

## **CAPÍTULO II – REVISÃO DA LITERATURA**

*Nobody is disabled, we are all differently abled (Passarini, 2003).*

### **2.1. Atitude**

Pretendemos enquadrar-nos nos estudos existentes acerca desta temática, pelo que, seguidamente iremos apresentar os dados mais pertinentes da pesquisa que executámos. As atitudes são aprendidas através de experiências sociais e ambientais e não geneticamente (Sable, 1995).

#### **2.3.1. DEFINIÇÃO E ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

Ao longo dos tempos, inúmeros autores, estudaram a atitude partindo de diversos tipos de abordagem, chegando à conclusão que as atitudes se traduzem em comportamentos que cada indivíduo demonstra, na presença de determinada situação.

Em 1928, Thurstone define atitude como sendo “a soma total de inclinações e de sentimentos de um homem, preconceito ou polarização, noções preconceituosas, ideias, medos, ameaças e de convicções sobre todo tópico específico”. Por outro lado, através da análise de diversas definições, Allport (1935) sugeriu que a atitude deveria ser vista como um estado de disposição mental e nervosa que, ao ser organizada pela experiência, exerce influência directa ou dinâmica sobre respostas do indivíduo a todos os objectos e situações com os quais ele está relacionado. Defendida também pelo mesmo autor, está a ideia de que uma atitude pode ser alterada partindo apenas de uma experiência, desde que seja significativa.

Para Eagly & Chaiken (1993), é uma “tendência psicológica que se expressa mediante a avaliação de uma entidade com certo grau de aceitação ou, pelo contrário, não-aceitação”. Defendida por Antonak (1988), permanece a ideia de que as atitudes são uma importante influência no comportamento dos seres humanos.

Segundo Rodrigues (1996), trata-se de “uma organização duradoura de crenças e cognições, em geral dotada de carga pró ou contra um objecto social definido, que predispõe a uma acção coerente com as cognições e afectos relativos a esse objecto”. De acordo com Fazio (1989), trata-se de uma associação na memória entre um objecto de atitude e uma avaliação. Preconiza-se ainda que, é “uma organização duradoura de avaliações, positivas ou negativas, sentimentos emocionais e tendências de acção, favoráveis ou desfavoráveis, em relação a objectos sociais” (Krech et al., 1975). Referindo o autor da teoria do comportamento planeado (Ajzen, 1988), “atitude é uma predisposição para responder de forma favorável ou desfavorável a um objecto, pessoa, instituição ou acontecimento”. Reflectindo acerca do que anteriormente foi exposto, facilmente nos apercebemos que atitude não se trata de um sinónimo de comportamento, mas sim uma predisposição, tendência estável para uma pessoa se comportar de determinada forma (Nunes, 2007).

Atitude é uma forma estruturada e coerente de pensar, sentir e reagir em relação a pessoas, grupos, questões sociais ou, mais genericamente, a qualquer acontecimento ocorrido no meio envolvente (Vian et al., 1973).

De acordo com Henerson, Morris e Fitz-Gibbon (1987), atitude não é algo que possa ser examinado ou medido, da mesma forma que se examina uma célula. Atitude, é uma criação, construção, e como tal, é uma ferramenta que serve para os seres humanos verificarem a ordem e a consistência do que as pessoas dizem, pensam e imaginam.

Duck (1986), afirma que a atitude é algo aprendido, tendo um fundo emocional, que leva o sujeito a pensar, sentir, perceber, e também agir de uma forma consistente, com manifestações de comportamento favorável ou desfavorável em relação a uma pessoa, objecto ou ideia. As atitudes são adquiridas através da experiência e podem prejudicar a formação (Antonak & Livneh, 2000).

Já para Petty e Cacioppo (1981), atitude é um termo que se refere ao sentimento geral e duradouro positivo ou negativo sobre uma pessoa, objecto ou conceito. Para Zimbardo, Ebbesen e Maslach (1977), atitude é uma prontidão mental ou uma predisposição implícita que exerce, de uma maneira geral e consistente, influência na consecução de uma grande faixa de respostas avaliativas.

Para Berkowitz (1980), pode existir um conjunto de atitudes que sejam semelhantes em relação a muitas pessoas, objectos ou manifestações. Para

Mehrens e Lehmann (1978), a importância das atitudes é completamente inegável. Sendo tão importantes, é necessária uma aprendizagem adequada, decorrendo esta da vivência do indivíduo no meio social com variadas funções e papéis que necessitam de ser aprendidos e desempenhados frente a situações que a vida lhe apresenta.

Fernandes (1990), assegura a responsabilidade da escola na ampliação, consciente e intencional, de atitudes positivas necessárias para o desenvolvimento do educando, no sentido social e pessoal.

