

VANESSA MARIA FERNANDES MARTINS

**A ATITUDE DOS ALUNOS FACE À INCLUSÃO DOS
SEUS PARES COM DEFICIÊNCIA**

Professor Orientador: Prof. Dr. Francisco Ramos Leitão

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Educação Física e desporto

Lisboa

2011

VANESSA MARIA FERNANDES MARTINS

**A ATITUDE DOS ALUNOS FACE À INCLUSÃO DOS
SEUS PARES COM DEFICIÊNCIA**

Seminário/relatório de Estágio para obtenção do Grau de
Mestre no curso de Mestrado de Ensino em Educação
Física no Ensino Básico e Secundário, conferido pela
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Orientador: Prof. Doutor Francisco Ramos Leitão

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Educação Física e desporto

Lisboa

2011

Miguel Torga, Diário XIII

Recomeça...
Se puderes,
Sem angústia e sem pressa.
E os passos que deres,
Nesse caminho duro
Do futuro,
Dá-os em liberdade.
Enquanto não alcances
Não descanses.
De nenhum fruto queiras só metade.
E, nunca saciado,
Vai colhendo
Ilusões sucessivas no pomar
E vendo
Acordado,
O logro da aventura.
És homem, não te esqueças!
Só é tua a loucura
Onde, com lucidez, te reconheças.

Miguel Torga [1907 -1995]

AGRADECIMENTOS

Durante a realização deste trabalho recebi provas de amizade. Estas linhas são dedicadas a todos os que, de uma forma ou de outra, contribuíram para que este longo processo se consumasse, mantendo-se do meu lado nos bons e nos maus momentos. Assim, desejo expressar os meus sinceros agradecimentos:

Ao Professor Doutor Francisco Ramos Leitão pela coordenação, orientação e apoio científico prestado ao longo deste estudo. Sem a sua presença não teria sido possível a realização desta dissertação.

A todas as escolas, alunos e professores, pela sua colaboração em fases cruciais da pesquisa.

Aos verdadeiros amigos, pela sua presença em todos os momentos.

A toda a minha família, muito especialmente aos meu Pai, Mãe, Avó e Irmão, pelo incentivo, suporte e carinho.

A Todos, Muito Obrigado!

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	4
ÍNDICE GERAL	5
LISTA DE TABELAS	7
LISTA DE ANEXOS	8
RESUMO	9
ABSTRACT	10
INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I – REVISÃO DA LITERATURA	14
1. A Evolução dos Conceitos de Deficiência e Necessidades Educativas Especiais	15
1.1 O Conceito de Deficiência	15
1.1.2 O Conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE)	16
2. Inclusão e integração	17
2.1 Inclusão e educação inclusiva	17
3. Cooperação	23
4. A formação de docentes numa perspectiva de educação inclusiva	24
5. Atitudes	25
5.1 O Nascimento do Conceito de Atitude	25
5.2 O conceito de atitude	26
5.3 As suas Características (atitudes)	27
5.4 As atitudes dos professores face ao contexto inclusivo	28
5.5 Factores que influenciam as atitudes	32
	34

Capítulo II - Metodologia	
2.1 Caracterização do estudo	35
2.2 Instrumentos de medida	35
2.2.1 A atitude dos alunos face à inclusão dos seus pares com deficiência (AID-EF)	36
2.3.2 Ficha de caracterização individual	36
2.4.3 Ficha de caracterização da turma	36
2.3 Procedimentos	36
2.4 Análise e tratamento dos dados	37
2.5 Definição dos objectivos	37
2.6 Definição e caracterização das variáveis em estudo	37
2.6.1 Variável independente	37
2.6.2 Variáveis dependentes	38
2.7 Definição das hipóteses	38
2.8 Caracterização da amostra	39
Capítulo III – Apresentação dos resultados	42
3.1 Resultados de natureza inferencial	43
Capítulo IV- Discussão dos resultados	46
Conclusão	50
Capítulo V -Limitações ao estudo e recomendações a futuros estudos	52
Bibliografia	54

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Tabela de frequências relativas à zona da escola (zona rural e zona urbana)	39
Tabela 2 - Tabela de frequências relativas ao tipo de escola (pública e privada)	39
Tabela 3 - Tabela de frequências relativas ao tipo de deficiência	40
Tabela 4 - Tabela de frequências relativas à idade	40
Tabela 5 - Tabela de frequências relativas ao género	41
Tabela 6 - Tabela de frequências relativas ao nível de ensino	41
Tabela 7 – Tabela de valores média, desvio Padrão e T- Student para a análise das diferenças da D1 em função da tipologia de deficiência	43
Tabela 8 – Tabela de valores média, desvio Padrão e T- Student para a análise das diferenças da D2 em função da tipologia de deficiência	44
Tabela 9 – Tabela de valores média, desvio Padrão e T- Student para a análise das diferenças da D3 em função da tipologia de deficiência	44
Tabela 10 – Tabela de valores média, desvio Padrão e T- Student para a análise das diferenças da D4 em função da tipologia de deficiência	45
Tabela 11 – Tabela de valores média, desvio Padrão e T- Student para a análise das diferenças da D5 em função da tipologia de deficiência	45

Lista de anexos

Anexo 1 – A atitude face à inclusão dos seus pares com deficiência (AID-EF, Ramos Leitão) Alunos	II
Anexo 2 – A atitude face à inclusão dos seus pares com deficiência (AID-EF, Ramos Leitão) Professores de EDF	IV
Anexo 3 – Número de alunos escola	V
Anexo 4 – Zona da escola	V
Anexo 5 – Tipo de escola	V
Anexo 6 – Tipo de deficiência	V
Anexo 7 – Idade	VI
Anexo 8 – Género	VI
Anexo 9 – Nível de ensino	VII
Anexo 10 – Teste T de Student da dimensão D1 em função da tipologia da deficiência	VII
Anexo 11 – Teste T de Student da dimensão D2 em função da tipologia da deficiência	VIII
Anexo 12 – Teste T de Student da dimensão D3 em função da tipologia da deficiência	IX
Anexo 13 – Teste T de Student da dimensão D4 em função da tipologia da deficiência	X
Anexo 14 – Teste T de Student da dimensão D5 em função da tipologia da deficiência	XI

RESUMO

A escola actual encontra-se perante o desafio de responder com afectividade às necessidades educativas especiais de uma população cada vez mais heterogénea, onde se adopte um modelo de atendimento adequado a cada um. Neste contexto, consideramos os alunos, os professores e os encarregados de educação elementos chave de todo o processo, sobre os quais recaem responsabilidades acrescidas na concretização da filosofia inclusiva.

