física. Considerava-se que, em função das limitações, os estudantes com necessidades especiais não poderiam se engajar irrestritamente, de forma segura e com sucesso, em actividades vigorosas de um programa de educação física convencional. Exigia-se que houvesse mudanças ou ajustes de metas, objectivos e instruções. Tal preceito, nos dias de hoje, não é premissa para a implementação e implantação de programas, dada a tendência de convivência e inclusão social manifestada pela sociedade, com base no modelo de direitos humanos e direitos sociais (Gorgatti et al, 2004).

Estes autores dizem ainda que a área da educação e aqui se inclui a educação física, não pode ser limitada a ponto de afastar uma criança da convivência de outra por questões irrelevantes. A convivência com pessoas diferentes deveria ser uma grande ferramenta em educação, preparando pessoas mais conscientes para a vida e as suas possibilidades. O ensino especial deve ser uma saída quando o progresso do aluno estiver seriamente comprometido em uma classe regular e não uma questão de conveniência para os professores e directores da escola (Gorgatti et al, 2004).

2.3. A problemática da deficiência

Ao longo do tempo, com o passar dos anos, e com a evolução das sociedades e culturas a problemática da deficiência foi sofrendo inúmeras transformações.

A princípio, os indivíduos com deficiência eram mantidos à margem da sociedade, ou através da rejeição e segregação, ou através da veneração e superprotecção. Posteriormente, com a evolução das sociedades humanas e com as alterações a nível político, cultural e científico, os indivíduos com deficiência passaram a ser vistos como pessoas com capacidades em diferentes áreas (médica, ocupacional, vocacional, e social), e como cidadãos de pleno direito (Ferreira & Campos, 2002).

Ao longo dos anos a definição de deficiência tem sofrido inúmeras alterações, no entanto, é caracterizada, de uma forma geral por não ser capaz de realizar algo (Thomas, 2002). Pessoas com deficiência não podem participar em actividades ditas normais devido à sua incapacidade física ou deficit intelectual, ainda citando o mesmo autor. O termo “pessoa deficiente” refere-se a qualquer pessoa incapaz de assegurar por si mesma, total ou parcialmente, as necessidades de uma vida individual ou social normal,

em decorrência de uma deficiência, congénita ou não, nas suas capacidades físicas e mentais (Ribas,1983; citado por Lewis, 12003). Lewis (2003) define deficiência como qualquer restrição ou falta de habilidade para realizar uma actividade de igual forma que um individuo dito normal. Essa falta de habilidade pode resultar de uma anomalia psicológica, fisiológica ou anatómica. Para UPIAS 1976, citado em (Thomas, 2002), deficiência é a desvantagem ou restrição da actividade provocada por uma organização social contemporânea, que tem pouca ou nenhuma conta as pessoas que têm deficiências e, portanto, exclui-as do padrão das actividades sociais.

O nosso estudo vai centrar-se apenas nas atitudes face à inclusão dos alunos com deficiência auditiva, pelo que de seguida iremos descrever esta condição.

2.3.1. Deficiência Auditiva

De acordo com os dados da Organização Mundial da Saúde, 10% da população mundial tem algum problema auditivo. Desde um leve distúrbio até a surdez total. Os censos realizados em 2001 mostram-nos que 0,8% da população portuguesa tem deficiência auditiva. Conforme a associação portuguesa dos surdos (APS), existem 150 mil deficientes auditivos portugueses de diferentes graus.

Segundo o Observatório dos Apoios Educativos (Ministério da Educação, 2005) que tem como objectivo caracterizar a população educativa com necessidades educativas especiais, em 2004/05 havia 56 646 crianças e jovens identificados com NEE com apoio educativo, o que representa uma percentagem de cerca de 5% do total da população escolar. Este número representa o universo das crianças e jovens desde as primeiras idades até aos 18 anos de idade com necessidades especiais, que recebeu apoio educativo no ano lectivo de 2004/05, nas escolas portuguesas. No que diz respeito á nossa condição (deficiência auditiva) o Ministério da Educação mostra-nos que deste universo de alunos com necessidades educativas especiais, 1646 (3%) são alunos com deficiência auditiva.

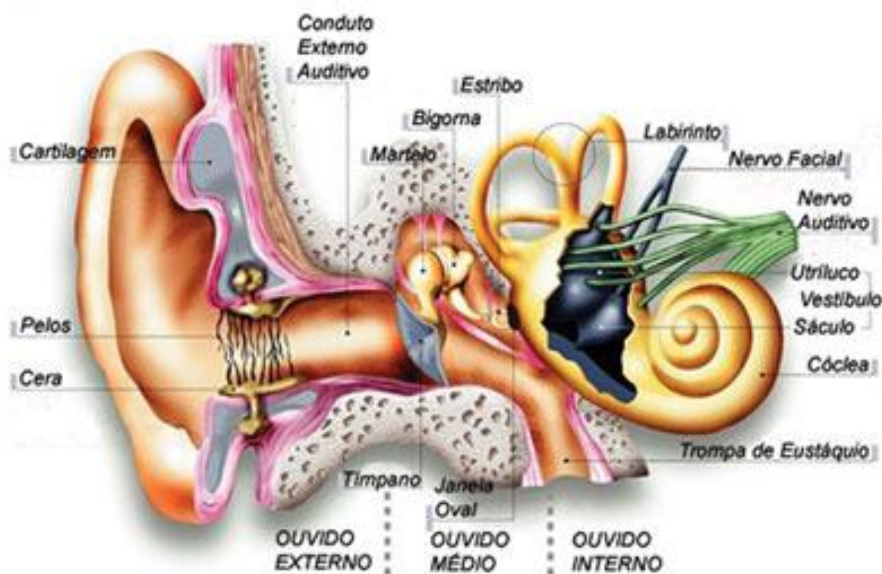


Figura 2 – Estrutura de um ouvido

A deficiência auditiva tem sido tema de estudo para vários autores. Kirk (1987) citado por Campos (2006) diz que uma pessoa surda é aquela cuja audição apresenta uma falha igual ou superior a 70 dB, que não consegue entender, sem ou com a utilização de um aparelho auditivo, a fala através do ouvido. Segundo o mesmo autor, uma pessoa com uma audição reduzida ou residual, é aquela cuja audição é tão deficiente (com perdas auditivas entre os 35 e os 69 dB), que dificulta, mas não impede, a compreensão da fala, com ou sem a utilização de um aparelho auditivo. Mais tarde, Auxter, Pyfer & Huetting (1993), citado por Campos (2006) dizem que surdez significa uma diminuição auditiva a qual é tão severa que a criança se vê impossibilitada de processar informação linguística através da audição, com ou sem amplificação, a qual afecta a performance educacional. Ainda citando estes autores, o indivíduo “duro de ouvido” ou com audição residual, apresenta uma diminuição ao nível da audição, temporária ou permanente, a qual afecta a performance educacional, mas que não é incluída na surdez total.

Para Sherrill (1998), surdo descreve uma pessoa que não é capaz de compreender o discurso através da utilização só do ouvido, com ou sem prótese auditiva. Duro de ouvido é uma condição que torna difícil, mas não impede, no entendimento de expressão através da utilização do ouvido sozinho, com ou sem prótese auditiva.

Deficiência auditiva ou surdez é, então, a incapacidade parcial ou total de audição.

Os conceitos gerais sobre surdez, classificações, características dos diversos tipos de surdez, são fundamentais para compreender as implicações da deficiência auditiva.

Em relação às suas causas a deficiência auditiva pode ser dividida em duas grandes categorias segundo Sherrill 1998: de origem congénita, ou adquirida.

	Surdez Congénita	Surdez Adquirida
Causas	<ul style="list-style-type: none">-Virose maternas-Doenças tóxicas desenvolvidas durante a gravidez- Incompatibilidade sanguínea- Nascimentos prematuros- Predisposição genética	<ul style="list-style-type: none">- Tumores no canal auditivo externo- Excessiva produção de cera- Perfuração da membrana auditiva- Infecções que se alastram ao ouvido médio, a partir do canal de Eustáquio que provocam o aumento de fluido (otite média)- Alergias que provocam o inchaço do canal Eustáquio- Infecções de natureza viral ou bacteriana

Tabela 1 – Causas da deficiência auditiva

De acordo com a mesma autora, as hipoacúsias classificam-se em função do grau da perda auditiva, sua ordem e localização. Quando a lesão se localiza no ouvido externo ou no médio é denominada como deficiência de transmissão ou deficiência mista dependendo da intensidade da lesão. Quando se origina no ouvido e no nervo auditivo é dita deficiência interna ou sensorineural (estado mais agudo da deficiência). A deficiência auditiva pode ser classificada como: deficiência de transmissão – quando o problema se localiza no ouvido externo ou no ouvido médio; deficiência mista – quando o problema se localiza no ouvido médio. E deficiência interna ou sensorineural – quando se origina no ouvido interno e no nervo auditivo.