Estaremos em condições de afirmar que não podemos observar uma atitude directamente, mas através de uma atitude poderemos antever um comportamento. Assim, ao aferir a atitude de um aluno face à inclusão de indivíduos com algum tipo de deficiência, podemos prever a forma como se comportará caso isso se torne uma realidade.

A partir destas definições, conclui-se que muitos destes autores, se encontram de acordo, na medida em que a atitude se divide em três componentes. Tratam-se então das componentes cognitiva, afectiva e comportamental. A componente cognitiva surge de uma representação das crenças e do conhecimento que o indivíduo possui sobre o objecto da atitude. De acordo com Pisani et al. (1992), para que exista uma atitude relativamente a um objecto, é primordial que se tenha uma representação cognitiva do mesmo.

A componente afectiva tem que ver com o sentimento que o objecto suscita, sendo este positivo ou negativo. O que corresponde ao segmento emocional ou sentimental de uma atitude (Triandis, 1974). Para Pisani et al. (1992) esta componente é a mais característica nas atitudes.

Relativamente à componente comportamental, esta traduz-se nas reacções de um sujeito relativamente ao objecto da atitude (Triandis, 1974). Em todo o caso, podem surgir inconsistências entre atitudes e comportamentos expressos pelos indivíduos. Mas, apesar disto, para Triandis (1974), não podemos cair no erro de “concluir que não existe relação entre a atitude e o comportamento”.

### 2.3.2. TEORIA DO COMPORTAMENTO PLANEADO

A Teoria do Comportamento Planeado (Ajzen, 1985) surge da Teoria da Acção Raciocinada (Theory of Reasoned Action, Ajzen & Fishbein, 1980). Seguidamente encontramos o esquema da Teoria do Comportamento Planeado.

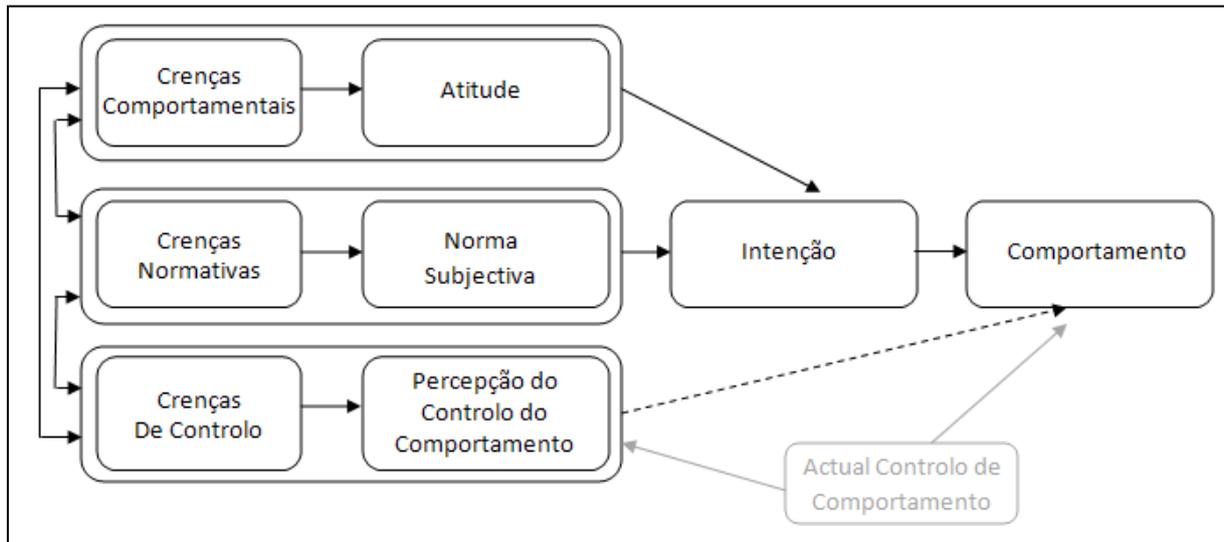


Figura1 - Teoria do Comportamento Planeado (Ajzen, 1985). Fonte: <http://people.umass.edu/ajzen/tpb.diag.html>

Analisando o esquema, poderemos definir comportamento, como sendo uma consequência observável numa determinada situação em resposta a um dado alvo (Ajzen, 1985). Partindo desta teoria, surgiram instrumentos que permitem avaliar as atitudes dos profissionais da Educação Física, em relação às pessoas com deficiência, tais como PEATH II (Physical Educator's Attitudes Toward Handicapped, Rizzo 1984). Originou também o instrumento utilizado para avaliar as atitudes dos profissionais da Educação Física, em relação às pessoas com deficiência PEATID III (Physical Educator's Attitudes Toward Teaching Individuals With Disabilities, Rizzo & Vispoel, 1991), não se tratando das únicas ferramentas que foram construídas partindo desta teoria.

