

Universidade de Coimbra

Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física



Atitude da Comunidade Escolar Face a Deficiência

Atitude dos Professores de Educação Física Face à
Deficiência Visual

Flávia da Silva Rozario

Coimbra, Junho de 2008

Universidade de Coimbra

Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física



Atitude da Comunidade Escolar Face a Deficiência

Atitude dos Professores de Educação Física Face à Deficiência Visual

Coordenador: Prof. Doutor José Pedro Ferreira

Orientador: Mestre Maria João Campos

Monografia de Licenciatura em Ciências do Desporto e Educação Física pela faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, realizada no âmbito do seminário “Atitude da Comunidade Escolar Face a Deficiência” do ano lectivo 2007/2008.

Flávia da Silva Rozario

Coimbra, Junho de 2008

"Posso admitir que o deficiente seja
vítima
do destino! Porém não posso admitir que
seja vítima da indiferença!"

John Kennedy

Agradecimentos

Este trabalho foi o ponto culminante do meu percurso académico sendo por isso fundamental que tudo corresse bem, enfrentei grandes desafios e muitas dificuldades, por vezes pensava em objectivos inimagináveis de alcançar, mas também tive momentos de entusiasmo, aprendizagem e muitas alegrias, por isso recordo com carinho de todos que, de alguma forma, contribuíram para a sua realização.

- Ao Professor Doutor José Pedro Ferreira, pela coordenação e disponibilidade demonstrada ao longo da realização do trabalho;
- À minha orientadora, Professora Maria João Campos, pela total disponibilidade, orientação e principalmente pelo incentivo durante todo o percurso;
- Ao Professor Pedro Gaspar pela disponibilidade demonstrada ao longo da realização do trabalho;
- A todos os Professores que fizeram parte da amostra, sem os quais este estudo não teria sido possível;
- Às minhas colegas de seminário, pela colaboração e entre ajuda;
- Aos meus amigos, pela disponibilidade e apoio que manifestaram durante a elaboração deste trabalho;
- À Direcção da CERCIAV, nomeadamente ao Presidente da Direcção, Dr. Fernando Vieira, pela disponibilidade, compreensão e total apoio, sem o qual não seria possível;
- À minha mais nova amiga, a Psicóloga Catarina Vaz que sempre tinha uma palavra certa na hora certa, as quais muito me fizeram bem;
- À minha amiga Carmo, quem mais me apoiou e incentivou neste período difícil, dando seu total contributo. Carinho, compreensão e muita força.
- Ao meu Fofucho, por tudo. Pela força, amor, companheirismo, por acreditar sempre. Sem ti não seria possível...
- Aos meus pais e irmãos, por todo carinho e força nos bons e maus momentos.

Muito obrigado a todos, com muito carinho!

Resumo

A Vida social é um factor de grande importância para o Ser Humano. Por considerarmos as dificuldades trazidas pela deficiência visual um obstáculo neste aspecto, pretendemos alcançar com este estudo os seguintes objectivos, de cariz mais geral: verificar a atitude da comunidade escolar face a deficiência; e de cariz mais específico: identificar até que ponto algumas variáveis nos podem dar respostas sobre a atitude dos professores de Educação Física face a deficiência visual tais como a experiência e a formação que apresentam nesta área.

A amostra foi constituída por professores de Educação Física, que leccionam no 1º, 2º, 3º Ciclos e Secundário, nas escolas de Ensino Regular da região centro (Coimbra, Leiria, Aveiro). Este estudo baseou-se numa amostra de 254 indivíduos dos quais 164 são do género masculino e 90 do género feminino, com idades compreendidas entre os 21 e os 58 anos (M= 36,64 e DP= 8,943). Relativamente ao tempo de serviço, este varia entre 0 e 36 anos (M= 11,74 e DP= 8,856). No total da amostra, 12 elementos são bacharéis, 193 são licenciados e 34 têm o mestrado.

Inicialmente foi aplicado um questionário a todos os elementos da amostra, PEATID III (Folson-Meek e Rizzo, 1993), de seguida foram analisados os dados e tratados.

Ao analisarmos os resultados, constatamos que existem diferenças estatisticamente significativas entre quem possui experiência e quem não possui. Assim podemos dizer que quem tem experiência tem uma atitude mais positiva. O mesmo podemos dizer relativamente a formação, pois existem diferenças estatisticamente significativas entre quem possui formação e quem não possui. Para a atitude face a deficiência visual também temos significância.

Verificamos que 61,4% (N=156) dos inquiridos não apresentam qualquer tipo de formação em Educação Especial.

Quanto ao género, o nosso estudo não encontrou diferença estatisticamente significativa assim como para o tempo de serviço onde podemos verificar que só existe diferença estatisticamente significativa entre a variável tempo de serviço até 5 anos x + 21 anos. Para todos os outros parâmetros não existem diferenças estatisticamente significativas.

Para as variáveis grupo etário e o tempo de serviço, podemos dizer que só existem diferenças estatisticamente significativas relativamente à qualidade da experiência e à competência percebida.

Quanto a variável nível de ensino, verificamos que existem diferenças estatisticamente significativas para todos os parâmetros, isto é, em todos os ciclos.

No que diz respeito ao resultados do nosso estudo podemos dizer que os professores que possuem formação em ensino especial e os professores que já tiveram experiências com alunos com deficiência possuem uma atitude mais positiva face a inclusão de alunos com deficiência Visual.

Palavras Chave: Atitude, Deficiência Visual, Educação Física, Inclusão, Professor.

Abstract

Social life is a factor of great importance to the human being. Considering the difficulties, brought by visual deficiency, an obstacle in this aspect, it's our general aim with this study to: observe the attitude of the school community towards deficiency; and as a more specific aim: to identify whether certain variables can give us answers about the attitudes of Physical Education teachers concerning visual deficiency, such as their experience and their studies in this area.

The sample was constituted by Physical Education teachers that teach in 1^o, 2^o, 3^o Ciclos e Secundário - primary, middle and secondary schools - of the centre region (Coimbra, Leiria and Aveiro). This study was based on a sample of 254 individuals, 164 of which are male and 90 female, aged 21 to 58 (M= 36,64 and SD= 8,943). In what concerns to employment time, it varies from 0 to 36 years (M= 11,74 and SD= 8,856). Twelve individuals from the whole sample are undergraduate, 193 are graduate and 34 have a master degree.

At the beginning, it was applied a questionnaire to all the individuals of the sample, PEATID III (Folson-Meek e Rizzo, 1993), then, data were analysed and worked.

Analysing the results, we realized that there are statistically significant differences between who has experience and who doesn't. This way, we can say that who has experience has a more positive attitude than those who haven't experience. We can say the same in what concerns to education, once that there are also statistically significant differences between those who have education and those who haven't. And in the attitude face the visual deficiency with a significance to.

We realised that 61, 4% (N=156) of the interviewed don't have any kind of education on Special Education.

As far as the gender is concerned, our study did not find a statistically significant difference, as well as for the employment time, in which we can see that there is only a statistically significant difference between the employment time variable until 5 years x + 21 years. There aren't any other statistically significant differences concerning the other parameters.

As regards the age group and the employment time variables, we can say that there are statistically significant differences only concerning the experience quality and the perceived competence.

In what concerns the teaching level, we come to conclusion that there are statistically significant differences in all parameters, primary, middle and secondary schools.

As far as the results of our study is concerned, we can say that teacher who have education on Special Education and the teachers who had already had experience with deficiency pupils, certainly have a more positive attitude face the others, apart from gender, age group and employment time.

Key Words: Attitude, Visual Deficiency, Physical Education, Inclusion, Teacher.

Índice geral

CAPÍTULO 1. INTRODUÇÃO	01
1.1 - Contextualização	01
1.2 - Definição de Objectivos	04
1.3 - Formulação de Hipóteses	05
1.4 - Pertinência do estudo	05
1.5 - Apresentação da estrutura	05
CAPÍTULO 2. REVISÃO DA LITERATURA	07
2.1 – ATITUDE	07
2.1.1 – Considerações	07
2.1.2 – Definição	09
2.1.3 – Componentes das atitudes	15
2.1.4 – Atitude e comportamento	15
2.1.5 – Atitude e valores	16
2.1.6 – Formação das atitudes	17
2.2 – DEFICIÊNCIA	19
2.2.1 – Conceito	19
2.2.2 – Tipos de eficiência	20
2.2.3 – Deficiência visual	20
2.2.3.1 – A compreensão do conceito	20
2.3 – EDUCAÇÃO FÍSICA	22
2.3.1 – Entendendo a educação Física	22
2.4 – EDUCAÇÃO FÍSICA E DEFICIÊNCIA VISUAL	24
2.4.1 – Integração e Inclusão	27
2.4.1.1 – Educação Física e Inclusão	31
CAPÍTULO 3. MATERIAL E MÉTODOS	33
3.1 – Caracterização do estudo	33
3.2 – Procedimentos de selecção da amostra	33
3.3 – Caracterização da Amostra	34
3.4 – Instrumento de Avaliação	34

3.5 – Procedimentos de Aplicação	36
3.6 – Definição das Variáveis	36
3.6.1 – Variáveis Independentes	37
3.6.2 – Variáveis Dependentes	37
3.7 – Análise e tratamento dos dados	37
CAPÍTULO 4. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	39
4.1 – Estatística Descritiva das Variáveis Independentes e Dependentes em Estudo	39
4.1.1 – Caracterização da Amostra	39
4.1.1.1 – Género	40
4.1.1.2 – Idade	40
4.1.1.3 – Tempo de Serviço	41
4.1.1.4 – Nível de Ensino	41
4.1.1.5 – Habilitações Académicas	42
4.1.1.6 – Formação em Educação Especial/NEE	42
4.1.1.7 – Experiência	43
4.1.1.8 – Qualidade da Experiência	43
4.1.1.9 – Percepção de Competências	44
4.2 – Estatística Descritiva e Inferencial das Variáveis Dependentes	44
4.2.1 – Atitudes dos Professores Face à Deficiência Visual	45
CAPÍTULO 5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	54
CAPÍTULO 6. CONCLUSÕES E SUGESTÕES	60
6.1 – Conclusões	60
6.2 – Limitações do Estudo	61
6.3 – Recomendações	62
CAPÍTULO 7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	64

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Estudo Estatístico Relativo a Variável Género - Variável Independente	40
Tabela 2 – Estudo Estatístico Relativo a Variável Idade - Variável Dependente	40
Tabela 3 – Estudo Estatístico Relativo a Variável Tempo de Serviço - Variável Dependente	41
Tabela 4 – Estudo Estatístico Relativo a Variável Nível de Ensino - Variável Independente	41
Tabela 5 – Estudo Estatístico Relativo a Variável Habilitações - Variável Independente	42
Tabela 6 – Estudo Estatístico Relativo a Variável Formação em Educação Especial- Variável Independente	42
Tabela 7 – Estudo Estatístico Relativo a Variável Experiência - Variável Independente	43
Tabela 8 – Estudo Estatístico Relativo a Variável Qualidade da Experiência - Variável Dependente	43
Tabela 9 – Estudo Estatístico Relativo a Variável Percepção de competência - Variável Dependente	44
Tabela 10 – Estudo Estatístico Relativo a Variável Género – Variável Dependente	45
Tabela 11 – Estudo Estatístico Relativo a Variável Formação em Educação Especial - Variável Dependente	45
Tabela 12 – Estudo Estatístico Relativo a Variável Experiência - Variável Dependente	46

Tabela 13 – Estudo Estatístico Relativo a Variável Nível de Ensino - Variável Dependente 46

Tabela 14 – Estudo Estatístico Relativo a Variável Nível de Ensino - Variável Dependente 47

Tabela 15 – Estudo Estatístico Relativo a Variável Qualidade da Experiência - Variável Dependente 48

Tabela 16 – Estudo Estatístico Relativo a Variável Qualidade da Experiência - Variável Dependente 48

Tabela 17 – Estudo Estatístico Relativo a Variável Percepção de competência - Variável Dependente 49

Tabela 18 – Estudo Estatístico Relativo a Variável Percepção de competência - Variável Dependente 49

Tabela 19 – Estudo Estatístico Relativo a Variável Grupo Etário - Variável Dependente 50

Tabela 20 – Estudo Estatístico Relativo a Variável Grupo Etário - Variável Dependente 51

Tabela 21 – Estudo Estatístico Relativo a Variável Tempo de Serviço - Variável Dependente 52

Tabela 22 – Estudo Estatístico Relativo a Variável Tempo de Serviço - Variável Dependente 53

Tabela 22 – correlações entre as variáveis dependente qualidade da experiência, competência percebida e atitude dos professores face a deficiência visual. 54

Lista de Abreviaturas

N – número

M – média

SD – desvio padrão

MD – mean difference

Sig. (2-tailed) – grau de significância

NE – necessidades Especiais

NEE – necessidades educativas espaciais

E.F. – Educação Física

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

Neste capítulo passaremos por uma contextualização, pela definição dos objectivos, as hipóteses formuladas, também a pertinência do estudo, assim como pela apresentação da estrutura.

1.1– Contextualização

A escola inclusiva é uma importante conquista na educação dos indivíduos com necessidades educativas especiais. Uma sociedade democrática e uma cidadania participativa exige o respeito pela diferença e a igualdade de oportunidades para todos os cidadãos. A inclusão faz parte de uma reabilitação (Hegarty,2001; Bailão et al.,2002).

Em Maio de 1989, é proclamada em Portugal a Lei de Bases da Prevenção e da Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência, a qual considera a reabilitação como sendo um processo global e contínuo destinado a corrigir a deficiência e a conservar, desenvolver ou restabelecer as aptidões e capacidades da pessoa para o exercício de uma actividade considerada normal. Engloba um conjunto variado de acções que se destinam ao deficiente e que visam favorecer a sua autonomia pessoal (SNR,1999).

Assim podemos dizer que Portugal está no caminho para o desenvolvimento da igualdade de oportunidades, seguindo bons caminhos, como podemos ver de seguida.

O Programa Mundial de Acção Relativo às pessoas com Deficiência tem como principal objectivo a efectivação de medidas que visem a prevenção da deficiência, a reabilitação e a realização dos fins da total participação das pessoas com deficiência na vida social e no desenvolvimento e da igualdade de oportunidades. A ONU considera a reabilitação como sendo um processo orientado para um objectivo e limitado no tempo, que visa tornar a pessoa deficiente capaz de atingir o melhor nível intelectual, físico e social possível,

fornecendo-lhe, para o efeito, os meios para transformar a sua vida. Inclui-se aqui pessoas com Necessidades Educativas Especiais (ONU,1983).

O tema reabilitação partiu de um conceito quase exclusivamente médico, para uma vertente cada vez mais ampla, englobando os aspectos educacionais, vocacionais e sociais. A reabilitação passou a ser encarada como um processo que visa a inclusão total da pessoa com Necessidades Especiais na escola, na família e na sociedade (Silva,1991).

Neste sentido, nós professores devemos nos preocupar em fazer a nossa parte da melhor forma possível e tornar a nossa escola inclusiva.

A inclusão de alunos com NEE na escola regular tem enquadramento legal na legislação Portuguesa, nomeadamente, na Lei de Bases do Sistema Educativo, na Lei de Bases da Prevenção, Reabilitação e Integração da Pessoa com Deficiência, e no Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de agosto e respectiva legislação regulamentadora (Ministério da Educação,1991). E recentemente o Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) determina no artigo 18º.1 que a Educação Especial se organize “preferencialmente segundo modelos diversificados de integração em estabelecimentos regulares de Ensino e na Lei de Bases da Prevenção, Reabilitação e Integração da Pessoa com Deficiência (1989), podemos ler no artigo 9º.1 que a Educação Especial é uma modalidade de Educação que “decorre em todos os níveis do Ensino Público, Particular e Cooperativo e que visa o desenvolvimento integral da pessoa com NEE, bem como a preparação para uma integração plena na vida activa, através de acções dirigidas aos educandos, às famílias, aos educadores, às instituições educativas e às comunidades” e no ponto 2 impõe a adopção de “medidas de integração progressiva dos alunos de Ensino Especial no sistema normal de ensino”. No Decreto-Lei nº 319/91 de 23 de agosto considera-se no artigo 11º.1 Ensino Especial o “conjunto de procedimentos pedagógicos que permitam o reforço da autonomia individual do aluno com NEE devidas a deficiências físicas e mentais e o desenvolvimento pleno do seu projecto educativo próprio, podendo seguir os seguintes tipos de currículos: escolares próprios e alternativos”. O Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e

secundário dos sectores público, particular e cooperativo visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação em um ou vários domínios da vida.