O presente estudo tem como objectivo averiguar a atitude dos alunos face à inclusão dos seus pares com deficiência, determinando o modo como estes percebem as atitudes dos professores e dos pais face à inclusão de alunos com NEE de carácter permanente, vantagens e desvantagens da inclusão de alunos com NEE de carácter permanente e a cooperação entre alunos com e sem deficiência, tendo em conta a tipologia da deficiência (motora e mental). No caso do nosso estudo, contamos com a participação de 520 alunos (N= 270 género feminino e N=250 do género masculino), uma amostra distribuída pelo 2ºciclo, 3º ciclo e secundário dos distritos de Setúbal e Lisboa.

A recolha de dados concretizou-se pela aplicação do AID – EF, questionário da autoria de Ramos Leitão, 2011. Esta metodologia de recolha e tratamento de informação permitiu-nos concluir que, na opinião dos alunos ditos normais a atitude dos professores face à inclusão de alunos com NEE de carácter permanente (dimensão d1), não varia em função da tipologia da deficiência (deficiência motora e mental).

Da mesma forma, não foram encontradas diferenças significativas entre os dois grupos (deficiência motora e mental), na opinião dos alunos ditos normais, no que respeita às vantagens da inclusão dos alunos com NEE de carácter permanente (dimensão d2).

Na opinião dos alunos ditos normais os resultados demonstraram que a cooperação entre alunos com e sem deficiência (dimensão d3), varia em função da tipologia da deficiência (deficiência motora e mental), apontando esses resultados para uma maior cooperação entre os alunos ditos normais e os seus pares com deficiência mental.

Não foram igualmente encontradas diferenças significativas no que respeita às desvantagens da inclusão dos alunos com NEE de carácter permanente (dimensão 4), quando temos em consideração a tipologia da deficiência (deficiência motora e mental).

Da mesma forma, na opinião dos alunos normais ditos normais a atitude dos pais face à inclusão de alunos com NEE de carácter permanente (dimensão d5) não variam em função da tipologia da deficiência (deficiência motora e mental).

Palavras-chave: inclusão; cooperação; atitudes; deficiência; NEEs

ABSTRACT

Currently the school is faced with the challenge of responding affectionately to the special educational needs of an increasingly heterogeneous population, where a standard model is adopted for each individual. In this context, we consider the students, teachers and guardians, key elements in the whole process, over which fall increased responsibilities in the implementation of the inclusive philosophy.

The present study aims to determine the attitude of students towards the inclusion of peers with disabilities, determining how they perceive the attitudes of teachers and parents towards the inclusion of pupils with permanent special education needs, advantages and disadvantages of including students with permanent special education needs and the cooperation between students with and without disabilities, taking into account the type of disability (mental and motor). In the case of our study, we had the participation of 520 students (N = 270 N = female and 250 male), a sample distributed to the 2nd cycle, 3rd cycle and Secondary schools in the districts of Setúbal and Lisbon. The data collected was enabled by the application of the IDA - EF, questionnaire by Ramos Leitão, 2011.

This methodology of collecting and processing information allowed us to conclude that, in the opinion of the so-called normal students the teachers' attitude towards the inclusion of pupils with permanent special education needs (dimension d1) does not vary according to the type of disability (motor and mental).

Likewise, no significant differences were found between the two groups (mental and motor), in the opinion of the so-called normal students, with regard to the benefits of the inclusion of pupils with permanent special education needs (dimension d2).

In the opinion of the so-called normal students, the results demonstrated that the cooperation between students with and without disabilities (dimension d3), vary depending on the type of disability (mental and motor), these results pointing to a greater cooperation between the so-called normal students and their peers with mental disabilities.

There were also no significant differences with respect to the disadvantages of inclusion of pupils with permanent special education needs (dimension d4), when we take into account the type of disability (mental and motor).

Similarly, in the opinion of the so-called normal students, the parents' attitude towards the inclusion of pupils with permanent special education needs (dimension d5) does not vary according to the type of disability (mental and motor).

Introdução

O objectivo deste estudo é então investigar as atitudes dos alunos, determinando a atitude dos professores face à inclusão de alunos com NEE de carácter permanente, vantagens e desvantagens da inclusão dos alunos com NEE de carácter permanente, cooperação entre alunos com e sem deficiência, e a atitude dos pais face à inclusão de alunos com NEE de carácter permanente.

Este estudo pode ainda constituir-se como instrumento relevante para o desenvolvimento de futuras intervenções, recolhendo informações importantes sobre as atitudes dos alunos face à inclusão e, consequentemente, contribuindo para o sucesso desta.

Actualmente, um dos grandes desafios que se põe à Educação em Portugal é integrar/incluir alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) nas classes regulares de ensino, com o objectivo de atingir o Sucesso Escolar. Mas isto não é o suficiente. (Fradinho, 2009, p.1)

Leitão (2010,p.21) afirma que a inclusão é —”proporcionar a todos e a cada um, o acesso às melhores condições de vida e aprendizagens possíveis. É aprender a lidar com a diversidade, aprender a mudar e construir e reconstruir novas formas de estar, de organização de relações, no respeito pelos valores da liberdade e democracia”.

O presente estudo de investigação encontra-se estruturado ao longo de 6 partes.

A primeira parte diz respeito à Introdução, que se destina à apresentação geral do problema, identificando a temática a abordar.

O capítulo I corresponde à Revisão da Literatura e contempla o enquadramento teórico e conceptual da dissertação, assim como uma análise à literatura existente relacionada com a nossa investigação. O capítulo II introduz a Metodologia aplicada neste estudo. Aqui descrevemos os procedimentos de selecção da amostra e caracterizamos o universo em estudo. Identificamos e caracterizamos os instrumentos de medida utilizados, os procedimentos de análise e os métodos de tratamento estatístico dos dados recolhidos.

O capítulo III destina-se à Apresentação dos Resultados, através do tratamento estatística descritivo e inferencial. O capítulo IV é alusivo à Discussão dos Resultados, onde se realiza uma análise e confrontação dos resultados obtidos com os estudos referenciados na revisão da literatura. A última parte destina-se às Conclusões e Recomendações Futuras, onde se resumem as principais conclusões resultantes do nosso estudo, identificando limitações e recomendações para futuras investigações na área.