A principal condicionante do comportamento é a intenção. Esta construção é um reflexo de que a pessoa se encontra disposta a comportar-se de determinada forma, e adicionalmente, demonstra-nos o empenho com que esta pretende desempenhar o seu comportamento (Carron et al., 2003).

De acordo com a presente teoria, existem três conceitos independentes que determinam uma acção. A atitude face a um determinado comportamento (Ajzen, 1991), (...) remete-nos para a forma como a pessoa o vê. Sendo assim, as atitudes

resultam de uma avaliação do comportamento que está directamente interligado com a força com que cada crença é defendida (Cit. por Couto, 1998); a pressão social exercida com vista a realizar determinado comportamento (Carron et al., 2003), (...) encontra-se intimamente ligada com as crenças normativas sobre o que é relevante para o grupo social em que está inserido (Cit. por Couto, 1998); e finalmente o grau de percepção comportamental (Ajzen, 1985) está relacionado com a sensação que os indivíduos possuem acerca da sua capacidade em realizar determinado comportamento (Cit. por Couto, 1998).

Ajzen (1991) afirma que o controlo comportamental e a crença pessoal sobre a facilidade em realizar determinado comportamento, são factores de extrema importância na relação entre a atitude, a intenção e o comportamento. O indivíduo pode ser incapaz de concretizar determinado comportamento caso este não se situe no controlo voluntário.

Esta teoria defende que a predisposição para uma pessoa executar determinado comportamento é a sua principal condicionante (Courneya et. al., 2000). O presente modelo propõe também que cada uma das três determinantes está subjacente a um grupo de crenças, que constituem os elementos chave da intervenção para além de outros factores determinantes específicos.

### **2.3.3. TEORIA DO CONTACTO**

Esta teoria, apesar de muitas vezes incompreendida, continua a ser primordial na concepção da comunidade escolar e nas práticas que reduzem o preconceito e a discriminação entre as pessoas (Brown, 1995; Fishbein, 1996; Kunda, 1999; Makas, 1993).

Baseada no pressuposto, de que o contacto entre grupos em conflito, iria permitir aos indivíduos descobrirem todo o lote de semelhanças que nunca pensariam existir, facilitando desta forma o seu relacionamento e compreensão mútua. Trata-se de uma abordagem teórica, utilizada para o estudo das atitudes dos profissionais e dos pares, face aos indivíduos com deficiência (Allport, 1954).

Ainda de acordo com Allport (1954), para além de colocar os grupos em contacto, é também necessário especificar em que condições o contacto facilita a

percepção da semelhança entre os membros. Para suprir esta necessidade, Allport elaborou uma taxonomia de factores, sendo eles:

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

Os grupos devem ser formados com estatutos iguais, devendo trabalhar em conjunto e para a mesma finalidade, devendo ser apoiados pela legislação, a partir do momento em que eles se unifiquem formalmente (Allport, 1954).

Na actualidade, esta teoria é utilizada tanto para manter as pessoas unidas, bem como, para a integração que promove atitudes positivas, através de experiências planeadas de interacção e de um ambiente organizado com precisão (Horne, 1985; Jones 1984).

Se, estruturado e implementado, o contacto interpessoal pode suprir o preconceito e os estereótipos. A teoria em causa assume que quando diferentes populações têm contactos directos com indivíduos com deficiência, produzem uma mudança positiva de atitudes (Sherril, 1998).

Allport (1954), afirma ainda que esta teoria preconiza a diminuição dos preconceitos negativos, bem como da valorização das atitudes e dos comportamentos favoráveis, para que tal aconteça deveremos cumprir as seguintes premissas:

- Deveremos promover um contacto suficientemente íntimo para produzir o conhecimento e compreensões recíprocas;

- É importante que exista um suporte e autoridade institucional, para que o contacto entre o grupo seja promovido;
- A situação do contacto deverá promover actividades conjuntas, para o cumprimento de um objectivo comum.

Tal como num jogo desportivo colectivo, a comunhão de objectivos facilita o aumento de percepção de semelhanças entre os grupos naquela situação (Allport, 1954). Para autores como Van Hook (1992), quanto mais íntimo e cooperativo for o contacto, mais facilmente aumentará a solidariedade, e a aceitação social.

Poderemos então reduzir o preconceito negativo não só através do contacto, em condições de igual estatuto, mas também se este contacto for sancionado institucionalmente, isto é, pela lei, pelos costumes e ainda pelo clima ambiental (Allport, 1954).

Finalmente, a integração é determinada através do contacto que as crianças com deficiência têm com as restantes crianças (Roberts & Lindsell, 1987).

