

CAPÍTULO II – REVISÃO DA LITERATURA

O capítulo da Revisão da Literatura contempla o enquadramento teórico, analisando, de forma exaustiva, a literatura disponível sobre a nossa temática. Este capítulo divide-se em quatro grandes pontos. No primeiro ponto são abordadas perspectivas dos conceitos de Necessidades Educativas Especiais e Deficiência, respectivamente. No segundo ponto, a Inclusão, verifica-se o porquê da inclusão, define-se escola inclusiva, abordam-se temas como a inclusão de alunos com NEE nas Escolas e Escola inclusiva em Portugal, faz-se a distinção entre integração e inclusão expõe-se a barreira para a concretização das propostas de inclusão na área da Educação Física, bem como as possibilidades para a inclusão nesta área. No terceiro ponto definem-se os conceitos de atitudes e comportamentos e apresenta-se uma breve descrição dos modelos teóricos da predição do comportamento. No quarto ponto é analisada e exposta a investigação existente sobre as atitudes face à inclusão de alunos com deficiência na Educação Física.

2.1 Os conceitos de Necessidades Educativas Especiais e Deficiência

O direito de cada criança à educação é proclamado na Declaração Universal de Direitos Humanos e foi fortemente reconfirmado pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990). Toda a criança tem o direito fundamental à educação e deve-lhe ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem – toda a criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas. Qualquer pessoa com deficiência tem o direito de expressar os seus desejos com relação à sua educação, que deverão ser atendidos na medida das possibilidades. Os pais possuem também o direito inerente de serem consultados sobre a forma de educação mais apropriada às necessidades, circunstâncias e aspirações das suas crianças (UNESCO, 1994).

O conceito de NEE (Necessidades Educativas Especiais) adoptado e redefinido em 1994 na Declaração de Salamanca (UNESCO), passou a abranger todas as crianças e jovens cujas necessidades envolvam deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Inclui tanto crianças em desvantagem como as chamadas superdotadas, bem como crianças de rua ou em situação de risco, as que trabalham, as de populações remotas ou nómadas, crianças pertencentes a minorias étnicas ou culturais e crianças desfavorecidas

ou marginais, bem como as que apresentam problemas de conduta ou de ordem emocional.

Ainda segundo esta Declaração, a expressão "necessidades educativas especiais" (NEE) refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educativas originam em deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e, portanto, têm necessidades educativas especiais em algum ponto durante a sua escolarização. As escolas devem procurar formas de educar tais crianças de forma bem sucedida, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas.

Alguns autores referem ainda dois tipos de NEE (Alves, 2006):

- temporárias: decorrem só num determinado momento do percurso escolar e manifestam-se por “problemas ligeiros”;
- permanentes: manifestam-se ao longo de todo o percurso escolar e resultam de “alterações significativas” no desenvolvimento do aluno.

De acordo com esta ideia, as crianças e jovens com dificuldades especiais, ou com NEE, são aquelas que requerem educação especial e serviços específicos de apoio para a realização total do seu potencial humano. Eles podem ser muito diferentes dos outros por terem atraso mental, dificuldades de aprendizagem, desordens emocionais ou comportamentais, incapacidades físicas, problemas de comunicação, autismo, lesões cerebrais, deficiência auditiva, deficiência visual, ou mesmo dotes e talentos especiais.

“As Escolas devem ajustar-se a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito devem incluir-se crianças com deficiência ou sobredotadas, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações imigradas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais” (UNESCO, 1994).

Apesar do conceito de Necessidades Educativas Especiais abranger um largo leque de população, o nosso estudo apenas contempla as condições de deficiência.

Segundo França (2000) a palavra deficiente, oriunda do latim (*deficere*) significa incompleto, imperfeito, falho, aquele em que há uma deficiência. A palavra deficiência (*deficientia*), igualmente proveniente do latim refere-se a imperfeição, insuficiência, lacuna, enfraquecimento, falta (cit. por Xavier, 2008).

De acordo com a Organização Mundial de Saúde (*in* Wikipédia), deficiência é o termo usado para definir a ausência ou a disfunção de uma estrutura psíquica, fisiológica ou anatômica. Diz respeito à biologia da pessoa. Este conceito foi definido pela Organização Mundial de Saúde como a limitação de actividades devido à incapacidade. A expressão “pessoa com deficiência” pode ser aplicada referindo-se a qualquer pessoa que possua uma deficiência. Contudo, há que se observar que em contextos legais ela é utilizada de uma forma mais restrita e refere-se a pessoas que estão sob o amparo de uma determinada legislação. A pessoa com deficiência, geralmente, precisa de atendimento especializado, seja para fins terapêuticos, como fisioterapia ou estimulação motora, seja para que possa aprender a lidar com a deficiência e a desenvolver as potencialidades. A Educação Especial tem sido uma das áreas que tem desenvolvido estudos científicos para melhor atender estas pessoas, no entanto, a educação regular passou a ocupar-se também do atendimento de pessoas com necessidades educativas especiais, o que inclui pessoas com deficiência além das necessidades comportamentais, emocionais ou sociais.

Na opinião de Xavier (2008) a deficiência consiste numa redução efectiva e acentuada da capacidade de inserção social, com necessidade de equipamentos, adaptações, meios e recursos especiais, a fim de receber ou transmitir informações necessárias ao desempenho da função a ser exercida. Segundo a mesma autora, as pessoas com deficiência não constituem um grupo homogéneo, todas elas enfrentam barreiras diferentes que devem ser superadas de modo diferente.

2.2 A Inclusão

A inclusão é uma acção que combate a exclusão geralmente ligada a pessoas de classe social, nível educacional, com deficiência, idosos ou minorias raciais entre outras que não têm acesso a várias oportunidades (*in* Wikipédia).

O princípio fundamental da inclusão é a valorização da diversidade da comunidade Humana. A inclusão é vista, por autores como Bricker (1995); Rogers (1993); Stainback & Stainback (1996) (cit. por Coppenolle, nd), como um imperativo moral insistindo numa inclusão não-categorial e ilimitada de crianças com todos os tipos de capacidades.

Segundo Coppenolle (nd) a inclusão é muito mais do que simplesmente colocar juntas crianças com e sem condição de deficiência (o que é chamado de “integração”). Inclusão também significa a redistribuição dos serviços, modificando atitudes e desenvolvendo o sentido de responsabilidade. Deve-se preparar uma criança com uma deficiência para participar numa classe regular, mas também se deve preparar a classe para acolher esta criança.

2.2.1 Escola Inclusiva

Através da educação inclusiva, os pais adquirem uma visão mais equilibrada acerca das capacidades dos seus filhos. Os colegas sem deficiências são expostos a vários desafios ao confrontarem-se com os colegas com condição de deficiência e isto aumenta o seu repertório de apoio e empatia para com os que apresentam diferentes capacidades. As crianças com condição de deficiência estarão a viver e a trabalhar com grupos diversificados de pessoas e depois de terminarem a escolarização, estas experiências serão determinantes para a sua aceitação social. Os professores devem aprender a ensinar grupos diversificados de estudantes, o que exige dar oportunidades e traçar metas alternativas para alunos com as mais variadas capacidades. Em suma, a inclusão é a perspectiva mais recente da visão humanística na educação de indivíduos com condição de deficiência. Ela promove a autodeterminação e a participação de indivíduos com deficiências, de maneira similar a qualquer outra minoria, dentro da comunidade (Coppenolle, nd).

A inclusão de alunos com deficiências em aulas regulares de Educação Física mostra uma tendência crescente (DePauw & Doll-Tepper, 2000). Como resultado disso cada vez mais crianças com deficiências são educadas nas classes regulares incluindo as classes regulares de Educação Física (Block, 1995). Contudo, o impacto que a inclusão tem nos alunos sem deficiências é frequentemente ignorado. Muitos autores enfatizam os impactos potencialmente positivos sem compararem com os eventuais impactos negativos que a inclusão possa causar nos programas gerais de Educação Física (LaMaster et al, 1998).

Existe um consenso de que crianças e jovens com NEE devem ser incluídos em sistemas educativos feitos para a maioria das crianças. Isto levou ao conceito de escola inclusiva (UNESCO, 1994), onde vigora uma pedagogia centrada na criança que é

benéfica a todos os estudantes e, conseqüentemente, à sociedade como um todo. A educação deve assim ser centrada no aluno.

Uma escola inclusiva é uma escola de qualidade, entendendo-se por escola de qualidade aquela que é capaz de responder à diversidade da sua população, independentemente das problemáticas que esta apresente. Neste sentido, uma escola de qualidade, tanto sabe atender as necessidades educativas especiais de carácter prolongado, como sabe responder às necessidades dos alunos que pertencem a outras etnias. Sabe, no fundo, que a diversidade implica considerar e respeitar a diferença (Silva, 2003). Uma escola inclusiva aceita e respeita a diferença, independentemente da sua natureza. O que implica saber responder às necessidades educativas especiais de carácter prolongado, tal como às necessidades dos alunos que pertencem a outras etnias, isto é, à diversidade (Silva, 2004).