Consta ainda desta dissertação uma parte denominada de Bibliografia que expõe por ordem alfabética toda a literatura consultada para fundamentar e justificar o estudo em questão, onde foram utilizadas referências às Normas APA para citações e referência bibliográfica.

I - Revisão de literatura

Neste capítulo, desenvolve-se o enquadramento teórico e conceptual do estudo e analisa-se a literatura disponível sobre o tema.

1. A Evolução dos Conceitos de Deficiência e Necessidades Educativas Especiais

1.1 O Conceito de Deficiência

“A Deficiência é uma de entre todas as possibilidades do ser humano, portanto, deve ser considerada, mesmo se as suas causas e consequências se modificam, como um factor natural que nós mostramos e de que falamos do mesmo modo que o fazemos em relação a todas as outras potencialidades humanas” UNESCO (1999, citado por Henriques, 2000, p. 9)

A terminologia utilizada para a área da deficiência é bastante diversificada e sofreu ao longo dos tempos grandes modificações. Silva (1993, citado por Lebres, 2010, p. 219), refere que contínuas alterações na sua concepção se manifestam como “[...] um reflexo das mudanças sociais [...]”, sendo o resultado de uma desvantagem ou restrição na realização de uma determinada actividade, provocada por uma organização social contemporânea.

Em 1983 a Organização das Nações Unidas (ONS), aplica o termo deficiente a todos os indivíduos que se encontram num estado de incapacidade que não lhes permita suplantar as exigências de uma vida pessoal e/ou social normal, em consequência de uma deficiência congénita e/ou das suas capacidades físicas ou mentais (Marques, 1997).

Mais recentemente e de acordo com a OMS, no domínio da saúde, a deficiência corresponde a “[...] uma perda de substância ou alteração de uma função ou de uma estrutura psicológica, fisiológica ou anatómica” (1989, p. 56). Kirk & Gallagher, 1991, citado por Lebres, 2010 apresentam uma definição de deficiência que se caracteriza por um elemento que se desvia da média através dos seguintes factores: características mentais; capacidades físicas; características físicas ou neuromusculares; comportamento social; comportamento emocional; capacidades de comunicação; múltiplas deficiências.

São muitas as definições e diversos os autores que contribuíram para o enriquecimento desta temática. Importa porém destacar a definição de Marques et. al. (2001, p. 74) pela sua simplicidade, que tão bem ilustra a realidade actual, ao apontar “[...] a deficiência como um desvio permanente da normalidade, entendida e classificada pelos médicos e/ou psicólogos”.

Marques (1997, citado por Lebres, 2010) defende que os deficientes representam e são identificados como contendo elementos que os afastam dos grupos dominantes de quaisquer sistemas sociais. Sendo portadores de desvios negativos nos padrões de referência,

estão sujeitos aos pressupostos e preconceitos sociais. O autor continua, referindo que “[...] os deficientes são empurrados para o isolamento. Mesmo quando não são encarados como uma doença social, encontram-se ou são colocados na fronteira da exclusão social” (Marques, 1997, p. 164 citado por Lebres, 2010).

O termo “deficiente” considera-se assim como inadequado, pois acarreta consigo uma carga negativa e depreciativa da pessoa. Este facto foi-se manifestando ao longo dos anos como impróprio, sendo cada vez mais rejeitado pelos especialistas da área, e em especial pelos próprios portadores.

Actualmente o conceito é considerado como inadequado, pois promove o preconceito em detrimento do respeito individual.

1.1.2 O Conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE)

“No contexto actual de N.E.E. devem incluir-se crianças com deficiência ou sobredotadas, [...] Sendo assim a expressão N.E.E. refere-se a todas as crianças e jovens cujas necessidades se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares e, consequentemente, têm N.E.E., em algum momento da sua vida escolar” UNESCO (1994, p. 16).

O conceito de NEE apesar de ser utilizado por praticamente todos os países desenvolvidos, começa apenas a ser difundido a partir de 1978 através do emblemático relatório Warnock (Pereira, 1993a; Sanches, 1996; Correia, 1999). De acordo com Sanches (1996, citado por, Lebres, 2010) este surge no 1º comité do Reino Unido, presidido por Mary Warnock, resultando de um vasto estudo realizado no terreno, perspectivando o trabalho do educador e obedecendo às necessidades da criança e do jovem.

Para Correia & Cabral (1999), a evolução para este conceito permite que o aluno com NEE receba uma educação mais individual, e como tal adequada e centralizada nas suas características e exigências.

Apesar de tudo, parece-nos que a grande maioria dos autores concorda com o facto de que alunos com NEE necessitam de uma atenção particular no contexto educativo, para que tenham as mesmas possibilidades de desenvolvimento académico, pessoal e sócio-emocional (Pereira, 1993a; Rodrigues, 1995; Correia, 1999; Correia & Cabral, 1999b, citado por Lebres, 2010).

Algumas definições apresentam assim o aluno com NEE, como aquele que manifesta problemas ou dificuldades de aprendizagem, incapacidades, condicionalismos específicos, carências relacionadas com deficiências, ou dificuldades escolares vivenciadas num

determinado momento do seu percurso escolar (Declaração de Salamanca, 1994; Ministério da Educação, 2002; Correia, 2003).

Segundo Correia (1999 citado por Lebres, 2010) é a partir da necessidade de se realizarem adaptações curriculares que ocorre a sistematização de alunos com NEE em dois grandes grupos (NEE Permanentes e NEE Temporárias), cada um deles com categorias específicas.

No entanto de acordo com Ainscow (1998) os alunos considerados com necessidades educativas especiais deverão ser vistos como uma fonte de reflexão sobre o sistema e consequente melhoria, beneficiando como tal, todos os alunos. “O trabalho de identificação e de diminuição de dificuldades de determinado aluno pode beneficiar muitos outros em relação aos quais, inicialmente, não se colocavam problemas de aprendizagem” (Booth & Ainscow, 2002).