Podemos assim dizer que o Estado Português segue uma filosofia inclusiva, subscrevendo-se a Declaração de Salamanca, a qual afirma que o princípio educativo fundamental é o acesso das crianças e jovens com NEE às Escolas regulares, que a elas se devem adequar, como os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias criando comunidades abertas e solidárias. E afirma ainda que todas as Escolas se devem ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras, neste conceito devem incluir-se crianças com NE (UNESCO,1994).

A Escola Inclusiva procura responder, de forma apropriada e com alta qualidade, não só à deficiência mas a todas as formas de diferença dos alunos (Cadima,1998; Correia,1999; Stainback e Stainback,1999 e Warwick,2001).

Desta forma, a Educação Inclusiva recusa a segregação e pretende que a escola não seja só universal no acesso mas também no sucesso (Rodrigues,2001).

A Educação Física como disciplina curricular não pode ficar indiferente ou neutra face a este movimento de Educação Inclusiva. Para que esta disciplina esteja apetrechada para participar no esforço de construir este tipo de Educação tem de existir dois aspectos fundamentais: o campo da formação e o campo do apoio educativo e metodológico. Só assim será então possível conhecer melhor e intervir melhor de modo a que os professores de Educação Física possam ser efectivos agentes de inclusão (Rodrigues,2003).

Neste sentido nós professores devemos ter mais formação e maior informação, isto é, conhecer as possibilidades e incapacidades dos nossos alunos, assim como o conhecimento dos tipos de deficiência e suas características.

Os tipos de deficiência e necessidades especiais são variados e classificados como: físicas (sensoriais, motoras e orgânicas); mentais (deficiência mental, doença mental, dificuldades de aprendizagem, sobredotados, etc.) e multideficiências (OMS, 1989).

Todos nós, professores de Educação Física, deparamo-nos hoje em dia com uma característica quase generalizada nas nossas escolas, com turmas bastante heterogêneas, sob o ponto de vista das aprendizagens psicomotoras.

Marques (1995; p.212), questionava “como é possível desenvolver as capacidades motoras no contexto específico da aula de Educação Física? – com finalidades e motivações distintas, limitações de tempo e de recursos materiais, necessidade de adaptar métodos e meios de treino compatíveis com esses recursos, etc. Esta é uma questão para a qual se torna necessário encontrar respostas mais esclarecedoras, mobilizar mais os investigadores”.

Contudo o crescente interesse pelo estudo das Atitude dos professores de Educação Física perante a deficiência tem sido objecto de grande preocupação por parte dos estudiosos de diferentes países.

O comportamento de uma pessoa, geralmente é coerente com suas atitudes. Assim o facto de conhecer a atitude de alguém a respeito de algo pode ajudar a compreender e a predizer suas acções em relação ao objecto de estudo, neste caso a inclusão das pessoas com Necessidades Educativas Especiais no ensino normal (Pisani; Pereira e Rizzon, 1992).

Mazzota (2003), diz que profissionais envolvidos na construção do desenvolvimento psicofísico e social de pessoas com NEE devem construir suas práticas pedagógicas visando a construção de uma nova atitude face a essas pessoas. Tal atitude deve possibilitar a aquisição de atitudes de solidariedade, cooperação, respeito mútuo e aceitação, excluindo qualquer possibilidade de preconceito e estigma.

1.2– Definição de Objectivos

Deste modo o objectivo geral deste trabalho será verificar a atitude da comunidade escolar face a deficiência e o objectivo específico será identificar até que ponto algumas variáveis podem nos dar respostas sobre a atitude dos professores de Educação Física face a deficiência visual, tais como a experiência e a formação que apresentam nesta área.

Assim, o Problema centra-se numa questão básica: será que o professor de educação física tem uma atitude positiva quando recebe alunos com deficiência visual? E que variáveis poderão predizer uma atitude positiva?

1.3 – Formulação de Hipóteses

Neste sentido colocamos algumas hipóteses.

H1 – Os Professores que possuem formação em Educação Especial têm uma atitude mais positiva face a inclusão de alunos com deficiência.

H2 - Os Professores que possuem experiência têm uma atitude mais positiva face a inclusão de alunos com deficiência.

H3 – Os Professores de Educação Física têm grandes dificuldades em integrar alunos com deficiência nas suas aulas.

1.4 – Pertinência do estudo

A justificação da elaboração deste estudo será pela busca de uma nova forma de contribuição para nos professores , para que possamos proporcionar uma educação de qualidade que beneficie todos os alunos, sem distinção, entendendo-se ser o processo inclusivo um meio facilitador para a convivência em comunidade e para a inserção social.

Através da identificação de lacunas entre os ideais propostos e a prática escolar, será possível apontar pontos de mudanças necessários para que se estabeleçam políticas claras e progressivas voltadas para uma educação de qualidade.

1.5 – Apresentação da Estrutura

O presente estudo encontra-se desenvolvido ao longo de 7 capítulos que de seguida passamos a descrever:

O capítulo um refere-se à Introdução, onde é apresentada uma contextualização, levantamento do problema, objectivos do estudo, hipóteses, pertinência do estudo e apresentação resumida da sua estrutura.

No capítulo dois, todo ele dedicado à revisão da literatura, para além das considerações, da definição, das componentes das atitudes, das atitudes e comportamento, atitudes e valores e formação das atitudes; faremos num segundo momento uma abordagem sobre o conceito e os tipos de deficiência, nomeadamente a deficiência Visual; num terceiro momento falaremos sobre a Educação Física, ou seja, a compreensão da Educação Física; e num quarto momento abordaremos a Educação Física e a Deficiência Visual aonde constará a Integração e Inclusão/Educação Física e Inclusão.

No capítulo três será abordada a metodologia utilizada neste estudo, ou seja, a caracterização do estudo, a amostra, a caracterização da amostra, os procedimentos de aplicação, o instrumento de avaliação, os procedimentos estatísticos, a definição das variáveis (independentes e dependentes) e a análise e tratamento dos dados.

No capítulo quatro será feita a apresentação dos resultados para que no capítulo cinco possamos mostrar a discussão dos mesmos.

O capítulo seis será dedicado às conclusões, limitações e recomendações deste estudo.

Por último, o capítulo sete está dedicado as referências bibliográficas.

CAPÍTULO II

REVISÃO DA LITERATURA

No desenvolvimento deste capítulo referimos alguns estudos de vários autores relacionados com as atitudes, com a Educação Física, com a deficiência e a relação da Educação Física com a deficiência, nomeadamente a deficiência visual e automaticamente sobre a inclusão e a escola inclusiva, abordando a atitude dos Professores face a inclusão.

Em síntese faremos um resumo histórico e conceptual dos assuntos em causa.

2.1 – Atitudes

Neste momento abordaremos as considerações, a definição, as componentes das atitudes, a atitude e comportamento, atitude e valores, a formação das atitudes e a mudança das atitudes.

2.1.1 – Considerações

A Introdução do termo atitude na literatura psicológica por Thomas e Znaniecki, em 1918, surgiu para explicar as diferenças de comportamento observadas entre fazendeiros poloneses e norte americanos (Stahlberg & Frey, 1995). Desde então, tal constructo passou a centralizar as atenções dos psicólogos, a ponto de ser considerado por Allport, em 1935, como um dos mais indispensáveis à Psicologia Social (Lima, 1990).

Segundo Lima (1996; p.168) quando falamos em atitude estamos a referir-nos a um conceito que, especificamente para a psicologia social: *“pretende ser mediador entre a forma de agir e a forma de pensar dos indivíduos”*. Considerava assim, que à forma de agir corresponderia a atitude motora e à forma de pensar corresponderia a atitude mental. Como tal, pressupõe-se que as atitudes teriam ligação com os comportamentos, contudo, estas seriam somente inferidas e não directamente observáveis.

Para Eagly e Chaiken (1993), o conceito de atitude remetia para uma tendência psicológica (estado interno ao sujeito) que seria expressa através da avaliação (todas as classes de resposta avaliativa: cognitiva, afectiva, comportamental) de uma entidade particular com algum grau de favorabilidade ou de desfavorabilidade. Esta tendência psicológica podia ser considerada como um tipo de pré-conceito que predisponha o indivíduo para respostas avaliativas que seriam positivas ou negativas. Nesta perspectiva se considerássemos a atitude como uma tendência avaliativa, poderíamos presumir que a atitude seria um estado avaliativo que interviria entre certas classes de estímulos e certas classes de respostas. Neste caso, este tipo de respostas avaliativas expressariam reacções, nomeadamente de aprovação/desaprovação, aproximação/afastamento, atracção/aversão, entre outras similares. O carácter avaliativo de uma atitude remetia-nos para a presença de “algo” que estaria a ser objecto de avaliação, o objecto de atitude.

Assim, o conceito de atitude distinguia-se de outros que também reflectiam tendências ou disposições, porque uma atitude era inferida somente quando o estímulo denotava um objecto de atitude. A atitude pode também ser considerada como a categorização de uma entidade a partir de uma dimensão avaliativa, ou seja, um processo cognitivo de categorização (Zana e Rempel, 1984, 1988; citado em Eagly e Chaiken, 1993).

Todavia, a perspectiva de Eagly e Chaiken (1993) considerava uma atitude como o resultado desse processo de categorização, isto é, o resultado da avaliação feita a uma entidade com algum grau a favor ou desfavor, que permitiria ao sujeito dar-lhe um significado avaliativo. Assim, atitude seria um estado interno com uma curta duração no tempo, que presumivelmente alimentava e dirigia o comportamento. Este estado interno poderia incluir uma representação mental da tendência que resultaria da resposta avaliativa dum entidade. Por sua vez, esta representação mental seria armazenada na memória e poderia ser subsequentemente activada.

Nesta linha Fazio (1986, 1989) definiu atitude como uma associação na memória, entre um objecto de atitude e uma avaliação. Esta posição remetia para um conceito de atitude em função dos processos latentes. Se destacássemos a componente cognitiva das atitudes, estaríamos perante uma

perspectiva que dedicava toda a sua atenção à análise da congruência interna das atitudes, ou seja, ocupava-se da relação destas com as crenças e os valores individuais ou grupais.

Neste caminho, encontramos a posição de Abelson (1976; p. 41): *“Atitude face a um objecto consiste no conjunto de scripts relativos a esse objecto. Esta perspectiva combinada com uma teoria abrangente acerca da formação e da selecção dos scripts daria o significado funcional ao conceito de atitude que outras definições não possuem”*.

Lima (1996) considerava que as crenças nos forneciam o suporte ou agrupamentos para defender a posição atitudinal, isto é, dar-nos-iam conta da informação que o indivíduo teria disponível acerca do objecto e, face à qual, se poderia sempre associar uma probabilidade de veracidade. Deste modo, as atitudes seriam suportadas pelas crenças e estas constituiriam a sua componente cognitiva e racional.

A perspectiva de Eagly e Chaiken (1993) considerava que as respostas avaliativas do tipo: (Cognitivo), incluíam as opiniões que o sujeito teria acerca do objecto de atitude; (Afectivo), consistiam nos sentimentos ou emoções que o sujeito experienciava face ao objecto e, por último, (Comportamental), que remetia para as acções do sujeito em relação ao objecto.

2.1.2 – Definição

Em 1935, Allport reuniu mais de 100 definições do termo atitude, o que mostra o interesse demonstrado pelos psicólogos de várias épocas. Ainda hoje, não são poucas as contribuições apresentadas em torno desse tema. Só que os desenvolvimentos ocorridos através dos tempos permitem que se eliminem muitas destas definições por serem imprecisas e inadequadas (Lima, 1996).

De acordo com o mesmo autor o tamanho interesse pelo estudo das atitudes se deve a três argumentos:

- As atitudes constituem bons predictores de comportamentos;
- As atitudes sociais desempenham funções específicas para cada um de nós;

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

A atitude social refere-se a um sentimento pró ou contra um objecto social, sendo que este pode ser uma pessoa, um acontecimento social, ou qualquer produto da actividade humana. Porém, como esta conceituação de atitude é muito geral e não é ainda totalmente livre de controvérsia, é preciso uma definição mais clara.

Com base nas várias definições encontradas em manuais de Psicologia Social, pode-se sintetizar os elementos essencialmente característicos das atitudes sociais como sendo:

- Uma organização duradoura de crenças e cognições em geral;
- Uma carga afectiva pró ou contra;
- Uma predisposição à acção;
- Uma direcção à um objecto social.

Sendo assim, Atitude Social é uma organização duradoura de crenças e cognições em geral, dotada de carga afectiva pró ou contra um objecto social definido, que predispõe a uma acção coerente com as cognições e afectos relativos a este objecto (Rodrigues, 1999).

Segundo o dicionário da língua Portuguesa, atitude significa postura, maneira de significar um propósito, modo de proceder.

Para Molden (1999), atitude é um conjunto de valores e crenças a respeito de determinado assunto. Nossas atitudes são escolhas que fizemos.

De acordo com Eagly e Chaiken, (1993: p.1) “Tendências psicológicas que expressa mediante a avaliação de uma entidade (objecto) concreta com certo grau de favorabilidade ou desfavorabilidade “.

Thurstone, 1946 (citado por Brigham, 1991), por exemplo, considerou a atitude como a intensidade de afecto positivo ou negativo dirigido a um objecto psicológico. Aproximadamente na mesma época, Doob e Lott, 1947 (citado por Fishbein & Ajzen, 1975) conceitualizaram a atitude como uma resposta avaliativa em relação a um objecto.

Rodrigues (1996; p.345), a partir da compilação de várias definições, abordou as atitudes como “uma organização duradoura de crenças e cognições, em geral dotada de carga pró ou contra um objecto social definido,

que predispõe a uma acção coerente com as cognições e afectos relativos a Esse objecto”.

Segundo Rodrigues (1999), a maioria dos estudiosos das atitudes considera que tal constructo é composto por três componentes ou dimensões: o afecto, a cognição e o comportamento. A dimensão cognitiva contém os pensamentos, as informações e as crenças que uma pessoa tem a respeito do objecto de sua atitude; a afectiva associa-se às emoções que a pessoa apresenta em relação ao objecto de sua atitude e a comportamental refere-se ao que a pessoa faz em relação a este objecto. Essas dimensões constituem, assim, os meios pelos quais se infere a atitude, já que ela, por ser um constructo puramente interno, não é directamente observável.

Eagly e Chaiken (1993), porém, mostram-se mais adeptas de um modelo unidimensional, que considera apenas a dimensão avaliativo-afectiva na conceituação da atitude. Tal contraposição entre um modelo tridimensional e um modelo unidimensional na caracterização das atitudes tem marcado a evolução deste conceito e orientado o debate acerca da consistência entre atitudes e comportamento.

As várias definições, embora diverjam nas palavras utilizadas, tendem a caracterizar as atitudes sociais como sendo integradas por três componentes: o cognitivo, o afectivo e o comportamental.

Ao falar em comportamento, não podemos deixar de falar na teoria do comportamento planeado, concebida por Ajzen (1991), pois é um dos modelos mais utilizados nos estudos do exercício e da actividade física (Culos-Reed et al., 2001). E é nela que é baseado o nosso instrumento de avaliação, utilizado no estudo.

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

A teoria da acção reflectida foi desenvolvida para explicar comportamentos motivados, que dependam da vontade do indivíduo.

A teoria do comportamento planeado ajuda a compreender como nós podemos mudar o comportamento dos povos, é uma teoria que prediga o

comportamento deliberado, porque o comportamento pode ser planeado (Ajzen & Fishbein, 1975, 1980).

De acordo com a teoria do comportamento planeado, a acção humana é guiada por três tipos de considerações: opinião sobre as consequências prováveis do comportamento; opinião sobre as expectativas normativas de outras; opinião sobre a presença dos factores que podem facilitar ou impedir a performance do comportamento (Ajzen, 1991).

Estas considerações são cruciais nas circunstâncias em que o comportamento dos povos necessita ser mudado.

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

A intenção, por sua vez, é determinada pela atitude, pela norma subjectiva e pela percepção de controlo do comportamento.