“O desafio com que se confronta a escola inclusiva é o de ser capaz de desenvolver uma pedagogia centrada na criança, susceptível de educar com sucesso todas as crianças, incluindo as que apresentam graves incapacidades.

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as várias comunidades. As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras.” (UNESCO, 1994).

Segundo Porter (1998), escola inclusiva é um sistema de educação e ensino onde os alunos com necessidades especiais, incluindo os alunos com deficiências, são educados na escola do bairro, em ambientes de salas de aula regulares, apropriados para a idade (cronológica), com colegas que não têm deficiências e onde lhe são oferecidos ensino e apoio de acordo com as suas necessidades individuais.

O facto do aluno com NEE estar colocado no ensino regular proporciona-lhe a oportunidade de interagir com outros indivíduos, o que resulta numa melhor preparação para a vida em sociedade (Alper et al, 1995, cit. por Alves, 2006). Por sua vez, ainda segundo Alper et al, 1995, cit. por Alves (2006) os alunos sem NEE ao terem a

oportunidade de tomarem contacto com alunos com NEE, entendem a complexidade e a diversidade das características humanas e compreendem que a partilha de aspectos comuns e de necessidades excede as diferenças. A super protecção da criança com NEE destrói nela oportunidades de resolver problemas e tomar decisões, não potenciando o desenvolvimento social e emocional (Nielsen, 1999, cit. por Alves, 2006).

Inclusão implica que as crianças e jovens frequentem as mesmas escolas com os seus irmãos e vizinhos e o resto da população em geral, com colegas do mesmo nível etário, com objectivos de aprendizagem pertinentes e individualizados e com os apoios necessários para os ajudarem a aprender (por exemplo, educação especial e serviços relacionados). Isto não significa que os estudantes não possam trabalhar num pequeno grupo, de quando em vez, ou que se limitem à aprendizagem de alguns objectivos do currículo normal que lhe sejam acessíveis.

As crianças e jovens com NEE deverão beneficiar dos apoios individuais e de todas as outras ajudas que os auxiliem a aproximar-se dos comportamentos adaptativos comuns à sua idade e ao meio em que se inserem. Deverá ser feito todo o esforço para satisfazer as necessidades individuais de todos os estudantes através de um currículo versátil aplicado na sala de aula regular. O planeamento partilhado entre escola, família e comunidade é fundamental para o desenrolar deste processo.

Consideramos, após várias leituras sobre o tema, que uma escola inclusiva não acontece por acaso nem se decreta, constrói-se. É evidente que depende de vontades políticas, mas depende, sobretudo, da resposta que a comunidade e a escola souberem dar. Não é possível pensar em escola inclusiva sem ter em conta a comunidade onde a mesma se insere. Pela mesma razão, não é possível perspectivar uma escola para todos sem o envolvimento da comunidade e o envolvimento da escola com esta, envolvimento que tem de ser pensado a todos os níveis, com a participação de todos os actores.

Com a inclusão pretende-se que todos os alunos tenham uma educação igual e de qualidade; que os alunos no seu crescimento e desenvolvimento sejam vistos no seu todo; que todos tenham acesso a uma educação que respeite as suas necessidades e características; facilitar aos alunos a transição para a vida activa para que eles venham a participar na sociedade a que, por direito, pertencem, com a maior autonomia e independência; que a escola sirva de palco à diversidade cultural e educacional, apesar de constituída por alunos heterogéneos (Alves, 2006).

Para alguns autores, há a considerar três diferentes “níveis de inclusão”:

1- Inclusão total: o aluno com NEE frequenta a tempo inteiro a classe regular, sendo apoiado sempre dentro do seu grupo/turma do ensino regular;

2- Inclusão moderada: O aluno com NEE frequenta a classe regular, mas vai à “escola especial” desenvolver actividades alternativas ou “programas de enriquecimento”;

3- Inclusão limitada: o aluno frequenta a “escola especial”, mas vai à turma regular desenvolver algumas actividades sobretudo de natureza social (Alves, 2006).

A Declaração de Salamanca é um documento resultante da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em Espanha, em Junho de 1994, pelos representantes de 92 governos (entre os quais Portugal) e 25 organizações internacionais.

Portugal assinou este documento. Catorze anos depois teremos realmente uma escola inclusiva em Portugal?

Segundo Bénard da Costa (2006), em Portugal, as respostas educativas destinadas a alunos com deficiência ou com NEE, iniciaram-se em meados dos anos 70 e, desde então, têm-se multiplicado os recursos humanos, os diferentes tipos de serviços e de recursos, a oferta de formação especializada e a disponibilização de meios financeiros (essencialmente para escolas especiais).

O Decreto-Lei 317/76 estabeleceu as primeiras normas relativas à integração de algumas crianças com deficiência, desde que a situação fosse medicamente comprovada.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) consignou o papel do Ministério da Educação na educação das crianças com deficiência e a prioridade do ensino destes alunos nas estruturas regulares de educação.

O Decreto-Lei 319/91 determinou as diferentes modalidades de apoio que as escolas oficiais do Ensino Básico devem disponibilizar para garantir a integração dos alunos com NEE.

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

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

No entanto, estas medidas nem sempre tiveram a repercussão desejada, pois foram essencialmente as estruturas especiais que usufruíram do apoio financeiro do governo, excluindo em grande parte o apoio às escolas “regulares”. Verifica-se ainda que, muitas vezes, os alunos são encaminhados para apoio individualizado quando tal não seria necessário, há uma grande falta de professores com formação e de ajudas técnicas ou equipamentos solicitados pelas escolas.

Recentemente foi publicada nova legislação sobre o assunto, o Decreto-Lei 3/2008, que veio definir alguns dos princípios relacionados com a educação de crianças com NEE. Como publicação recente que é, não é ainda possível verificar os seus efeitos. O decreto-lei refere que a escola inclusiva pressupõe individualização e personalização das estratégias educativas, enquanto método de prossecução do objectivo de promover competências universais que permitam a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos.

Os apoios especializados visam responder às NEE dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação, num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social e dando lugar à mobilização de serviços especializados para promover o potencial de funcionamento biopsicosocial.

Os apoios especializados podem implicar a adaptação de estratégias, recursos, conteúdos, processos, procedimentos e instrumentos, bem como a utilização de tecnologias de apoio.

Artigo 1.º

1- O presente decreto-lei 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 num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.

2- A educação especial tem por objectivos a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais nas condições acima descritas.

Esperamos que a nova legislação possa contribuir para a melhor inclusão dos nossos alunos com NEE. No entanto, referimos desde já que o aumento do número de alunos por turma, a redução de profissionais especializados e de auxiliares e outras medidas estritamente financeiras em nada irão contribuir para a escola inclusiva.

É só nas escolas regulares, que é possível praticar-se a inclusão?

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

Segundo Correia (nd), para além da filosofia da inclusão reconhecer ao aluno com NEE o direito de aprender junto com os seus pares sem NEE, ela pretende retirar-lhe, também, o estigma da "deficiência", relegando o próprio termo para segundo plano, preocupando-se, isso sim, com o seu desenvolvimento global dentro de um espírito de pertença, de participação em todos os aspectos da vida escolar, mas nunca esquecendo a resposta às suas necessidades específicas.

Desta forma, o mesmo autor, afirma que, de acordo com a filosofia inclusiva, as escolas devem tornar-se em verdadeiras comunidades de apoio, onde os alunos com NEE se sintam valorizados, apoiados de acordo com as suas necessidades e preenchidos ética e moralmente. Nesta óptica, o modo como a escola e o próprio sistema, se organizam, determinará o tipo de educação que melhor se adequa às necessidades dos alunos com NEE, levando-os à aquisição de competências tão necessárias ao seu desenvolvimento académico, sócio-emocional e pessoal.

Segundo a revista *Exceptional Parent*, (1993), colocar meramente a criança com NEE na classe regular, sem os serviços de apoio de que necessita, ou esperar que o professor do ensino regular responda a todas as suas necessidades, sem o apoio de especialistas ou terapeutas, não se pode considerar inclusão, nem educação especial, nem mesmo educação regular apropriada – é educação irresponsável (cit. por Alves, 2006).

De acordo com a Declaração de Salamanca (1994), experiências em vários países demonstram que a integração de crianças e jovens com NEE é melhor alcançada dentro de escolas inclusivas, que servem a todas as crianças dentro da comunidade. É dentro deste contexto que aqueles com NEE podem atingir o máximo progresso educacional e integração social.