Para Porter (1998) a “filosofia organizacional” de uma abordagem inclusiva visará o desenvolvimento estratégico e programático, bem como a utilização dos recursos disponíveis. Booth e Ainscow (2002) referem que há sempre mais recursos disponíveis do que os que são utilizados, de entre os quais se destacam os próprios alunos (Ainscow, 1998). Sanches (2006) reforça esta ideia, referindo que os alunos, que em determinado momento não apresentam dificuldades, poderão permitir o desenvolvimento do potencial dos colegas, ajudando a criar as condições necessárias para que tal aconteça. “ Com a escola inclusiva, os alunos, todos os alunos estão na escola para aprender, participando” (p.71).

2. Inclusão e integração

2.1 Inclusão

“Inclusão, antes de tudo, significa um esforço de mudança e melhoria da própria escola, de forma a proporcionar a todos as melhores condições de aprendizagem, sucesso e participação, na base das circunstâncias específicas de cada um. Inclusão é, antes de tudo, uma questão de direitos e valores, é a condição da educação democrática”. (Leitão, 2010, 1).

“Para os que dizem que a inclusão implica um processo longo e dispendioso, diríamos que deviam experimentar fazer contas ao preço da exclusão.” Rodrigues (2003, p. 32 citado por Lebres, 2010).

Educação inclusiva pode ser definida como o desenvolvimento de uma educação apropriada e de alta qualidade para alunos com necessidades especiais na escola regular (Hegarty, 1994 citado por Rodrigues, 2002).

Os processos de melhoria das escolas que visam uma educação inclusiva são movimentos contínuos contra a exclusão educativa e, em última instância, social. Tal como Ainscow (1999) refere, trata-se de afrontar e defrontar renovadamente os processos e as práticas que vão erguendo barreiras que comprometem a participação de alguns estudantes. Nesses movimentos parecem conjugar-se diversos factores, pautados por aspectos contextuais, sendo de evidenciar o que se relaciona com a participação e a “incorporação” das pessoas, dos diferentes grupos que constituem uma comunidade educativa.

As várias interpretações e críticas têm contribuído para o esclarecimento do conceito, tendo levado alguns autores como Hegarty (1995, citado por Silva, 2002), a falar em termos de “educar alunos com NEE’s na escola regular”, pressupondo o assumir da responsabilidade do sistema educacional pela resposta global a este objectivo.

E, para clarificar o que realmente se pretende, o conceito de “inclusão” que, para além de integração física pressupõe participação através de uma verdadeira igualdade de oportunidades, de forma a que todos os alunos aprendam juntos, sempre que possível, independentemente das suas dificuldades ou diferenças, transforma a diversidade num factor de enriquecimento e um motor de desenvolvimento, segundo Costa (1997 p.9, citado por, Silva, 2002).

Neste sentido, a intervenção, em nome da inclusão, pode tender a centrar-se no aluno, tal como o modelo de integração preconizava, mantendo-se, deste modo, práticas que, ao invés de contribuírem para a inclusão, podem ser excludentes.

Assim, inclusão educativa tem a ver com todos os alunos, com o reconhecimento de cada um, num todo que constitui a vida de uma escola e com os modos de envolvimento das pessoas nas decisões e mudanças. Na medida em que cada um sente que pode participar, e que o seu contributo é considerado, vai empenhar-se e investir cada vez mais naquela que considera ser a “sua escola”.

De acordo com Hopkins et al. (1994), existe forte evidência de que este sentimento de identidade e de envolvimento professores de educação especial, é negar a esses alunos a oportunidade de poderem, no contexto da turma, interagir com os colegas e aí desenvolverem as competências académicas e sociais que só esses contextos proporcionam. (Leitão, 2006 p.12, citado por Silva, 2009).

Knight (2000, citado por Rodrigues, 2002), lembra que a inclusão deveria ser parte integrante duma teoria geral da Educação, em que fins e meios são inseparáveis. Para este

autor a Educação Inclusiva é uma indiscutível condição prévia de uma Educação Democrática: O princípio da “Inclusão” torna-se um meio para atingir as finalidades definidas constitui uma característica presente nas denominadas escolas eficazes. Com efeito, os alunos podem ser uns bons aliados no apoio e incentivo à melhoria da escola. Ao invés, quando os alunos estão menos envolvidos é mais provável que as suas atitudes para com a escola sejam muito mais negativas. E quando as inovações são introduzidas eles podem ser barreiras à mudança, criando um clima negativo que desencoraja o corpo docente na sua tarefa de atingir os objectivos a que se propõe.

Neste sentido, os professores precisam de ter um *feedback* relativamente à sua prática. Em particular, necessitam de conhecer a perspectiva dos alunos em relação ao modo como desenvolvem a sua actividade como professores. Razão pela qual é tão importante ouvir as vozes dos alunos.

Recentemente Wilson (2000) analisando documentos sobre a inclusão em particular provenientes do *Center for Studies on Inclusive Education*, indicou que o que se entende por uma Escola Inclusiva. Para este autor, uma Escola Inclusiva pressupõe uma escola centrada na comunidade, livre de barreiras (desde as arquitectónicas às curriculares), promotora de colaboração e de equidade.

“A Inclusão é a “evolução natural” do sistema integrativo”. Muito se tem escrito sobre as diferenças entre “Integração” e “Inclusão” (Correia, 2001, Rodrigues 2001).

O princípio da educação inclusiva foi adoptado na Conferência Mundial de Salamanca sobre as Necessidades Educativas Especiais (UNESCO, 1994) e foi reforçado no Fórum Mundial da Educação de Dakar (2000).

A educação inclusiva significa que: “... as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente da sua condição física, intelectual, social, emocional, linguística, entre outras. Este conceito deve incluir crianças com deficiências ou sobredotadas, crianças de rua e crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, de minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais” (Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais. Plataforma de Acção, parágrafo 3).

A Declaração de Salamanca (1994) afirma que: “As escolas comuns, com esta orientação inclusiva, representam o meio mais eficaz para combater atitudes discriminatórias, de criar comunidades de acolhimento, construir uma sociedade inclusiva e alcançar o ideal de

educação para todos” (Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, Declaração de Salamanca, Artigo 2).

A inclusão é vista como um processo que consiste em responder às diferentes necessidades de todos os alunos através de uma maior participação na aprendizagem, na cultura e na comunidade, assim como reduzir a exclusão dentro da educação. Implica mudanças e alterações de conteúdo, métodos, estruturas e estratégias, numa visão comum que abarque todas as crianças dos mesmos níveis etários, e partindo da convicção que compete aos sistemas educativos regulares educarem todas as crianças. (UNESCO, 1994).