- A atitude reflecte-se numa avaliação positiva ou negativa do comportamento executado (bom/mau; favorável/desfavorável);

- A norma subjectiva reflecte a percepção da pressão social que os indivíduos podem sentir para executar ou não o comportamento;

- A percepção de controlo do comportamento é definida como a percepção da facilidade ou dificuldade em executar o comportamento, e que, também, pode influenciar directamente o comportamento se isso for a reflexão exacta do actual controlo da pessoa sobre o comportamento (Courneya et al., 2000). Este modelo propõe ainda, que na base de cada um destes três determinantes está subjacente um grupo de crenças que constitui o elemento chave para a intervenção, para além de outros factores determinantes específicos dos três mediadores da intenção.

A atitude é a percepção que o indivíduo tem sobre as vantagens e desvantagens, as consequências e importância das consequências em relação ao comportamento em causa (Matos & Sardinha, 1999). É, assim, determinada por crenças salientes em relação ao comportamento - crenças

comportamentais -, e pela avaliação pessoal das consequências desse comportamento – avaliação das consequências (Calmeiro & Matos, 2004).

De outra forma, podemos dizer que as atitudes são função de crenças sobre a percepção das consequências em desempenhar um comportamento e a avaliação pessoal dessas consequências (Culos-Reed et al., 2001).

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

A percepção de controlo do comportamento é determinada por dois factores: as crenças de controlo, que constituem as percepções dos recursos e oportunidades de realização do comportamento e as percepções acerca das barreiras previstas, por um lado; e o poder de controlo, que consiste na percepção de domínio que o indivíduo exerce sobre as crenças de controlo (Calmeiro & Matos, 2004).

Deste modo, pode-se afirmar que quanto mais favoráveis forem as atitudes e as normas subjectivas em relação a um comportamento, e quanto maior for a percepção de controlo desse comportamento, mais forte será a intenção da pessoa para realizar esse comportamento Ajzen (1991). Por outro lado, as pessoas que acreditam não ter recursos ou oportunidades para realizar um determinado comportamento têm menor probabilidade de formar intenções comportamentais para a sua realização, independentemente de manterem atitudes favoráveis em relação ao comportamento e acreditarem que os outros significativos aprovariam a realização desse comportamento. Para além deste efeito indirecto da percepção de controlo do comportamento sobre o comportamento (via intenção), a teoria do comportamento planeado sugere também a possibilidade de um efeito directo. No entanto, Ajzen (1991)

salvaguarda que este efeito só ocorre quando a percepção de controlo do comportamento reflecte com precisão o controlo real sobre a realização do comportamento.

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

Os factores internos envolvem, por um lado, informação sobre o comportamento e competências para a sua realização, e por outro, as emoções, o stress e compulsões. Para modificar o primeiro grupo de factores, podemos servir da experiência, da aquisição de informação e da aprendizagem das competências necessárias, aumentando, assim, o grau de controlo. Modificar o segundo grupo de factores revela-se mais difícil, pois um indivíduo que está sobre pressão emocional não tem qualquer controlo sobre o seu comportamento, não sendo, por isso, responsável por este (Lima, 1996).

Os factores externos podem também ser agrupados em dois grupos: oportunidades e dependência de outros. No primeiro caso, se a oportunidade é decisiva para a realização de um comportamento, a falta de oportunidades indica a existência de um obstáculo envolvental à sua execução, e que poderá alterar a intenção de o executar. A dependência dos outros influencia na medida em que o indivíduo necessita que o outro esteja disposto a colaborar para a realização do comportamento (Lima, 1996).

É neste sentido que Ajzen (1987; cita do em Lima, 1996) salienta que a maioria dos comportamentos se situa entre dois extremos opostos do *continuum* que representa a percepção de controlo do comportamento, ou seja, entre a facilidade e dificuldade em realizar o comportamento. Num extremo situam-se os comportamentos “fáceis” de realizar e, por isso, com escassos problemas de controlo. No outro extremo estão os comportamentos “difíceis” de realizar, e sobre os quais se tem pouco controlo, porque exigem recursos e capacidades especiais. Passear pela rua ou ver montras é, por exemplo, uma acção sem problema de controlo, mas adoptar um regime de actividade física regular quando se é sedentário, deixar de fumar ou de beber, são acções que colocam muitos problemas de controlo (*ibidem*).

É por esta razão que as pessoas provavelmente aderem mais a comportamentos agradáveis e desejáveis, sobre os quais têm controlo, e tendem a abandonar comportamentos sobre os quais o controlo é mais difícil (Conner & Spark, 1996).

2.1.3 – Componentes das Atitudes

De acordo com vários autores, nomeadamente Pisani et al., (1992), as componentes das atitudes são o componente cognitivo, o afectivo e o comportamental.

O **componente cognitivo** é o objecto tal como conhecido. Para que se tenha alguma atitude em relação a um objecto é necessário que se tenha alguma representação cognitiva desse mesmo objecto. As crenças e demais componentes cognitivos (conhecimento, maneira de encarar o objecto, etc.) relativos ao objecto de uma atitude, constituem o componente cognitivo da atitude.

O **componente afectivo** é o objecto como alvo de sentimento pró ou contra. Para alguns psicólogos, este componente é o único característico das atitudes. Não há dúvida de que o componente mais nitidamente característico das atitudes é o componente afectivo. Nisto, as atitudes diferem, por exemplo, das crenças e das opiniões.

O **componente comportamental** é a combinação de cognição e objecto como instigador de comportamentos, dadas determinadas situações. A posição geralmente aceita pelos psicólogos sociais é a de que as atitudes possuem um componente activo, instigador de comportamentos coerentes com as cognições e os afectos relativos aos objectos atitudinais.

2.1.4 – Atitude e Comportamento

Fishbein e Ajzen foram dois estudiosos que contribuíram para o estudo da relação entre atitude e comportamento. Para que sejamos capazes de prever a intenção de uma pessoa em praticar determinado comportamento/ato,

é necessário determinar quais as suas atitudes em relação ao comportamento (o que é bom ou mau, feio ou bonito, etc.). Além disso, determinar o valor atribuído pela pessoa à norma subjectiva, isto é, a sua percepção das avaliações de outras pessoas acerca da perpetração daquele comportamento (Fishbein & Ajzen, 1975).

De acordo com os mesmos autores, a relação entre estes dois temas se dá a partir do momento em que são expostos os seus conceitos, ou seja, as atitudes envolvem o que as pessoas pensam, sentem e como elas gostariam de se comportar em relação a um objecto atitudinal. Já o comportamento não é apenas determinado pelo o que as pessoas gostariam de fazer, mas também pelo o que elas pensam que devem fazer, isto é, normas sociais, pelos seus hábitos e pelas consequências esperadas de seu comportamento.

2.1.5 – Atitudes e Valores

De acordo com Eagly e Chaiken, (1993) os valores podem ser interpretados como atitudes geradas em relação a objectos de grande extensão e complexidade. Eles são categorias gerais dotadas também de componentes cognitivos, afectivos e de comportamento, diferindo das atitudes por sua generalidade.

A característica de generalidade dos valores e especificidade das atitudes faz com que uma mesma atitude possa derivar de valores distintos. ex.: Uma pessoa pode ter uma atitude favorável a dar esmola por valorizar a caridade, e outra, por valorizar o desejo de mostrar-se superior.

Em 1951, Allport, Vernan e Lindzey propuseram uma escala padronizada para a classificação das pessoas de acordo com a importância dada por ela a seis valores: teoria, estética, praticabilidade, actividade social, poder e religião. (Lima, 1990).

Segundo o mesmo autor, são os valores que nos orientam e fornecem parâmetros para o julgamento, avaliação e adopção de condutas, doutrinas, crenças, ideologias e culturas. Esta é a razão pela qual o tema dos valores desfruta de uma particular atenção junto aos psicólogos.

2.1.6 – Formação das Atitudes

Não existe um consenso no que diz respeito à formação das atitudes. Entretanto, existem vários enfoques teóricos que salientam diferentes factores básicos na formação das atitudes sociais. Apesar de diversos, é possível uma integração dos mesmos para uma visão mais completa e mais adequada deste processo de formação.

Vejamos agora, os diferentes enfoques teóricos relativos ao processo de formação das atitudes (citado por Fishbein & Ajzen, 1975).

Enfoques Funcionais

Para Smith, Bruner e White (citado por Fishbein & Ajzen, 1975), em síntese, constituem parte da tentativa do homem de enfrentar e dominar o mundo. Elas constituem parte integrante da personalidade.

As atitudes se formam para atender a determinadas funções, as quais são vistas como uma perspectiva pragmática de utilidade para o ajustamento da personalidade diante do mundo exterior. Eles indicam as funções que desempenham as atitudes. São elas:

- avaliação do objecto – nos proporciona as posições gerais inspiradoras de nossas reacções a este objecto específico ou outros a ele relacionados;
- ajustamento social – desempenha o papel de nos possibilitar a facilitação, o término, a manutenção mais ou menos harmoniosa, de nossas relações com outras pessoas;
- externalização – consiste na manifestação clara de posições que defendem ou protegem o eu, contra certos estados de ansiedade provocados por problemas interiores.

Smith, Bruner e White, em 1956, apresentam uma série de 10 estudos de personalidades, nos quais procuram identificar o papel desempenhado pelas atitudes no atendimento a uma ou mais funções caracterizadas acima.

A posição de Katz e Stotland (citado por Fishbein & Ajzen, 1975) – De acordo com estes autores, o estabelecimento da base motivacional das atitudes são quatro:

- atitude servindo à função de ajustamento, caracterizando-se como um instrumento para a consecução de um objectivo;
- atitude servindo à função de defesa do eu, protegendo a pessoa contra o reconhecimento de verdades indesejáveis;
- atitude servindo de expressão a um valor que a pessoa preza sobremaneira, e, em relação ao qual, sente necessidade de exibir inequivocamente sua posição;
- atitude servindo à função de colocar ordem no ambiente, compreender os fenómenos circunstantes e integrá-los de uma forma coerente.

A posição de Kelman (citado por Fishbein & Ajzen, 1975).

Este autor considera três processos de influência social que nos possibilitam um melhor entendimento em relação ao processo de formação de atitudes, sendo elas:

- aceitação – é aquela que se verifica quando uma pessoa aceita a influência de outra ou de um grupo a fim de obter aceitação por parte desta pessoa ou do grupo;
- identificação – quando uma pessoa adota um comportamento que deriva de uma outra pessoa ou grupo, porque este comportamento é associado à uma relação com essa pessoa ou grupo que é, em si mesmo, gratificante pela auto-definição da pessoa em relação à estes pontos de referência;
- internalização – quando uma pessoa aceita uma influência porque esta influência é congruente com seu sistema de valores.

Kelman salienta que estes três processos de mudança e formação de atitudes não têm que ser, necessariamente, mutuamente exclusivos. Na maioria das vezes, as atitudes se originam ou mudam em função de uma combinação destes tipos de influência.

Apesar de serem relativamente estáveis, as atitudes são passíveis de mudança. A quantidade de informação disponibilizada pelos meios de

comunicação, principalmente rádio e televisão, por se tratarem de um espaço acústico, e a característica que essa informação adquire ao penetrar em nosso íntimo, são capazes SIM de provocar mudanças de atitude. (Eagly e Chaiken, 1993).

2.2 – Deficiência

Aqui vamos abordar o conceito e os tipos de deficiência, nomeadamente a deficiência visual.

2.2.1 – Conceito

Na área da deficiência existem imprecisões dos conceitos, com variações relacionadas ao modelo médico e ao modelo social (Rev. Saúde Pública, 2000).

Vamos referir os conceitos de deficiência, incapacidade e desvantagem, tomando como ponto de partida o documento do Secretariado Nacional de Reabilitação, da Organização Mundial da Saúde (OMS, 1989).

Deficiência: perda ou anormalidade de estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatómica, temporária ou permanente. Incluem-se nessas a ocorrência de uma anomalia, defeito ou perda de um membro, órgão, tecido ou qualquer outra estrutura do corpo, inclusive das funções mentais. Representa a exteriorização de um estado patológico, reflectindo um distúrbio orgânico, uma perturbação no órgão.

Incapacidade: restrição, resultante de uma deficiência, da habilidade para desempenhar uma actividade considerada normal para o ser humano. Surge como consequência directa ou é resposta do indivíduo a uma deficiência psicológica, física, sensorial ou outra. Representa a objectivação da deficiência e reflecte os distúrbios da própria pessoa, nas actividades e comportamentos essenciais à vida diária.

Desvantagem: prejuízo para o indivíduo, resultante de uma deficiência ou uma incapacidade, que limita ou impede o desempenho de papéis de acordo com a idade, sexo, factores sociais e culturais Caracteriza-se por uma

discordância entre a capacidade individual de realização e as expectativas do indivíduo ou do seu grupo social. Representa a socialização da deficiência e relaciona-se às dificuldades nas habilidades de sobrevivência.

No artigo 2 da Lei de Bases da Prevenção e da Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência podemos ler que *“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 os factores do meio, lhe limitar ou dificultar a actividade e a participação em condições de igualdade com as demais pessoas”* (Lei nº 38/2004 de 18 de Agosto).

2.2.2 – Tipos de deficiência

Os tipos de deficiência e necessidades especiais são variados e classificados como: físicas (sensoriais, motoras e orgânicas); mentais (deficiência mental, doença mental, dificuldades de aprendizagem, sobredotados, etc.) e multideficiências (OMS, 1989).

2.2.3 – Deficiência Visual

Deficiência visual, é um termo que designa impedimentos de origem orgânica relacionados a doenças oculares, que podem levar a um mau funcionamento visual ou à ausência de visão (Batista & Enumo, 2000).

A partir deste conceito vamos seguir o percurso histórico e cultural desta deficiência

2.2.3.1 – A Compreensão do conceito

A compreensão do conceito de deficiência visual vincula-se à própria definição do termo “deficiência”.

Segundo Amaral (1996), deficiência refere-se a uma perda ou anormalidade de estrutura ou função; incapacidade, à restrição de actividades em decorrência de uma deficiência; e desvantagem, à condição social de prejuízo resultante de deficiência e/ou incapacidade.

Deficiência visual, desse modo, é um termo que designa impedimentos de origem orgânica relacionados a doenças oculares, que podem levar a um mau funcionamento visual ou à ausência de visão (Batista & Enumo, 2000).

Para os mesmos autores, são raros os casos de cegueira total, em que uma pessoa não apresenta nenhum tipo de reacção à luz.

Acerca da prevalência dessa condição, o número exacto de pessoas com deficiência visual não é conhecido devido à falta de dados epidemiológicos. A Organização Mundial de Saúde (OMS) estimou que, na década de 1990, havia no mundo pelo menos 38 milhões de pessoas sob essa condição, ou seja, 1% da população mundial apresentava algum grau dessa deficiência.

Actualmente, as distintas classificações de deficiência visual baseiam-se na avaliação da acuidade visual, campo visual, sensibilidade ao contraste, visão de cores e outros aspectos. A acuidade refere-se à capacidade de discriminação de formas, avaliada através da apresentação de linhas, símbolos ou letras progressivamente menores. Quando a acuidade é baixa, a pessoa tem dificuldade para perceber formas, seja de perto, à distância, ou em ambas as situações. (Batista & Enumo, 2000)

As deficiências visuais podem ser congénitas ou adquiridas. Existe uma série de doenças na infância que podem produzi-las ou agravá-las, assim como acidentes em qualquer época da vida (Batista & Enumo, 2000). É preciso que se considere a partir do nascimento a influência da ausência de visão no desenvolvimento, uma vez que a criança com deficiência visual congénita pode apresentar riscos para atrasos ou desvios em áreas importantes, tais como a comunicação e a cognição social, como acontece em outras patologias (Recchia, 1997).

2.3 – Educação Física

Nesta parte faremos uma abordagem relativamente ao entendimento da Educação Física.

2.3.1. Entendendo a Educação Física

Para Betti (2003; p. 151) o entendimento da Educação Física, assim como do viés de "cultura" é a "área de conhecimento e intervenção profissional-pedagógica que lida com a cultura corporal de movimento, objectivando a melhoria qualitativa das práticas constitutivas daquela cultura, mediante referenciais científicos, filosóficos, pedagógicos e estéticos".