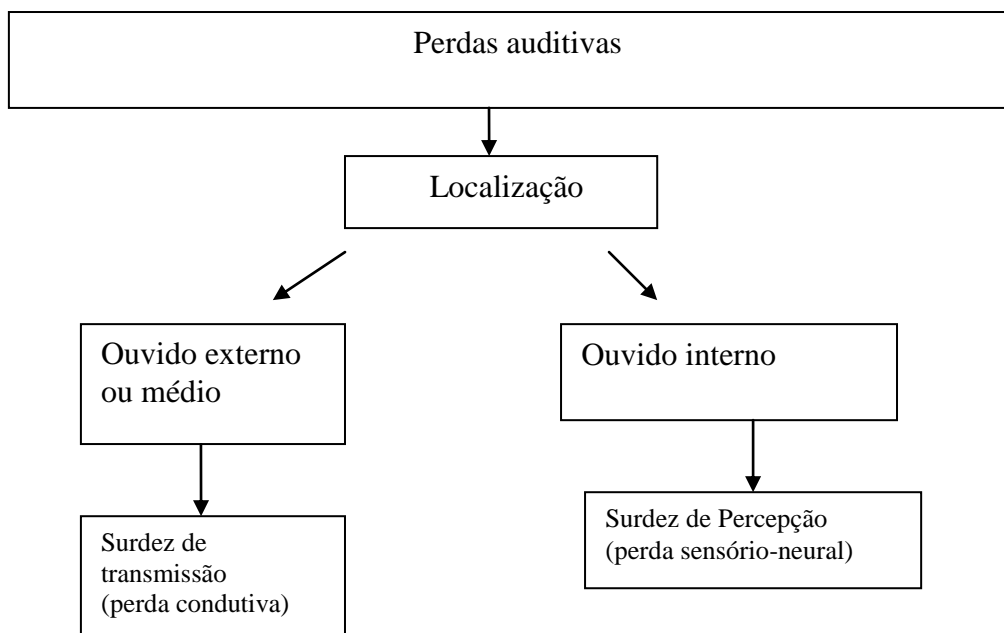


Figura 3 – Representação Esquemática do Tipo de Perdas Auditivas

A classificação de deficiência auditiva também foi sofrendo ao longo do tempo algumas modificações.

Apresentaremos de forma resumida a classificação de deficiente auditivo (DA), as características previstas e o atendimento correspondente preconizados por Couto (1985:12):

Deficiência Auditiva Leve (com perda de 20 a 40 dB): são pessoas consideradas desatentas e distraídas. Por não perceberem todos os sons da palavra principalmente a voz fraca e distante, olham sempre para o rosto de quem está a falar. Costumam pedir para repetir as informações. Essas pessoas conseguem adquirir linguagem, naturalmente. Em geral, chegam a escola, podem concluir os estudos sem demonstrar a sua deficiência. Algumas demoram mais tempo para falar correctamente, ou falam trocando alguns fonemas. Outras falam bem, mas quando começam a aprendizagem da leitura e escrita, fazem confusão entre as letras que têm sons semelhantes, trocando-as. O atendimento médico indicado é o tratamento clínico ou cirúrgico.

Deficiência Auditiva Média ou Moderada (com perda de 40 a 70 dB): para as pessoas compreenderem a fala, é necessário uma voz forte, principalmente em ambientes ruidosos. Apresentam atraso de linguagem e alterações articulatórias. As dificuldades na compreensão da fala são mais notadas quando as frases são complexas, envolvem expressões abstractas e aparecem artigos, pronomes, conjunções etc. Observam-se também dificuldades em compreensão de terminações verbais e as concordâncias de género e de número do substantivo e adjectivo. Geralmente, estas pessoas precisam de apoio visual para o entendimento da mensagem. Diante disso, os atendimentos indicados são: clínico, cirúrgico, fonoaudiológico e pedagógico especializado. Sugere-se, adicionalmente, a frequência à escola regular com acompanhamento e suporte anterior de atendimento especializado e individual;

Deficiência Auditiva Severa (com perda de 70 a 90 dB): as pessoas só percebem voz muito forte e alguns ruídos do ambiente familiar. Decorrente disso, a compreensão verbal depende do apoio visual e da observação do contexto em que se desenvolve a comunicação. A linguagem só é adquirida no seu próprio ambiente com orientação. Nesse caso, recomenda-se o uso de prótese individual. Além disso, o atendimento indicado é em escola ou classe especializada, para que a linguagem básica de compreensão e de expressão sejam adquiridas. A alfabetização pode ser realizada antes de entrar numa classe comum, onde devem permanecer com atendimento especializado paralelo;

Deficiência Auditiva Profunda (perda auditiva superior a 90 dB): O facto de não possuírem informações auditivas impede as pessoas identificarem a voz humana. Não adquirem linguagem naturalmente no ambiente familiar e não adquirem fala para se comunicarem, devido à ausência de modelo. Aconselha-se o uso de prótese individual. O atendimento indicado deve ocorrer na escola ou em classe especial, com programas de aproveitamento dos restos auditivos e de aprendizagem de leitura labial e da fala. Há previsão de escolaridade mais prolongada.

Mais tarde, com base na classificação do Bureau Internacional d'Audiophonologie – Biap (2007), considera-se:

Surdez Leve – Apresentação de perda auditiva situada até 40 decibéis. Impede que a criança perceba igualmente todos os fonemas das palavras.

Surdez Média – Apresentação de perda auditiva entre 40 e 70 decibéis. O deficiente identifica as palavras mais significativas, tendo dificuldade de compreender certos termos de relação e/ou frases gramaticais complexas.

Surdez Severa – Apresentação de perda auditiva entre 70 e 90 decibéis. Permite apenas que o deficiente identifique alguns ruídos familiares.

Surdez Profunda – Apresentação de perda auditiva acima de 90 decibéis. A criança é privada das informações auditivas necessárias para receber e identificar a voz humana, impedindo que adquira a linguagem oral.

A autora Sherrill (1998), classifica os três primeiros níveis de perda auditiva como pessoas “duras de ouvido” e os dois últimos níveis como pessoas surdas:

Surdez ligeira (25 - 40 dB) – dificuldade em perceber discursos sussurrados.

Surdez leve (41 – 54 dB) – dificuldade em perceber discursos normais em distância superior a 3 ou 4 pés.

Surdez moderada (55 – 69 dB) – dificuldade na compreensão de discursos altos ou gritados em estreita faixa.

Surdez severa (70 – 89 dB) – dificuldade na compreensão do discurso em estreita faixa, mesmo quando amplificado.

Surdez profunda (+90 dB) – dificuldade em ouvir a maioria dos sons, incluindo o toque do telefone e instrumentos musicais.

2.3.2.Desenvolvimento social e emocional

Muitos autores, no decorrer do século, estudaram e muitos ainda estudam a importância da audição no desenvolvimento do ser humano.

É indiscutível que a interação com outras pessoas depende do sistema de comunicação utilizado pelas pessoas envolvidas. Podemos então afirmar, de acordo com Lewis (2003), que muitas pessoas surdas têm dificuldades e algumas nunca conseguem adquirir um meio eficaz de comunicação com outras pessoas não surdas.

Jovens crianças surdas envolvem-se mais num brincar solitário e menos num brincar de fingir do que as crianças não surdas da mesma idade. Estas observações reflectem o facto da interação e brincar com outras crianças, especialmente brincadeira de fingir / fantasia, beneficia uma comunicação eficaz (e.g., Spencer&Deyo,1993), citado por Lewis (2003).

Lederberg e al., citados por Lewis (2003) sugerem que o que pode ser crucial não é o quanto língua é efectivamente utilizada durante a interação, mas a compreensão global do que envolve comunicação das crianças. Alegam que estes resultados indicam que crianças surdas precisam outras crianças surdas, com quem se comunicar, mas também precisam de crianças não surdas para dar início ao modelo mais sofisticado jogar. Em contextos onde existem surdos e não surdos, embora as crianças de diferentes estatutos auditivos interajam umas com as outras, algumas das vezes, as crianças surdas têm mais tendência a interagir com crianças surdas, e crianças não surdas com crianças não surdas. (e.g., Minnett, Clark, & Wilson, 1994; Spencer e tal., 1994), citado por Sherriell 1998.

Sherriell 1998 afirma que em geral, pessoas surdas têm inteligência normal e executam tão bem as tarefas em que é necessário pensar como seus pares não surdos. O nível académico depende em grande medida da oportunidade educacional. Muitas pessoas surdas têm problemas com a leitura e escrita.

2.3.3. Como as crianças surdas se sentem em relação a si próprias

Para Sherriell 1998, Sentir-se bem em relação a um determinado domínio determina quantidade de esforço despendido e, em última análise, o sucesso. Insucesso pode ocorrer na corrente principal da educação física, em que os alunos surdos

experienciam dificuldades na comunicação relacionadas com problemas de aceitação social. Ainda de acordo com a mesma autora, competência atlética percebida varia, portanto, com a aceitação, assim muitas pessoas preferem desportos para surdos. Se a avaliação indica baixo auto-conceito atlético na corrente principal da educação física, as possíveis razões devem ser cuidadosamente estudadas. A qualidade e frequência da comunicação deve ser examinada e devem ser realizados planos de melhoramento cooperativamente. Em particular, professor e colegas devem certificar-se de que louvor e encorajamento são ouvidos, e vistos (sinalizado) na mesma medida que os outros estudantes, (Sherrill, 1998).

A mesma autora, considera que outras razões para o baixo auto-conceito atlético são a escola, a comunidade e a família que ou não valoriza as suas habilidades ou têm uma baixa expectativa em relação ao que estes conseguem ou não fazer. Alguns pais estão tão preocupados com língua, fala, audição e formação que eles sentem, que não há tempo para actividades desportivas pós escolares. Outros pais podem ser super protectores. Algumas escolas podem ser tão stressantes academicamente que os alunos sentem que nada mais é realmente importante. Nesses casos, pouca energia é posta em desportos, (Sherrill, 1998).

CAPÍTULO III

METODOLOGIA

Terminado o enquadramento teórico dos vários conceitos contidos nesta investigação, bem como a revisão geral da literatura existente, torna-se fundamental apresentar os procedimentos metodológicos adoptados no estudo.

Neste capítulo iremos proceder à caracterização da amostra, à descrição e caracterização do instrumento utilizado e às suas condições de aplicação. Farei ainda alusão aos procedimentos utilizados na recolha dos dados obtidos e ao tratamento estatístico dos mesmos.

3.1. Caracterização do Estudo

Este é um estudo exploratório, uma vez que o instrumento de avaliação, PEATID-III de Folson-Meek & Rizzo (1993), nunca foi administrado à população portuguesa, visando descrever as atitudes dos professores de Educação Física face à inclusão de alunos com deficiência.