Segundo um estudo de políticas inclusivas relativas a alunos com deficiências, em 17 países europeus, verifica-se que, se os fundos não forem aplicados nos moldes de políticas explícitas de inclusão, é pouco provável que esta aconteça (Meijer, 1999).

O estudo, “O financiamento das necessidades educativas especiais” (Meijer, 1999), refere que os países em que existe um modelo de financiamento directo para estabelecimentos de educação especial (mais alunos em escolas especiais – mais financiamento) descrevem que este modelo pode dar azo a uma menor inclusão, a uma maior distinção e a um aumento dos custos. Mas vincular o financiamento com base nos resultados parece ter algumas desvantagens evidentes: ocasionalmente, observam-se escolas regulares dispostas a acolher alunos com necessidades especiais (e o correspondente financiamento), mas preferem alunos (e, igualmente, o correspondente financiamento) que são considerados “fáceis de integrar”. O estudo conclui, afirmando, que os países que têm a opção de financiamento mais atractiva para apoiar a educação inclusiva são os países de sistema mais descentralizado, onde os orçamentos de apoio a alunos com “necessidades especiais” são delegados a instituições locais (municípios, distritos ou agrupamentos escolares) e o financiamento baseia-se no total de alunos inscritos e noutros indicadores semelhantes.

Segundo Thomas, Walker & Webb 1998, citado por, Sanches e Teodoro, 2007 o *Center for Studies on Inclusive Education* (CSIE) define uma escola inclusiva como uma escola que:

- Reflecte a comunidade como um todo; os seus membros são abertos, positivos e diversificados; não selecciona, não exclui, não rejeita;
- Não tem barreiras, acessível a todos, em termos físicos e educativos (currículo, apoio e métodos de comunicação);
- Trabalha com, não é competitiva;

— Pratica a democracia, a equidade.

As estratégias de ensino não são desenvolvidas nem imaginadas no vazio. A elaboração, selecção e utilização de determinada abordagem ou estratégia de ensino nasce das percepções acerca da aprendizagem e acerca dos alunos. Defendo que mesmo os métodos pedagogicamente mais avançados correm o risco de se tornar ineficazes nas mãos de educadores que, implícita ou explicitamente, subscrevem um sistema conceptual que encara alguns alunos, na melhor das hipóteses, como limitados e com necessidade de recuperação, ou, na pior das hipóteses, como deficientes e sem possibilidade de recuperação.

Nos últimos anos, de facto, o modelo baseado na deficiência tem sofrido imensas críticas no sector da educação especial (e.g. Ainscow, 1991; Barton, 1993; Dyson, 1990; Fulcher, 1989; Oliver, 1988). Consequentemente, temos assistido a uma mudança de pensamento que transfere as explicações sobre os insucessos educativos das características das crianças e respectivas famílias para o processo da escolarização. Isto tem levado à introdução de abordagens baseadas num ponto de vista interactivo. No entanto, acabei por convencer-me que, apesar das boas intenções, as abordagens baseadas nesta perspectiva fazem, muitas vezes, surgir uma versão mais suave, mais liberal e, portanto, mais restrita do modelo baseado na deficiência que considera as crianças especiais como tendo necessidade de educação especial, e de abordagens pedagógicas que não se justificam para as outras crianças. Assim, apesar dos movimentos em prol da integração das crianças ditas com necessidades educativas especiais, com uma ênfase em abordagens, tais como, a diferenciação curricular e um apoio adicional na sala de aula, a orientação baseada na deficiência continua a estar profundamente enraizada em muitas escolas e salas de aula.

Paralelamente, as abordagens educativas desenvolvidas no âmbito do projecto da UNESCO, com o ênfase colocado na aprendizagem activa e no trabalho cooperativo de grupo, podem ajudar a criar ambientes mais adequados à aprendizagem, em que os alunos são tratados como indivíduos, embora, ao mesmo tempo, tomem parte em experiências que encorajam a maior realização possível. Assim, é necessário ajudar os professores a aperfeiçoarem-se como profissionais mais reflexivos e mais críticos, de modo a ultrapassarem as limitações e os perigos das concepções baseadas na deficiência. Só deste modo poderemos assegurar que os alunos que sentem dificuldades na aprendizagem possam ser tratados com respeito e olhados como alunos potencialmente activos e capazes; só assim poderemos utilizar as respostas dadas por estes alunos como estímulos ao aperfeiçoamento dos professores.

Assim, em resumo, tenho vindo a reconhecer que a forma mais apropriada de ajudar os professores a responder às dificuldades educativas implica a inclusão e a exploração da influência de um conjunto de factores contextuais nos conceitos e nas práticas profissionais. Deste modo, é possível sensibilizar os professores para novas formas de pensar que lhes desvendarão novas possibilidades para o aperfeiçoamento da sua prática na sala de aula. Isto implica que não nos limitemos a preocupar-nos com métodos e materiais, e que levemos os professores a tornar-se pensadores reflexivos e a sentirem confiança suficiente para experimentarem novas práticas, à luz do *feedback* que recebem dos seus alunos. Isto também exige da sua parte uma libertação da orientação baseada na deficiência, a qual continua a exercer uma poderosa influência. Consequentemente, o processo de reflexão deve incluir uma preocupação com as próprias concepções dos professores e um exame sobre a forma como estas são moldadas por contextos factuais mais vastos.

Assim, embora a reflexão seja uma condição necessária para a formação profissional, não é suficiente. Tem de ser acrescida de confrontações com pontos de vista alternativos. Daí a necessidade de se criarem oportunidades para realizar experiências de demonstração de formas diferentes de trabalhar em colaboração com os colegas.

O modelo da escola integrativa contém, não obstante, algumas contradições, que se foram tornando mais evidentes ao longo da sua implantação. Criaram-se notoriamente dois tipos de alunos nas escolas públicas: os alunos com necessidades educativas ‘normais’ e os alunos com necessidades educativas ‘especiais’. Ora, este entendimento dicotómico da diferença criava situações de desigualdade ostensiva: os alunos que tinham uma deficiência identificada tinham direito a um atendimento personalizado e condições especiais de acesso ao currículo e ao sucesso escolar; pelo contrário, os alunos sem uma deficiência identificada (mesmo que com dificuldades específicas de aprendizagem, problemas de comportamento, insucesso escolar, oriundos de minorias étnicas, etc.) não encontravam apoio, permanecendo esquecidos e, muitas vezes, marginalizados (Rodrigues, 2000).