## **2.2. *Ensino Especial***

Pretendemos iniciar este estudo com uma breve consideração acerca do ponto da situação a nível legislativo no nosso país.

De acordo com Ministério da Educação, no presente ano lectivo, encontram-se referenciados cerca de 30000 alunos com NEE para um conjunto que ronda os 5000 professores.

### **2.3.4. DECRETO-LEI Nº 3/2008 DE 7 DE JANEIRO**

As escolas públicas que não dão prioridade na matrícula às crianças com NEE de carácter permanente, serão alvo de um processo disciplinar, enquanto as privadas perderão o paralelismo pedagógico e o financiamento, pretendendo-se com isto que os alunos com NEE possam ingressar nas escolas pretendidas.

Também de acordo com o decreto-lei, os apoios especializados a prestar na educação e nos ensinos Básico e Secundário, estabelecem ainda que as escolas

públicas e privadas com paralelismo pedagógico não podem, rejeitar a inscrição de crianças e jovens, com base na sua incapacidade ou necessidade educativa.

Após a referenciação de um aluno, este terá direito a um programa educativo individual até sessenta dias depois. Todo o tipo de programa “carece de autorização expressa do encarregado de educação”, salvaguardando as situações em que este não pretenda exercer o seu direito de participação. Após a elaboração do programa educativo, este poderá ser revisto a qualquer momento, e obrigatoriamente, no final de cada nível de educação e ensino.

No final do ano lectivo dos resultados obtidos por cada aluno, provenientes da aplicação das medidas estabelecidas no programa, deve ser elaborado um relatório conjuntamente pelo professor, pelo docente de educação especial, pelo psicólogo e ainda, pelos docentes e técnicos que acompanham o desenvolvimento do processo educativo do aluno em causa. O Ministério da Educação anunciou que futuramente irá aumentar o número de agrupamentos especializados.

#### **2.4. Deficiência e Necessidade Educativas Especiais**

Primeiramente importa referir que existe uma grande diversidade de deficiências. De acordo com a Organização Mundial de Saúde (1989), podemos classificar deficiência e necessidades especiais como: Físicas, nos quais se inserem as sensoriais, motoras e orgânicas; No grupo das mentais, podemos encontrar a deficiência intelectual, doença mental, dificuldades de aprendizagem e ainda a sobredotação; Multideficiências.

De acordo com as Nações Unidas (2001), deficiência é uma limitação causada por uma combinação de barreiras ambientais e problemas relacionados com a função de alguma estrutura corporal.

A Classificação Internacional de Funcionalidade e Saúde (2003), refere que as deficiências são problemas nas funções ou na estrutura do corpo, tais como, um desvio importante ou uma perda, tratando-se de uma exteriorização de um estado patológico que reflecte um distúrbio orgânico.

A incapacidade é a resultante de uma deficiência, sendo caracterizada pela perda de uma habilidade para desempenhar certas actividades. É uma objectivação

da deficiência e reflecte os distúrbios do próprio indivíduo. A desvantagem, não é mais do que um prejuízo para o indivíduo, que o limita ou impede de desempenhar os papéis próprios da sua idade, género, factores sociais e culturais.

“Considera-se pessoa com Deficiência aquela que, por motivo de perda ou anomalia, congénita ou adquirida, de funções ou de estruturas do corpo, incluindo as funções psicológicas, apresente dificuldades específicas susceptíveis de, em conjugação com factores do meio, lhe limitar ou dificultar a actividade”, de acordo com o Artigo 2 da Lei de Bases da Prevenção e da Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.

Deficiência pode ainda ser definida como uma doença física ou mental, condição ou dano que prejudica a capacidade de realizar determinadas actividades (Babcock, 1962). Para a Declaração de Salamanca (1994), o termo Necessidades Educativas Especiais, refere-se a “todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e portanto possuem necessidades educativas especiais em algum ponto durante o seu percurso escolar.”

Com o decorrer do tempo, a definição foi evoluindo, e já não é mais considerada um estado global do ser. Portanto, ninguém pode ser considerado 100% deficiente, não podendo conseqüentemente ser considerado como tal. Em vez disso, a deficiência deve ser encarada como uma mala que a pessoa transporta, e que a limita em algumas tarefas, mas não em todas (Sherrill, 2004).

#### **2.4.1. DECLARAÇÃO DE SALAMANCA**

A Declaração de Salamanca (1994) teve a participação de oitenta e oito governos, bem como de vinte e cinco organizações internacionais, entre os dias sete e dez de Junho do ano de mil novecentos e noventa e quatro. A presente declaração proclama que:

- Toda a criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem;

- Toda a criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas.
- Mesmo que sejam portadores de necessidades educativas especiais devem ter acesso à escola regular, devendo inseri-los numa pedagogia centrada na criança, capaz de a satisfazer em tais necessidades.