3.2. Caracterização da Amostra

O presente estudo teve por base uma amostra de 254 professores de Educação Física do género masculino (N=165) e feminino (N=90), com idades compreendidas entre os 21 e os 58 anos, sendo a média de idades e desvio padrão 36,64 e 8,94, respectivamente.

3.3. Instrumento de Avaliação

O instrumento PEATID III consiste em duas secções básicas. Uma secção considera as atitudes face ao ensino de estudantes com deficiência em aulas de educação

física no ensino regular medindo as suas crenças. A outra secção atenta aos atributos (demográficos e descritivos) dos participantes (Folsom-Meek & Rizzo, 2002).

A utilidade do PEATID III é que permite os investigadores especificarem tipos de deficiência e o número de deficiências que eles querem avaliar. Isto, também, permite que os investigadores avaliem atributos que eles considerem que podem contribuir para a variância nas atitudes face ensinar alunos com deficiência (Folsom-Meek & Rizzo, 2002). O PEATID III é suficientemente versátil para avaliar atitudes em futuros profissionais como professores com anos de experiência (Folsom-Meek & Rizzo, 2002). A primeira parte do PEATID III consiste em 12 afirmações, cada uma das afirmações está marcada com as condições de deficiência (deficiência visual, deficiência auditiva, deficiência intelectual e deficiência motora) juntamente com uma 5- point Likert scale (1= discordo completamente, 2= discordo, 3= nem discordo nem concordo, 4= concordo, 5= concordo completamente). Cinco itens são positivamente fraseados e sete itens são negativamente fraseados (Folsom-Meek & Rizzo, 2002). Nos itens negativos terá de haver uma modificação das pontuações para positivas. A pontuação variará entre os 12 e os 60 pontos.

3.4. Descrição das variáveis em estudo

Passamos de seguida á descrição e á caracterização de cada uma das diferentes variáveis analisadas no presente estudo.

As variáveis inerentes ao nosso estudo apresentam-se abaixo indicadas:

Variáveis independentes:

- Género
- Idade
- Tempo de Serviço
- Níveis de escolaridade que leccionados
- Habilitações académicas
- Formação em Ensino Especial ou Necessidades Educativas Especiais
- Experiência no ensino de indivíduos com deficiência

Variáveis dependentes:

- Qualidade de Experiência percebida
- Competência percebida
- Atitudes face à deficiência auditiva

3.5. Procedimentos

Depois de nos ter sido facultado o instrumento PEATID-III, procedemos à sua aplicação e recolha de dados. Esta aplicação foi feita durante os meses de Janeiro, Fevereiro, Março e Abril do presente ano de 2008 na Região Centro do país. Foram aplicados em diversos locais, em escolas do Ensino Básico e Secundárias, na Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, em Ginásios e em Piscinas. Aos inquiridos, foi-lhes explicado o âmbito e os objectivos do questionário e solicitada a sua participação, bem como todas as instruções necessárias para o seu preenchimento.

De forma a facilitar a nossa recolha de dados e obter uma amostra significativa, foram entregues alguns questionários a Coordenadores de Grupo de Educação Física, Estagiários de Educação Física e Coordenadores de piscinas e ginásios. Para tal, foi fundamental realizar uma explicação do questionário de maneira a que ficassem esclarecidos sobre o conteúdo e objectivo do estudo, bem como a forma correcta do preenchimento do mesmo. Para que, caso surgissem dúvidas por parte dos inquiridos, estas pudessem ser esclarecidas devidamente. Em todos os casos foi realçado que todas as questões tinham de ser respondidas, assim como a garantia da confidencialidade total das informações. Devo referir que foram entregues cerca de 400 questionários a Coordenadores e Estagiários de estabelecimentos de ensino e só foram devolvidos cerca de 100, até á data do tratamento estatístico.

3.6. Análise e Tratamento dos Dados

O tratamento estatístico da informação recolhida mediante a aplicação da ficha de caracterização individual e do instrumento de avaliação (PEATID-III) , foram tratados através do programa informático SPSS *for Windows*, versão 16.0.

Conforme as análises pretendidas, foram utilizados diferentes tratamentos estatísticos. Primeiramente, recorreremos á estatística descritiva para o cálculo da média, desvio padrão, frequências e valores máximo e mínimo. Seguidamente, recorreremos á estatística inferencial de forma a analisarmos e compararmos as diferenças, entre grupos das diversas variáveis, nomeadamente, através da análise da variância – Teste T Student, One Way ANOVA e Testes Post-hoc de LSD e correlações de Person.

Para comprovar as nossas hipóteses, utilizámos um nível de significância de $p \leq$ (menor ou igual) 0,05, dado ser o valor normalmente adoptado em pesquisas na área das ciências humanas.

CAPÍTULO IV

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo tem por objectivo proceder à apresentação dos resultados obtidos. Efectuaremos uma análise descritiva das características gerais da amostra, incidindo primeiramente nas variáveis independentes (género, idade, tempo de serviço, habilitações académicas, formação e experiência em Ensino Especial) . Posteriormente iremos proceder à apresentação descritiva das variáveis dependentes do estudo e, por fim, apresentaremos os dados relativos à estatística inferencial (T-Test, ANOVA, testes Post-hoc e correlações de Pearson) relativos à comparação entre os diferentes grupos de variáveis em estudo.

4.1. Estatística Descritiva das variáveis em estudo

A estatística descritiva utilizada nesta investigação baseia-se no cálculo de alguns parâmetros descritivos como a média, o desvio padrão e a apresentação de tabelas de frequências das variáveis em estudo, com a finalidade de descrever de forma objectiva e precisa as características integrais da amostra utilizada.

4.1.1 Género

Na tabela seguinte serão apresentados os valores por género relativos à estatística descritiva da amostra em estudo.

Tabela 2 - Tabela de frequências relativas ao nº de inquiridos em função do género

<i>Género</i>	<i>Frequência (N)</i>	<i>Percentagem (%)</i>
Feminino	90	35,4
Masculino	164	64,6
Total	254	100,0

Através da análise da tabela 2 verificámos que 35,4% dos participantes são do género feminino (N=90) e 64,6% são do género masculino (N=164).

4.1.2. Grupo Etário

Relativamente ao grupo etário desta amostra o valor mínimo de idade é de 21 anos, o valor máximo é de 58 anos, sendo a média de 36,64 anos e o desvio padrão de 8,94.

Tabela 3 - Tabela de frequências relativas ao grupo etário dos participantes

<i>Grupo Etário</i>	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem (%)</i>
20-25	31	12,2
26-30	41	16,1
31-35	44	17,3
36-40	64	25,2
41-45	33	13,0
46-50	17	6,7
+ de 51	24	9,4
Total	254	100,0

Com a análise da tabela 3 observamos que a maior percentagem (25,2%) dos inquiridos (N=64) se encontram no grupo etário de 36-40 anos. Seguidamente, o grupo etário 31-35 anos com N=44 e um valor percentual de 17,3%. Posteriormente, com N=41 encontra-se o grupo etário 26-30 anos com uma percentagem de 16,1%. O grupo etário de 41-45 anos (N=33) apresenta um valor percentual de 13,0%. Com N=31 encontra-se o grupo etário de 20-25 anos com uma percentagem de 12,2%. De seguida, o grupo etário de + de 51 anos (9,4%) apresenta um N=24, e por fim, com N=17 o grupo etário de 46-50 anos tem um valor percentual de 6,7%.

4.1.3. Tempo de Serviço

No que toca ao tempo de serviço da amostra utilizada neste estudo o valor mínimo é 1 ano quando os inquiridos foram estagiários e o valor máximo é de 36 anos de serviço, sendo a média de 11,74 anos e o desvio padrão de 8,85.

Tabela 4 - Tabela de frequências relativas ao tempo de serviço dos inquiridos

<i>Tempo de Serviço</i>	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem (%)</i>
até 5 anos	71	28,0
6 aos 10 anos	55	21,7
11 aos 15 anos	59	23,2
16 aos 20 anos	31	12,2
+ de 21 anos	38	15,0
Total	254	100,0

Com a análise da tabela 4 observamos que a maior percentagem (28,0%) dos inquiridos (N=71) se encontram no grupo de tempo de serviço até 5 anos. Seguidamente, o grupo de tempo de serviço 11-15 anos com N=59 e um valor percentual de 23,2%. Posteriormente, com N=55 encontra-se o grupo de tempo de serviço 6-10 anos com uma percentagem de 21,7%. O grupo de tempo de serviço + de 20 anos (N=38) apresenta um valor percentual de 15,0%. Com N=31 encontra-se o grupo de tempo de serviço 16-20 anos com uma percentagem de 12,2%.

4.1.4. Ano de Escolaridade leccionados actualmente

A tabela 5 apresenta os valores relativos à estatística descritiva para os anos de escolaridade leccionados actualmente pelos professores participantes no estudo.

Tabela 5 – Tabela de frequências relativas á variável anos de escolaridade

<i>Anos de Escolaridade</i>	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem (%)</i>
1ºCEB	21	8,3
2ºCEB	71	28,0
3ºCEB	71	28,0
SEC.	48	18,9
1º e 2º CEB	2	0,8
2º e 3º CEB	21	8,3
3º CEB e SEC.	20	7,9
Total	254	100,0

Com a análise da tabela 5 observamos que a maior parte dos inquiridos (N=71) lecciona actualmente o 2º CEB e o 3º CEB, ambos com a mesma percentagem de 28%.

Seguidamente, o Secundário (N=48) com um valor percentual de 18,9%, o 1º CEB e o 2º e 3ºCEB (N=21) com uma percentagem de 8,3%. O 3º CEB e Secundário (N=20) apresenta-se com um valor percentual de 20%, e por fim, o 1º e 2º CEB (N=2) com percentagem de 0,8%.