3. Cooperação

A aprendizagem cooperativa é uma estratégia de ensino centrada no aluno e no trabalho colaborativo em pequenos grupos, grupos que se organizam na base das diferenças dos seus membros – a diferença como um valor – e que recorre a uma diversidade de actividades, formas e contextos sociais de aprendizagem, para ajudar os alunos a, activa e solidariamente, crítica e reflexivamente, construir e aprofundarem a sua própria compreensão do mundo em que vivem. Face à crescente heterogeneidade da população escolar e ao aumento tão significativo dos estudos sobre aprendizagem cooperativa – princípios e características da aprendizagem cooperativa, modelos e estruturas cooperativas, cooperação e inclusão, vantagens da aprendizagem cooperativa, nomeadamente a imensa quantidade de estudos comparativos sobre a eficácia de contextos de aprendizagem de carácter cooperativo, competitivo e individualista – é surpreendente como, ao longo dos últimos anos, as práticas dos professores têm continuado tão enfeudadas as perspectivas de aprendizagem de carácter individualista e competitivo, e as nossas escolas continuam a ser dominadas por uma cultura estruturalmente competitiva e individualista (Leitão, 2010, p.10).

Nesse sentido, a diferença é um valor (Ainscow, 1998, citado por Silva, 2009) e a escola é um lugar que proporciona interacção de aprendizagens significativas a todos os seus alunos, baseadas na cooperação e na diferenciação inclusiva.

A participação, numa óptica de inclusão, respeito e valorização da diferença, pode assumir variadas figuras, entre elas: “o envolvimento nas actividades propostas pelo professor a toda a turma; o envolvimento em actividades curricularmente negociadas entre alunos e professor; actividades físicas de carácter individual ou de grupo; actividades de carácter competitivo ou cooperativo; apoiar outro (s) aluno (s) no desempenho de actividades específicas; observando e registando actividades em que os seus pares estão envolvidos.” A inclusão é, assim, um processo dinâmico que envolve uma reflexão contínua, para repensar, analisar e aprender com as situações. (Leitão, 2010, p.229).

A aceitação e a valorização da diversidade, a cooperação entre diferentes e a aprendizagem da multiplicidade são, assim, valores que norteiam a inclusão social, entendida como o processo pelo qual a sociedade se adapta de forma a poder incluir, em todos os seus sistemas, pessoas com necessidades especiais e, em simultâneo, estas se preparam para assumir o seu papel na sociedade. (Silva, 2009, p144).

Pettig (2000, citado por Morgado, 2009) identifica como bases imprescindíveis ao desenvolvimento de práticas pedagógicas diferenciadas: os bons níveis de cooperação entre professores, o estabelecimento dos objectivos e tarefas de aprendizagem, a avaliação cuidada das competências e das dificuldades dos alunos, a organização flexível do trabalho dos alunos e a promoção da autonomia e da capacidade de decisão e escolha por parte dos alunos.

4. A formação de docentes numa perspectiva de educação inclusiva

-“A formação é uma peça importante do aperfeiçoamento da escola e no desenvolvimento de modelos educativos de natureza mais inclusiva.”

-“A formação deve assentar num processo contínuo, que garanta a todos os professores os conhecimentos e competências necessários para:

- (a) Educarem todos os alunos da forma mais eficaz,
- (b) possibilitarem que alguns professores assegurem acções de apoio junto dos colegas e dos alunos com necessidades educativas mais comuns e
- (c) que especializem outros, para o atendimento dos alunos com problemas de maior complexidade e de baixa incidência.”

-“As estratégias/modelos de formação devem ser flexíveis e contemplar estratégias de multiplicação e divulgação.”

-“O acesso e contacto com boas práticas educativas devem ser entendidos como estratégia privilegiada de formação e actualização.”

-“As iniciativas e dispositivos de formação devem ser objecto de ajustamento e desenvolvimento contínuos.”

(In Open File on Inclusive Education, Costa, A., Leitão, F., Morgado, J., Pinto, J. 2006, citado por, UNESCO, 2001)

Era bom que os professores trabalhassem em equipa, colaborando no sentido de se tornarem “solucionadores de problemas” (Porter, 1998).

Segundo Ainscow (1998), é essencial o apoio aos docentes no sentido de se tornarem mais reflexivos, críticos e confiantes, de forma a alterarem a sua prática com base nas respostas dos seus alunos, e torná-la mais eficaz. Sanches (2006) reforça esta ideia afirmando: “aprender a trabalhar com a diferença para que cada um possa viver com a sua diferença é o

grande desafio da escola e dos seus profissionais e é isso que vai fazer mudar tudo” (p.79). Contudo “tornar uma escola inclusiva não é tarefa fácil” (Ainscow, 1998, p.27).

5. Atitudes

5.1 O Nascimento do Conceito de Atitude

O estudo do conceito de “atitude” remonta ao início do século vinte, mantendo-se até aos dias de hoje, sem que uma definição conceptual tenha sido assumida de forma Universal (Pinheiro, 2001, p.63 citado por Lemos, 2008). Identificado como objecto fulcral da Psicologia Social, o conceito continua a sentir o choque das diversas correntes intelectuais que se manifestam ao longo dos tempos, sobrevivendo desde o início do século aos diferentes paradigmas e níveis de explicação dominantes da Psicologia Social (Lima, 2004; Ajzen & Fishbein 2005 p.63 citado por Lemos, 2008).

As pesquisas de Oswald Kulpe determinam um grande significado e evolução teórica para a temática em questão, pois vieram demonstrar que, perante um mesmo estímulo, os indivíduos actuam e respondem de forma distinta entre si (Pinheiro, 2001 p.63 citado por Lemos, 2008). No seguimento desta ideia depreende-se que todos nós sofremos uma certa “influência” dos grupos sociais em que nos encontramos inseridos, e dos ambientes que determinam e manifestam pensamentos, práticas ou teorias acerca de algo (Ajzen & Fishbein, 2005 p.63 citado por Lemos, 2008). São as atitudes que cada um de nós assume que nos conduzem a um parecer de sentimentos e práticas carregadas de um valor simbólico (Slininger et. al., 2000 p.63 citado por Lemos, 2008). Estas afirmações individuais que se manifestam em constructos intelectuais (Kozub & Lienert, 2003 p.63 citado por Lemos, 2008), são capazes de desencadear acções ou estímulos de diversa natureza, variando entre sentimentos de carácter positivo, negativo ou indiferente e reflectindo as próprias características específicas da sociedade (Ajzen & Fishbein, 1980; Kozub & Lienert, 2003, citado por Lemos, 2008).