Foi ainda referido que:

- Todos os governos deveriam atribuir a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento dos seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente das suas diferenças ou dificuldades.
- Adoptem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma.
- Desenvolvam projectos de demonstração e encorajem intercâmbios em países que possuam experiências de escolarização inclusiva.
- Encorajem e facilitem a participação de pais, comunidades e organizações de pessoas portadoras de deficiências nos processos de planeamento, e tomada de decisões.
- Invistam maiores esforços em estratégias de identificação e intervenção precoces, bem como nos aspectos vocacionados para a educação inclusiva.

Foi ainda apelado à comunidade internacional (governos com programas de cooperação internacional, UNESCO, UNICEF e Banco Mundial) para:

- Reforçar os estímulos de cooperação técnica, bem como as suas redes de trabalho para um apoio mais eficaz à já expandida e integrada provisão em educação especial.
- Reforçar a sua colaboração com as entidades oficiais nacionais e intensificar o envolvimento crescente delas no planeamento, implementação e avaliação de provisão em educação inclusiva.
- Influenciar as organizações competentes, a formar os futuros profissionais de uma maneira adequada a lidar com crianças portadoras de necessidades educativas especiais.

O documento anteriormente descrito teve o intuito de regulamentar a inclusão de alunos com NEE em escolas regulares. Indicando vários direitos das crianças e inculcando deveres aos governos, pretendeu-se, mais do que regulamentar, uniformizar os processos de inclusão em todos os países participantes da Declaração de Salamanca.

## **2.5. Inclusão**

O conceito de educação inclusiva pode ser definido, segundo Hegarty (1994), como o desenvolvimento de uma educação apropriada e de alta qualidade para alunos com NEE na escola regular. Por outro lado, podemos definir Inclusão, como a filosofia que suporta a ideia de colocar alunos com NEE em salas de aula conjuntamente com alunos sem NEE (Block, 2007).

A inclusão de alunos com deficiência é um dos maiores movimentos de reforma escolar deste século em diversos países por todo o mundo (Zollers et al., 1999). Johnson (1998) concluiu que “Inclusão não é uma lei/obrigação, mas sim um método de educar crianças.”.

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

Neste momento torna-se pertinente efectuar uma distinção entre escola integrativa e escola inclusiva. A escola integrativa pretende fazer face à diferença desde que ela seja legitimada por um parecer médico - psicológico, ou seja, desde que essa diferença seja deficiência. Por outro lado, a escola inclusiva procura responder da melhor forma não só à deficiência, mas também a todas as formas de diferença (étnicas, culturais, entre outras) (Rodrigues, 2000).

A educação inclusiva é um processo que prevê que todas as crianças, independentemente da sua capacidade e raça, devem ter direito a tornar-se membros de uma classe, e aprender conjuntamente com os restantes alunos da turma (Stainback, 2001). Para participar num processo inclusivo é necessário estar

predisposto, sobretudo, a considerar e respeitar as diferenças individuais, criando a possibilidade de aprender sobre si mesmo e sobre cada um dos outros numa situação de diversidade de ideias, sentimentos e acções (...), Pedrinelli (2002).

Para Lilly (1970), a educação de alunos com deficiência deve ser feita na escola regular através da criação de “envolvimentos diferenciados na sala de aula”.

A partir das últimas três décadas, particularmente em alguns países europeus e nos Estados Unidos, vem acontecendo o que foi referido pelo autor anterior, as crianças com NEE têm sido deslocadas de ambientes não inclusivos para ambientes inclusivos (Block, 2000), ou seja, para escolas regulares. Na última década no que diz respeito à EF, a inclusão tem vindo a receber uma maior atenção (Kozub, 2002), através do argumento de que uma aula deste tipo, simula um modelo realista do mundo real onde no futuro estes indivíduos irão coabitar (O’Neil, 1994).

Neste tipo de aulas, será possível fornecer um ambiente em que todos os alunos terão a possibilidade de receber uma instrução adequada e uma actividade física considerável, sem comprometer o conhecimento e as habilidades dos demais (Block & Zeman, 1996; Obruniskova, Valkova & Block, 2003).

Num ambiente inclusivo, as diferenças individuais não são escondidas ou ridicularizadas, antes pelo contrário, são partilhadas por todos os elementos o que simultaneamente promove o respeito mútuo, uma diversidade de novas habilidades, valores pessoais únicos e a aquisição de conhecimentos dos seus pontos fortes (Block, 2000; Lieberman & Houston-Wilson, 2002; Vogler, Koranda, & Romance, 2000).

O desenvolvimento (cognitivo, académico, auto-estima, psicológico) das crianças com deficiência pode ser influenciado pelos colegas da turma (Woodard, 1995). Torna-se fulcral que os alunos com deficiência sejam apoiados pelos demais, porque, tal como refere McCabe (1993), alguns indivíduos culpam-se a eles próprios pela sua condição.