4.1.5. Habilitações Académicas

Na tabela 6 estão apresentados os valores relativos à estatística descritiva das habilitações académicas dos inquiridos.

Tabela 6 – Tabela de frequências relativas à variável habilitações académicas

<i>Habilitações Académicas</i>	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem (%)</i>
Bacharelato	12	4,7
Licenciatura	193	76,0
Mestrado	34	13,4
Total	254	100,0

Na tabela 6 podemos observar que a maioria dos participantes da amostra é licenciado (N=193) apresentando um valor percentual de 76%. Seguidamente, com N=34 e uma percentagem de 13% encontram-se os inquiridos com mestrado, e finalmente, os bacharéis (N=12) com 4,7%.

4.1.6. Formação em Ensino especial / NEE

Na tabela 7 estão apresentados os valores relativos à estatística descritiva da formação em Ensino Especial /NEE dos participantes no ensino de indivíduos com deficiência.

Tabela 7 – Tabela de frequências relativas à variável formação em Ensino Especial /NEE

<i>Formação em Ensino Especial/NEE</i>	<i>Frequências</i>	<i>Percentagem (%)</i>
Sim	157	61,4
Não	98	38,6
Total	254	100,0

Na tabela 7 analisamos que 61,4% dos participantes afirma ter formação em Ensino Especial /NEE (N=154) e 38,6% considera que não tem formação neste âmbito (N=98).

4.1.7.Experiência no Ensino de Indivíduos com Deficiência

Na tabela 8 estão apresentados os valores relativos à estatística descritiva da experiência dos inquiridos no ensino de indivíduos com deficiência.

Tabela 8 – Tabela de frequências relativas à variável experiência no ensino de indivíduos com deficiência

<i>Experiência</i>	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>
Sim	154	60,6
Não	100	39,4
Total	254	100,0

Nesta tabela analisamos que 60,6% dos participantes afirma já ter leccionado aulas a indivíduos com deficiência (N=154) e 39% considera que não tem experiência neste âmbito (N=100).

4.1.8.Níveis Escolares

A tabela 9 apresenta os valores relativos à estatística descritiva para os níveis escolares que os participantes deram aulas a alunos com deficiência.

Tabela 9 – Tabela de frequências relativas á variável dos níveis escolares que os inquiridos deram aulas a alunos com deficiência

<i>Níveis Escolares</i>	<i>Frequências</i>	<i>Percentagem (%)</i>
1º CEB	18	7,1
2º CEB	58	22,8
3ºCEB	40	15,7
SEC.	15	5,9
1º e 2º CEB	2	0,8
2º e 3º CEB	3	1,2
3º CEB e SEC	2	0,8
Total	138	54,3

Com a análise da tabela 9 observamos que a maior parte dos inquiridos (N=58) leccionou aulas a alunos com deficiência ao 2º CEB (22,8%), o 3º CEB aparece em segundo lugar com N=40 e uma percentagem de 15,7%. Seguidamente, o 1º CEB (N=18) com um valor percentual de 7,1%, o Secundário (N=15) com uma percentagem de 5,9%. O 2º e 3º CEB (N=3) apresenta-se com um valor percentual de 1,2%, e por fim, o 1º e 2º CEB e 3º CEB e Secundário, ambos com N=2 e com percentagem de 0,8%.

4.1.9. Condição de Deficiência dos alunos

Na tabela seguinte serão apresentados os valores relativos á estatística descritiva para a condição de deficiência que os alunos tinham quando acompanhados pelos inquiridos.

Tabela 10 – Tabela de frequências relativas á variável da condição de deficiência dos alunos.

<i>Condição de Deficiência</i>	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem (%)</i>
Deficiência Motora	30	11,8
Deficiência Visual	12	4,7
Deficiência Auditiva	4	1,6
Deficiência Intelectual	23	9,1
Multideficiência	3	1,2
Várias	100	39,4
Total	172	67,7

Nesta tabela analisamos as condições de deficiência dos alunos que os professores participantes acompanharam. Esta tabela mostra que a Deficiência Motora (N=30) tem uma percentagem de 11,8%, a Deficiência Visual (N=12) tem um valor percentual de 4,7%, a Deficiência Auditiva (N=4) com uma percentagem de 1,6% e a Deficiência Intelectual (N=23) com um valor percentual de 9,1%. A Multideficiência apresenta uma frequência relativa de N=3 e uma percentagem de 1,3%, sendo atribuído a Várias condições de deficiência um valor de frequência relativa de N=100 tendo como valor percentual 39%.

4.1.10. Número de Anos de Ensino a Alunos com Deficiência

Relativamente ao número de anos de ensino a alunos com deficiência desta amostra (N= 119) o valor mínimo é de 1 ano, o valor máximo é de 30 anos, sendo a média de 5,44 e o desvio padrão de 5,54.

4.1.11. Qualidade de Experiência Percebida

Na tabela 11 estão apresentados os valores relativos à estatística descritiva da qualidade de experiência dos inquiridos no ensino de alunos com deficiência.

Tabela 11 – Tabela de frequências relativas á variável de qualidade de experiência de ensino a alunos com deficiência

<i>Qualidade Experiência</i>	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem (%)</i>
Sem experiência	88	34,6
Nada positiva	22	8,7
Satisfatória	117	46,1
Muito Positiva	27	10,6
Total	254	100,0

Na tabela 11 podemos observar que a maioria dos participantes da amostra pensa que a sua qualidade de experiência é Satisfatória (N=117) apresentando uma percentagem de 46,1%. Seguidamente, com N=88 e uma percentagem de 34,6% encontram-se os inquiridos Sem Experiência. A qualidade de experiência Muito Positiva com uma frequência relativa de N=27 e um valor percentual de 10,6%. Por fim, a qualidade de experiência Nada Positiva (N=22) com 8,7% de percentagem.

4.1.12. Competência

Na tabela 12 estão apresentados os valores relativos à estatística descritiva da competência dos inquiridos no ensino de indivíduos com deficiência.

Tabela 12 – Tabela de frequências relativas á variável de competência de ensino a alunos com deficiência

<i>Competência</i>	<i>Frequência</i>	<i>Porcentagem</i>
Nada competente	89	35,0
Com alguma competência	135	53,1
Muito competente	9	3,5
Total	234	92,1

Na tabela 12 analisamos que a maioria dos inquiridos considera-se Com Alguma Competência (N=135) apresentando uma percentagem de 53,1%. Seguidamente, com N=89 e um valor percentual de 35,0% apresentam-se os participantes Nada Competentes. Finalmente, Muito Competente (N=9) manifesta uma percentagem de 3,5%.

4.2. Estatística inferencial das variáveis em estudo

Em seguida serão apresentados os valores relativos á comparação dos diferentes grupos em estudo: das variáveis dependentes e independentes.

4.2.1. Género

Para esta variável não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas.

4.2.2. Grupo etário

A tabela 13 apresenta os valores do grau de significância entre as variáveis das atitudes, qualidade de experiência e competência em função do grupo etário.

Tabela 13 – Tabela relativa á análise da variância – ANOVA entre as variáveis dependentes em função do grupo etário.

	Idade – grupo etário	<i>Estatística descritiva</i>		<i>Anova</i>		
		Média	Desvio padrão	gl	F	Sig.
Atitudes face à DA	20-25 anos	38,29	7,24		-	-
	26-30 anos	41,00	6,22			
	31-35 anos	37,32	6,65			
	36-40 anos	37,75	7,06			
	41-45 anos	38,18	7,51			
	46-50 anos	37,65	7,75			
	+ de 51 anos	35,58	6,88			
Competência Percebida	20-25 anos	1,45	0,57	6	4,29	0,000
	26-30 anos	1,89	0,58			
	31-35 anos	1,44	0,50			
	36-40 anos	1,67	0,54			
	41-45 anos	1,78	0,55			
	46-50 anos	2,00	0,38			
	+ de 51 anos	1,67	0,48			
Qualidade de Experiência	20-25 anos	1,68	1,05	6	4,20	0,000
	26-30 anos	2,37	1,18			
	31-35 anos	2,11	1,10			
	36-40 anos	2,33	1,01			
	41-45 anos	2,73	0,98			
	46-50 anos	2,65	0,86			
	+ de 51 anos	2,75	0,74			

Na competência percebida a media mais alta (2,0) e desvio padrão de 0,38 acontece no grupo etário de 46-50 anos e a media mais baixa (1,44) e desvio padrão de 0,50 está no grupo etário de 31-35 anos. No que toca à qualidade de experiência o grupo etário + de 51 anos mostra a média mais alta (2,75) com o desvio padrão de 0,74, o grupo etário 20-25 anos apresenta a media mais baixa (1,68) com desvio padrão de 1,05.

Verificamos que há diferenças estatisticamente significativas em relação ao grupo etário relativamente às variáveis Qualidade de Experiência (F= 4,20; p=0,00) e à Competência percebida (F= 4,29; p=0,00)

Em relação à variável atitude, não se encontram diferenças estatisticamente significativas.