Foi a partir desta ideia que os cientistas sociais se aperceberam que as atitudes podiam ser utilizadas como explicação da acção humana: partiram do pressuposto que as atitudes seriam responsáveis por uma disposição comportamental para a reacção a determinadas realidades, na presença de determinados estímulos, inseridos em certos contextos sociais (Ajzen & Fishbein, 1980 citado por Lemos, 2008).

5.2 O Conceito de Atitude

Apesar da popularidade do termo “atitude”, é extremamente difícil definir e delimitar o conceito (Matos, 1999; Slininger et. al., 2000 citado por Lemos, 2008), uma vez que ainda não se encontrou uma definição aceite por todos os especialistas (Trip & Sherrill, 1991; Feldman, 2001 citado por Lemos, 2008). Santiago (1996, citado por Matos, 1999) justifica este facto, com a existência de uma variabilidade considerável nas definições de atitude (abordagens sociológicas, psicológicas, antropológicas, psico-sociológicas), tornando-se difícil de circunscrever os seus elementos essenciais de forma definitiva.

Os primeiros autores a propor a relação atitude, comportamento social foram Thomas & Znaniecki, em 1915. Estes defendiam que a atitude se expressava como sendo “[...] um processo de consciência individual que determina actividades reais ou possíveis do indivíduo no mundo social.” (Lima, 2004, p. 188, citado por Lemos, 2008).

Mais tarde o conceito de atitude passou a ser entendido como uma “[...] prontidão para a atenção ou acção de uma espécie concreta.” (Ajzen & Fishbein, 1980, p. 13 citado por Lemos 2008).

Serrano (1998, citado por Lemos, 2008) sugere também que a atitude surge como o somatório do conjunto de inclinações e sentimentos que um indivíduo apresenta (preconceito ou polarização, ideias preconceituosas e medos, ameaças e convicções) sobre um tópico específico. O conceito encaminha-se assim para uma forma organizada e coerente de pensar, sentir e reagir em relação a pessoas, grupos, questões sociais ou, mais genericamente, a qualquer conhecimento ocorrido no nosso meio circundante (Pinheiro, 2001, citado por Lemos, 2008).

Pinheiro (2001, citado por, Lemos, 2008) exprime o conceito de atitude como uma organização duradoura de avaliações positivas ou negativas, sentimentos emocionais e tendências de acção, favoráveis ou desfavoráveis, em relação a objectos sociais. Segundo o autor a atitude revela sempre um carácter pessoal face a um determinado objecto social (Lima, 2000 citado por, Lemos, 2008).

Já segundo Serrano (1998, citado por Lemos, 2008), em psicologia social o conceito de atitude é utilizado para designar um estado mental, que predispõe a pessoa a agir de determinada forma, quando a situação implica a presença real ou simbólica do objecto de atitude que a determina.

Pinheiro (2001, citado por Lemos, 2008) define atitude como uma tendência psicológica que se expressa mediante a avaliação de uma entidade (objecto), com certo grau de tendência positivo ou negativo. São assim disposições favoráveis ou desfavoráveis relativamente a objectos, pessoas e acontecimentos, ou em relação a alguns dos seus respectivos atributos.

5.3 As suas Características (atitudes)

Invariavelmente, o conceito de atitude só poderá existir, se no constructo individual de cada um estiver presente um objecto social. Assim, uma das primeiras características das atitudes consiste no facto de serem apreendidas (sob interacção directa ou indirecta). Por outro lado, as atitudes podem ser caracterizadas pelo que se pode denominar de “resistência”. Isto significa que as atitudes são relativamente estáveis ao longo do tempo, na medida em que são “resistentes” à mudança, tendo sempre presente um objecto social específico.

É-nos sugerido por vários autores que as atitudes são susceptíveis de variar, quer em qualidade, quer em quantidade, manifestando-se com diferentes graus de intensidade e direcção. Observam-se na predisposição de um sujeito para determinado comportamento, conduzindo-o a agir (de forma particular), quando exposto ao objecto de atitude (Pinheiro, 2001 citado por Lemos, 2008).

Uma vez que a definição do conceito de atitude é variável e geradora de grande controvérsia (Serrano, 1998), para que não restem dúvidas no entendimento da dimensão da sua abrangência, iremo-nos debruçar nos autores Antonak & Livneh (1988, citado por Lemos, 2008), que ao rever diversos estudos, caracterizaram o conceito de forma global e ampla:

- As atitudes são aprendidas através da experiência e interacção com outros elementos;
- As atitudes são complexas e manifestam-se como estruturas multicomponentes;
- As atitudes são relativamente estáveis;
- As atitudes têm como referência objectos sociais específicos;
- As atitudes variam na sua qualidade e quantidade, possuindo diferentes graus de força motivadora e direcção;
- As atitudes são expressas através de predisposições comportamentais para agir de determinada forma.

5.4 Atitudes dos Professores Face ao Contexto Inclusivo

“ [...] os professores são a chave para a inclusão.” Matos (1999, citado por Bennet, 1997, p. 28)

Tal como a atitude do professor assume um papel relevante no processo de desenvolvimento e de ensino–aprendizagem dos alunos, também a atitude dos professores é fundamental para o sucesso de qualquer mudança educacional, particularmente no constructo de uma escola inclusiva.

Como nos aponta Warwick (2001, p.115 citado por Martins 2005) “nada ou ninguém é mais importante para a melhoria da escola que um professor; a mudança educacional depende do que os professores fazem e pensam”.

Desde o início da década de 90 que a defesa de uma educação inclusiva deixou aos professores o desafio de viabilizar políticas e de implementar práticas capazes de ultrapassar os limites da simples integração das crianças com deficiência na escola regular, garantindo a todos os alunos, em suas diferenças constitutivas, as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento, levantando algumas questões sobre a preparação destes profissionais face às novas exigências.