A inclusão de alunos com deficiências é considerada, uma das maiores reformas educativas do século XX em muitos países do mundo (Zollers et al., 1999 cit. por Panagiotou, Kudlacek, Evaggelinou, 2006). As políticas de inclusão são vistas como um dos maiores requisitos para implementar a mudança nas escolas. Em alguns países os sistemas educativos contemplam a existência de escolas especiais para grandes deficientes (cegos, mudos e detentores de paralisia cerebral). Em situações específicas, a educação é ministrada em instituições ou em casa. Contudo, crianças com deficiências ligeiras podem frequentar escolas regulares e receber treino específico em regime parcial. A inclusão de pessoas com deficiências nas escolas regulares cria a oportunidade para o desenvolvimento de atitudes positivas de crianças sem problemas em relação a crianças com deficiências. (Hall, 1994; Salisbury 1995; Mrug 2001 cit. por Panagiotou, Kudlacek, Evaggelinou, 2006).

2.2.2 Distinção entre integração e inclusão

Neste momento convém, também, fazer uma distinção entre integração e inclusão. Na primeira propicia-se um ambiente de convívio o menos restritivo possível, criando à criança com NEE um processo dinâmico de participação em todos os níveis sociais, pressupondo a centralização da deficiência na pessoa que a possui, exigindo-se dela a (re)habilitação para que possa (re)ingressar na sociedade. Por outro lado, a inclusão propõe um novo modo de interacção social no qual há uma revolução de valores e atitudes, que exige mudanças na estrutura da sociedade e da própria educação

escolar, pois parte da ideia que a deficiência não é responsabilidade exclusiva do seu portador, cabendo à sociedade modificar-se para propiciar uma inserção total de quaisquer indivíduos, independentemente das suas dificuldades ou necessidades. Não significa apenas colocar pessoas “diferentes” onde não costumavam estar: a classe regular. Significa não mais conceber as necessidades especiais como imutáveis ou incapacitantes. Significa, além disso, rever o papel da escola e consciencializá-la de que a sua responsabilidade é educar a todos, sem discriminação. Logicamente, isso exige uma reviravolta estrutural na sociedade, como um todo (Kafrouni e Pan, 1999).

Segundo Calado (2008) a grande diferença entre integração e inclusão reside no facto de que, enquanto no primeiro se procura investir na preparação do indivíduo para a vida na comunidade, no outro, além de se investir no processo de desenvolvimento do indivíduo, procura-se a criação imediata de condições que garantam o acesso e a participação da pessoa na vida comunitária, através do fornecimento de suportes físicos, psicológicos, sociais e instrumentais.

A inclusão social, portanto, não é o processo que diga respeito somente à pessoa com deficiência, mas sim a todos os cidadãos. Não haverá inclusão da pessoa com deficiência enquanto a sociedade não for inclusiva, ou seja, realmente democrática, onde todos possam igualmente se manifestar nas diferentes instâncias do debate de ideias e de tomada de decisões da sociedade, tendo disponível o suporte que for necessário para viabilizar essa participação.

Não adianta prover igualdade de oportunidades se a sociedade não garantir o acesso da pessoa com deficiência a essas oportunidades. Muitos são os suportes necessários e possíveis de imediato. Outros, demandam maior planeamento a médio e longo prazo. Todos entretanto, devem ser disponibilizados, caso se pretenda alcançar uma sociedade justa e democrática.

Com a nossa experiência de vida, constatamos que uma das primeiras dificuldades quando um aluno com deficiência chega à escola é, encontrar, quase sempre, barreiras físicas, sensoriais e organizacionais que lhe impedem o acesso à sala de aula, à leitura de um texto com autonomia, às tecnologias digitais, a um currículo adaptado. A escola supostamente para todos tem dificuldades em tornar-se uma escola inclusiva mas as barreiras podem ser ultrapassadas com a predisposição e atitudes

favoráveis da comunidade escolar (dedicação e boa vontade dos professores, funcionários e alunos sem deficiência).

2.2.3 Barreira para a concretização das propostas de inclusão na área da Educação Física

Gimenez (2006) devido à necessidade de aprofundar a discussão dos problemas enfrentados para a inclusão optou por dividir os mesmos em dois grandes grupos: problemas de carácter macro, que dirigem a área da Educação como um todo e problemas de ordem micro que remetem especificamente à área da Educação Física. Debrucemo-nos somente nos problemas relativos à Educação Física onde existem dificuldades específicas que se consolidam no universo da área, ou seja, existem problemas de ordem micro. Segundo o mesmo autor, um dos aspectos que merece consideração é a própria natureza do fenómeno movimento, com o qual lida a Educação Física. Das mais variadas situações que norteiam o movimento humano surgem entraves específicos ao processo de inclusão que podem e devem ser analisados de forma mais cautelosa por parte dos profissionais da área. A procura pela superação das dificuldades individualmente ou em grupos, muitas vezes típica dos contextos dos jogos pré-desportivos, pode criar condições favoráveis à segregação. Para a conquista, frequentemente, privilegia-se a formação de pares e a composição de grupos com os considerados mais "aptos" ou "melhores", os quais, nem sempre incluem os indivíduos portadores de necessidades especiais.

Mais especificamente no que toca à formação dos professores de Educação Física é possível destacar quatro aspectos fundamentais que podem contribuir de forma significativa para essa dificuldade. O primeiro diz respeito à falta de disciplinas ou mesmo ênfase na formação profissional, como por exemplo a inclusão nos cursos de Educação Física de disciplinas específicas, tais como Educação Física Adaptada, Educação Física Especial ou Educação Física para portadores de necessidades especiais.

Outro aspecto refere-se à própria tendência das disciplinas que abordam temas associados à intervenção junto de indivíduos portadores de deficiência atribuírem muita ênfase à etiologia do problema, negligenciando, grande parte das vezes, um aprofundamento na caracterização e nas implicações de cada problema para o processo de inclusão dos indivíduos. Além disso, um factor fundamental corresponde à própria

característica da área. Uma das condições que contribui para dificultar o aprimoramento de algumas propostas pedagógicas na Educação Física é a dicotomia corpo-mente prevalecente. Invariavelmente essa discrepância entre as duas dimensões impõe forte restrição ao estabelecimento de propostas de intervenção nos mais diferentes campos de actuação profissional (Daólio, 1992. cit. por Gimenez 2006). Em especial, esse problema seria ainda maior no que respeita às populações portadoras de necessidades especiais (Gimenez & Manoel, 2005 cit. por Gimenez 2006). Finalmente, cabe ressaltar a própria falta de identidade ainda prevalecente na área da Educação Física. Mais especificamente, existem diferentes abordagens não somente no que diz respeito aos meios de ensino possíveis nas situações de ensino-aprendizagem, mas sobretudo, ainda existe muita controvérsia acerca de qual é o papel do profissional de Educação Física, problema este que tem sido vastamente abordado pela literatura. É de salientar, que se trata de um problema já abordado e que também permeia a actuação dos profissionais de Educação Física com indivíduos com necessidades especiais e, até mesmo, possibilita questionar a sua contribuição com uma equipa multidisciplinar voltada para a capacitação de indivíduos portadores de deficiência (Gimenez, 1999; 2001 cit por Gimenez 2006). Diante da falta de clareza sobre o seu efectivo papel, os profissionais de Educação Física, muitas vezes, não ousam compor equipas de trabalho multidisciplinares, ou então, são naturalmente excluídos por outros profissionais, ou ainda, simplesmente se omitem em discussões de carácter interdisciplinar voltadas à inclusão.

2.2.4 Possibilidades para a inclusão na área da Educação Física

A Educação Física 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 (ou se torne) mais inclusiva (Rodrigues, 2003).

As aulas de EF contribuem mais do que as outras aulas para a inclusão de crianças com deficiências na comunidade escolar, já que concorrem para o desenvolvimento dos três domínios fundamentais do comportamento: cognitivo (capacidades intelectuais); afectivo (sentimentos, opiniões, atitudes, crenças, valores,

interesses, desejos); e psicomotor (desempenho motor e boa forma). O sucesso da inclusão depende em grande medida da qualidade dos programas regulares de Educação Física e da possibilidade de estes irem ao encontro das necessidades de indivíduos diferentes (Sherrill, 1998). Um dos benefícios que se espera que resulte da inclusão de alunos com deficiências em programas regulares de Educação Física é uma mudança de atitudes positiva por parte dos alunos sem deficiências (Block & Vogler, 1994; Sherrill, Heikinaro-Johansson. & Slininger, 1994). Embora a Educação Física seja uma das áreas curriculares prioritárias nas experiências de inclusão, encontram-se muito poucas referências na literatura internacional a pesquisas que incidam sobre os efeitos que programas de sensibilização para a deficiência possam ter na tentativa de criar atitudes positivas para com crianças com deficiências. Enquanto alguns autores (Loovis & Loovis, 1997; Kippers & Bouramas, 2003; Kalyvas & Reid, 2003; Christopoulou, 2004, cit. por Panagiotou, Kudlacek e Evaggelinou, 2006) defendem que um programa de sensibilização para a deficiência bem estruturado pode influenciar as atitudes das crianças de forma positiva, outros (Ellery & Rauschenbach, 2000 cit. por Panagiotou, Evaggelinou, Doulkeridou, Mouratidou, Koidou, 2008) encontraram impactos negativos de intervenção em atitudes das crianças.