Tabela 14 -Teste Post- hoc de LSD da variável Grupo Etário

		<i>Mean difference</i>	Sig.
Atitudes face à DA	26-30 x 31-35	3,681	0,016
	26-30x 36-40	3,250	0,021
	26-30 x + de 51	5,417	0,003
Competência Percebida	20-25 x 26-30	-0,437	0,001
	20-25 x 41-45	-0,333	0,015
	20-25 x 46-50	-0,552	0,001
	26-30 x 31-35	0,447	0,000
	31-35 x 36-40	-0,228	0,034
	31-35 x 41-45	-0,342	0,007
	31-35 x 46-50	- 0,561	0,001
	36-40 x 46-50	-0,333	0,030
	Qualidade de Experiência	20-25 x 26-30	-0,689
20-25 x 36-40		-0,635	0,005
20-25 x 41-45		-1,050	0,000
20-25 x46- 50		-0,970	0,002
20-25 x + 51		-1,053	0,000
31-35 x 41-45		-0,614	0,010
31-35 x +51		-0636	0,015

Como podemos observar na tabela há diferenças estatisticamente significativas para a variável atitude face à DA nos seguintes grupos etários: entre 26-30 e 31-35 ($p=0,016$), 26-30 e 36-40 ($0,021$), 26-30 e + de 51 ($p=0,003$). Em relação á variável Competência Percebida há diferenças estatisticamente significativas nos grupos etários: 20-25 e 26-30 ($p=0,001$), 20-25 e 41-45 ($p=0,015$), 20-25 e 46-50 ($p=0,001$), 26-30 e 31-35 ($p=0,000$), 31-35 e 36-40 ($p=0,034$), 31-35 e 41-45 ($p=0,007$), 31-35 e 46-50 ($p=0,001$), 36-40 e 46-50 ($p=0,030$). No que toca à variável Qualidade de Experiência há diferenças estatisticamente significativas nos grupos etários: 20-25 e 26-30 ($p=0,005$), 20-25 e 36-40 ($p=0,005$), 20-25 e 41-45 ($p=0,000$), 20-25 e 46-50 ($p=0,002$), 20-25 e + 51 ($p=0,000$), 31-35 e 41-45 ($p=0,010$), 31-35 e +51 ($p=0,015$).

4.2.3. Tempo de Serviço

A tabela 15 apresenta os valores do grau de significância entre as variáveis das atitudes, qualidade de experiência e competência em função do grupo etário.

Tabela 15 – Tabela relativa á análise da variância – ANOVA entre as variáveis dependentes em função do tempo de serviço.

	Tempo de serviço	<i>Estatística descritiva</i>		<i>Anova</i>		
		Média	Desvio padrão	gl	F	Sig.
Atitudes face à DA	até 5 anos	39,75	6,82	4	1,92	0,11
	6-10 anos	37,02	5,79			
	11-15 anos	37,92	7,38			
	16-20 anos	38,71	7,47			
	+ de 21 anos	36,45	7,84			
Competência Percebida	até 5 anos	1,60	0,61	4	2,81	0,026
	6-10 anos	1,50	0,54			
	11-15 anos	1,75	0,51			
	16-20 anos	1,80	0,55			
	+ de 21 anos	1,81	0,47			
Qualidade de Experiência	até 5 anos	2,04	1,19	4	6,51	0,000
	6-10 anos	1,98	1,01			
	11-15 anos	2,47	0,99			
	16-20 anos	2,74	0,97			
	+ de 21 anos	2,79	0,74			

Relativamente à variável Atitude face à DA a média mais alta encontra-se no grupo de tempo de serviço de até 5 anos (39,75) com desvio padrão de 6,82 e a media mais baixa apresenta-se no grupo de tempo de serviço de + de 21 anos (36,45) com desvio padrão de 7,84. Na competência percebida a media mais alta (1,81) e desvio padrão de 0,47 acontece no grupo de tempo de serviço de + de 21 anos e a media mais baixa (1,50) e desvio padrão de 0,54 está no grupo etário de 6-10 anos. No que toca à qualidade de experiência o grupo de tempo de serviço de + de 21 anos mostra a media mais alta (2,79) com o desvio padrão de 0,74, o grupo etário 06-10 anos apresenta a media mais baixa (1,98) com desvio padrão de 1,01.

Verificamos que há diferenças estatisticamente significativas em relação ao grupo tempo de serviço relativamente às variáveis Qualidade de Experiência ($F= 6,51$; $p=0,00$), Competência percebida ($F= 2,81$; $p=0,026$) e Atitude face à DA ($F=1,92$; $p=0,11$).

Tabela 16-Teste Post- hoc de LSD da variável Tempo de Serviço

		<i>Mean difference</i>	Sig.
Atitudes face à DA	até 5 anos x 6-10	2,728	0,031
	até 5 anos x + de 21	3,299	0,020
Competência Percebida	6-10 x 11-15	-0,246	0,019
	6-10 x 16-20	-0,300	0,017
	6-10 x + de 21	-0,306	0,010
Qualidade de Experiência	até 5 anos x 11-15	-0,432	0,017
	até 5 anos x 16-20	-0,700	0,002
	até 5 anos x + de 21	-0,747	0,000
	6-10 x 11-15	-0,493	0,010
	6-10 x 16-20	-0,760	0,001
	6-10 x + 21	-0,808	-0,000

Como podemos notar na tabela há diferenças estatisticamente significativas para a variável atitude face à DA nos seguintes grupos de tempo de serviço: entre até 5 anos e 6-10 ($p= 0,031$), até 5 anos e + de 21 ($0,020$). Em relação á variável Competência Percebida há diferenças estatisticamente significativas nos grupos de tempo de serviço: 6-10 e 11-15 ($p=0,019$), 6-10 e 16-20 ($p=0,017$), 6-10 e + de 21 ($p=0,010$). No que toca à variável Qualidade de Experiência há diferenças estatisticamente significativas nos grupos de tempo de serviço: até 5 anos e 11-15 ($p=0,017$), até 5 anos e 16-20 ($p=0,002$), até 5 anos e + de 21 ($p=0,000$), 6-10 e 11-15 ($p=0,010$), 6-10 e 16-20 ($p=0,001$), 6-10 e + 21 ($p=-0,000$).

4.2.4.Níveis de ensino leccionados

Na tabela 17 podemos observar os valores do grau de significância entre a variável das atitudes em função dos níveis de ensino.

Tabela 17 – Tabela relativa á análise da variância – ANOVA entre a variável das atitudes em função dos níveis de ensino

	<i>Estatística descritiva</i>			<i>Anova</i>		
	Níveis de ensino	Média	Desvio padrão	gl	F	Sig.
Atitudes face à DA	1º CEB	42,952	5,172	6	7,649	0,000
	2º CEB	35,437	4,901			
	3º CEB	36,338	7,760			
	SEC.	38,958	7,397			
	1º e 2º CEB	43,500	2,121			
	2º e 3º CEB	41,667	5,480			
	3º CEB e SEC.	42,500	7,164			

Em relação à variável Atitude face à DA a média mais alta encontra-se no Nível de Ensino 1º e 2º CEB (43,500) com desvio padrão de 2,121 e a media mais baixa apresenta-se no Nível de Ensino 2º CEB (35,437) com desvio padrão de 4,901.

Verificamos que há diferenças estatisticamente significativas em relação aos Níveis de Ensino relativamente à variável Atitude face à DA (F=7,649; p=0,000).

Tabela 18 -Teste Post- hoc de LSD da variável Níveis de Ensino

	<i>Mean difference</i>	<i>Sig.</i>
1º CEB x 2º CEB	7,516	0,000
1º CEB x 3º CEB	6,614	0,000
1º CEB x Sec.	3,994	0,021
2º CEB x Sec.	-3,522	0,004
2º CEB x 2º e 3º CEB	-6,230	0,000
2º CEB x 3º CEB e Sec.	-7,063	0,000
3º CEB x Sec.	-2,620	0,033
3º CEB x 2º e 3º CEB	-5,329	0,001
3º CEB x 3º CEB e Sec.	-6,162	0,000

Como podemos ver na tabela há diferenças estatisticamente significativas para a variável atitude face à DA nos seguintes Níveis de Ensino: entre 1º CEB e 2º CEB (p=0,000), 1º CEB e 3º CEB (p=0,000), 1º CEB e Sec. (p=0,021), 2º CEB e Sec. (p=0,004), 2º CEB e 2º e 3º CEB (p=0,000), 2º CEB e 3º CEB e Sec. (p=0,000), 3º CEB e Sec. (p=0,033), 3º CEB e 2º e 3º CEB (p=0,001), 3º CEB e 3º CEB e Sec. (p=0,000).

4.2.5. Formação em EE/ NEE

A tabela 19 apresenta os valores do grau de significância entre as variáveis das atitudes, qualidade de experiência e competência em função da Formação em Ensino Especial e Necessidades Educativas Especiais.

Tabela 19 – Tabela relativa ao test t student – comparação entre as variáveis das atitudes, qualidade de experiência e competência em função da Formação em Ensino Especial e Necessidades Educativas Especiais.

	<i>Estatística descritiva</i>		<i>Teste t de student</i>			
	Formação em	Média	Desvio padrão	t	gl	Sig (2-tailed)
Atitudes face à DA	Sim	40,622	6,29	-5,30	252	0,000
	Não	36,532	7,05			
Competência Percebida	Sim	1,87	0,54	-4,12	162,19	0,000
	Não	1,55	0,56			
Qualidade de Experiência	Sim	2,69	0,97	-2,11	233	0,036
	Não	2,27	1,05			

Nesta tabela notamos que relativamente à variável Atitude face à DA a média mais alta encontra-se no grupo de sujeitos que tiveram formação em EE/NEE (40,622) com desvio padrão de 6,29 e a média mais baixa apresenta-se nos que não tiveram esta formação (36,532) com desvio padrão de 7,05. Na competência percebida a media mais alta (1,87) e desvio padrão de 0,54 acontece no grupo de sujeitos que tiveram formação em EE/NEE e a média mais baixa (1,55) e desvio padrão de 0,56 está nos professores que não tiveram formação neste âmbito. Relativamente à qualidade de experiência os sujeitos que tiveram formação em EE/NEE mostram a média mais alta (2,69) com o desvio padrão de 0,97, os sem formação apresentam a media mais baixa (2,27) com desvio padrão de 1,05.

Observamos que há diferenças estatisticamente significativas em relação à Formação em EE/NEE relativamente às variáveis Qualidade de Experiência ($t = -2,11$; $p = 0,036$), Competência percebida ($t = -4,12$; $p = 0,000$) e Atitude face à DA ($t = -5,30$; $p = 0,000$).