Por cultura corporal de movimento entende-se "aquela parcela da cultura geral que abrange as formas culturais que se vêm historicamente construindo, nos planos material e simbólico, mediante o exercício da motricidade humana - jogo, esporte, ginásticas e práticas de aptidão física, atividades rítmicas/expressivas e dança, lutas/artes marciais" (Betti, 2001, p. 156).

A motricidade humana é entendida como capacidade de movimento do ser humano para a transcendência, e como agente e criadora de cultura (Sérgio, 1987).

O conceito de qualidade incluído é valorativo, quer dizer, exige a opção por valores, entendidos estes como possibilidades de escolha. Da mesma forma, os referenciais científicos, filosóficos etc. podem variar, em função dos valores de quem os adopta, ou seja, a Educação Física possui uma dimensão axiológica intrínseca (Abbagnano, 2000).

No século XIX, filósofos ocupados com questões educacionais, e sob influência do Iluminismo, do conceito pedagógico de natureza de Rousseau e dos avanços da Medicina, destacaram a necessidade da "educação física" das crianças e jovens, que deveria se justapor e relacionar à educação moral, à educação intelectual etc (Lavisolo, 1996).

Ainda no século XIX, obras que propuseram, com base na medicina e na biologia, a sistematização científica e pedagógica da ginástica ou mesmo tratados de ordem mais geral, utilizaram explicitamente a expressão "educação

física". Pode-se, então, referir o termo "Educação Física" à sistematização científica ocorrida em torno dos exercícios físicos, jogos e esporte, e o termo "ginástica" pode ser considerado sinónimo de Educação Física (Soares, 1994).

Para Bracht (1999, p. 17) essa "teorização da ginástica escolar" foi realizada com base em um olhar pedagógico (seja médico-pedagógico ou moral pedagógico), quer dizer, "as práticas corporais eram construídas e vistas como instrumentos para a educação para a saúde e para a educação moral".

O que queremos dizer é que a tradição da Educação Física tem sempre remetido à necessária existência de intermediário humano (um educador, professor, monitor), entre o desenvolvimento do ser humano (o aluno, o atleta, o cliente) e os estímulos (o exercício, o movimento, os jogos, o desporto etc.) que desencadeiam esse processo de desenvolvimento, o qual ambiciona abarcar a totalidade bio-psico-social do homem. A Educação Física tem visto o papel desse intermediário humano como controlador dos estímulos. Nessa perspectiva, então, pode-se dizer que o debate na Educação Física tem se limitado à defesa de posições sobre quais seriam os estímulos mais legítimos para promover esta ou aquela direcção ao desenvolvimento do ser humano. (Bracht, 1999).

Assim, é possível perceber, ao longo de história da Educação Física na sociedade ocidental, diferentes modos de conceber seus objectivos, seus meios, seus valores para o desenvolvimento humano. E cada escolha envolve, evidentemente, opções valorativas - é preciso optar por determinadas concepções de ser humano, sociedade, educação etc.

Portanto, o "olhar" específico da Educação Física sobre o corpo e a cultura só poderia dar-se nesse espaço de intervenção pedagógica-profissional, repleto de intencionalidades, e que envolve uma inter-relação humana (o profissional/professor e o aluno/atleta/) em um ambiente cultural. (Bracht, 1999).

Lovisoló (1996; p. 60) respalda tal entendimento, ao perceber a origem da Educação Física como campo de resposta a problemas práticos de formação corporal e moral dos indivíduos, vinculado a uma longa tradição "que visualiza na prática do desporto e da actividade física um caminho válido de formação de corpos sadios, fortes e resistentes, de atitudes e valores

considerados como morais e necessários para os indivíduos e a sociedade, de controle social, de adaptação e integração social, entre outros objectivos".

Poder-se-ia mudar os objectivos em favor, por exemplo, de objectivos novos e emancipadores, mas não se estaria aí modificando em nada o carácter de intervenção da área profissional, moldada pela 'consciência' das necessidades ou dos problemas práticos que levam a intervir, encerra Lovisolo (1996).

2.4 – Educação Física e Deficiência Visual

Pensar numa pessoa com deficiência visual, muitas vezes, sugere para muitos um sentimento de dúvida em relação as suas capacidades, por “acharem” que, devido à falta da visão, o seu mundo será totalmente restrito e sem perspectivas. Um trabalho de actividades físicas desenvolvido para essa clientela dá conta de desmistificar essa ideia equivocada que muitas pessoas possuem (UNICAMP, 1994).

O corpo com deficiência é movimento, é vida, é sentimento, é pensamento como outro corpo qualquer, embora não seja encarado dessa forma por muitos. Tendo a oportunidade de experimentar e vivenciar a actividade motora e/ou o desporto, o deficiente visual pode mostrar e demonstrar tudo o que ele é, independente de ter uma deficiência.

Ao fazer parte de uma sociedade, todos nós queremos ter direitos e deveres, para podermos participar de modo efectivo do seu processo de construção, estabelecendo relações de troca, como qualquer outro indivíduo mantém. Através da actividade motora de forma mais ampla, ou do desporto, especificamente, o deficiente visual terá maiores chances para conquistar seu espaço como cidadão que é, independente de sua deficiência.

A actividade motora, e em especial o desporto, acontece de forma positiva e relevante para os deficientes visuais, trazendo os mais diversificados benefícios (UNICAMP, 1994).

Neste sentido temos em conta os benefícios da Educação Física para o deficiente visual, e como poderemos observar de seguida.

A perda total ou parcial da visão, não significa que está impedido da prática de educação física escolar, ginástica, dança, natação. Pelo contrário, há uma necessidade destas actividades, devido não enxergar, os seus espaços de locomoção ficam limitados. A sua postura sofre alterações devido o uso da bengala, a integração com os demais segmentos da sociedade, ficam restritos a família e amigos cegos (Martins e Bicudo, 1989).

De acordo com os mesmos autores, a Educação Física é a primeira porta que o cego pode usar para prevenir deficiência secundária, aumentar o seu círculo de amizade, derrubar as barreiras discriminatórias. Praticando natação, atletismo, futebol, etc. Leva o organismo aumentar suas capacidades motoras, cardio-respiratórias, posturais...

A prática da natação para as pessoas portadoras de deficiência visual, além de melhorar sua capacidade física, social e cultural, também serve como medida preventiva de limitações psicomotoras. Além dos desportos na água como a natação e hidroginástica, podem praticar o futsal, desporto onde necessita de um bom preparo físico, noção de distância, tamanho do campo, conhecimento do ambiente, domínio da bola e um bom entrosamento com a equipa e trabalhar bem acuidade auditiva, pois a bola é adaptada com guiso ou outro sistema sonoro em seu interior. (Martins e Bicudo, 1989).

A criança cega tem absoluta necessidade de descobrir, conhecer, dominar e relacionar o seu corpo com o ambiente e com as pessoas. Só assim ela se identificará como ser inédito, formando o seu "EU", interagindo no ambiente e em seu grupo social, é uma etapa de seu desenvolvimento que não pode ser queimada. Dela vai depender todo o caminhar de sua maturação. Ela buscará inicialmente a própria estimulação dentro do âmbito corporal encontrado aí o desestímulo e a motivação para a acção motora (Ajuriaguerra, 1978).

O conhecimento do próprio corpo está intimamente vinculado ao desenvolvimento geral da criança cega. Ao levá-la, como primeiro passo, ao conhecimento, controle e domínio do seu corpo, a educação física irá dar base e favorecer a evolução dessa criança, enfocando também aspectos como a auto-confiança, o sentimento de mais valia, o sentido de cooperação, o prazer de poder fazer e as interfaces dessas valências afectivas com o seu quotidiano

na família, na escola e na sociedade, a educação física cumprirá sua função de importante elemento facilitador no caminhar da criança cega rumo à sua emancipação social, possibilitando-lhe condições básicas que capacitem-na futuramente a superar as barreiras, de diversos tipos, nuances e intensidades, que certamente lhe serão impostas (Cruickshank e Johnson, 1975).

Assim, podemos dizer que a educação física é uma disciplina de grande interesse e actua como colaboradora para os deficientes visuais, e nós professores não podemos privar nossos alunos de um apoio para o desenvolvimento.

Privado do principal dos sentidos a criança cega não desenvolve naturalmente os sentidos intactos de forma compensatória. O tacto, as cinestésias, a audição e o olfacto, sem uma adequada estimulação, não actuam de maneira fidedigna na diminuição na defasagem na captação e elaboração dos estímulos que a cegueira provoca. Além disso, a impossibilidade da imitação e do estabelecimento de modelos restringe, ainda mais, a facilitação de seu desenvolvimento (Cruickshank e Johnson, 1975).

Neste sentido, os mesmos autores dizem que a educação física adaptada à criança cega trabalha abrangendo o seu desenvolvimento, não só na área psicomotora, como também os aspectos cognitivos, socio-afectivos e sensoriais. Ela utiliza o corpo da criança cega como instrumento, como ferramenta maior. Partindo do conhecimento e domínio deste corpo, ela usa o movimento controlado como meio, o respeito absoluto a individualidade do aluno como estratégia básica, o prazer da descoberta de poder fazer como reforço, tendo como fins de alicerce e a potencialidade de seu desenvolvimento geral, buscando propiciar condições favoráveis à sua trajetória académica e, futuramente, à sua emancipação social.

Seguindo esta linha nós professores temos que actuar, pois as defasagens no desenvolvimento geral da criança cega, que se apresentam como estatisticamente relevantes, são mais acentuados na área motora. Estas se dão, não por um déficit anátomo-fisiológico inerente à criança congenitamente cega, mas sim pela limitação de experiências motoras em diversos níveis. Como caracterização do estágio de desenvolvimento motor da criança cega apresentam-se com frequência as seguintes defasagens:

equilíbrio falho, mobilidade prejudicada, esquema corporal e cinestósico não internalizados, locomoção dependente, postura defeituosa, expressão corporal e facial muito raras, coordenação motora bastante prejudicada, lateralidade e direcionalidade não estabelecidas, inibição voluntária não controlada, falta de resistência física, tónus muscular inadequado e falta de auto-iniciativa para acção motora (Cruickshank e Johnson, 1975).

Os alunos com deficiência visual não constituem um grupo homogéneo, com características comuns de aprendizagem, sendo também, um erro considerá-los como um grupo à parte, uma vez que suas necessidades educativas básicas são, geralmente as mesmas que as das crianças de visão normal.

Os alunos com deficiência visual apresentam uma variação de perdas que poderão se manifestar em diferentes graus de acuidade visual.

No trabalho com crianças cegas ou com visão subnormal há necessidade de um conhecimento prévio de cada caso, para elaboração de um plano educativo adequado às características e necessidades do aluno. Algumas informações importantes devem ser colhidas junto aos pais ou responsáveis pela mesma, as quais serão posteriormente ampliadas ou rejeitadas de acordo com o desenvolvimento das actividades no contacto directo com o aluno (Cruickshank e Johnson, 1975).

2.4.1 –Integração e Inclusão

O conceito de integração tem origem no princípio ideológico e filosófico da *normalização* criado na Dinamarca por Kelsen (1959) e amplamente adoptado na Suécia, em 1969, por Nije, o qual defendia, para essas crianças, modos de vida e condições iguais ou parecidas com as dos demais membros da sociedade. A ideia da *normalização*, como foi proposta, subentendia não tornar o indivíduo *normal*, mas que o mesmo pudesse participar da corrente natural da vida, inclusive da escola.

Surgiu, daí, o princípio de oferecer condições e oportunidades iguais, do ponto de vista educacional e de actividades sociais mais amplas que, na

década de 70 nos EUA e em outros países, era denominado “mainstreaming”, com o significado de integrar as pessoas com deficiências à corrente principal da vida. Nesse conceito, a educação deveria ocorrer em ambiente o menos restritivo possível, e o atendimento às necessidades individuais realizado preferencialmente no ensino comum. Só os alunos com deficiências mais graves seriam encaminhados para escolas especiais (Mazzotta, 1982).

Fundamentado nesses princípios, Deno (Mazzotta, 1982) propõe a Organização dos Serviços Educacionais Especiais no Modelo do Sistema em Cascata. Deno pensou num sistema flexível, dinâmico, de variável amplitude, que desse conta de atender as diferenças individuais, contemplando também a total integração.

De forma semelhante, Dunn (1973), quando apresentou o esquema para *normalização* através da Pirâmide Invertida, previa, no plano maior, o atendimento educacional na classe comum com materiais e equipamentos especiais de ensino. Enfatizava esse educador a necessidade de a criança deficiente ser integrada, no maior grau possível, em seu próprio lar, na escola e na comunidade.

Nesse sentido, os educadores Kaufman (1975) e Warnock (1978)(citados em Carvalho, 1997) discutiram o conceito da integração em três dimensões abrangentes:

- *A Integração Física*: envolvendo o espaço e o tempo de convivência no mesmo ambiente. Para Kaufman, quanto maior fosse a oportunidade de convivência, melhor seriam os resultados, desde que a escola e o ambiente fossem preparados adequadamente e a integração ocorresse de forma gradativa. Já na concepção de Warnock, essa é a dimensão “locacional”, a de que crianças matriculadas na escola comum disponham de classes especiais ou salas de recursos organizados para a educação especial.
- *A Integração Funcional*: supõe a utilização dos mesmos recursos educacionais disponíveis no ensino comum.
- *A Integração Social*: diz respeito ao processo de interação com o meio, à comunicação e à inter-relação através da participação activa nos grupos na escola e na comunidade.

Assim temos a Integração Plena que tem por finalidade dar suporte e apoio específicos ao aluno e ao professor no ensino comum, utilizando-se de metodologia, materiais de ensino, equipamentos especiais necessários ao processo ensino-aprendizagem dos aluno com deficiência Visual.

Nessa proposta, o professor especializado deve manter estreito relacionamento, dar apoio e trabalhar em conjunto com o professor da classe comum, contando com a participação da família. Ao professor do ensino comum cabe a total responsabilidade pelo processo ensino-aprendizagem e desenvolvimento do conteúdo acadêmico desses alunos. Em escolas bem equipadas e, principalmente, dotadas de professores com boa formação pedagógica e capacitados para trabalhar com o processo de integração plena, os resultados foram sempre muito positivos. Entretanto, essa realidade não se constitui regra em nosso meio (Mazzotta, 1982).

Nesse panorama, o princípio da inclusão chega ao nosso meio com a divulgação da Declaração de Salamanca, Espanha, em 1994, sob o patrocínio da UNESCO e do governo da Espanha, cujas linhas de acção visam ao seguinte universo conceptual: *“O termo necessidades educativas especiais refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. As escolas têm de encontrar maneira de educar com êxito todas as crianças, inclusive as que têm deficiências graves”* (UNESCO, 1994, p. 17- 18).

Observa-se, nesse conceito, uma mudança de foco, que deixa de ser a deficiência e passa a centrar-se no aluno e no processo ensino-aprendizagem, o qual deve ser adaptado às necessidades específicas do educando, no contexto escolar, familiar e comunitário.

O princípio filosófico da inclusão é definido pela metáfora do “caleidoscópio”, assim concebido: *“O caleidoscópio precisa de todos os pedaços que o compõem. Quando se retiram pedaços dele, o desenho se torna menos complexo, menos rico. As crianças se desenvolvem, aprendem e evoluem melhor em um ambiente rico e variado”* (Mantoan, 1997, p.16)

Essa é uma questão bastante polêmica e contraditória que merece um amplo debate entre os estudiosos e envolvidos: alunos, professores, família e comunidade.

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

O DL 317/76 que estabeleceu as primeiras normas relativas á integração de algumas crianças com deficiência, desde que a situação fosse medicamente comprovada. A Lei de Bases do Sistema Educativo que consigna (pela primeira vez) o papel do Ministério da Educação na educação das crianças com deficiência e a prioridade do ensino destes alunos nas estruturas regales de educação.

O DL 319/91 que determina as diferentes modalidades de apoio que as escolas oficiais do ensino básico devem disponibilizar para garantir a integração dos alunos com necessidade educa especiais e que vem a ser substituído pelo Decreto-Lei 3/2008 que define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação em um ou vários domínios da vida.

O Despacho 105/97 que reforça a responsabilidade das escolas na educação dos alunos com NEE, numa perspectiva de inclusão.