Segundo Rodrigues (2003) existem três grandes 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 vivenciem ou aprendam nas suas aulas. Este menor determinismo de conteúdos é comumente julgado como positivo face a alunos que têm dificuldades 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 como 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.

A Educação Física Adaptada "é uma área da Educação Física que tem como objecto de estudo a motricidade humana para as pessoas com necessidades educativas especiais, adequando metodologias de ensino para o atendimento às características de cada pessoa com deficiência, respeitando suas diferenças individuais" (Duarte e Werner, 1995). Segundo Bueno e Resa (1995), a Educação Física Adaptada para pessoas com deficiência não se diferencia da Educação Física no que diz respeito aos conteúdos, mas compreende técnicas, métodos e formas de organização que podem ser aplicados ao indivíduo deficiente. É um processo de actuação do docente que depende do seu planeamento, visando atender às necessidades de seus educandos.

A Educação Física na escola constitui-se numa grande área de adaptação ao permitir, a participação de crianças e jovens em actividades físicas adequadas às suas possibilidades, proporcionando que sejam valorizados e se integrem num mesmo mundo. O Programa de Educação Física quando adaptado ao aluno com deficiência, possibilita ao mesmo a compreensão das suas limitações e capacidades, auxiliando-o na procura de uma melhor adaptação (Cidade e Freitas, 1997).

2.3 Atitudes e comportamentos

Atitudes e comportamentos fazem parte integrante da vida do indivíduo e estão seguramente relacionadas. É comum, em linguagem corrente, confundir atitude com comportamento. Contudo, segundo Nunes (2007) a atitude é uma tendência para

responder a um objecto social – situação, pessoa, acontecimento – de modo favorável ou desfavorável. A atitude não é, portanto, um comportamento mas uma predisposição, uma tendência relativamente estável para uma pessoa se comportar de determinada maneira, ou seja, as atitudes não são comportamentos mas são bons preditores de comportamentos. No entanto, não é assim com tanta facilidade que se consegue prever o comportamento de alguém a partir do conhecimento de sua atitude, pois o comportamento é resultante também da situação dada e de várias atitudes mobilizadas em determinada situação.

2.3.1 O conceito de atitude e comportamento

Atitude: Do latim *aptitudinem* atitude, através do italiano *attitudine* significa uma maneira organizada e coerente de pensar, sentir e reagir em relação a grupos, questões, outros seres humanos, ou, mais especificamente, a acontecimentos ocorridos no meio que nos rodeia (Kardec, 1978 cit. por Gregório 2002). Segundo Jean Meynard (cit. por Gregório 2002), “É uma disposição ou ainda uma preparação para agir de uma maneira de preferência a outra. As atitudes de um sujeito dependem da experiência que tem da situação à qual deve fazer face”.

São inúmeras as definições de atitude que encontramos ao longo dos tempos. Para Thurstone (1928) atitude é a soma total de inclinações e de sentimentos de um homem, preconceito ou polarização, noções preconceituosas, ideias, medos, ameaças e de convicções sobre todo tópico específico. Allport (1935), define atitude como um estado de disposição mental e nervosa que, ao ser organizado pela experiência, exerce influência directa ou dinâmica sobre as respostas do indivíduo a todos os objectos e situações com os quais ele está relacionado. Em 1937, atitude é uma resposta afectiva, relativamente estável, a um objecto (Murphy, Murphy, Newcomb, 1937); em 1947, Doob, (cit. por Suedfeld, 1971) define-a como uma resposta implícita, produtora de tensão, considerada socialmente significativa na sociedade de um indivíduo; em 1950, Campbell, prefere definir atitude social como sendo (ou sendo demonstrada por) consistência na resposta a objectos sociais; em 1973, Vian et al. acreditam que atitude é uma maneira organizada e coerente de pensar, sentir e reagir em relação a pessoas, grupos, questões sociais ou, mais genericamente, a qualquer acontecimento ocorrido no nosso meio circundante, enquanto que segundo Krech (1975), atitude é uma

organização duradoura de avaliações, positivas ou negativas, sentimentos emocionais e tendências de acção, favoráveis ou desfavoráveis, com relação a objectos sociais. A partir da compilação de uma série de definições, Rodrigues (1996), classifica atitude 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.

A partir da percepção do meio social e dos outros, o indivíduo vai organizando as informações, relacionando-as com afectos (positivos ou negativos) e desenvolvendo uma predisposição para agir (favorável ou desfavorável) em relação às pessoas e aos objectos presentes na sociedade. A essas informações com forte carga afectiva, que predispõem o indivíduo para uma determinada acção (comportamento), dá-se o nome de atitudes. Para a Psicologia Social, ao contrário do senso comum, o indivíduo não toma atitudes (comportamento, acção), desenvolve atitudes (crenças, valores, opiniões) em relação aos objectos do meio social. As atitudes possibilitam-nos uma certa regularidade na relação com o meio. Temos atitudes positivas em relação a determinados objectos ou pessoas, e isso predispõe-nos a uma acção favorável em relação a eles. Isto porque os componentes da atitude – informações, afecto e predisposição para a acção – tendem a ser congruentes (Disponível em <http://www.geocities.com/ludivick/psisocial/link3.html>).

As atitudes envolvem componentes cognitivas (pensamentos e crenças), comportamentais (tendências para reagir) e afectivas (sentimentos e emoções) (Rossenberg & Hovland, 1960), são a chave para a mudança de comportamentos para com pessoas diferentes (Sherrill, 1998) e desempenham um papel significativo numa inclusão social bem sucedida (Stinson & Antia, 1999, cit. por Panagiotou, Kudlacek & Evaggelinou, 2006).

Comportamento: *Porto*, em latim, significa levar. Em português passou a forma reflexiva: portar-se. O prefixo “com” denota um modo global de levar-se, portar-se. É o conjunto organizado das operações seleccionadas em função das informações recebidas do ambiente através das quais o indivíduo integra as suas tendências (Ávila, 1967).

Em linguagem filosófica, comportamento “é um conjunto global de reacções externamente observáveis de um sujeito à acção de um estímulo do mundo exterior.” O termo emprega-se de forma mais genérica para exprimir o conjunto de reacções do

indivíduo, quer comuns à espécie (por exemplo derivadas do instinto) quer particulares do indivíduo mesmo as que procedem de hábitos adquiridos. (*in* Verbo-Enciclopédia Luso-Brasileira de Cultura, 1975).

O comportamento designa a mudança, o movimento ou a reacção de qualquer entidade ou sistema em relação ao seu ambiente ou situação.

Em suma, podemos dizer que a atitude é intenção; o comportamento é acção. Como a atitude é uma *intenção de se comportar* de uma certa maneira, a intenção pode ou não ser consumada, dependendo da situação ou das circunstâncias. Mudanças nas atitudes de uma pessoa podem demorar muito para causar mudanças de comportamento que, em alguns casos, podem nem chegar a ocorrer.

2.3.2 Modelos teóricos da predição do comportamento

As teorias são conjuntos de factos, ideias ou conceitos inter-relacionados, que são sistematicamente organizados em torno de um tema central. São, normalmente usadas para descrever, explicar ou prever ocorrências ou fenómenos. A teoria pode também ser genericamente definida como a explicação lógica ou abstracta de um problema ou de um conjunto de problemas de qualquer ciência. As diversas teorias distinguem-se pelas suas estruturas e pelos objectivos formais das ciências que vão constituir (*in* Verbo-Enciclopédia Luso-Brasileira de Cultura, 1975). As teorias (Teoria do Contacto (Allport, 1954), Teoria do Comportamento Planeado (Ajzen, 1985) desenvolvida a partir da Teoria da Acção Reflectida (Fishbein & Ajzen, 1975) e a Teoria da Dissonância Cognitiva (Festinger, 1957)) focadas a seguir, centram-se em atitudes e comportamentos e apesar de existirem outras, estas são as que estão relacionadas com o nosso tipo de estudo e com o nosso instrumento de avaliação.

2.3.2.1 A Teoria do Contacto

A Teoria do Contacto é uma das abordagens teóricas mais amplamente utilizadas para o estudo das atitudes dos profissionais e dos pares, em relação aos indivíduos com deficiência (Allport, 1954). As condições necessárias para uma efectiva conexão intergrupar foram definidas por Allport da seguinte maneira:

- Os grupos devem ser formados com estatutos iguais.
- Os grupos devem trabalhar em conjunto, para um fim comum.
- Os grupos devem cooperar entre si.