4.2.6.Experiência

A tabela 20 apresenta os valores do grau de significância entre as variáveis das Atitudes, Qualidade de Experiência e Competência Percebida em função da Experiência no ensino de indivíduos com deficiência.

Tabela 20– Tabela relativa ao test t student – comparação entre as variáveis das Atitudes, Qualidade de Experiência e Competência em função da Experiência no ensino de indivíduos com deficiência.

	Experiência	<i>Estatística descritiva</i>		<i>Teste t de student</i>		
		Média	Desvio padrão	t	gl	Sig (2-tailed)
Atitudes face à DA	Sim	38,50	6,99	-	-	-
	Não	37,51	7,12			
Competência Percebida	Sim	1,80	0,532	-4,951	232	0,000
	Não	1,43	0,567			
Qualidade de Experiência	Sim	2,78	0,831	-7,761	233	0,000
	Não	1,80	1,079			

De acordo com esta tabela verificamos que relativamente à variável Atitude face à DA a média mais alta encontra-se no grupo dos sujeitos que tiveram experiência no ensino de indivíduos com deficiência (38,50) com desvio padrão de 6,99 e a média mais baixa apresenta-se no grupo sem experiência (37,51) com desvio padrão de 7,12. No que toca à competência percebia a média mais alta (1,80) e desvio padrão de 0,532 acontece no grupo dos sujeitos que tiveram experiência no ensino de indivíduos com deficiência e a média mais baixa (1,43) e desvio padrão de 0,567 está no grupo eu não teve esta experiência. Em relação à qualidade de experiência o grupo dos sujeitos que tiveram experiência no ensino de indivíduos com deficiência mostra a média mais alta (2,78) com o desvio padrão de 0,831, apresentando a média mais baixa (1,80) com desvio padrão de 1,079 o grupo de professores sem experiência.

Observamos que há diferenças estatisticamente significativas em relação à Formação em EE/NEE relativamente às variáveis Qualidade de Experiência ($t = -7,761$; $p = 0,000$) e Competência percebida ($t = -4,951$; $p = 0,000$). Relativamente à Atitude face à DA não se encontraram diferenças estatisticamente significativas.

4.2.7. Qualidade da Experiência

Nesta tabela observamos os valores do grau de significância entre a variável das Atitudes em função da Qualidade de Experiência.

Tabela 21 – Tabela relativa á análise da variância – ANOVA entre a variável das Atitudes em função da Qualidade de Experiência

	<i>Estatística descritiva</i>			<i>Anova</i>		
	Qualidade de Experiência	Média	Desvio padrão	gl	F	Sig.
Atitudes face à DA	Sem experiência	35,97	6,31	3	17,35	0,000
	Nada positiva	35,14	5,10			
	Satisfatória	38,54	6,81			
	Muito positiva	45,67	6,22			

Em relação à variável Atitude face à DA a média mais alta em função da Qualidade de Ensino encontra-se no Muito Positiva (45,67) com desvio padrão de 6,22 e a media mais baixa apresenta-se no Nada Positiva (35,14) com desvio padrão de 5,10.

Podemos verificar que há diferenças estatisticamente significativas em relação à Qualidade de Ensino relativamente à variável Atitude face à DA ($F = 17,35$; $p = 0,000$).

Tabela 22-Teste Post- hoc de LSD da variável Qualidade de Experiência

	<i>Mean difference</i>	<i>Sig.</i>
Sem experiência x Satisfatória	-2,572	0,005
Sem experiência x Muito positiva	-9,701	0,000
Nada positiva x Satisfatória	-3,402	0,024
Nada positiva x Muito positiva	-10,530	0,000
Satisfatória x Muito positiva	-7,128	0,000

Como podemos ver na tabela há diferenças estatisticamente significativas para a variável atitude face à DA em função da Qualidade de Ensino: entre Sem Experiência e Satisfatória ($p= 0,005$), Sem Experiência e Muito Positiva ($p=0,000$), Nada Positiva e Satisfatória ($p=0,024$), Nada Positiva e Muito Positiva ($p=0,000$), Satisfatória e Muito Positiva ($p=0,000$).

4.2.8. Qualidade de Competência

Na tabela 23 observamos os valores do grau de significância entre a variável das Atitudes em função da Competência Percebida.

Tabela 23 – Tabela relativa á análise da variância – ANOVA entre a variável das Atitudes em função da

		Competência Percebida					
		<i>Estatística descritiva</i>		<i>Anova</i>			
		Competência	Média	Desvio padrão	gl	F	Sig.
Atitudes face à DA	Nada competente	34,337	5,433	2	33,627	0,000	
	Com alguma competência	39,614	6,660				
	Muito competente	48,100	5,646				

Em relação à variável Atitude face à DA a média mais alta em função da Competência encontra-se no Muito Competente (48,100) com desvio padrão de 5,646, seguidamente o Com Alguma Competência com media de 39,614 e desvio padrão de 6,660 e a media mais baixa apresenta-se no Nada Competente (34,337) com desvio padrão de 5,433.

Verificamos que há diferenças estatisticamente significativas em relação à Competência relativamente à variável Atitude face à DA ($F=33,627$; $p=0,000$).

Tabela 24 -Teste Post- hoc de LSD da variável Competência

	<i>Mean difference</i>	<i>Sig.</i>
Nada Competente x Com Alguma Competência	-5,277	0,000
Nada Competente x Muito Competente	-13,763	0,000
Com Alguma Competência x Muito Competente	-8,486	0,000

Observando a tabela verificamos que há diferenças estatisticamente significativas para a variável atitude face à DA nos seguintes níveis de Competência: entre Nada Competente e Com Alguma Competência ($p=0,000$), Nada Competente e Muito Competente ($p=0,000$) e Com Alguma Competência x Muito Competente ($p=0,000$).

4.2.11. Correlações

Na tabela seguinte iremos apresentar as correlações entre as variáveis dependentes desta investigação.

Tabela 25 - Correlações entre as variáveis dependentes

		<i>Qualidade da experiência</i>	<i>Competência percebida</i>	<i>Atitudes face à deficiência auditiva</i>
Qualidade da experiência	Correlação de Pearson	1	0,689(**)	0,341(**)
	Sig. (2-tailed)		0,000	0,000
Competência percebida	Correlação de Pearson		1	0,464(**)
	Sig. (2-tailed)			0,000
Atitudes face à deficiência Auditiva	Correlação de Pearson			1
	Sig. (2-tailed)			

** Correlação de nível 0.01 (2-tailed).

Através da análise da tabela 25, podemos verificar que existem correlações entre as variáveis qualidade da experiência e competência percebida ($p=0,689$); entre as variáveis qualidade da experiência e atitudes dos professores de Educação Física face à

deficiência auditiva ($p=0,341$) e entre as variáveis competência percebida e atitudes dos professores de Educação Física face à deficiência auditiva ($p=0,464$).

CAPÍTULO V

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

No presente capítulo será feita a discussão dos resultados apresentados anteriormente. A discussão propende compreender os resultados obtidos, mediante a comparação com estudos anteriormente efectuados, com o intuito de focar e averiguar os resultados mais significativos no âmbito das atitudes dos professores de Educação Física face a alunos com deficiência auditiva.

O maior objectivo deste estudo é estender investigações anteriores, examinando as relações entre características dos professores de Educação Física (idade, género, tempo de serviço, ano de escolaridade que leccionam, habilitações académicas, formação em Ensino Especial ou Necessidades Educativas Especiais, experiência no ensino de indivíduos com deficiência, qualidade de experiência e competência) e as suas atitudes face ao ensino de alunos com deficiência auditiva. Do mesmo modo iremos seleccionar qual das características seleccionadas é a melhor predictor das atitudes favoráveis face ao ensino de alunos com deficiência

Com base nos resultados obtidos, através da análise descritiva das variáveis deste estudo, verificámos que dos 254 indivíduos do presente estudo, 35,4% são do género feminino e 64,6% são do género masculino. Relativamente ao grupo etário desta amostra o valor mínimo de idade é de 21 anos, o valor máximo é de 58 anos, sendo a média de 36,64 anos e o desvio padrão de 8,94. No que toca ao tempo de serviço da amostra utilizada neste estudo o valor mínimo é 1 ano quando os inquiridos foram estagiários e o valor máximo é de 36 anos de serviço, sendo a média de 11,74 e o desvio padrão de 8,85. A maior parte dos inquiridos lecciona actualmente o 2º CEB e o 3º CEB, ambos com a mesma percentagem de 28%, o menor valor percentual encontrado foi o de 0,8% nos níveis de ensino 1º e 2º CEB.

Em relação à variável habilitações académicas a maioria dos participantes da amostra é licenciado apresentando um valor percentual de 76%. Seguidamente, com uma percentagem de 13% encontram-se os inquiridos com mestrado, e finalmente, os

bacharéis com 4,7%. No que toca á formação em Ensino Especial /NEE verificámos que 61,4% dos participantes afirma ter esta formação e 38,6% considera que não tem formação neste âmbito. Na variável experiência, 60,6% dos participantes afirma já ter leccionado aulas a indivíduos com deficiência e 39% considera que não tem experiência nesta vertente.

Seguidamente, em relação às condições de deficiência que dos alunos que os professores participantes acompanharam, a Deficiência Motora tem uma percentagem de 11,8%, a Deficiência Visual tem um valor percentual de 4,7%, a Deficiência Auditiva com uma percentagem de 1,6% e a Deficiência Intelectual com um valor percentual de 9,1%. A Multideficiência apresenta uma percentagem de 1,3%, sendo atribuído a Várias condições de deficiência um valor percentual 39%. Relativamente ao número de anos de ensino a alunos com deficiência desta amostra o valor mínimo é de 1 ano, o valor máximo é de 30 anos, sendo a média de 5,44 e o desvio padrão de 5,54.