Blinde & McCallister (1998), referenciam o testemunho de um aluno dizendo: “Eu participei uma vez de uma aula de EF, mas fui apenas juiz de linha. Estive sentado o tempo todo, incentivei-os e aplaudi.” Quando estes alunos são inseridos em aulas de EF apenas para serem árbitros, cronometristas, perdem uma excelente oportunidade de serem fisicamente activos e aprender. Em idades inferiores foi demonstrado que cenários destes, tinham uma acção depressiva, e tardiamente,

estes alunos teriam uma visão completamente distorcida relativamente à actividade física (Thompson, Humbert & Mirwald, 2003).

O impacto que a inclusão tem nos alunos sem deficiência é habitualmente subvalorizado. Muitos autores realçam o potencial positivo que isso acarreta para os alunos portadores de deficiência, sem ter em conta o impacto negativo que isso poderá ter nos programas de EF e conseqüentemente nos alunos sem deficiência (LaMaster et al., 1998).

Se a inclusão dos alunos com NEE é perturbadora nos alunos sem NEE então poderemos afirmar que a inclusão não está a funcionar correctamente, por outro lado, a inclusão tem provado provocar atitudes positivas nos alunos sem deficiência nas aulas de EF (Block & Zeman, 1996). A inclusão de alunos com NEE em aulas de EF não influencia negativamente as habilidades motoras (Block, Kelly, Obrunisková, 2001), e a performance dos alunos sem deficiência também não é comprometida devido aos seus colegas com deficiência. (Vogler, Koranda & Romance 2000).

Este tipo de populações apresenta um baixo nível de condição física, devido à falta de oportunidades de participação em actividades físicas organizadas (Cluphf, O'Connor, & Vanin, 2001), pelo que, Shifflet (1994) afirma que a actividade física fornece inúmeros benefícios para as crianças e adolescentes com disfunções. A inclusão melhora a competição, a performance motora e o auto-conceito em crianças com ligeiras deficiências intelectuais (Block & Vogler et al, 1994).

Apesar do surgimento destes ideais correctos, continua a existir um grupo de barreiras que complica a eficiente inclusão dos alunos com NEE, tais como, professores sem formação, falta de apoios e reduzida eficácia no ensino de indivíduos com deficiência (Block, 2003; LaMaster, Gall, Kinchin, & Siedentop, 1998). Enquanto os professores se preocuparem com o rendimento dos alunos sem NEE, irão descurar e prejudicar o ensino dos alunos com NEE (Shanker, 1995). Um dos maiores impedimentos para a inclusão é o preconceito criado acerca dos alunos com deficiência, que lhes confere uma incapacidade para determinadas tarefas (Kunc, 2000).

De acordo com Stainback & Stainback (1990), uma escola inclusiva é um local onde todos pertencem, são aceites, e ajudados pela totalidade dos elementos que constituem a comunidade escolar. A inclusão cria a oportunidade de desenvolver atitudes positivas nas crianças sem deficiência, face aos seus pares com deficiência (Hall, 1994; Salisbury 1995; Mrug, 2001; cit. por Panagiotou, Kudlacek &

Evaggelinou, 2006), o que revela um efeito recíproco quando se promove um contacto entre estes indivíduos. As atitudes dos alunos sem deficiência desempenham um papel importante para o sucesso da inclusão (Stinson & Antia, 1999; cit. por Panagiotou, Kudlacek & Evaggelinou, 2006).

### **2.5.1. O PAPEL DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA INCLUSÃO**

No nosso país a EF inclusiva não tem sido suficientemente trabalhada visto ainda não ser considerada essencial para o processo de inclusão social ou escolar. A cultura desportiva e competitiva, predominante nas propostas curriculares, cria obstáculos adicionais à inclusão de alunos que são encarados como sendo menos capazes (Rodrigues, 2003). Este mesmo autor dá-nos ainda uma pequena demonstração do menosprezo pela EF, afirmando: “Em Língua Portuguesa, um aluno que demonstre dificuldades, não poderá ser dispensado desta disciplina, mas caso isso aconteça na EF, poderá sê-lo.”

“A EF pode, com rigor e com investimento, ser efectivamente uma área-chave para tornar a educação mais inclusiva, podendo mesmo ser um meio privilegiado de experimentação” (Rodrigues, 2003).

De acordo com Sherril (1998) e Evaggelinou (2006), a EF é uma das disciplinas mais significantes para alterar as atitudes face à deficiência no geral e mais particularmente no desporto, contribuindo para o sucesso.