A Lei 6/2001 que determina a gestão flexível do currículo de modo a garantir a formação integral de todos os alunos.

Assim, podemos vislumbrar, através destes diversos diplomas fases distintas desta evolução, tais como:

- a que constitui o início do “ensino integrado”;
- a que corresponde à abertura da escola básica a alunos portadores de qualquer tipo de deficiência;
- a que se caracteriza pela aproximação dos sistemas de educação regular e especial na resposta à diversidade entre os alunos.

No entanto, o ordenamento normativo existente reveste-se de problemas de diversas ordens que não favorecem as perspectivas inclusivas.

2.4.1.1 - Educação Física e Inclusão

A Educação Física (EF) como disciplina curricular não pode ficar indiferente ou neutra face a este movimento de Educação Inclusiva. Fazendo parte integrante do currículo oferecido pela escola, esta disciplina pode-se constituir como um adjuvante ou um obstáculo adicional a que a escola seja mais inclusiva (Rodrigues 2001).

Aparentemente existem várias razões pelas quais a EF tem possibilidades de ser um adjuvante para a construção da educação inclusiva.

Em primeiro lugar em EF os conteúdos ministrados apresentam um grau de determinação e rigidez menor do que outras disciplinas. O professor de EF dispõe de uma maior liberdade para organizar os conteúdos que pretende que os alunos aprendam nas suas aulas. Este aspecto é julgado como positivo face a alunos que têm dificuldade em corresponder a solicitações muito estritas e das quais os professores têm dificuldade em abdicar devido a eles próprios se sentirem constrangidos pelos ditames dos programas. Assim, aparentemente a EF seria uma área curricular mais facilmente inclusiva devido à flexibilidade inerente aos seus conteúdos o que conduziria a uma maior facilidade de diferenciação curricular.

Em segundo lugar, os professores de EF são vistos como profissionais que desenvolvem atitudes mais positivas face aos alunos que os restantes professores. Talvez devido aos aspectos fortemente expressivos da disciplina, os professores são conotados com profissionais com atitudes mais favoráveis à inclusão e que conseqüentemente que levantam menos problemas e encontram soluções mais facilmente para casos difíceis. Esta imagem positiva e dinâmica dos professores de EF é um elemento importante da sua identidade profissional sendo por isso frequentemente solicitados para participar em projectos de inovação na escola.

Em terceiro lugar, a EF é julgada uma área importante de inclusão dado que permite uma ampla participação mesmo de alunos que evidenciam dificuldades.

Este facto pode ser ilustrado com a omnipresença da EF em planos curriculares parciais elaborados para alunos com necessidades especiais.

Ainda que conscientes das diferentes aptidões específicas de cada um, entende-se que a EF é capaz de suscitar uma participação e um grau de satisfação elevado de alunos com níveis de desempenho muito diferentes (Rodrigues, 2003).

No que respeita às atitudes mais ou menos positivas dos professores de Educação Física face à inclusão de alunos com dificuldades não encontramos a homogeneidade que as aparências sugerem. Os estudos feitos sobre esta matéria indiciam importantes diferenças nestas atitudes que dependem de vários factores tais como: o género, a experiência, o conhecimento da deficiência, o tempo de ensino entre outros (Rodrigues, 2003).

Um dos factores que dificultam a elucidação de atitudes favoráveis em relação ao ensino de pessoas com NEE, neste caso com deficiência visual, para Palla (2001), é a falta de experiência em lidar com esta população, bem como a carência de conteúdos de Actividade Física Adaptada na formação académica.

Como relatam Cidade e Freitas (2003), muitos professores de Educação Física actuaentes em escolas não receberam em sua formação conteúdos e assuntos pertinentes à Actividade Física Adaptada ou à Inclusão, não se sentindo aptos a atender esta população.

Mazzotta (2003), destaca que a formação adequada dos profissionais que actuam com pessoas com deficiência só será possível através duma eficiente formação académica.

O professor de Educação Física que trabalha com pessoas com NEE deve dispor de conhecimentos voltados a aptidão física, ao desenvolvimento motor, cognitivo e afectivo da criança ou adolescente e também deve ter conhecimento das potencialidades e limitações do seu aluno (Hartmann e Marquezan, 1999).

De acordo com estes autores podemos dizer que o mais importante para uma boa inclusão, nomeadamente na Educação Física será a formação, a experiência e a informação.

Assim cada vez mais precisamos de estudos nesta área para tirarmos ilações que nos possam ajudar a compreender e a criar estratégias para o futuro da inclusão com sucesso.

CAPÍTULO III

MATERIAL E MÉTODOS

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

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

3.1 – Caracterização do Estudo

O estudo realizado classifica-se como um método de investigação quantitativo, uma vez que tem como principal finalidade, descrever variáveis e verificar as relações existentes entre elas.

A investigação no âmbito das atitudes dos professores de Educação Física face à deficiência é pioneira em Portugal, bem como o instrumento de recolha de dados. Neste estudo exploratório foi utilizado o PEATID III (Folson-Meek e Rizzo, 1993), aplicado à população portuguesa pela primeira vez.

3.2 – Procedimentos de Selecção da amostra

A nossa amostra foi constituída por professores de Educação Física, são do género feminino e masculino e os questionários foram aplicados na região centro (Coimbra, Leiria, Aveiro).

Para a obtenção da amostra foram contactadas várias escolas, onde aplicamos os questionários aos professores de Educação Física. A maioria não foram preenchidos na nossa presença, muitas respostas ou mesmo

questionários foram devolvidos em branco. Este facto levou a uma diminuição da amostra, bem como um atraso na análise dos resultados.

A amostra foi composta apenas por professores de Educação Física e qualquer sujeito passível de fazer parte da amostra, foi incluído neste estudo.

3.3 – Caracterização da Amostra

A amostra é constituída por professores de Educação Física, que leccionam no 1º, 2º, 3º Ciclos e Secundário, nas escolas de Ensino Regular.

Este estudo baseou-se numa amostra de 254 indivíduos (N=254) dos quais 164 são do género masculino e 90 do género feminino, com idades compreendidas entre os 21 e os 58 anos (M= 36,64 e DP= 8,943). Relativamente ao tempo de serviço, este varia entre 0 e 36 anos(M= 11,74 e DP= 8,856).

Do total da amostra, 12 elementos são bacharéis, 193 são licenciados e 34 têm o mestrado.

3.4 – Instrumento de Avaliação

O instrumento de recolha de dados foi o PEATID III – *Physical Educators' Attitude Toward Teaching Individuals With Disabilities III*, a terceira revisão do PEATH, Rizzo,1984 e pretende medir as atitudes dos Professores de Educação Física face ao ensino de alunos com deficiências nas classes regulares de Educação Física. Foi aplicada a versão portuguesa, traduzida e adaptada por Campos; Ferreira e Gaspar (2007).

Com este instrumento (PEATID III), a atitude face ao comportamento é inferida através das respostas que consiste em 12 afirmações sobre o comportamento (ensinar alunos com deficiência numa classe regular) (Folsom-Meek & Rizzo, 2002). Estas expressam crenças relativamente ao ensino de alunos com deficiência nas classes regulares de Educação Física, sobre quais os participantes expressam os seus níveis de concordância relativamente a quatro condições de deficiência: motora, visual, auditiva e intelectual. Cinco

itens expressam crenças positivas e outros sete indicam crenças negativas (Duchane & French, 1998; Folsom-Meek & Rizzo, 2002).

Ao lado de cada condição de deficiência, encontra-se uma Escala de Lickert de 5 pontos (em que 1= Discordo Completamente; 2= Discordo; 3= Não Discordo Nem Concordo; 4= Concordo; 5= Concordo Completamente). No tratamento estatístico há reconversão dos itens negativos.

Este instrumento contém, também, 12 questões demográficas/sociais, experiência prévia e competência percebida. Estas questões foram fundamentais para termos um conhecimento mais profundo da população em estudo, bem como obtermos algumas variáveis pertinentes na investigação, tais como dados biográficos (idade, data de nascimento e género); dados relativos à profissão (tempo de serviço, nível escolar que lecciona e habilitações académicas), dados relativos ao ensino de alunos com deficiência em classes regulares (formação em educação especial/actividade física adaptada, experiência em ensino de indivíduos com deficiência e respectivos níveis de ensino, condição de deficiência e número de anos de ensino) e dados de competência percebida (experiência de ensino e competência).

A utilidade do PEATID III é que permite aos investigadores especificar as condições de deficiência e o número de condições de deficiência que querem avaliar. Este instrumento de pesquisa permite, também, que os investigadores avaliem os atributos que estes consideram que possam contribuir para a variância nas atitudes face ao ensino de alunos com deficiência (Folsom-Meek & Rizzo, 2002).

O instrumento original, Physical Educators Attitude toward Handicapped (PEATH), foi minuciosamente examinado no que respeita à sua validade e fidelidade. A validade do seu conteúdo foi determinada por seis investigadores, todos eles com especialização em Educação Física Adaptada (Rizzo, 1988; cit. por Folsom-Meek & Rizzo, 2002; Folsom-Meek et al., 1999).

O PEATH sofreu já duas revisões. O instrumento foi revisto para o Physical Educators' Attitude toward Teaching the Handicapped-II (PEATH II, Rizzo, 1986) para reflectir se a nomenclatura consistia com a lei americana em vigor e com a prática profissional. Foi também alterado o número de afirmações presentes no instrumento, passando de 20 para 12. O PEATID III - Physical

Educators' Attitude Toward Teaching Individuals With Disabilities III (Rizzo, 1993) é idêntico ao PEATH II, à excepção da terminologia. Nesta revisão foi necessário proceder a uma reflexão actual da terminologia utilizada na descrição de indivíduos com deficiência.

3.5 – Procedimentos de Aplicação

A aplicação do PEATID III, decorreu entre Dezembro de 2007 e Abril de 2008, em várias zonas da região centro (nomeadamente Coimbra, Leiria e Aveiro).

Foi sempre mostrado e explicado todos os processos para uma boa condução na realização dos inquéritos, assim como o âmbito e objectivos do questionário, bem como todas as instruções necessárias para o preenchimento do instrumento. O instrumento tem um carácter anónimo e de informação confidencial.

Para facilitar a nossa recolha de dados e a obter uma amostra significativa, foram entregues questionários nas escolas, para posterior preenchimento por parte dos docentes. De realçar que foram entregues cerca de 480 questionários a vários professores de Educação Física e apenas foram devolvidos 254, até à data do tratamento estatístico.

3.6 – Definição das Variáveis

As variáveis em estudo, apresentam-se em dois grupos distintos, as independentes e dependentes, sendo estas descritas e caracterizadas de seguida:

3.6.1 – Variáveis Independentes

- Género – Masculino e Feminino
- Nível de Ensino – 1º CEB, 2º CEB, 3º CEB, Ensino Secundário, 1º e 2º CEB, 2º e 3º CEB e 3º CEB e Ensino Secundário.
- Formação – Educação Especial: sim e não
- Habilitações Académicas – Bacharelato, Licenciatura, Mestrado e Doutoramento.
- Idade – Grupo etário
- Tempo de Serviço
- Experiência - sim e não

3.6.2 – Variáveis Dependentes

Entende-se por variáveis dependentes, aquelas que são afectadas ou explicadas pelas independentes, variando de acordo com as mudanças dos indivíduos. No nosso estudo, as variáveis dependentes apresentadas são:

- Atitude dos professores de Educação Física face à Deficiência Visual.
- Percepção de Competências – Nada competente, com alguma competência, muito competente.
- Qualidade da Experiência – sem experiência, nada positiva, satisfatória e muito positiva.

3.7 – Análise e tratamento dos dados

O tratamento dos dados, foi realizado através da criação de uma base de dados na versão 16.0 do programa SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) for Windows, para introduzir os dados segundo o sistema de codificação pré-estabelecido, de forma a identificar cada variável.

Relativamente ao tratamento estatístico, utilizamos a estatística descritiva, como forma de apresentação dos cálculos dos diferentes parâmetros estatísticos descritivos, de modo a analisar os dados referentes à

amostra. Para isso, recorreremos ao cálculo da média como medida de tendência central, ao desvio padrão como medida de dispersão, e às tabelas de frequência e respectivos valores percentuais, para as variáveis em escala nominal.

Numa segunda fase, relativamente à estatística inferencial, recorreremos às análises comparativas através do Teste T de Student, One Way ANOVA, testes Post-hoc LSD de Scheffe, de forma a verificar a existência ou não de diferenças estatisticamente significativas entre grupos e também correlações de Pearson.

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

CAPÍTULO IV

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, apresentamos os resultados obtidos no âmbito do tratamento estatístico efectuado para a presente investigação. De forma a descrever e analisar as características inerentes à globalidade da amostra em estudo, primeiro serão apresentados os resultados das variáveis independentes que foram sujeitas à estatística descritiva (Género, Nível de Ensino, Formação, Habilitações Académicas, Percepção de Competências e Experiência). De seguida faremos a apresentação dos dados relativos às correlações parciais, regressões e à estatística inferencial (Teste T de Student, One Way ANOVA e Testes Post-hoc LSD) relativos à variável em estudo (atitudes dos professores de Educação Física face à deficiência Visual).

4.1 – Estatística Descritiva das Variáveis Independentes e Dependentes em Estudo

De posse de todos os dados relativos à estatística descritiva, temos um conhecimento total das características da amostra em estudo, sendo possível desta forma interpretar os resultados obtidos com a aplicação dos instrumentos utilizados.

Assim, os resultados são apresentados em tabelas de frequência relativas às variáveis independentes consideradas no estudo, de modo a realçar a informação com maior significado e que estão directamente relacionados com os objectivos do trabalho.

4.1.1 – Caracterização da Amostra

A amostra deste estudo é constituída por 254 professores de Educação Física.

4.1.1.1 – Gênero

Na tabela a seguir são apresentados os valores do gênero relativamente à estatística descritiva da amostra em estudo.

GÊNERO	FREQUÊNCIA	%
Masculino	164	64,6
Feminino	90	35,4
TOTAL	254	100

Tabela 1 – Estudo Estatístico Relativo a Variável Gênero - Variável Independente

Na tabela 1 podemos ver os valores relativos à variável gênero, onde verificamos que a amostra é constituída maioritariamente por indivíduos do gênero masculino, 64,6% (N=164), sendo os restantes 35,4% (N=90) do gênero feminino.

4.1.1.2 – Idade

A tabela 2 apresenta as frequências e percentagens da variável Idade.

IDADE	FREQUÊNCIA	%
20-25 anos	31	12,2
26-30 anos	41	16,1
31-35 anos	44	17,3
36-40 anos	64	25,2
41-45 anos	33	13,0
46-50 anos	17	6,7
+ de 50 anos	24	9,4
TOTAL	254	100,0

Tabela 2 – Estudo Estatístico Relativo a Variável Idade - Variável Independente

Quanto à tabela 2, podemos verificar que 12,2% (N=31) dos sujeitos da nossa amostra estão entre os 20 e 25 anos; 16,1% (N=41) estão entre os 26 e 30 anos; 17,3% (N=44) estão entre os 31 e 35 anos; 25,2% (N=64) estão entre os 36 e 40 anos; 13,0% (N=33) estão entre os 41 e 45 anos; 6,7% (N=17) estão entre os 46 e 50 anos e 9,4% (N=24) estão com mais de 50 anos.

4.1.1.3 – Tempo de Serviço

Na tabela 3, para a variável tempo de serviço, são apresentadas as frequências e as percentagens obtidas.

TEMPO DE SERVIÇO	FREQUÊNCIA	%
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 21anos	38	15,0
TOTAL	254	100,0

Tabela 3 – Estudo Estatístico Relativo a Variável Tempo de Serviço - Variável Independente

Na tabela 3, podemos verificar que 28,0% (N=71) dos sujeitos da nossa amostra estão com 5 anos de serviço; 21,7% (N=55) estão entre os 6 e 10 anos; 23,2% (N=59) estão entre os 11 e 15 anos; 12,2% (N=31) estão entre os 16 e 20 anos; 6,7% (N=17) estão entre os 21 e 25 anos e 8,3% (N=21) estão com mais de 26 anos.

4.1.1.4 – Nível de Ensino

A tabela 4 apresenta o valores da variável nível de ensino.