· Os grupos devem ser apoiados institucionalmente pelas autoridades e pelas disposições legais, a partir do momento em que eles se constituam formalmente.

Actualmente, a teoria do contacto é utilizada não apenas para manter as pessoas unidas como também para a integração, que promove atitudes positivas, através de experiências planeadas de interacção e de um ambiente organizado com precisão (Horne, 1985 e Jones, 1984). Se for cuidadosamente estruturado e implementado, o contacto entre as pessoas pode reduzir o preconceito e os estereótipos (Sherrill, 1998).

A Teoria de Contacto assume que quando as populações em geral têm contactos directos, agradáveis, frequentes e significativos com indivíduos com deficiências isto produz uma mudança de atitude positiva (Sherrill, 1998).

Experiências feitas em diversos países provam que a instituição do programa “Dia Paralímpico na Escola”, baseado nesta teoria de contacto, provocou uma manifesta mudança de atitude na comunidade escolar em geral. O objectivo deste programa é sensibilizar para as deficiências através da educação e da assimilação.

2.3.2.2. Teoria do Comportamento planeado

A Teoria do Comportamento Planeado de Ajzen (1985) desenvolvida a partir da Teoria da Acção Reflectida (Fishbein & Ajzen, 1975), postula que a intenção de concretizar um comportamento é a principal determinante desse comportamento. Assim, as intenções resultariam da atitude em relação a um comportamento, que se traduz pela avaliação pessoal, positiva ou negativa das consequências desse comportamento, e pela norma subjectiva relativamente ao mesmo. Esta teoria indica que na base das atitudes encontram-se as expectativas de que a realização do comportamento em causa permite alcançar o resultado pretendido (por exemplo, recompensas sociais), assim como o valor desse resultado para o sujeito. Paralelamente, a norma subjectiva tem como fundamento a percepção que o sujeito tem das pressões sociais dos seus grupos de referência, no sentido da realização desse comportamento. Esta percepção depende das expectativas do sujeito sobre a concordância do seu grupo de apoio e de referência (referentes) com o seu comportamento e da sua motivação para concordar com esses referentes.

Desta forma, o sujeito tentará concretizar o comportamento se tiver uma atitude positiva em relação a esse comportamento ou seja, se a avaliação das suas prováveis consequências for positiva e se acreditar que os referentes, com quem está motivado

para concordar, pensam que ele deve realizá-lo. Contudo, a tradução dessa intenção comportamental em comportamento pode depender ainda de outros factores. Com efeito, a adopção do comportamento depende também do controlo do sujeito sobre os factores internos e externos que podem interferir nessa realização. O comportamento esperado, ou a estimativa pessoal da probabilidade de realizar um dado comportamento, é função da intenção de tentar esse comportamento e da estimativa do controlo real desse comportamento. A correlação entre o comportamento esperado e o comportamento real será tanto maior quanto maior for a correspondência entre a crença de controlo sobre o comportamento e o controlo real (Andrade & Fontaine, 2000).

Segundo Courneya et al. (2000) e Conner & Spark (1996) (cit. por Veloso 2005) 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.

Segundo Ajzen (1991) 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. 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 (cit. por Veloso 2005).

2.3.2.3 Teoria da Dissonância Cognitiva

A *Teoria da Dissonância Cognitiva* foi desenvolvida por Leon Festinger a meio do século XX. A teoria da dissonância cognitiva prega que cognições contraditórias servem como estímulos para a mente obter ou inventar novos pensamentos ou crenças,

ou modificar crenças pré-existentes, de forma a reduzir a quantidade de dissonância (conflito) entre as cognições (*in* Wikipédia). Ou seja, dissonância é assim uma tensão entre o que o indivíduo pensa e o que faz. Quando alguém desenvolve uma acção que está em desacordo com aquilo que pensa, gera-se uma tensão e mecanismos psíquicos para repor a consonância são prontamente activados. Leon Festinger (1957) defende que forçar alguém a fazer algo contra aquilo em que acredita, pode ser suficiente para levar a pessoa a mudar a sua opinião. Se, por exemplo, conseguirmos levar alguém a fazer um discurso em que defenda determinados pontos de vista contrários aquilo em que essa pessoa acredita, isso pode ser suficiente para levar a pessoa a, com o tempo, mudar a sua opinião de forma a ajustá-la ao seu comportamento.

Esta discrepância entre o que se pensa e o que se faz provoca um desconforto psicológico que segundo Festinger (1957), o autor da Teoria da Dissonância Cognitiva, é comparável à fome: quando uma pessoa fica um longo tempo sem comer, ela sente um desconforto que procura reduzir pela ingestão de alimentos; quanto mais fome tiver, maior será o desconforto e maior será a pressão para agir.

Essa necessidade de agir para restabelecer a coerência e, assim, reduzir a tensão desconfortável também existe, e de forma mais complexa, no caso da dissonância cognitiva e varia com o grau de tensão.

Quando ocorre uma discrepância entre um comportamento e um conceito, é mais provável que o conceito seja mudado para acomodar o comportamento; a maior dissonância ocorre quando duas alternativas são igualmente atraentes; quando a pessoa reduz a importância de um elemento, a tensão é reduzida mas não ocorre nenhuma aprendizagem; já nos outros casos, há uma aprendizagem na forma da aceitação de uma nova informação em substituição a uma informação já existente. (Waal e Telles, 2004).

Festinger (1957) descobriu que, uma vez criada uma dissonância cognitiva numa pessoa, um pequeno estímulo pode levar à adopção de novo comportamento, mas se o estímulo for muito forte a pessoa pode mudar apenas seu comportamento e manter o modelo mental que conflitua.

2.4 Investigação sobre as atitudes face à inclusão de alunos com deficiência na Educação Física

No estudo de Block (1995), o autor apresenta como principal objectivo desenvolver e validar um inventário que pudesse ser usado para determinar as atitudes das crianças face à Educação Física Integrada.

Um aspecto único do CAIPE-R quando comparado com outros inquéritos que medem atitudes de crianças sem deficiência face a colegas com deficiências é que o CAIPE-R concentra-se especificamente em atitudes face à inclusão de alunos com deficiências em aulas regulares de Educação Física. Da mesma forma, as cinco declarações especificamente dedicadas ao desporto concentram-se em convicções quanto à modificação de regras de jogos de equipa. Ao concentrar-se exclusivamente em atitudes face à inclusão em Educação Física, o CAIPE-R é idealmente indicado para professores de Educação Física regular e adaptada que se preocupam com o impacto que a inclusão na educação física tem em alunos sem deficiências. Além disso, o CAIPE-R poderia ser usado por investigadores interessados em estudar e compreender a influência destes factores no tipo e gravidade da deficiência, no treino específico de colegas sem deficiência, nos tipos de contacto (e.g. aluno tutor, amigo, colega de aula), género e idade.

Um objectivo secundário deste projecto foi conduzir uma investigação preliminar sobre atitudes de crianças sem deficiência face à inclusão nas aulas de Educação Física bem como seleccionar atributos que possam influenciar estas atitudes. Em regra, as crianças sem deficiência nesta amostra tiveram atitudes positivas face à inclusão de uma criança com uma deficiência física numa aula regular de Educação Física e até concordaram em alterar algumas regras específicas do *softball*.

Tanto nos resultados divididos do grupo como nos resultados delineados pelos subgrupos, a resposta genérica foi “provavelmente sim”.

Três atributos contribuíram significativamente para a atitude genérica face à inclusão em aulas regulares de Educação Física (escola que frequentavam, género, e o facto de terem um membro da família ou amigo próximo com deficiência), enquanto apenas um atributo contribuiu significativamente para as atitudes específicas de desporto (ter um membro da família ou amigo próximo com deficiência) (o nível de

competitividade estava relacionado com a sub-escala da atitude geral mas não entrou na equação de regressão).

No que respeita as diferenças de género os resultados deste estudo são semelhantes aos de outros estudos (e.g., Condon et al., 1986; Voeltz, 1982) que mostram que as raparigas têm atitudes mais favoráveis face a crianças com deficiência do que os rapazes. Contudo, deve ressaltar-se que enquanto o género está significativamente correlacionado com a atitude geral $r = .172$, $p < .007$, não estava significativamente correlacionado com atitudes específicas do desporto $r = .039$, $p < .289$). De facto, o género quando combinado com outros atributos significativos, apenas influencia uma pequena porção da variação tanto nas atitudes gerais como nas específicas do desporto. Assim, estes atributos têm apenas significados práticos limitados. Surpreendentemente, ter actualmente uma criança com deficiência em educação física regular, não estava significativamente associado nem com as atitudes gerais nem com as específicas do desporto.