No que refere à variável qualidade de experiência podemos observar que a maioria dos participantes da amostra pensa que a sua qualidade de experiência é Satisfatória apresentando uma percentagem de 46,1%. Seguidamente, com uma percentagem de 34,6% encontram-se os inquiridos Sem Experiência. A qualidade de experiência Muito Positiva um valor percentual de 10,6%. Por fim, a qualidade de experiência Nada Positiva com 8,7% de percentagem.

Referente à competência percebida, a maioria dos inquiridos considera-se Com Alguma Competência apresentando uma percentagem de 53,1%. Seguidamente, com um valor percentual de 35,0% apresentam-se os participantes que se percebem como Nada Competentes. Finalmente, Muito Competente manifesta uma percentagem de 3,5%.

Tendo por base a análise da estatística inferencial das variáveis, relativamente à variável género não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas nesta investigação. Este resultado vai de encontro a estudos realizados que não revelam diferenças significativas em relação ao género (DePauw & Goc Karp, 1990; Hodge et al. 2002; Patrick, 1987; Kudlacek et al.2002; Rizzo & Vispoel, 1991; Rizzo & Wright, 1988; Rowe & Stutts, 1987; citado por Kozub & Lienert, 2003). Depois de uma análise do controlo das diferenças da experiência Hodge & Jansma (1999) (citado por Kozub & Lienert, 2003), não encontraram diferenças significativas entre os participantes do género masculino e feminino. Por outro lado, Aloia et al. (1980); Downs & Williams

(1994); Folsom-Meek, Nearing, Groteluschen & Krampf (1999); e Schmidt-Gotz et al. (1994) citado por Kozub & Lienert (2003), encontram nos seus estudos que as mulheres têm significativamente as atitudes mais favoráveis face ao ensino de alunos com deficiência em relação a homens. Esta diferença pode dever-se à maior sensibilidade que as mulheres apresentam em relação à problemática da deficiência.

Neste estudo, em relação à variável grupo etário há diferenças estatisticamente significativas no que toca às atitudes face a deficiência auditiva, à qualidade de experiência e à competência percebida. A idade tem sido descoberta como negativamente relacionada com as atitudes: os professores mais velhos têm atitudes menos favoráveis (Rizzo, 1985, citado por Rizzo & Vispoel 1991). Um estudo de DePauw & Goc Karp (1990) citado por Kozub & Lienert (2003), sugere que professores com idades mais avançadas têm atitudes menos favoráveis do que professores com idades menos avançadas. Schmidt-Gotz et al. (1994) citado por Kozub & Lienert (2003), confirmam estes resultados e afirmam que professores mais novos em serviço veem a inclusão significativamente mais favoravelmente que os seus homólogos mais velhos. Patrick (1987), Rizzo & Viospel (1991), e Rizzo & Wright (1988) citados por Kozub & Lienert (2003), não encontram uma correlação significativa entre idade e atitude. Descobertas de Rizzo & Kirkendall (1995) citado por Kozub & Lienert (2003), sugerem uma correlação negativa significativa entre idade e atitudes face ao ensino de alunos com deficiência. Neste estudo estes autores indicam que professores mais novos têm atitudes mais favoráveis face à inclusão do que os de idade mais avançada. Estes resultados, estão provavelmente relacionados com facto da formação académica em Necessidades Educativas Especiais nos cursos de Educação Física seja relativamente recente. Assim, os professores mais velhos como não tiveram formação ou experiência na área mostrem atitudes menos favoráveis. O presente estudo não apoia tais conclusões, podemos afirmar que há variância em relação à idade mas não generalizar em professores mais velhos e professores mais novos. Há uma tendência para os professores mais novos apresentarem atitudes mais favoráveis embora esta não seja linear. Os professores mais novos apresentam a média mais elevada, isto, talvez se deva ao facto de terem tido na sua formação académica conteúdos relativos às filosofias inclusivas, uma vez que esta temática é bastante recente. Esta situação pode prender-se, também, o facto de os professores mais novos, com menos tempo de serviço, serem mais sensíveis à problemática de inclusão uma vez que vai de encontro às directrizes mais recentes da política educativa (Decreto de Salamanca, 1994) no nosso país.

Esta investigação apresenta significância no que refere ao tempo de serviço em relação à competência percebida, à qualidade de experiência e à deficiência auditiva. Podemos afirmar que no que toca à qualidade de experiência e à competência percebida os professores com mais tempo de serviço têm atitudes mais favoráveis. Embora seja visível a variação nesta variável em relação à deficiência auditiva não se pode afirmar que os professores com mais tempo de serviço têm atitudes mais favoráveis. Assim, isto pode dever-se ao facto de os professores com mais tempo de serviço, por terem tido com contacto com maior número e variado de situações de ensino, apresentarem uma experiência maior e considerarem-se mais competentes.

Na variável níveis de ensino em função das atitudes há significância na nossa investigação. Estudos feitos nesta área afirmam que estudantes com deficiência são percebidos mais favoravelmente nos anos de escolaridade mais baixos do que nos mais altos (Minner & Knutson, 1982; Rizzo, 1984) citado por Rizzo & Vispoel 1991. Quanto mais alto for o ano de escolaridade menos favoráveis se tornam as atitudes dos professores declaram estes autores. A inclusão é vista mais favoravelmente com respeito a alunos mais novos (DePauw & Goc Karp, 1990; Rizzo, 1984) citado por Kozub & Lienert (2003), contudo, estas descobertas não são consistentes com outros estudos quando o tipo de deficiência é considerado. É importante notar que estes estudos foram realizados nos EUA, o número de factores culturais pode ter influenciado as diferentes descobertas. Nesta investigação podemos verificar que há significância entre os níveis de ensino, embora não possamos apoiar as conclusões destes estudos anteriores. Há uma tendência para os professores terem atitudes mais favoráveis em relação ao 1º CEB e 1º CEB e 2º CEB devido a estes apresentarem as médias mais alta embora esta não seja linear.

A variável formação em ensino especial em função das atitudes é claramente visível neste estudo, os professores que declaram ter esta formação apresentam atitudes significativamente positivas em relação ao ensino de alunos com deficiência nas suas aulas de educação física no ensino regular. Isto vai de encontro a muitos estudos que afirmam que a formação em ensino especial é um predictor de atitudes (Block & Rizzo, 1995; Kowalski & Rizzo, 1996; Rizzo, 1985; Rizzo & Kirkendall, 1995) citado por Kozub & Lienert (2003). Schmidt-Gotz et al. (1994) descobriram que professores que recebem formação em inclusão têm atitudes mais favoráveis. Kowalski & Rizzo (1996) citados por Kozub & Lienert (2003) afirmam que o trabalho prático das suas significâncias estatísticas é fiável, embora haja baixas correlações entre formação em

ensino especial e atitudes. Rizzo & Kirkendal (1995) citado por Kozub & Lienert (2003) dizem que dois predictores significativos das atitudes são a competência percebida e formação em Ensino Especial. Rizzo & Wright (1988) e Zanandrea & Rizzo (1998) citado por Kozub & Lienert (2003) não descobriram correlações significativas entre formação em Ensino especial ou educação física adaptada, na previsão das atitudes dos professores. Trips (1988) citado por Kozub & Lienert (2003) resultados também questionam o impacto da preparação académica, assumindo que professores de Educação Física adaptada têm mais preparação académica no que toca ao ensino de alunos com deficiência do que professores de educação física do ensino regular. Questionando o efeito da formação em ensino especial em educação física nas atitudes, Folsom-Meek et al. (1999) e Schmidt-Gotz et al. (1994) citado por Kozub & Lienert (2003) descobriram que os estudantes com maior formação além da educação física (e.g, educação especial, educação elementar) mostram atitudes mais positivas do que as que têm uma formação só em educação física. Estes estudos indicam a necessidade de examinar a formação em ensino especial na formação em educação física. Foi o que fizemos com este estudo exploratório e chegámos à conclusão que os sujeitos que tiveram formação em EE têm atitudes significativamente mais favoráveis ($p=0,000$) que os sujeitos que sem essa formação. Este resultado tem implicações muito importantes pois leva-nos a afirmar que apostar na formação dos professores de Educação Física é essencial para a mudança de atitudes dos mesmos.

Do mesmo modo, na presente investigação, os professores que admitem ter experiência no ensino de alunos com deficiência e se percebem com uma qualidade de experiência muito positiva demonstram atitudes mais positivas em relação aos professores que nunca tiveram contacto com alunos com deficiência e se percebem sem experiência neste âmbito. Isto vai de encontro a estudos realizados anteriormente, estes afirmam que um contacto prévio com alunos com deficiência estão relacionadas atitudes favoráveis (Rizzo, 1985; Gorgatti e al., 2004). Professores com mais experiência no ensino de alunos com deficiência demonstram nitidamente atitudes mais favoráveis do que professores com menos experiência (Block & Rizzo, 1995; Kozub & Porretta, 1998; Rizzo & Vispoel, 1991; Schmidt-Gotz et al. 1994). Block & Rizzo (1995) citado por Kozub & Lienert (2003) descobriram que qualidade de experiência de ensino e trabalho em educação física adaptada são mais fortemente relacionadas com atitudes face à deficiência. Rizzo & Vispoel (1991) citado por Kozub & Lienert (2003) descobriram uma correlação negativa com os anos de experiência ensino regular,

Schmidt –Gotz et al. (1994) citado por Kozub & Lienert (2003) não encontraram uma correlação significativa entre experiência no ensino regular e atitudes. Professores com experiência em alunos com deficiência também têm atitudes mais favoráveis (Folsom-Meek et al. 1999; Hodge & Jasma, 1999; Kosub & Porretta, 1998) citado por Kozub & Lienert (2003). Há diferentes descobertas com respeito à experiência como predictor de atitudes mais positivas. Muitos estudos não apoiam a relação entre experiência e atitudes (Rizzo & Wright, 1988; Zanandrea & Rizzo, 1998) citado por Kozub & Lienert (2003). Mais tarde, Tripp (1998) citado por Kozub & Lienert (2003) descobriu que professores de Educação Física regular e adaptada não diferem significativamente nas suas atitudes, estes questionam o papel da experiência (assumindo que os professores de Educação Física adaptada têm mais experiência no ensino de alunos com deficiência). Downs & Williams (1994) citado por Kozub & Lienert (2003) também reportam descobertas ambíguas no que toca à experiência e atitudes.