NÍVEL DE ENSINO	FREQUÊNCIA	%
1º CEB	21	8,3
2º CEB	71	28,0
3º CEB	71	28,0
Ensino Secundário	48	18,9
1º e 2º CEB	2	0,8
2º e 3º CEB	21	8,3
3º CEB e Ensino Secundário	20	7,9
TOTAL	254	100

Tabela 4 – Estudo Estatístico Relativo a Variável Nível de Ensino - Variável Independente

Relativamente à tabela 4, podemos verificar que 8,3% (N=21) dos sujeitos da nossa amostra leccionam no 1º CEB, 28% (N=71) leccionam no 2º

CEB. Relativamente ao 3º CEB, 28% (N=71) dos inquiridos leccionam neste ciclo, enquanto que 18,9% (N=48) são professores do Ensino Secundário. Os professores que leccionam, simultaneamente, 1º e 2º CEB são poucos, apenas 0,8% (N=2). 8,3% (N=21) leccionam no 2º e 3º CEB e 7,9% (N=20) no 3º CEB e Ensino Secundário.

4.1.1.5 – Habilitações Académicas

Na tabela 5, para a variável habilitações académicas, são apresentadas as frequências e as percentagens obtidas.

HABILITAÇÕES ACADÉMICAS	FREQUÊNCIA	%
Bacharelato	12	4,7
Licenciatura	193	76
Mestrado	34	13,4
Doutoramento	0	0
Não Respondeu	15	5,9
TOTAL	254	100

Tabela 5 – Estudo Estatístico Relativo a Variável Habilitações - Variável Independente

A tabela 5 apresenta os valores relativos à variável habilitações literárias, onde pudemos verificar que a amostra é constituída maioritariamente por indivíduos licenciados, 76% (N=193). 13,4% (N=34) têm como habilitação académica o mestrado e 4,7% (N=12) são bacharéis.

4.1.1.6 – Formação em Educação Especial/NEE

Na tabela 6 vamos observar à variável formação em educação especial.

FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL/NEE	FREQUÊNCIA	%
Não	156	61,4
Sim	98	38,6
TOTAL	254	100

Tabela 6 – Estudo Estatístico Relativo a Variável Formação em Educação Especial- Variável Independente

De acordo com as frequências e percentagens apresentadas na tabela 6, verificamos que 61,4% (N=156) dos inquiridos não apresentam qualquer tipo de formação em Educação Especial. Os restantes 38,6% (N=98) da amostra possuem formação na referida área.

4.1.1.7 – Experiência

A tabela 7 mostra a variável experiência do ensino de indivíduos com deficiência.

EXPERIÊNCIA	FREQUÊNCIA	%
Não	100	39,4
Sim	154	60,6
TOTAL	254	100

Tabela 7 – Estudo Estatístico Relativo a Variável Experiência - Variável Independente

Verificamos que 39,4% (N=100) dos inquiridos não apresentam experiência a nível do ensino de indivíduos com deficiência. Os restantes 60,6% (N=154) da amostra referem já ter experiência nesta área.

4.1.1.8 – Qualidade da Experiência

A tabela 8 mostra a variável qualidade da experiência do ensino de indivíduos com deficiência.

Qualidade da EXPERIÊNCIA	FREQUÊNCIA	%
Sem experiência	70	27,6
Nada Positiva	21	8,3
Satisfatória	117	46,1
Muito positiva	27	10,6
TOTAL	235	92,5

Tabela 8 – Estudo Estatístico Relativo a Variável Qualidade da Experiência - Variável Dependente

Segundo as frequências e percentagens apresentadas, verificamos que 27,6% (N=70) dos inquiridos apresentam-se sem experiência; 8,3% (N=21)

apresentam uma atitude nada positiva relativamente a qualidade da experiência, 46,1% (N=117) apresentam uma atitude satisfatória e 10,6% (N=27) apresentam uma atitude muito positiva.

4.1.1.9 – Percepção de Competências

Na tabela 9 podemos ver a exposição da variável percepção de competências.

PERCEPÇÃO DE COMPETÊNCIAS	FREQUÊNCIA	%
Nada Competente	89	35
Com Alguma Competência	140	55,1
Muito Competente	10	3,9
Não Respondeu	15	5,9
TOTAL	254	100

Tabela 9 – Estudo Estatístico Relativo a Variável Percepção de competência - Variável Dependente

A partir da observação dos dados obtidos na tabela 9, pudemos verificar que 53,1% (N=135) da nossa amostra se sente com alguma competência no ensino de indivíduos com deficiência. 35% (N=89) não se sente nada competente e 3,9% (N=10) refere que se sente muito competente no ensino de indivíduos com deficiência. Não podemos deixar de referir que 7,9% (N=20) dos inquiridos não responderam a esta questão.

4.2 – Estatística Descritiva e Inferencial das Variáveis Dependentes

Os dados relativos à estatística descritiva e inferencial das variáveis dependentes são relacionados com as variáveis independentes em estudo.

A estatística descritiva e inferencial das variáveis dependentes teve por base o cálculo de alguns parâmetros descritivos de forma a compreender os resultados sobre as atitudes dos professores face à deficiência Visual.

4.2.1 – Atitudes dos Professores Face à Deficiência Visual

Na tabela 10, podemos ver os valores do grau de significância do teste t Para o género masculino e feminino.

				t	df	Sig
Género	N	M	SD			
Masculino	164	35,457	6,927	-	-	-
Feminino	90	35,966	6,579			

Tabela 10 – Estudo Estatístico Relativo a Variável Género – Variável Dependente

Como podemos ver na tabela 10, os valores da média e desvio padrão são muitos próximos e não apresentam diferenças estatisticamente significativas relativamente ao género.

A tabela 11, mostra os valores do grau de significância do teste t para a variável formação relativamente a quem tem ou não em função da qualidade da experiência, a competência percebida e a atitude face a deficiência visual.

					t	df	sig
Variável Dependente	Formação	N	M	SD			
Qualidade da Experiência	Sem Formação	146	2,27	1,047	-3,000	233	,003
	Com Formação	89	2,69	,972			
Competência Percebida	Sem Formação	146	1,56	,563	-3,722	232	,000
	Com Formação	88	1,84	,544			
Atitude face a deficiência Visual	Sem Formação	156	33,942	6,600	-5,274	252	,000
	Com Formação	98	38,336	6,239			

Tabela 11 – Estudo Estatístico Relativo a Variável Formação em Educação Especial - Variável Dependente

Ao observar a tabela 11, podemos verificar que existem diferenças estatisticamente significativas entre quem possui formação e quem não possui relativamente a qualidade da formação com uma significância de $p= 003$, para a competência percebida temos uma significância de $p= 000$ e para a atitude face a deficiência visual também temos uma significância de $p= 000$.

Na tabela 12, podemos ver a exposição dos valores do grau de significância do teste t para a variável experiência relativamente a quem tem ou não, em função da qualidade da experiência, a competência percebida e a atitude face a deficiência visual.

					t	df	sig
Variável Dependente	Experiência	N	M	SD			
Qualidade da Experiência	Sem Experiência	83	1,80	1,079	-7,197	136,006	,000
	Com experiência	152	2,78	,831			
Competência Percebida	Sem Experiência	82	1,43	,567	-4,855	157,044	,000
	Com experiência	152	1,80	,532			
Atitude face a deficiência Visual	Sem Experiência	100	35,100	6,750	-	-	-
	Com experiência	154	35,987	6,827			

Tabela 12 – Estudo Estatístico Relativo a Variável Experiência - Variável Dependente

Através da observação da tabela 12, verificamos que existem diferenças estatisticamente significativas entre quem possui experiência e quem não possui relativamente a qualidade da experiência com uma significância de $p=000$ e para a competência percebida com uma significância de $p=000$ e para a atitude face a deficiência visual não temos diferença estatisticamente significativa.

A tabela 13, mostra os valores do grau de significância do teste ANOVA para a variável níveis de ensino.

Atitudes dos Professores				F	sig
Níveis de Ensino	N	M	SD		
1º CEB	21	40,714	5,815	6,497	,000
2º CEB	71	33,169	5,275		
3º CEB	71	33,957	6,783		
SEC	48	37,333	6,969		
1º e 2º CEB	2	37,500	9,192		
2º e 3º CEB	21	38,761	5,503		
3º CEB e SEC	20	37,500	8,204		

Tabela 13 – Estudo Estatístico Relativo a Variável Nível de Ensino - Variável Dependente

Relativamente a tabela 13 podemos verificar que existem diferenças estatisticamente significativa para os parâmetros dos níveis de ensino, onde a significância é de $p=,000$.

Na tabela 14, podemos ver quais os níveis de ensino que possuem significância no teste Post Hoc de LSD.

Atitudes dos Professores	MD	sig
Níveis de Ensino		
1º CEB x 2º CEB	7,545	,000
1º CEB x 3º CEB	6,756	,000
1º CEB x SEC	3,380	,004
2ºCEB x SEC	-4,164	,001
2ºCEB x 2º E 3º CEB	-5,592	,001
2ºCEB x 3º CEB E SEC	-4,330	,008
3º CEB x SEC	-3,375	,005
3º CEB x 2º E 3º CEB	-4,804	,003
3º CEB x 3º E SEC	-3,542	,030

Tabela 14 – Estudo Estatístico Relativo a Variável Nível de Ensino - Variável Dependente

Ao observar a tabela 14 verificamos que existem diferenças estatisticamente significativas para todos os parâmetros, aonde o 1º CEB x 2º CEB e o 1º CEB x 3º CEB apresentam uma significância de $p=,000$; o 1º CEB x SEC apresentam uma significância de $p=,004$; o 2º CEB x SEC e o 2º CEB x 2º e 3º CEB apresentam uma significância de $p=,001$; o 2º CEB x 3º CEB e SEC apresentam uma significância de $p=,008$; o 3º CEB x SEC apresentam uma significância de $p=,005$; o 3º CEB x 2º e 3º CEB apresentam uma significância de $p=,003$; e o 3º CEB x 3º e SEC apresentam uma significância de $p=,030$.

A tabela 15, Mostra os valores do grau de significância do teste ANOVA para a variável qualidade da experiência.

Atitudes dos Professores				F	sig
Qualidade da experiência	N	M	SD		
Sem experiência	73	32,800	5,655	22,000	,000
Nada Positiva	22	32,952	3,169		
Satisfatória	117	36,025	6,485		
Muito Positiva	27	43,444	6,314		

Tabela 15 – Estudo Estatístico Relativo a Variável Qualidade da Experiência - Variável Dependente

Relativamente a tabela 15 podemos verificar que existem diferenças estatisticamente significativa para os parâmetros da qualidade da experiência, aonde a significância é de $p = ,000$.

Na tabela 16, podemos ver quais os parâmetros da qualidade da experiência que possuem significância no teste Post Hoc de LSD.

Atitudes dos Professores		MD	sig
Qualidade da Experiência			
Sem Experiência X Satisfatória		,907	,000
Sem Experiência X Muito Positiva		1,359	,000
Nada Positiva X Satisfatória		-3,073	,032
Nada Positiva X Muito Positiva		-10,492	,000
Satisfatória X Muito Positiva		-7,418	,000

Tabela 16 – Estudo Estatístico Relativo a Variável Qualidade da Experiência - Variável Dependente

Ao observar a tabela 16, podemos verificar que existem diferenças estatisticamente significativas entre todos os parâmetros, onde a significância é de $p = ,000$ e apenas no parâmetro Nada Positiva x satisfatória a significância é de $p = ,032$.

A tabela 17, mostra os valores do grau de significância do teste ANOVA para a variável competência percebida.

Atitudes dos Professores				F	sig
Competência Percebida	N	M	SD		
Nada Competente	89	32,629	5,515	23,735	,000
Com alguma competência	140	36,978	6,565		
Muito Competente	10	44,300	5,945		

Tabela 17 – Estudo Estatístico Relativo a Variável Percepção de competência - Variável Dependente

Relativamente a tabela 17 podemos verificar que existem diferenças estatisticamente significativa para os parâmetros da variável competência percebida, aonde a significância é de $P = ,000$.

Na tabela 18, podemos ver quais os parâmetros da competência percebida que possuem significância no teste Post Hoc de LSD.

Atitudes dos Professores		MD	sig
Competência Percebida			
Nada Competente X Com Alguma Competência		-4,349	,000
Nada Competente X Muito Competente		-11,670	,000
Com Alguma Competência X Muito Competente		-7,321	,000

Tabela 18 – Estudo Estatístico Relativo a Variável Percepção de competência - Variável Dependente

Ao observar a tabela 18, podemos verificar que existem diferenças estatisticamente significativas entre todos os parâmetros, aonde há uma forte significância, ou seja, $p = ,000$.

A tabela 19, mostra os valores do grau de significância do teste ANOVA para a variável grupo etário.

				F	sig
Grupo Etário	N	M	SD		
Qualidade da Experiência					
20 – 25 anos	31	1,68	1,045	4,203	,000
26 – 30 anos	41	2,37	1,178		
31 – 35 anos	44	2,11	1,104		
36 – 40 anos	64	2,31	1,006		
41 – 45 anos	33	2,73	,977		
46 – 50 anos	17	2,65	,862		
+ de 51 anos	24	2,75	,737		
Competência Percebida					
20 – 25 anos	29	1,45	,572	4,285	,000
26 – 30 anos	35	1,89	,583		
31 – 35 anos	41	1,44	,502		
36 – 40 anos	63	1,67	,539		
41 – 45 anos	32	1,78	,553		
46 – 50 anos	15	2,00	,378		
+ de 51 anos	24	1,67	,482		
Atitude face a deficiência Visual					
20 – 25 anos	31	35,096	6,862	-	-
26 – 30 anos	41	38,536	6,592		
31 – 35 anos	44	35,727	6,143		
36 – 40 anos	64	35,031	6,154		
41 – 45 anos	33	35,333	7,675		
46 – 50 anos	17	34,529	7,811		
+ de 51 anos	24	34,041	7,244		

Tabela 19 – Estudo Estatístico Relativo a Variável Grupo Etário - Variável Dependente

Através da observação da tabela 19, verificamos que existem diferenças estatisticamente significativa entre os grupo etário relativamente a qualidade da experiência com uma significância de $p=,000$ e para a competência percebida com uma significância de $p=,000$ e para a atitude face a deficiência visual não temos diferença estatisticamente significativas.

Na tabela 20, podemos ver quais os parâmetros da variável grupo etário que possuem significância no teste Post Hoc de LSD.

Grupo Etário	MD	sig
Qualidade da experiência		
20 – 25 anos x 26 – 30 anos	-,688	,005
20 – 25 anos x 36 – 40 anos	-,635	,005
20 – 25 anos x 41 – 45 anos	-1,050	,000
20 – 25 anos x 46 – 50 anos	-,970	,002
20 – 25 anos x + de 51 anos	-1,073	,000
31-35 anos x 41-45 anos	-,614	,010
31-35 anos x+ de 51 anos	-,636	,015
Competência Percebida		
20 – 25 anos x 26 – 30 anos	-,437	,001
20 – 25 anos x 41 – 45 anos	-,333	,015
20 – 25 anos x 46 – 50 anos	-,552	,001
26 – 30 anos x 31-35 anos	,447	,000
31-35 anos x 36-40 anos	-,228	,034
31-35 anos x 41 – 45 anos	-,342	,007
31-35 anos x 46 – 50 anos	-,561	,001
36-40 anos x 46 – 50 anos	-,333	,030

Tabela 20 – Estudo Estatístico Relativo a Variável Grupo Etário - Variável Dependente

Ao observar a tabela 20, podemos verificar que existem diferenças estatisticamente significativas entre todos os parâmetros, onde a significância para a qualidade da experiência é de $p=,005$ para o grupo etário entre 20 – 25 anos x 26 – 30 anos e 20 – 25 anos 36 – 40 anos; $p=,000$ para o grupo 20 – 25 anos x 41 – 45 anos e 20 – 25 anos x + de 51 anos; $,002$ para o grupo 20 – 25 anos x 46 – 50 anos; $p=,010$ para o grupo 31-35 anos x 41-45 anos e $p=,015$ para o grupo 31-35 anos x+ de 51 anos. Quanto à competência percebida podemos ver que existe uma significância de $p=,001$ para 20 – 25 anos x 26 – 30 anos, 20 – 25 anos x 46 – 50 anos e 31-35 anos x 46 – 50 anos; $p=,015$ para 20 – 25 anos x 41 – 45 anos; $p=,000$ para 26 – 30 anos x 31-35 anos; $p=,034$ para 31-35 anos x 36-40 anos; $p=,007$ para 31-35 anos x 41 – 45 anos; $p=,030$ para 36-40 anos x 46 – 50 anos.