Ao longo de várias pesquisas, Mandarino (2004) chegou à conclusão que o principal argumento dado pelos professores para a não inclusão de alunos com NEE nas suas aulas de EF, deve-se à falta de formação específica na área. No entender do mesmo autor, “a presença de um aluno com NEE numa aula de educação física, não deve ser entendida como um peso, uma dificuldade, ou seja, ser posta num discurso que se caracteriza mais como um problema do que um momento passível de ser extremamente rico para a escola, alunos, professores e comunidade em geral.”

Souza (2007), defende que a EF fornece elementos que outro tipo de actividades não poderia fornecer, portanto podemos utilizá-la como meio de promoção e despertar das potencialidades de uma pessoa com deficiência. A EF

adaptada é referida ainda como um redutor de problemas, se o trabalho for elaborado por um profissional competente.

Ao reconhecer que a EF é uma disciplina bem aceita no meio escolar, e tão importante para os indivíduos com deficiência (Cooper & Quatrano et al., 1999), deverá ser um direito. Para Block (1999), a EF tem uma enorme diversidade de benefícios para a inclusão, quando implementada com sucesso, apesar de acarretar inúmeras dificuldades. Sabendo dos benefícios anteriormente referidos, poderia ser pertinente que os professores de EF adaptada fossem valorizados também como professores de apoio, podendo ser bastante úteis em salas de aula (Kodish et al., 2006). McGregor & Vogelsberg (1998, cit. por Doulkeridou, Evaggelinou, Kudlacek, s.d.) referem que o sucesso da inclusão de crianças com deficiência em turmas regulares é tanto maior, quanto melhor for a preparação dos professores de EF. De acordo com Vaporidi et al. (2005, cit. por Doulkeridou, Evaggelinou, Kudlacek, s.d.) apresentaram atitudes positivas por parte dos professores de EF, o que nos revela que estes profissionais estão dispostos a receber alunos com deficiência nas suas aulas.

Apesar de os professores se encontrarem dispostos a incluir estes alunos nas suas turmas, as atitudes dos alunos sem deficiência face a essa inclusão também são de extrema importância. Sabendo que existem benefícios irrefutáveis para os alunos com deficiência, também encontramos benefícios para os restantes, tais como a mudança das suas atitudes.

A participação em actividades lúdicas na EF, mas também na elite desportiva, pode funcionar como uma ponte para a aceitação e coordenação das diversas mentalidades e pensamentos, tendo em vista uma coexistência saudável entre os indivíduos com capacidades distintas (Block et al., 1994). Concluindo, podemos afirmar que a EF, é propiciadora da mudança de atitudes da população geral face à população com deficiência, contribuindo assim para o sucesso da inclusão (Evaggelinou, 2006).

### **2.5.2. PARALYMPICS SCHOOL DAY (PSD)**

O PSD trata-se de um programa educativo, iniciado pelo Comité Internacional Paralímpico (IPC). O objectivo deste programa é sensibilizar e suscitar a compreensão face às pessoas com deficiência em ambiente escolar. É constituído por um conjunto de actividades que ensinam os jovens acerca do desporto paralímpico, diferenças individuais, dificuldades adjacentes à deficiência, tudo isto num ambiente divertido. Este programa pode ser organizado durante um dia normal de escola, e incide numa audiência de jovens estudantes entre os seis e os quinze anos de idade.

De acordo com Panagiotou, Kudlacek, Evaggelinou (2006) a Grécia foi o primeiro país a implementar este programa. O PSD é baseado na teoria do contacto e tem como objectivos, sensibilizar e alterar atitudes (Van Biesen, Busciglio, Vanlandewijck, 2006). De acordo com alguns autores, (Panagiotou, Kudlacek, Evaggelinou, 2006) este programa (PSD) é regido pelos princípios de respeito e aceitação das diferenças individuais; respeito pela realização desportiva; desporto é visto como um direito humano e promove evolução social.

Através do PSD, os alunos sem deficiência aprendem a aproximar-se das crianças com características diferentes (Romer & Haring, 1994), desenvolvendo empatias acerca das individualidades de cada um (Lieber et. al., 1998), tornando-se mais responsáveis para com os seus colegas (Peck, Carlson & Helmstetter, 1992).

A premissa principal deste termo é incluir ideias paralímpicas no currículo de EF, favorecendo a compreensão face aos indivíduos com deficiência (Panagiatou et. al., 2008). O PSD é constituído por actividades que pretendem que os seus intervenientes melhorem os seus conceitos e atitudes relativamente aos alunos com deficiência. Este programa foi implementado em seis países europeus (Bélgica, Letónia, Alemanha, Republica Checa, Suécia e Grécia), (Cit. por Panagiotou et. al., 2008).