Recentes investigações (Rizzo & Wright, 1988) mostram-nos que a competência com que os professores se autopercepcionam está relacionada com as atitudes. Assim, de acordo com estas investigações e com o nosso estudo podemos afirmar que quanto mais os professores de Educação Física se autopercepcionam com uma boa competência terão atitudes mais favoráveis no ensino de alunos com deficiência. A competência percebida é a variável mais vezes mencionada para explicar e predizer as atitudes dos professores de educação física face ao ensino de alunos com deficiência, Kozub & Lienert (2003). Investigações sugerem que atitudes favoráveis estão mais ligadas a professores que têm uma alta percepção de competência, (Block & Rizzo, 1995; Kowalski & Rizzo, 1996; Rizzo & Kirkendall , 1995; Rizzo e Vispoel, 1991; Rizzo & Wright, 1998; Schmidt-Gotz et al. 1994), citado por Kozub & Lienert, 2003). Schmidt-Gotz et al. (1994) citado por Kozub & Lienert (2003) descobriram correlações positivas entre competência percebida na previsão dos professores de educação física face no ensino de alunos com deficiência, experiência inclusiva, experiência pessoal no ensino de indivíduos com deficiência e trabalhos inclusivos. Block & Rizzo (1995) citado por Kozub & Lienert (2003) encontraram correlações positivas entre a competência percebida e o ensino de alunos com deficiência nas aulas de educação física adaptada e educação especial, tempo de serviço e qualidade de experiência de ensino. A relação mais forte existe entre a competência e a qualidade de experiência no ensino, esta descoberta é apoiada por um estudo de Zanandrea & Rizzo (1998) citado por Kozub & Lienert (2003) com professores brasileiros. Rizzo & Vispoel (1991) citado por Kozub &

Lienert (2003) encontram correlações significativas entre as seguintes variáveis e a competência percebida: idade, formação em Ensino Especial, género, número de anos no ensino a alunos com deficiência e atitudes face ao ensino de indivíduos com deficiência. Estes resultados indicam que a competência percebida face ao ensino de alunos com deficiência foi o melhor predictor das atitudes.

Assim, com esta investigação, compreendemos que quanto mais os professores se autopercepcionarem como competentes, mais positivas serão as suas atitudes face ao ensino de indivíduos com deficiência, sendo este o melhor predictor de atitudes. Para os professores se considerarem competentes é necessário que tenham formação na área do Ensino Especial e Educação Física adaptada, não só na formação académica mas também ao longo da vida profissional. Conforme o exposto, é clara a evidência da importância da aposta na formação dos professores de Educação Física e na sua experiência de leccionação a alunos com deficiência.

Se incidirmos nestes 4 pilares a filosofia inclusiva que se pretende implantar no nosso país poderá ser efectivamente um **sucesso** e uma **realidade!**

CAPÍTULO VI

CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES

Neste capítulo pretende-se apresentar as conclusões retiradas da presente investigação. Iremos também mostrar as limitações com que nos deparámos e deixaremos algumas recomendações para estudos posteriores a este relacionados com esta área de investigação.

6.1. Conclusões

Depois de analisar as variações existentes nas diferentes variáveis dependentes (Atitudes, Qualidade de Experiência e Competência Percebida) consideradas neste estudo e suas variáveis independentes foi possível verificar que relativamente à variável:

- **Género**

Não existiram diferenças estatisticamente significativas entre as variáveis atitudes, a qualidade de experiência e a competência percebida em relação à variável género.

- **Grupo Etário**

Em relação à variável grupo etário há diferenças estatisticamente significativas no que toca às atitudes face a deficiência auditiva, à qualidade de experiência e à competência percebida. Neste estudo há uma tendência para os professores mais novos apresentarem atitudes mais favoráveis embora esta não seja linear.

- **Tempo de Serviço**

Esta investigação apresenta significância no que refere ao tempo de serviço em relação à competência percebida, à qualidade de experiência e à deficiência auditiva. Podemos afirmar que no que toca à qualidade de experiência e à competência percebida

os professores com mais tempo de serviço têm atitudes mais favoráveis. Embora seja visível a variação nesta variável em relação à deficiência auditiva não se pode afirmar que os professores com mais tempo de serviço têm atitudes mais favoráveis.

- Níveis de ensino leccionados

Na variável níveis de ensino em função das atitudes há significância na nossa investigação. Existe uma propensão para os professores terem atitudes mais favoráveis em relação ao 1º CEB e 1º CEB e 2º CEB embora esta não seja claramente evidente.

- Formação em EE/NEE

A variável formação em ensino especial em função das atitudes é claramente visível neste estudo, os professores que declaram ter esta formação apresentam atitudes significativamente positivas em relação ao ensino de alunos com deficiência nas suas aulas de educação física no ensino regular.

- Qualidade da Experiência

Na presente investigação, os professores que admitem ter experiência no ensino de alunos com deficiência e se percebem com uma qualidade de experiência muito positiva demonstram atitudes mais positivas em relação aos professores que nunca tiveram contacto com alunos com deficiência e se percebem sem experiência neste âmbito.

- Competência Percebida

Com o nosso estudo podemos afirmar que quanto mais os professores de Educação Física se autopercebem com uma boa competência terão atitudes mais favoráveis no ensino de alunos com deficiência. A competência percebida é a variável que melhor prediz as atitudes dos professores de Educação Física no ensino de alunos com deficiência auditiva.

Assim, com esta investigação, compreendemos que quanto mais os professores se autopercebem como competentes, mais positivas serão as suas atitudes face ao ensino de indivíduos com deficiência, sendo este o melhor predictor de atitudes.

Também percebemos que para os professores se considerarem competentes é necessário que tenham formação na área do Ensino Especial e Educação Física adaptada, não só na sua formação académica mas ao longo de toda a sua vida profissional.

6.2. Limitações

Apresenta-se relevante referir algumas dificuldades sentidas para que em futuros estudos estas possam ser evitadas ou melhoradas:

- A não participação de todos os sujeitos aos quais lhes foi entregue o questionário.
- O facto de não haver nenhum estudo no nosso país, que tivesse utilizado o nosso instrumento de avaliação (PEATID III), dado a este ser um estudo exploratório.

6.3. Recomendações

A área de investigação das atitudes dos professores de Educação Física face à deficiência é um campo pouco explorado. Neste sentido, compete-nos a nós dar a conhecer as dificuldades encontradas durante a realização deste estudo para que investigações posteriores nesta área possam satisfazer ainda mais as pretensões relacionadas com este campo. Assim pareceu-nos importante acentuar as seguintes recomendações:

- Realizar este estudo numa amostra com maior número de indivíduos e mais equilibrada, no que diz respeito ao género;
- Modificar a formatação do questionário, visto que poderá ter havido a possibilidade de vários inquiridos não olharem às diferenças das condições de deficiências e responderam para todas de igual modo.

CAPÍTULO VII

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AJZEN, I. Icek Ajen.<http://people.umass.edu/aizen/tpb.diag.html>

BUREAU INTERNATIONAL d'AUDIOPHONOLOGIE (2007)
<http://www.construirnoticias.com.br/asp/materia.asp?id=652>

CAMPOS, M.J. (2005). *Textos de Apoio FCDEF-UC*. Deficiência Auditiva

COUTO, A. F. (1985) - Conceito de Deficiência auditiva - *In: A.F. Couto, A.M. Costa et al - Como compreender o deficiente auditivo - Rio de Janeiro: Rotary Clube do Rio de Janeiro. Comissão de Assistência ao Excepcional: EXPED, Expansão Editorial.*

FERREIRA, J.P. & CAMPOS, M.J. (2005). *Textos de Apoio FCDEF-UC*. Ensino Integrado

GORGATTI, M.G. et al. (2004). Atitudes dos professores de Educação Física do ensino regular com relação a alunos portadores de deficiência. *Revista Brasileira Ci. e Mov. Brasília* v.2, n 2, p.63-68.

KOSUB, F.M. & PORRETTA, D.L. (2003). Attitudes Toward Teaching Children With Disabilities: Review of Literature and Research Paradigm. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 20, 323-346.

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

LIMA, M. (2004). Atitudes: Estrutura e Mudança In *Psicologia Social*. Serviço de Educação e Bolsas. Fundação Calouste Gulbenkian.

Ministério da Educação (2004/2005).
http://www.dgidc.min-edu.pt/especial/CDI_observatorio.asp

NUNES, I. (2007). Atitudes dos Professores Face à Inclusão de Alunos com Dificuldades de Aprendizagem do Domínio Cognitivo Motor.

RIZZO, T. L. & FOLSOM-MEEK S. L. (2002). Validating the Physical Educators Attitudes Toward Teaching Individuals With Disabilities III (PEATID III) Survey for Future Professionals. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 19, 141-154.

RIZZO, T. L. & VISPOEL, W. P. (1991) Physical Educators Attributes and Attitudes Toward Teaching Students With Handicaps. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 8, 4-11.

SHERRIL, C. (1998). *Adapted Physical Activity, Recreation and Sport. Crossdisciplinary and Lifespan*. Deaf and Hard-of-Hearing Conditions.

THOMAS, C. (2002). Disability Theory: Keys Ideas, Issues and Thinkers. In *Disability Studies Today*.