A tabela 21, mostra os valores do grau de significância do teste ANOVA para a variável tempo de serviço.

				F	sig
Tempo de Serviço	N	M	SD		
Qualidade da Experiência					
Até 5 anos	71	2,04	1,188	6,508	,000
6 aos 10 anos	55	1,98	1,009		
11 aos 15 anos	59	2,47	,989		
16 aos 20 anos	31	2,74	,965		
+ de 21 anos	38	2,79	,741		
Competência Percebida					
Até 5 anos	62	1,60	,613	2,812	,026
6 aos 10 anos	52	1,50	,542		
11 aos 15 anos	59	1,75	,512		
16 aos 20 anos	30	1,80	,551		
+ de 21 anos	36	1,81	,467		
Atitude face a deficiência Visual					
Até 5 anos	71	37,070	6,998	-	-
6 aos 10 anos	55	35,218	5,300		
11 aos 15 anos	59	35,355	6,073		
16 aos 20 anos	31	35,612	7,618		
+ de 21 anos	38	34,026	8,390		

Tabela 21 – Estudo Estatístico Relativo a Variável Tempo de Serviço - Variável Dependente

Através da observação da tabela 21, verificamos que existem diferenças estatisticamente significativa entre os grupo de tempo de serviço relativamente a qualidade da experiência com uma significância de $P=,000$ e para a competência percebida com uma significância de ,026 e para a atitude face a deficiência visual não temos diferença estatisticamente significativa.

Na tabela 22, podemos ver quais os parâmetros da variável tempo de Serviço que possuem significância no teste Post Hoc de LSD.

Tempo de serviço	MD	sig
Qualidade da experiência		
Até 5 anos x 11-15 anos	-,432	,017
Até 5 anos x 16-20 anos	-,700	,002
Até 5 anos x + 21 anos	-,747	,000
6-10 anos x 11-15 anos	-,493	,010
6-10 anos x 16-20 anos	-,760	,001
6-10 anos x+ 21 anos	-,808	,000
Competência Percebida		
6-10 anos x 11-15 anos	-,246	,019
6-10 anos x 16-20 anos	-,300	,017
6-10 anos x+ 21 anos	-,206	,110
11-15 anos x + 21 anos	-,246	,019

Tabela 22 – Estudo Estatístico Relativo a Variável Tempo de Serviço - Variável Dependente

Ao observar a tabela 22, podemos verificar que existem diferenças estatisticamente significativas, para a qualidade da competência temos: $p=,017$ para Até 5 anos x 11-15 anos; $p=,002$ para Até 5 anos x 16-20 anos; $p=,000$ para Até 5 anos x + 21 anos e 6-10 anos x+ 21 anos; $p=,010$ para 6-10 anos x 11-15 anos e $p=,001$ para 6-10 anos x+ 21 anos. Quanto a competência percebida temos: $p=,019$ para 6-10 anos x 11-15 anos e 11-15 anos x + 21 anos; $p=,017$ para 6-10 anos x 16-20 anos e $p=,010$ para 6-10 anos x+ 21 anos.

A tabela 23 apresenta as correlações entre as variáveis dependentes analisadas qualidade da experiência, competência percebida e atitude dos professores face a deficiência visual.

		Qualidade da Experiência	Competência Percebida	Atitude face a deficiência Visual
Qualidade da Experiência	Correlação de Pearson (2-tailed)	1	0,689** 0,000	0,363** 0,000
Competência Percebida	Correlação de Pearson (2-tailed)		1	0,402** 0,000
Atitude face a deficiência Visual	Correlação de Pearson (2-tailed)			1

Tabela 23 – correlações entre as variáveis dependente qualidade da experiência, competência percebida e atitude dos professores face a deficiência visual.

** Correlação é significativa ao nível 0,01 (2-tailed)

Através da observação da tabela 23, verificamos que existe relação entre a qualidade da experiência e a competência percebida, entre a qualidade da experiência e atitude face a deficiência visual e entre a competência percebida e a atitude face a deficiência visual.

CAPÍTULO V

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo será dedicado à discussão dos resultados apresentados no capítulo anterior, com o intuito de uma melhor compreensão do seu significado tentando estabelecer associações com outros estudos analisados na revisão da literatura.

Com base nos resultados obtidos através da estatística descritiva verificamos que a amostra é constituída maioritariamente por indivíduos do género masculino, 64,6% (N=164), sendo os restantes 35,4% (N=90) do género feminino.

Relativamente ao nível de ensino, apesar dos inquiridos darem aulas em vários níveis escolares a sua maioria estão concentrados nos 2º e 3º Ciclos.

Quanto às habilitações pudemos verificar que em sua maioria os indivíduos são licenciados, 76% (N=193); 13,4% (N=34) têm como habilitação académica o mestrado e 4,7% (N=12) são bacharéis.

Para a formação em educação especial verificamos que 61,4% (N=156) dos inquiridos não apresentam qualquer tipo de formação. Para os restantes 38,6% (N=98) da amostra possuem formação na referida área.

No que diz respeito à experiência pudemos verificar que 39,4% (N=100) dos inquiridos não apresentam experiência a nível do ensino de indivíduos com deficiência. Os restantes 60,6% (N=154) da amostra referem já ter experiência nesta área.

Quanto à qualidade da experiência verificamos que 27,6% (N=70) dos inquiridos apresentam-se sem experiência; 8,3% (N=21) apresentam uma atitude nada positiva relativamente a qualidade da experiência; 46,1% (N=117) apresentam uma atitude satisfatória e 10,6% (N=27) apresentam uma atitude muito positiva.

Relativamente a percepção da competência verificamos que 53,1% (N=135) da nossa amostra se sente com alguma competência no ensino de indivíduos com deficiência; 35% (N=89) não se sente nada competente e 3,9% (N=10) refere que se sente muito competente no ensino de indivíduos com

deficiência. Não podemos deixar de referir que 7,9% (N=20) dos inquiridos não responderam a esta questão.

No que diz respeito à idade dos inquiridos, podemos verificar que 12,2% (N=31) dos sujeitos da nossa amostra estão entre os 20 e 25 anos; 16,1% (N=41) estão entre os 26 e 30 anos; 17,3% (N=44) estão entre os 31 e 35 anos; 25,2% (N=64) estão entre os 36 e 40 anos; 13,0% (N=33) estão entre os 41 e 45 anos; 6,7% (N=17) estão entre os 46 e 50 anos e 9,4% (N=24) estão com mais de 50 anos (M= 36,64 e SD= 8,943).

Para o tempo de serviço verificamos que 28,0% (N=71) dos sujeitos da nossa amostra estão até os 5 anos de serviço; 21,7% (N=55) estão entre os 6 e 10 anos; 23,2% (N=59) estão entre os 11 e 15 anos; 12,2% (N=31) estão entre os 16 e 20 anos; 6,7% (N=17) estão entre os 21 e 25 anos e 8,3% (N=21) estão com mais de 26 anos (M= 11,74 e SD= 8,856).

Um dos factores que dificultam a elucidação de atitudes favoráveis em relação ao ensino de pessoas com NEE, neste caso com deficiência visual, para Palla (2001), é a falta de experiência em lidar com esta população, bem como a carência de conteúdos de Actividade Física Adaptada na formação académica. Esses factos vêm ao encontro dos dados encontrados neste estudo, visto que: existem diferenças estatisticamente significativas entre quem possui experiência e quem não possui relativamente a qualidade da experiência com uma significância de ,000 e para a competência percebida com uma significância de ,000. Assim podemos dizer que quem tem experiência tem uma atitude mais positiva de que quem não tem experiência, e o mesmo podemos dizer relativamente a formação, pois existem diferenças estatisticamente significativas entre quem possui formação e quem não possui relativamente a qualidade da formação com uma significância de ,003, para a competência percebida temos uma significância de ,000 e para a atitude face a deficiência visual também temos uma significância de ,000.

Verificamos que 61,4% (N=156) dos inquiridos não apresentam qualquer tipo de formação em Educação Especial. Estes dados poderão reflectir-se na actuação profissional do professor de Educação Física, pois, como relatam Cidade e Freitas (2003), muitos professores de Educação Física actuantes em escolas não receberam em sua formação conteúdos e assuntos pertinentes à

Actividade Física Adaptada ou à Inclusão, não se sentindo aptos a atender esta população. E isso verificou-se no nosso estudo, uma vez que quem não tem formação em Ensino Especial tem uma percepção de competência e de experiência inferiores aos professores que têm essa formação.

Mazzotta (2003), destaca que a formação adequada dos profissionais que actuam com pessoas com deficiência só será possível através duma eficiente formação académica.

Quanto à qualidade da experiência e segundo Rodrigues (2003), as atitudes positivas dos professores de Educação Física podem ser determinadas pelo facto de o professor ter experiência com esta população e ter conhecimento da deficiência.

As pessoas que têm experiência possuem uma percepção mais elevada quanto à qualidade e à competência.

Com o nosso estudo pudemos verificar que existem diferenças estatisticamente significativas para os parâmetros da qualidade da experiência, aonde a significância é de ,000 e neste sentido observamos que quanto maior a experiência melhor é a atitude (ver tabelas 15 e 16).

Relativamente à competência também verificamos que existem diferenças estatisticamente significativas, onde a significância é de ,000 e assim observamos que quanto melhor a percepção de competência melhor é a atitude.

O professor de Educação Física que trabalha com pessoas com NEE deve dispor de conhecimentos voltados a aptidão física, ao desenvolvimento motor, cognitivo e afectivo da criança ou adolescente e também deve ter conhecimento das potencialidades e limitações do seu aluno (Hartmann e Marquezan, 1999).

A formação dos professores e o seu desenvolvimento profissional são condições necessárias para que se produzam práticas inclusivas positivas, sendo difícil avançar para uma perspectiva de escola inclusiva sem que todos os professores desenvolva uma competência suficiente para ensinar todos os alunos. A formação do professor mantém uma relação estreita com as atitudes ante adversidade, pois o professor que se sentir pouco competente para facilitar a aprendizagem dos alunos com NEE terá tendência a desenvolver

atitudes negativas, que se traduzem numa menor interação e menor atenção a estes alunos. Por sua vez, o aluno terá mais dificuldades para resolver as tarefas propostas, o que reforçará as expectativas negativas do professor (Palla, 2001). Ou seja, o papel do professor é preponderante para a implementação das filosofias inclusivas.

Através desta constatação, para Rodrigues (2001), é possível afirmar que a forma mais segura de melhorar as atitudes e as expectativas dos professores é desenvolver o seu conhecimento sobre a diversidade dos alunos e as competências para o ensinar.

Quanto ao género, o nosso estudo não encontrou diferença estatisticamente significativa assim como para o tempo de serviço aonde podemos verificar que só existe diferença estatisticamente significativa entre a variável tempo de serviço até 5 anos x + 21 anos.

Para as variáveis grupo etário e o tempo de serviço podemos dizer que só existem diferenças estatisticamente significativa relativamente à qualidade da experiência e à competência percebida. Desta forma estes resultados vêm de encontro a muitos estudos realizados noutros Países, ou seja, também não foi conclusivo relativamente a estas variáveis.

Quanto ao nível de ensino verificamos que existem diferenças estatisticamente significativas para todos os parâmetros, ou melhor, todos os Ciclos, onde o 1º CEB x 2º CEB e o 1º CEB x 3º CEB apresentam uma significância de ,000; o 1º CEB x SEC apresentam uma significância de ,004; o 2º CEB x SEC e o 2º CEB x 2º e 3º CEB apresentam uma significância de ,001; o 2º CEB x 3º CEB e SEC apresentam uma significância de ,008; o 3º CEB x SEC apresentam uma significância de ,005; o 3º CEB x 2º e 3º CEB apresentam uma significância de ,003; e o 3º CEB x 3º e SEC apresentam uma significância de ,030.

Analisando estes resultados verificamos que a significância mais forte encontra-se nos parâmetros 1º CEB x 2º CEB e o 1º CEB x 3º CEB aonde apresentam uma significância de ,000 e assim podemos dizer que estes professores possuem uma atitude mais positiva relativamente as pessoas com deficiência.

Após a reflexão da apresentação e a discussão dos resultados voltamos a nos concentrar no problema do nosso estudo, cujo problema centrava-se numa questão básica: será que o professor de educação física tem uma atitude positiva quando recebe alunos com deficiência? E que variáveis poderão predizer uma atitude positiva?

No que diz respeito aos resultados do nosso estudo podemos dizer que os professores que possuem formação em ensino especial e os professores que já tiveram experiências com alunos com deficiência possuem uma atitude mais positiva relativamente aos outros, independentemente do género, grupo etário e tempo de serviço.

Desta forma confirmamos totalmente a nossa primeira hipótese, ou seja, os professores que possuem formação têm uma atitude mais positiva face a inclusão de alunos com deficiência. Nesta linha confirma-se assim a segunda hipótese, pois os professores com experiência também apresentam uma atitude mais positiva face a inclusão de alunos com deficiência. No que diz respeito a terceira hipótese (os Professores de Educação Física têm grandes dificuldades em integrar alunos com deficiência nas suas aulas), podemos dizer que não será totalmente verdade, ou seja, não se confirma, uma vez que a $M = 35,637$ e $SD = 6,797$, visto que estamos a analisar 12-60, isto é, 12 questões x 5 possibilidades de resposta.

Relativamente aos professores que não têm formação e nem experiência podemos dizer que a atitude é menos positiva.

Assim, Quando se tem pouco esclarecimento a respeito da deficiência, de acordo com Maciel (2000), tem-se aí um agravante, pois a tendência é que o potencial e as habilidades desta pessoa sejam pouco valorizados. Para que haja a verdadeira integração professor-aluno, é necessário que os professores tenham conhecimento sobre o que é deficiência, quais os seus principais tipos, causas, características e as necessidades educativas de cada deficiência.

É necessário que o professor tenha uma ampla visão desta área, visão que deve ser proveniente de sua formação académica.

Moreira (1999), destaca que o desconhecimento e a falta de interesse sobre a inclusão pessoas com NEE contribuem para aumentar ou consolidar o

mito e o preconceito relativo ao que não está inserido nos “padrões da normalidade”.

O que se prega na sociedade inclusiva é que se proporcione oportunidade e ideais de educação, trabalho, convívio social para todos, porém tem-se encontrado vários obstáculos.

Para que estes objectivos sejam alcançados é necessário que ocorram mudanças naqueles que controlam e dispensam serviços à sociedade, portanto a educação inclusiva requer a mudança de valores e atitudes nos profissionais de Educação, nomeadamente a Educação Física, o que irá se reflectir nas habilidades e capacidades em trabalhar com essa população sem sgrega-las.

CAPÍTULO VI

CONCLUSÕES E SUGESTÕES

Neste capítulo apresentaremos as conclusões do nosso estudo, tendo em conta as suas limitações, bem como algumas recomendações que consideramos importantes para estudos futuros.

6.1 - Conclusões

De acordo com a nossa amostra e através da estatística descritiva concluímos que a amostra é constituída maioritariamente por indivíduos do género masculino, 64,6%, sendo 35,4% do género feminino.

No que diz respeito ao grupo etário os inquiridos estão entre os 21 e os 58 anos de idade ($M= 36,64$ e $SD= 8,943$).

Para o tempo de serviço podemos dizer que a nossa amostra está entre os 0 e os 36 anos de serviço. ($M= 11,74$ e $SD= 8,856$).

Relativamente ao nível de ensino, a maioria dos inquiridos estão concentrados nos 2º e 3º Ciclos.

Quanto as habilitações temos 76% dos indivíduos licenciados, ou seja, a grande parte da nossa população em estudo.

Para a formação em educação especial 61,4% dos inquiridos não apresentam qualquer tipo de formação em educação especial.

No que diz respeito à experiência 39,4% dos inquiridos não apresentam experiência a nível do ensino de indivíduos com deficiência, os restantes 60,6% apresentam experiência nesta área.