Investigações anteriores sobre atitudes face à deficiência em geral sugerem que atributos como o contacto com pessoas com deficiência têm um efeito positivo nas atitudes (e.g., Voeltz, 1980, cit. por Block, 1995). Uma vez que o grupo de amostra seleccionado incluía algumas crianças que já tinham tido experiências com pessoas com deficiências e outras que não tinham. Além disso, duas análises de regressão múltipla exploratória foram conduzidas usando atitudes gerais e específicas de desporto como variáveis dependentes e atributos pessoas como variáveis previsíveis (independentes). Os atributos pessoais analisados foram (a) género, (b) nível de competitividade, (c) ter um amigo ou familiar com deficiência numa turma de educação regular, e (d) ter alguém com deficiência em Educação Física.

Resultados de uma análise de regressão múltipla passo a passo mostraram que três atributos contribuíram significativamente para a variação da atitude específica de desporto.

Não frequentar uma escola que tenha muitos alunos com deficiência física e ter um familiar ou amigo com deficiência foram associados a atitudes mais favoráveis na sub-escala de atitude geral.

Mais nenhuma variável teve influência em alterações significativas da atitude. Note-se que estas três variáveis foram responsáveis por apenas 10% da variação na atitude geral, estatisticamente significativa mas com pouco interesse prático.

A segunda análise de regressão múltipla passo a passo mostrou que só um atributo contribuiu significativamente na variação de atitude específica de desporto. Ter um familiar ou amigo próximo com deficiência, foi associado a atitudes mais favoráveis em relação à modificação de regras para acomodar um aluno em cadeira de rodas. Mais uma vez, embora estatisticamente significativo, o atributo de ter um familiar ou amigo próximo com deficiência foi apenas responsável por 3% da variação na atitude específica de desporto.

Investigações anteriores sobre atitudes gerais face a alunos com deficiência mostrou que o contacto com alunos com deficiência melhorou significativamente as atitudes (e.g., Acton & Zarbatany, 1988; Condon et al., 1986; Fenrick & Petersen, 1984; Voeltz, 1980, 1982, cit. por Block, 1995). O autor considera que uma explicação possível para a falta de contacto (ou qualquer outro atributo) influenciar as atitudes é que as atitudes de todos os entrevistados foram bastante favoráveis.

O resultado médio para a sub-escala das atitudes gerais foi 2.89 enquanto o resultado médio para a sub-escala específica do desporto foi 3.13 (ambos reflectindo a resposta provavelmente sim). Mesmo os resultados médios mínimos para os subgrupos como rapazes (geral= 2.80; específico de desporto=3.12), escola No. 1 (geral= 2.58; específico de desporto=3.19), e muito competitivos (geral= 2.71; específico de desporto=3.14) representaram atitudes positivas. Assim, uma diferença significativa de qualquer valor prático pode não ter sido encontrada por causa da tendência para as respostas positivas.

Block verificou, ainda, que os entrevistados tendem a ter atitudes favoráveis face à inclusão de crianças com deficiência em turmas regulares de educação física. A média geral para a sub-escala de atitude geral foi de 20.24 (DP 4.56), que quando dividido pelo número de declarações (7) é igual ao resultado médio de 2.89 (lembramos de que um resultado de 3 seria equivalente a *provavelmente sim*).

Da mesma forma, a média geral para a sub-escala específica de desporto foi 15.67 (DP=3.13) o que quando dividido pelo número de declarações (5) é igual ao resultado médio de 3.13. Parece assim que a atitude face à inclusão de alunos com

deficiência em turmas regulares de educação física é favorável nesta amostra de alunos do 5º e 6º anos.

Block (1995) considera pertinente e necessária que seja feita mais investigação com amostras mais amplas e mais diversas para determinar como é que atributos como o género, a idade e o contacto com colegas com deficiência afecta as atitudes face à inclusão na Educação Física.

O CAIPE-R parece ser um instrumento válido que é generalizável a mais do que um tipo de deficiência, e parece ser viável para medir atitudes de crianças face à inclusão de alunos com deficiência em Educação Física regular.

O estudo levado a cabo por Van Biesen, Busciglio & Vanlandewijck (2006), em 3 escolas primárias na Bélgica, depois de implementado o “Dia Paralímpico na Escola”, um programa de um dia inteiro com vista a promover a sensibilização e mudança de atitude. Os dados foram coligidos usando o CAIPE-R, Block (1995) e foram analisadas diferenças de atitude antes e depois do teste. Os resultados indicam que o “Dia Paralímpico na Escola” provocou atitudes positivas em duas das três escolas avaliadas. As raparigas e os estudantes com baixo grau de competitividade têm atitudes mais positivas do que os rapazes e os alunos com elevado grau de competitividade. O contacto prévio com casos de deficiência não teve qualquer influência nas atitudes face à deficiência neste estudo.

Ao analisar as mudanças de atitude dos alunos belgas sem deficiências face à inclusão de alunos com deficiências nas aulas de Educação Física nas três escolas, os resultados encontrados mostram-se inconsistentes. Os valores médios para duas das escolas (B e C) mostram melhorias significativas na atitude, enquanto que em uma escola (A) os alunos, ao contrário, deterioraram as suas atitudes. A primeira razão que pode explicar este efeito negativo na escola A é que esta foi a primeira escola a executar o programa do “Dia Paralímpico” e, por isso, as actividades eram não apenas novidade para os alunos mas também para os instrutores e auxiliares de educação. Também o tamanho dos grupos era substancialmente maior na escola A, com algumas das actividades envolvendo até 60 alunos a participar ao mesmo tempo. Os instrutores do “Dia Paralímpico”, através de avaliação e reflexão chegaram ao consenso que os objectivos para o dia não tinham sido atingidos nesta escola (A) devido ao número

elevado de participantes por grupo. Depois dessa experiência os instrutores decidiram que o grupo máximo de alunos por grupo seria de 25. Finalmente, como o programa do “Dia Paralímpico” era relativamente novo e ainda em fase experimental, cada programa foi sendo ajustado e melhorado em relação ao anterior. Foi um processo evolutivo em que instrutores e auxiliares de educação foram fazendo avaliação permanente dos resultados, adaptação e melhoria sistemática do programa sempre que verificavam haver algum ponto fraco. Esta divergência dos programas aplicados na escola A e nas escolas B e C podem explicar os resultados contraditórios deste estudo. Ao avaliar a influência que um contacto prévio com casos de deficiência poderia ter tido nos resultados da amostra em análise, não se encontrou influência significativa. Este resultado não está de acordo com a hipótese que assegura que crianças que tenham tido anteriormente contacto com problemas de deficiência teriam atitudes mais positivas face à inclusão.

No que diz respeito aos resultados obtidos neste estudo e, baseados no questionário, foram registadas três categorias de atitudes: atitudes gerais, atitudes relacionadas especificamente com tópicos desportivos e a soma de ambos os tipos de atitude, gerais e desportivas.

Na escola A, o valor médio da atitude medido no período pós-teste foi mais baixo nas três sub-categorias do que no período pré-teste, sendo os valores mais diferentes na sub-categoria especificamente relacionada com tópicos desportivos. Nas escolas B e C os valores médios da atitude nas três sub-categorias aumentaram depois do Dia Paralímpico, com excepção do tópico desportivo, na escola C.

As raparigas tiveram melhores atitudes do que os rapazes em todas as três sub-categorias. Isto é significativo para todas as sub-categorias na escola B e para as desportivas e soma das duas na escola C.

Quanto mais competitivos forem os alunos menor é o seu valor de atitude. Os resultados são significativos em todas as sub-categorias nas escolas A e C. Não foram encontradas diferenças significativas na escola B.

A exposição prévia dos alunos a qualquer tipo de deficiência foi avaliada usando três variáveis: contacto com família/amigos, contacto nas aulas, contactos nas aulas de Educação Física. Não foi encontrado impacto significativo nas três variáveis.

Ao analisarmos os dados sobre “exposição prévia” notou-se que um número significativo de alunos (22.4%) parecia confuso com a pergunta que os confrontava com

exposição prévia à deficiência. O questionário CAIPE-R perguntava especificamente se os alunos tinham alguém na família ou amigos chegados com algum tipo de deficiência. A pergunta era para ser respondida com sim/não e foi feita antes e depois do “Dia Paralímpico”. Os 22,4 % de alunos que responderam sim ou não no teste antes do “Dia Paralímpico” responderam da mesma forma depois do programa.

Os resultados do presente estudo confirmam a hipótese de as raparigas serem mais positivas que os rapazes.

Uma variável que pode influenciar negativamente as atitudes de alunos sem deficiências quanto à inclusão pode ser associada com os aspectos competitivos da Educação Física (Block, 1995). Alunos sem deficiência que tenham uma natureza competitiva podem sentir-se inclinados a pressionar negativamente ou a recusar imediatamente a inclusão de alunos com deficiências em actividades desportivas ou aulas de Educação Física por sentirem que a actividade vai diminuir de intensidade ou até ser completamente arruinada se um jogador com deficiência participar (Block, 2000). No presente estudo, os resultados afirmam que quanto mais competitivos forem os alunos, menor é a sua pontuação no que respeita à atitude.