Tal como o PSD, a nossa actividade pretende aumentar a sensibilidade perante os direitos de independência e igualdade, fornecendo informação acerca de alguns dos jogos paralímpicos. Pretende também fornecer aos alunos alguns conhecimentos acerca de pessoas com deficiência, e perceber a unicidade das suas necessidades. Sendo o objectivo primordial, fornecer uma atitude positiva acerca das pessoas com deficiência.

Como verificámos anteriormente, o PSD tem inúmeros objectivos, estando implementado em apenas alguns países. Para bem da inclusão, este projecto deveria ser alargado a um leque mais abrangente de nações.

## **2.6. Alunos sem deficiência face à inclusão**

Ao longo das décadas, este tema tem vindo a suscitar a curiosidade de bastantes autores, o que os levou a elaborar uma diversidade de estudos. Alguns relacionados com as atitudes dos professores face à inclusão de alunos com deficiência nas suas aulas de EF, mais acerca das atitudes dos alunos sem deficiência face à inclusão de alunos com deficiência nas suas aulas.

Ao analisar as atitudes dos alunos, começaram a surgir diversas variáveis que pareciam influenciar a positividade destas. Depois da elaboração do CAIPE, e posterior revisão, originando o CAIPE-R, os estudos passaram então a incidir sobre algumas das seguintes variáveis: Ano de Escolaridade, Género, Idade, Existência de Familiares/Amigos com Deficiência, Nível de Competitividade, Histórico de Colegas com Deficiência na sua Turma, Histórico de Alunos com Deficiência na sua aula de EF. Quando as dissertações são constituídas por dois momentos de aplicação, constituem-se dois grupos (grupo experimental e grupo de controlo), aferindo posteriormente se existem diferenças nos resultados obtidos entre estes.

Relativamente ao género, uma enorme diversidade de estudos, referem que o feminino tem tendência a apresentar atitudes mais favoráveis face à inclusão de indivíduos com deficiência (Condon et al, 1986; cit. por Block, 1995). Resultados idênticos com os anteriores, foram obtidos por Tripp, French e Sherril (1995). Apesar de existirem estudos que defendem a superioridade das atitudes para o género feminino, existem outros que mesmo após a aplicação do PSD, não obtiveram resultados significativos (Lockhart, 1994; Kalyvas et al., 2003; cit. por Panagiotou et al., 2008).

No que diz respeito à existência de familiares e amigos com deficiência, alguma da literatura refere que se trata de uma das variáveis que mais influencia as atitudes dos alunos face à inclusão (Block, 1995; Loovis & Loovis, 1997).

Outra das variáveis que nos parece que merece destaque, é o nível de competitividade. Neste aspecto, existem estudos que apresentam resultados de todos os tipos, desde aqueles que demonstram que o nível de competitividade influencia negativamente as atitudes (Block, 1995), até aos que alcançam resultados opostos. No estudo elaborado por Panagiotou et al. (2008), os resultados indicam que os alunos mais competitivos apresentaram atitudes mais favoráveis relativamente à inclusão.

Na dissertação de Panagiotou, Kudlacek & Evaggelinou (2006), após a aplicação do PSD, as atitudes gerais dos alunos revelam diferenças significativas, sendo que nas escolas inclusivas, os resultados sofrem um decréscimo ligeiro. Com este tipo de estudos, é pretendido aferir se as atitudes dos alunos sofrem alterações depois de serem colocados numa actividade que envolva alunos com deficiência, como é o caso do PSD.

Ao contrário do que se poderia pensar, de acordo com os resultados obtidos por Hutzler & Levi (2008), parece que a participação em aulas com indivíduos deficientes não tem influência nas suas atitudes, estando de acordo com os resultados obtidos por Archie & Sherril (1989), quando estes referem que não parecem existir diferenças entre os alunos que tiveram experiências anteriores de contacto com indivíduos com deficiência e aqueles que não as tiveram. Para além deste tipo de contacto, podemos encontrar autores que afirmam que a televisão também pode afectar de uma forma positiva as atitudes da população em geral face a atletas com deficiência, e consequentemente, face a indivíduos com deficiência (Schantz e Gilbert, 2001).

Outro aspecto de extrema importância, referido em Van Biesen, Busciglio, Vanlandewijck (2006), no pré-teste as atitudes são inferiores às do pós-teste, demonstrando uma influencia positiva da intervenção, nas atitudes dos seus intervenientes. Através dos estudos realizados anteriormente, poderemos retirar algumas informações úteis para o nosso próprio estudo.

Concluindo este capítulo, deveremos reter que ao longo das décadas, o ensino especial tem evoluído no bom sentido, sendo elaborados estudos com o intuito de aferir as atitudes dos professores e dos alunos face à inclusão de pares com deficiência nas aulas de EF. Para este efeito têm sido criados diversos instrumentos, tais como o CAIPE-R.

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