Quanto à qualidade da experiência 27,6% dos inquiridos apresentam-se sem experiência; 8,3% apresentam uma atitude nada positiva relativamente a qualidade da experiência; 46,1% apresentam uma atitude satisfatória e 10,6% apresentam uma atitude muito positiva.

Relativamente a percepção da competência 53,1% dos inquiridos se sente com alguma competência no ensino de indivíduos com deficiência; 35%

não se sente nada competente e 3,9% refere que se sente muito competente no ensino de indivíduos com deficiência.

Quanto ao carácter inferencial pudemos verificar que existem diferenças estatisticamente significativas para os parâmetros da qualidade da experiência, isto é, os professores que têm experiência possuem uma percepção mais elevada quanto a qualidade e a competência, assim como os professores que possuem formação tem uma atitude mais positiva face a deficiência de que os professores que não possuem.

Quanto ao género, o nosso estudo não encontrou diferença estatisticamente significativa assim como para o tempo de serviço aonde podemos verificar que só existe diferença estatisticamente significativa entre a variável tempo de serviço até 5 anos x + 21 anos, para todos os outros parâmetros não existem diferenças estatisticamente significativas.

Para as variáveis grupo etário e o tempo de serviço podemos dizer que só existem diferenças estatisticamente significativa relativamente a qualidade da experiência e a competência percebida, pois o grupo etário e o tempo de serviço por si só não apresentam diferenças estatisticamente significativa relativamente as atitudes face a deficiência visual.

Quanto ao nível de ensino podemos dizer que existem diferenças estatisticamente significativas para todos os parâmetros e a significância mais forte encontra-se nos parâmetros 1º CEB x 2º CEB e o 1º CEB x 3º CEB aonde apresentam uma significância de ,000, assim estes professores possuem uma atitude mais positiva relativamente as pessoas com deficiência.

A atitude dos professores envolvidos no processo de inclusão de pessoas com NEE podem constituir-se como trampolim ou obstáculo à educação inclusiva, portanto podem ser um factor decisivo para a efectivação deste processo.

6.2 – Limitações do Estudo

Pensamos ser importante referir algumas dificuldades sentidas e algumas decisões de ajustamento tomadas no decorrer do nosso estudo.

Alguns problemas surgidos com alguns inquéritos fez com que a nossa amostra diminuísse consideravelmente, pois com certeza teríamos maior clareza de resultados e uma maior fiabilidade com um maior número de participantes.

Outro problema também prende-se com algumas respostas em branco na devolução de alguns questionários.

O facto de haver um escasso número de estudos desenvolvidos nesta área considerando indivíduos com deficiência visual, limitou consideravelmente em termos de revisão da literatura e de comparação dos resultados com outros anteriormente obtidos.

E finalmente o facto da pesquisa ter sido feita apenas na “região centro”, não contemplando norte e sul.

6.3 – Recomendações

Parece-nos importante mencionar algumas recomendações, para estudos posteriores relacionados com a área do nosso estudo possam ser elaborados:

Adoptar uma maior número de inquéritos, ou seja, uma amostra de pelo menos 1.000 professores, pois se falhar um ou outro têm sempre uma boa média para trabalho.

A nossa amostra limitou-se basicamente a região centro e nós sugerimos que a próxima deve contemplar o país de norte a sul, para que se tenha uma realidade ao nível Nacional e não apenas regional.

CAPÍTULO VII

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abbagnano, N. (2000) *Dicionário de filosofia*. 4ª ed. Martins Fontes. São Paulo

Abelson, R. P. (1976) Script Processing in Attitude Formation and Decision Making. In J. S. Carroll & J.

Adams, R. C. (1985) *Jogos, Esportes e Exercícios para o Deficiente Físico*. Editora Manole LTDA, Terceira Edição.

Ajuriaguerra J. (1978) *Manual de Psiquiatria Infantil - 2a. ed.* Masson do Brasil, Rio de Janeiro.

Ali-Sami, M. (1996) *Cuerpo real, cuerpo imaginario: por una epistemologia psicoanalítica*. Paidós. Buenos Aires.

Amaral, L. A. (1995) *Conhecendo a deficiência em companhia de Hércules*. Trobel. São Paulo.

Amaral, L.A. (1996). *Deficiência: questões conceituais e alguns de seus desdobramentos*. Cadernos de Psicologia, 1, 3-12.

Ajzen, I. (1991). The Theory of planned Behavior. *Organization Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179-211.

Ajzen, I., & Fishbein, M. (1980). *Understanding Attitudes and Predicting Social Behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Araújo, P. F (1998) *A Educação Física para Pessoas Portadoras de Deficiências*. Nas instituições especializadas de Campinas Editora da UNICAMP, 1ª edição.

Batista, C.G., & Enumo, S.R.F. (2000). Desenvolvimento humano e impedimentos de origem orgânica: O caso da deficiência visual. In H.A. Novo & M.C.S. Meneandro (Orgs.). *Olhares diversos: estudando o desenvolvimento humano* (pp.157-174). Programa de Pós-Graduação em Psicologia UFES. Vitória.

Betti, M. (1998) *A janela de vidro. esporte, televisão e educação física*. Campinas. Papirus. SP.

Betti, M. (2001) *Educação física e sociologia: novas e velhas questões no contexto brasileiro*. In: CARVALHO, Y.M. de; RUBIO, K. (Org.). *Educação física e ciências humanas*. Hucitec. p. 155-169. São Paulo

Betti, M. (2003) *Educação física escolar: do idealismo à pesquisa-ação*. 2002. 336 f. Tese (Livre-Docência em Métodos e Técnicas de Pesquisa em Educação Física e Motricidade Humana) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2003, p 151.

Bracht, V. (1999) *Educação física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz*. Editora Unijuí. Ijuí

Bringham, J. (1991) *Attitudes and Persuasion. Social Psychology*. Ed.: Harper Collins. London.

Bueno, G.A. (1976) *Formação de conceitos na cegueira de nascença*. Revista Lente, São Paulo. V.17, n.47, p.20-29.

Bueno, S. T.; RESA, T. A. Z. (1995) *Educación Física para Niños com Necesidades Educativas Especiales*. Aljibe. Málaga

Cadima, A. (1998) *Apoios Educativos numa Escola Inclusiva*. In Revista Apoios Educativos, nº 1, pp.6-7. Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.

Calmeiro, L. & Matos, M. G. (2004). *Psicologia do exercício e da saúde* (Eds.) Visão e Contextos. Lisboa.

Carvalho, R. E. (1997) *A nova LDB e a educação especial*. WVA. Rio de Janeiro

Conner, M. & Spark, P. (1996). The Theory of Planned Behaviour. In Conner & Norman (Eds.). *Predicting Health Behaviour*, (pp.63-91). Bristol: Open University Press.

Courneya, K.S.; Plotnikoff, R.C.; Hotz, S. B. & Birkett, N. J. (2000). *Predicting Exercise Stage Transition Over two Consecutive Six Month Periods: A test of theory of planned behavior in a population-based sample*. British Journal of Health Psychology, in press.

Correia, L. (1999) *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Coleção Educação Especial, nº 7. Porto Editora.

Cruickshank, W. e Johnson, G. A (1975) *Educação da Criança e do Jovem Excepcional*. 2 vol. Editora Globo, Porto Alegre.

Culos-Reed, S. N.; Gyurcsik, N. C. e Brawley, L. R. (2001). Using Theories of Motivated Behavior to Understand Physical Activity. In Singer, R. N.; Hausenblas, H. A. & Janelle, C. M. (2nd Eds). *Handbook of Sport Psychology*. John Wiley & Sons. NY.

Damatta, R. (1978) *O ofício do etnógrafo, ou como ter 'anthropological blues'*. In: Nunes , E. de O. (Org.). *A aventura sociológica*. Zahar. Rio de Janeiro

Duchane, K.A.; French, R. (1998). *Attitudes and Grading Practices of secondary Physical Educators in Regular Education Settings*. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 15, 370-380.

Dunn, L..M. (1973) *Excepcional children in the school: special education in transition*.

Eagly, A.H.; Chaiken, S. (1993) *The Psychology of attitudes*. Harcourt Brace Jovanovich. New york.

Fazio, R. H. (1986) How do attitudes guide behavior. In *Handbook of Motivation and Cognition: Foundations of Social Behavior* (pp. 204-243). Guildford Press. New York

Fazio, R. H. (1989) On the power and functionality of attitudes: The role of attitude accessibility. In *Attitude Structure and Function* (pp. 153-179). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research*. Reading, MA: Addison-Wesley. London

Folsom-Meek,S.L.; Nearing, R.J.; Groteluschen,W. e Krampf, H. (1999). *Effects of Academic Major, Gender and Hands-on Experience on Attitudes of preservice professionals*. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 16 (4), 389-402.

Folsom-Meek,S.L.; Rizzo, T. L. (2002). Validating the Physical Educators' Attitude Toward Teaching Individuals With Disabilities III (PEATID III). *Survey for Future Professionals*. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 19, 141-154.

Hartmann, B.; Marquezan, R. A. (1999). *A Educação Física Adaptada: Aspectos da Formação de Professores*. *Cadernos de Educação Especial*, Santa Maria, v. 10, nº 14, p 51-64.

Hegarty, S. (2001) O Apoio Centrado na Escola – Novas Oportunidades e Novos Desafios, (cap. 6). In Rodrigues, D. (eds), *Educação e Diferença – Valores para uma Educação Inclusiva*, pp. 79-91. Coleção Educação Especial, nº 7. Porto Editora, Porto.

Lima, M.L.P. (1990). Atitudes. Em J. Vala & M.B.Monteiro (pp 167-199). Psicologia Social. Fundação Calouste Gulbenkian. Porto

Lima, M. L. P.(1996). *Atitudes. Psicologia Social*. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.

Lovisoló, H. (1996) *Hegemonia e legitimidade nas ciências do esporte. Motus Corporis*, v.3, n. 2, p. 51-72.

Maciel, M. R. (2000) *Portadores de Deficiência: a questão da Inclusão social*. São Paulo Perspectiva, v. 14, nº2.p. 51-56.

Mantoan, M. T. (1997) *A Integração de Pessoas com Deficiência*. Mennon. São Paulo

Marques, A. (1995) O Desenvolvimento das Capacidades Motoras na Escola – Os Métodos de Treino e a Teoria das Fases Sensíveis em Questão... in *Revista Horizonte*, Vol. XI nº 66 Mar/Abr: pp. 212-216.

Martins, J. & Bicudo, M.A.V.A. (1989) A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos. Moraes/Educ. São Paulo.

Matos, M., & Sardinha, S. (1999). *Estilos de vida activos e qualidade de vida*. In L. Sardinha, M. Matos & I. Loureiro (Eds.), *Promoção da saúde: Modelos e práticas de intervenção nos âmbitos da actividade física, nutrição e tabagismo*. Lisboa: FMH.

Mazzota, M.J.S. (1982) *Fundamentos de educação especial*. Edit.Pioneiras. São Paulo:

Mazzota, M. J. S. (2003) *Identidade dos alunos com necessidades Educativas Especiais no contexto da política educacional Brasileira*. Revista Movimento, Niteroi, v.10, n.7, p. 11-18.

Ministério de Educação (1991) *Decreto-Lei nº 319/91 de 23 de Agosto* – Diário da República – I série-A. Nº 193, pp.4.389 – 4.393.

Molden, D. (1999) *Neurolinguística nos negócios – Managing power of NPL*. Editora Campus, Rio de Janeiro.

Moreira, L.C. (1999) *A Incusão do Aluno com Necessidades Educativas Especiais na Universidade: um deságio a ser enfrentado*. Cadernos de Educação Especial, Santa Maria, v. 15, nº 14, p 23-29.

Organização das Nações Unidas (1983) *Programa Mundial de Acção Relativo às pessoas com Deficiência*. Secretariado Nacional de Reabilitação, Lisboa.

Organização Mundial de Saúde (1980) *Classificação Internacional das deficiências, incapacidades e desvantagens (handicaps)*. Secretariado Nacional de Reabilitação – Ministério do Emprego e da Segurança Social, Lisboa.

Organização Mundial de Saúde (1989) *Classificação Internacional das deficiências, incapacidades e desvantagens (handicaps)*. Secretariado Nacional de Reabilitação – Ministério do Emprego e da Segurança Social, Lisboa.

Pisani, E. M.; Pereira, S.; Rizzon, L. A. (1992) *Temas de Psicologia Social*. Vozes, Petrópolis.

Recchia, S.L. (1997). Establishing intersubjective experience: Developmental challenges for young children with congenital blindness and autism and their caregivers. In V. Lewis & G.M. Collis (Orgs). *Blindness and psychological development in young children* (pp. 116-129). Leicester, UK: British Psychological Society Books.

Rodrigues, A. (1996). *Psicologia Social* 16ª Edição. Ed. Vozes. Petrópolis

Rodrigues, A., Assmar, E. & Jablonski, B. (1999). *Psicologia Social* 18ª Edição. Ed. Vozes. Petrópolis

Rodrigues, D. (2001) *A Educação e a Diferença*. Porto Editora, Porto.

Rodrigues, D. (2003) *A Educação Física Perante a Educação Inclusiva – Reflexões Conceptuais e Metodológica*. In Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física, nº 24/25, pp. 73-81.

Schilder, P. (1994) *A Imagem do Corpo - As Energias Construtivas da Mente*. Ed. Martins Fontes, SP.

Secretariado Nacional para Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência (1999) *Lei de Bases da Prevenção e da Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência de 23 de Agosto. 2ª ed.* Coleção Folhetos SRN. nº 6, Lisboa.

Sergio, M. (1987) *Para uma epistemologia da motricidade humana: prolegômenos a uma ciência do homem*. Compendium. Lisboa

Silva, M. A. (1991) *Desporto para Deficientes: Corolário de uma Evolução Conceptual*. Dissertação apresentada as provas de capacidade científica e aptidão pedagógica. Universidade do Porto, Porto.

Soares, C.L. (1994) *Educação física: raízes europeias e Brasil*. Autores Associados. Campinas

Stahlberg, D. & Frey, D. (1995). *Attitude: Structure, measurement and function* Em H.M.W. Stroebe & G. M. Stephenson, *Introduction to Social Psychology* (2ª Ed). Cambridge, Massachusetts, Blackwell.

Stainback, S.; Stainback, W. (1999) *Aulas Inclusivas*. Narcea Ediciones, Madrid.

UNESCO (1994) *Declaração de Salamanca e o Enquadramento da Acção – Necessidades Educativas Especiais* – Adaptado pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, Salamanca.

Warwick, C. (2001) O Apoio às Escolas Inclusivas, (cap. 8). In Rodrigues, D. (eds), *Educação e Diferença – Valores para uma Educação Inclusiva*, pp. 109-122. Coleção Educação Especial, nº 7. Porto Editora, Porto.

Referências da Internet

Bailão, M.; Oliveira, J.; Corbucci, P. (2002) *Educação Física Inclusiva numa Perspectiva de Múltiplas Inteligências*. In Efdeportes.com, nº 49, ano 8. [Periódico On line]: <http://www.efdeportes.com/>

Cidade, R. E.; Freitas, S. P. (2003). Educação Física e Inclusão: Considerações para a Prática Pedagógica na Escola. [On line]: <http://www.sobama.org.br>

Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) *Lei nº46/86 de 14 de Outubro*. [On line]: <http://www.esec.canecas.rcts.pt/Educacao/LBSE.htm>

Lei de Bases da Prevenção, Habilitação, Reabilitação e Participação da Pessoa com Deficiência (2004) *Lei nº 38/04 de 18 de Agosto*. [On line]: <http://www.snripd.pt>

Palla, A. C. (2001) Atitude dos professores e estudantes de Educação Física em relação a proposta do ensino Inclusivo. UNESP, Rio Claro [On line]: <http://www.nuteses.ufu.br/index3.html>

Revista de Saúde Pública vol.34 nº.1 – *Conceituando Deficiência*. Fevereiro/2000. São Paulo. [On line]: <http://www.scielo.br>

UNICAMP - Faculdade de Educação Física (1994) Atividades Físicas e Esportes para Pessoas Portadoras de Deficiências. Projeto do Departamento de Atividades Motoras e Adaptação. Campinas [on line]: www.biblioteca.universia.net