Em termos conclusivos, o estudo diz-nos que a implementação do “Dia Paralímpico” teve de facto influência nas atitudes de alunos sem deficiência quanto à inclusão de alunos com deficiência em aulas de Educação Física. Os valores das atitudes melhoraram em duas das três escolas avaliadas. Na outra escola, os valores médios da atitude medidos no período depois do teste pioraram em relação aos valores antes do teste. O estudo também investigou a influência das diferenças de sexo, exposição prévia e aspectos competitivos nas atitudes. Foram encontradas diferenças significativas por sexo e competitividade.

O estudo realizado por Panagiotou, et al. (2008) na Grécia, teve como principal objectivo, examinar o efeito do programa “Dia Paralímpico na Escola” nas atitudes de alunos gregos sem deficiências, do 5º e 6º anos e o efeito das diferenças de sexos na inclusão de crianças com deficiências nas aulas de Educação Física.

A amostra do estudo foi constituída por 178 crianças (86 rapazes e 92 raparigas) que foram divididas em dois grupos: um experimental com 86 crianças e um de controlo com 92. O grupo experimental participou num programa de um dia com vista à

sensibilização e compreensão de pessoas com deficiências enquanto que o grupo de controlo assistiu às aulas curriculares de Educação Física.

Todas as crianças responderam duas vezes, uma antes e outra depois do programa, com duas semanas de intervalo, ao inquérito CAIPE-R (Block, 1995) adaptado. A tradução foi feita directamente de inglês para grego e foi testada a sua fiabilidade por forma a verificar se as crianças na escola grega entendiam as questões. O conteúdo do questionário permaneceu inalterado ao longo do processo.

Foram analisadas as diferenças nos testes anteriores e posteriores ao programa, nos dois grupos e para ambos os sexos. Os testes anteriores ao programa não mostraram diferenças significativas nos dois grupos em nenhuma das sub-categorias, o que significa que à partida ambos os grupos tinham o mesmo grau de atitude.

Os resultados mostraram diferenças significativas no grupo experimental apenas nas atitudes genéricas e não nas especificamente desportivas, embora tenha havido uma mudança de atitude na sub-categoria especificamente desportiva depois da implementação do programa (de 17.86 para 18.05) que não é contudo significativa. Não se verificaram diferenças nas atitudes dos rapazes e das raparigas, donde se pode concluir que o programa não afectou os dois sexos de forma diferente.

Em outro estudo, também realizado em Serres, Grécia, por Panagiotou, Kudlacek e Evaggelinou (2006) participaram N=247 (117 rapazes e 130 raparigas) alunos dos 5º e 6º ano de escolaridade, com idades entre os 10 e 12 anos, de cinco escolas da zona urbana em Serres, Grécia. 178 alunos (86 num grupo experimental e 92 num grupo de controlo) frequentavam três escolas não inclusivas e 69 alunos (32 num grupo experimental e 37 num grupo de controlo) frequentavam duas escolas inclusivas juntamente com vários alunos com deficiências ligeiras tais como: deficiência de aprendizagem, deficiências físicas e deficiência intelectual. Os objectivos específicos do programa foram: 1. Aumentar o conhecimento dos direitos à independência e igualdade de participação; 2. Fornecer informação acerca de jogos paralímpicos e atletas; 3. Adquirir conhecimento acerca de pessoas com deficiências (necessidades únicas); 4. Adquirir experiência sobre ser diferente e 5. Promover uma nova, positiva atitude face a pessoas com deficiência.

Todos os alunos antes e depois do programa responderam ao questionário (CAIPE-R) de Block, 1995 que foi modificado para ir ao encontro das diferenças

culturais nos desportos na Europa (por exemplo, basquetebol em vez de basebol nas perguntas 9 a 13). Estas modificações foram feitas de acordo com o autor do CAIPE-R e aprovadas por três especialistas APA na Europa.

Os resultados revelaram diferenças significativas nas atitudes de crianças de escolas não inclusivas. Os resultados médios antes e depois do teste aumentaram de 19,50 para 20,15. Os resultados médios de crianças de escolas inclusivas foram muito altos (21,65) e depois do programa de intervenção diminuíram ligeiramente mas mantiveram-se os mais elevados de todos (21,56). No que se refere às atitudes específicas de desporto os resultados foram, antes do teste, de 17,86 para escolas não inclusivas e 18,65 para escolas inclusivas. Depois do programa de intervenção os valores foram 18,05 e 18,90 respectivamente.

O objectivo deste estudo era investigar qual o efeito do Dia Paralímpico na Escola nas atitudes de alunos do 5º e 6º ano face à inclusão de crianças com deficiências nas aulas de Educação Física. O Programa só mostrou melhorias nas atitudes gerais das crianças de escolas não inclusivas, no entanto as atitudes foram relativamente positivas em todas as crianças. O autor considerou que isto pode ter resultado do facto de os Jogos Olímpicos e Paralímpicos de 2004 terem sido organizados na Grécia e as crianças nas escolas primárias terem participado em aulas específicas sobre educação paralímpica.

Como recomendação, o autor sugere que se faça uma investigação mais profunda nos países que ainda não tiveram oportunidade de organizar Jogos Olímpicos e Paralímpicos.

O estudo efectuado por Hutzler e Levi (2008) em Netanya, Israel surgiu pelo interesse particular em validar a versão do questionário CAIPE que tinha sido traduzido e adaptado ao contexto Israelita; medir a relação entre as atitudes face à inclusão de crianças com deficiências em aulas de Educação Física, num contexto desportivo específico, nomeadamente no basquetebol e determinar se existem diferenças nas atitudes de crianças que participam num desporto específico e as que não participam, bem como entre as crianças que tiveram previamente contacto com crianças com deficiências e as que não tiveram. A hipótese formulada neste estudo pressupunha que

as crianças em classes desportivas teriam menos e as crianças que tinham tido exposição prévia à deficiência teriam mais atitudes positivas.

Participaram no estudo N=120 alunos dos 9º, 11º e 12º anos (58 raparigas e 62 rapazes). As classes do 9º ano desta escola eram consideradas classes de desporto, tendo por isso aulas extra de Educação Física. De um total de 25 alunos destas classes 12-13 participavam activamente em competições de basquetebol, atletismo e ginástica. Todos os alunos de desporto participaram no estudo. Os restantes alunos do 11º e 12º anos foram escolhidos ao acaso.

Foram usados dois instrumentos neste estudo: *Attitude Toward Including Students with Disability in Physical Education (ATISD-PE)* e a versão israelita de *CAIPE-R*.

A amostra do estudo era constituída por 120 alunos, 25 dos quais eram alunos de desporto e os restantes não tinham aulas extraordinárias de Educação Física. 62 alunos (52%) referiram ter já tido colegas em aulas de Educação Física com deficiência. 24 alunos (20%) tinham tido contacto com alunos com deficiência na escola e 46 alunos (38%) referiram ter um familiar chegado com deficiência. De forma geral pode-se concluir que os participantes tinham um considerável contacto prévio com crianças com deficiência.

Os resultados mostram que as comparações entre os participantes que tinham e os que não tinham tido exposição prévia a estudantes com deficiência consistentemente, indicaram valores inferiores tanto no *CAIPE-IL* como no *ATIDS-PE* em relação aos casos em que tinham tido contacto prévio tanto na escola como nas aulas de Educação Física. Estes resultados podem ser interpretados de duas formas: a) talvez os alunos sem prévia exposição fossem mais preconceituosos devido à atracção social do que os que tinham experiências anteriores, b) a experiência prévia tinha sido de forma a diminuir em vez de aumentar as expectativas de sucesso na actividade.

Contrariamente às expectativas dos investigadores, não foram observadas diferenças entre os participantes que tinham e os que não tinham aulas de desporto. Este resultado pode ser devido a) ao reduzido número de participantes da classe de desporto, b) ao grau de orientação para a tarefa e para o ego dos participantes não ter sido suficientemente forte, c) que o grau de orientação para a tarefa e para o ego, dos alunos de desporto não influenciou as atitudes face à inclusão. É indispensável mais

investigação com amostragens maiores no que diz respeito ao controle da tarefa e orientação do ego, pois o processo apresentou algumas limitações.

Enquanto que o original CAIPE-R foi desenvolvido para alunos do ensino médio, os investigadores utilizaram esta versão adaptada para medir atitudes em alunos do ensino secundário. Daí os resultados do CAIPE-IL poderem diferir dos conseguidos para alunos mais jovens medidos através do CAIPE-R (Block, 1995; Obrusníková, Block, & Válková, 2003). Esta pode ser a razão para a diferença de magnitude referida para as sub-categorias geral e desportiva nos nossos estudos prévios. Também, a aplicabilidade do ATSID-PE como medida utilizada para examinar a validade do novo instrumento, CAIPE-IL, é questionável devido à sua muito limitada evidência psicométrica. Contudo, enquanto é possível encontrar uma referência segura para os alunos do ensino médio em escolas americanas (Verderber, Rizzo & Sherrill, 2000), não conseguimos encontrar na língua hebraica questionários comprovados para medir atitudes face à inclusão em actividades físicas.

Em termos de conclusão, não foram encontradas diferenças de atitude entre as crianças que participavam em classes de desporto e as que não participavam. Os alunos que tinham tido contacto prévio com crianças com deficiência mostraram pouca vontade de os incluir nas aulas de educação física. A exposição prévia não parece ter tido influência nas atitudes dos colegas face à inclusão de crianças com deficiência no basquetebol.

O estudo realizado por Válková, Obrusníková e Block (2003) avalia o impacto da inclusão de um aluno que se desloca em cadeira de rodas e a quem não é dado apoio directo (por professor especializado ou auxiliar) numa aula regular de educação física de alunos do 4º ano, sem deficiências. Os autores do estudo dizem que nas últimas três décadas, particularmente em muitos países da Europa e nos Estados Unidos, as crianças com deficiências têm vindo a ser progressivamente transferidas de ambientes não inclusivos para ambientes inclusivos em aulas de Educação Física (Block, 2000). Numa aula inclusiva de educação física as diferenças individuais não são escondidas ou ridicularizadas, antes pelo contrário são partilhadas com os outros alunos que assim aprendem a respeitar uma larga variedade de habilidades, a valorizar a singularidade de cada pessoa e a reconhecer as suas próprias forças (Block, 2000; Lieberman & Houston-

Wilson, 2002; Vogler, Koranda & Romance, 2000 cit. por Válkova, Obrusniková & Block, 2003). Dizem ainda os autores que é difícil tirar conclusões definitivas das recentes pesquisas feitas quanto ao impacto da inclusão de alunos com deficiência em aulas regulares de Educação Física dadas as diferenças dos planos da investigação em si, dos indivíduos analisados, dos instrumentos de avaliação utilizados, e dos métodos de análise de dados empregues. Um número significativo de estudos sobre a eficácia da inclusão, contudo, contribuíram para a noção de que se forem criadas as condições apropriadas nas aulas de Educação Física, a inclusão de alunos com deficiência não prejudica os alunos sem deficiência, nem em termos de aprendizagem de competências técnicas (Block & Zeman, 1996; Rarick & Beuter, 1985; Vogler et al., 2000 cit. por Válkova, Obrusniková & Block, 2003), nem em comportamento nas tarefas (Murata & Jansma, 1997; Vogler et al., 2000 cit. por Válkova, Obrusniková & Block, 2003), nem em aceitação social (Vogler et al., 2000 cit. por Válkova, Obrusniková & Block, 2003). Por outro lado, dizem os autores, quando a inclusão é planeada de forma atabalhoada, os alunos são “despejados” em aulas regulares de Educação Física sem serviços de apoio apropriados. E quando os professores de Educação Física não estão preparados de forma adequada, a inclusão pode tornar-se uma experiência negativa tanto para os alunos com deficiência como para os alunos sem deficiência (Goodwin, 2001; LaMaster, Gall, Kinchin & Siedentop, 1998 cit. por Válkova, Obrusniková & Block, 2003).

Este estudo foi conduzido através das seguintes questões: Será que a inclusão de um aluno que se desloca em cadeira de rodas e a quem não é dado apoio directo numa aula de Educação Física do 4º ano compromete as habilidades motoras e a capacidade de aprendizagem de alunos sem deficiências? Será que os alunos numa classe inclusiva acham que ter um colega que se desloca em cadeira de rodas numa aula de Educação Física tem impacto negativo no programa regular da aula?

No que diz respeito à metodologia, foram usados dois grupos (C1 e C2) em que o C1 consistia em 21 alunos do 4º ano (11 raparigas e 10 rapazes) entre os 9 e 10 anos de idade e um aluno de 10 anos que se deslocava em cadeira de rodas e o C2 consistia em 18 alunos do 5º ano (6 raparigas e 12 rapazes), de idades entre os 10 e os 11 anos. Em ambos os grupos foram incluídos alunos com dificuldades de aprendizagem e concentração ligeiras. A professora de Educação Física tinha habilitações próprias para o ensino da disciplina e 22 anos de experiência de ensino, mas não com alunos em

cadeiras de rodas. O aluno que se deslocava em cadeira de rodas sofria de distrofia muscular, estava perfeitamente incluído no 4º ano na sua escola, incluindo em Educação Física, e tinha sido incluído desde o 1º ano. Nessa altura ainda podia movimentar-se por si próprio; no final do 2º ano já utilizava uma cadeira de rodas manual e na altura do teste já não conseguia movimentar-se sem ajuda, mesmo dentro do edifício da escola, porque a debilidade da parte superior do seu corpo o fazia cansar muito depressa. Conseguia empurrar a cadeira 3-5 metros mas precisava de ajuda dos colegas para distâncias maiores e nas aulas de Educação Física para movimentos superiores a 30 segundos.

Foram utilizados os seguintes instrumentos de recolha de dados: (a) Checklist de Adjectivos (registo de atitudes) (b) CAIPE-R (registo de atitudes), (c) Teste de competência técnica de voleibol (registo de habilidades), e (d) Teste de conhecimento de voleibol (registo de conhecimentos).

Os resultados médios mostraram que ambas as classes melhoraram todas as avaliações depois do 6º período de treino de competência técnica. Os resultados médios no pré-teste para o passe e manchete e teste de conhecimento foram consideravelmente mais alto para o C2, enquanto o resultado médio no pré-teste para o serviço foi ligeiramente mais elevado para o C1. Os resultados ANCOVA (*analysis of covariance*) não mostraram diferenças estatisticamente significativas nos ganhos de voleibol para as duas classes.

Os resultados ANCOVA mostraram que os alunos na classe não-inclusiva (C2) tendiam a fazer ligeiramente melhores resultados durante a unidade de voleibol comparado com a classe inclusiva (C1), mas nenhuma destas diferenças foi significativa. Se o aluno em cadeira de rodas tivesse de alguma forma comprometido o processo de aprendizagem dos alunos sem deficiências, então os ganhos de conhecimento e competência técnica teriam sido significativamente mais baixos no pós-teste para C1. E isso não se verificou.

Baseado em gravações em vídeo de cada uma das sessões, ficou claro que o programa genérico de Educação Física se baseava mais no desenvolvimento das competências técnicas do que na competição desportiva. O facto de o enfoque não estar na competição permitiu aos alunos comparar o seu desempenho com um padrão ou com os seus próprios resultados de desempenho. A professora de Educação Física parece ter

feito um bom trabalho mantendo todos os alunos activos na maior parte do período de treino, dando feedback correctivo. Individualizando e ensinando os alunos a apoiarem-se e encorajarem-se uns aos outros. O programa de educação física do aluno em cadeira de rodas foi correctamente individualizado e as modificações sugeridas pelo professor de Educação Física Especializado foram implementadas com sucesso pela professora em exercício, com a ajuda dos outros alunos mas, sem a necessidade da interferência directa do professor especializado. De um modo geral, a resposta quando à inclusão de um aluno com deficiência motora em ambas as classes foram positivas e estáveis durante as duas semanas do treino de voleibol. Esta tendência positiva reflecte uma confiança geral nesta escola, em particular, que apoiou sempre a inclusão e aceitação de todos. Embora não houvesse na realidade muitos alunos com deficiência na escola, essa era contudo a política da escola em geral e do pessoal de educação física em particular, de que (a) todos são aceites, (b) ninguém é chateado, (c) todos ajudam todos e (d) todos são julgados pelo seu esforço pessoal.

Os resultados quantitativos e qualitativos contribuíram para a noção de que se forem dadas as condições educativas adequadas nas aulas de Educação Física, a inclusão de alunos com deficiências não influencia negativamente o processo de aprendizagem dos alunos sem deficiências (Block & Zeman, 1996; Rarick & Beuter, 1985; Vogler et al., 2000 cit. por Válkova, Obrusniková & Block, 2003).

Embora no início o apoio de um Professor de Educação Física Especializado tenha sido crucial para a colocação do aluno em cadeira de rodas, este conseguiu uma inclusão segura e com sucesso com apenas alguma ajuda ocasional dos seus colegas (Block & Krebs, 1992 cit. por Válkova, Obrusniková & Block, 2003). O facto de ter sido dada mais importância às actividades de desenvolvimento de competências técnicas, o cenário altamente desejado do modelo de inclusão utilizado e o clima emocional positivo que se desenvolveu, pode ter criado um ambiente de aprendizagem positiva na classe inclusiva (C1) que facilitou a aceitação de alunos com competências técnicas menos desenvolvidas. Isto, por sua vez, pode ter contribuído para os resultados positivos deste estudo.