Na opinião de Silva (2002, p.34 citado por, Martins, 2005), a evolução da legislação no sentido da inclusão, não tem sido acompanhada da formação adequada aos professores, afirmando que: “...a integração de alunos com necessidades educativas especiais e, posteriormente legislação que aponta para a sua inclusão, têm dependido de normativos que apelam ao desempenho de tarefas específicas por parte dos professores do ensino regular, que não têm tido, de um modo geral, formação nesse sentido”.

Porque este movimento de inclusão se trata de uma mudança para estes profissionais, persistem um pouco por todo o lado, dúvidas e preocupações naturais que poderão levar à necessidade de mudar as práticas. Processo esse que será mais ágil ou não consoante as representações que os professores constroem do seu papel e das políticas inclusivas, com repercussões nas atitudes face aos alunos (Loureiro, 2002 citado por Martins, 2005).

Sobre este assunto, assevera Pereira (1998, p. 51 citado por Martins, 2005) defende que “...as representações que os professores têm acerca de uma prática ou procedimento pode influenciar a sua disponibilidade para as aprender e para as utilizar”.

O relatório síntese, apresentado pela Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais (2003, p.13) também refere a importância do professor na

implementação da inclusão, “A atitude dos professores foi indicada como um factor decisivo na construção de escolas mais inclusivas. Se os professores não aceitarem a educação de todos os alunos como parte integrante do seu trabalho, tentarão que alguém (muitas vezes o professor especialista) assuma a responsabilidade pelos alunos com NEE e organize uma segregação “dissimulada” na escola (por exemplo classe especial) ”.

Hall e Loucks (1978, citado por Martins, 2005) que se debruçaram sobre o estudo do pensamento dos professores, propuseram um modelo que se compunha de sete níveis no âmbito do desenvolvimento das atitudes dos professores perante a mudança nas práticas e disponibilidade para as aprender e aplicar, e que Pereira (1998, p. 51 citado por Martins, 2005) apresenta da seguinte forma:

-Nível 0 (Consciencialização) – Os profissionais têm pouco contacto ou envolvimento com a mudança das práticas.

-Nível 1 (Informação) – A primeira atitude é querer saber mais acerca da mudança das práticas.

-Nível 2 (Pessoalização) – Os profissionais questionam-se sobre de que forma a mudança das práticas os afectará pessoalmente.

-Nível 3 (Realização) – Atitudes centradas na implementação das práticas, como, quando e onde devem ser implementadas.

-Nível 4 (Consequências) – Os profissionais questionam-se acerca do impacto que a mudança terá na criança e na família.

-Nível 5 (Colaboração) – Os profissionais procuram a colaboração de outros colegas para os ajudar na aplicação de novas práticas.

-Nível 6 (Avaliação) – Os profissionais avaliam as novas práticas e, se necessário, procedem às mudanças necessárias para as tornar eficazes.

O que de facto se verifica é que na última década as leis se sucederam a um ritmo acelerado, (senão vejamos os mais relevantes: Dec-Lei 319/91, Despacho Normativo 105/97 e o Dec.Lei 6/2001), não permitindo o tempo suficiente para que os professores atinjam o último patamar do modelo que referimos, no qual procedem efectivamente à mudança nas suas práticas.

Por outro lado as leis podem ser melhores ou piores, mas poderão ser coarctadas, conscientemente ou não, pelos seus executores: professores de educação especial, professores do ensino regular e órgãos de gestão, entre outros. As reformas impostas pelos normativos legais, construídos sem a discussão participada e consequente envolvimento dos agentes

educativos, são apenas meros instrumentos que, não raramente, só se utilizam no mesmo suporte em que foram criados – no papel.

A mudança efectiva das atitudes e práticas dos docentes envolvem um conjunto de valores, desejos, emoções, sentimentos e inseguranças face às realidades experienciadas na sala de aula e na instituição escolar com os alunos, órgãos de gestão, pessoal auxiliar e colegas de trabalho, que ocupam um lugar de destaque no sucesso ou insucesso das novas políticas educativas.

Se é certo que os professores se sentem mais motivados a mudar de atitude e de práticas quando se estabelecem redes de colaboração e colegialidade genuínas que lhes garantam um suporte emocional para fazer face aos riscos da mudança, alimentando a criatividade para desenvolver novas actividades e estratégias face à diversidade dos alunos, por outro lado a sociedade exige do professor a excelência, o que manifestamente impede que este avance para projectos inovadores sem ter a certeza de obter resultados favoráveis. Ninguém gosta de se expor ao fracasso, daí que abracem as novas filosofias e políticas educativas com alguma cautela e discrição.

A escola recebeu ao longo do tempo uma forte herança cultural e social, ficando sujeita a diversos factores de mudança, que ocorreram ao nível dos vários domínios da ciência e do conhecimento, sempre na tentativa de ensinar, sobretudo quem é “diferente”. Como verificámos em secções anteriores, os valores e práticas educacionais conheceram diferentes formas de actuar para com os indivíduos com NEE, caminhando sempre na direcção de um modelo preocupado e centrado nas suas características, e de como essas diferenças podem e devem ser utilizadas em prol de uma sociedade inclusiva e preocupada com os seus cidadãos, segundo Marques et. al. (2001 p.55 citado por Martins, 2005).

A Educação Física não foge à regra e, como tal, se a educação dos nossos dias ainda reflecte a ideologia político-social da sociedade em que vivemos, também esta disciplina sofreu e continuará certamente a sofrer enormes alterações.

A Educação Física escolar apresentava, até há algumas décadas, um modelo em que o físico (corpo), a aptidão e o desempenho eram os factores mais importantes, desprezando-se muitas vezes os aspectos sociais, cognitivos e afectivos. O principal objectivo da disciplina era o rendimento físico, tornando o modelo existente segregativo.

De forma a contemplar os princípios inclusivos que exigem a participação de toda a comunidade escolar, os professores surgem como principais figuras de actuação face à

integração total de indivíduos com deficiência nas escolas regulares, de acordo com Simon, 1990; Nunes, 2007; Ferreira 2008b, citado por Martins, 2005. Rizzo & Kirkendall (1995, citado por Martins, 2005), e, mais recentemente, Folson- Meek & Rizzo (2002 citado por Martins, 2005), afirmam que o sucesso do processo inclusivo se encontra dependente da atitude do professor de Educação Física, uma vez que é ele o mediador e principal responsável no processo ensino-aprendizagem.

As contribuições literárias de Martins (2005) segundo Folson-Meek et. al. (1999), Folson-Meek & Rizzo (2002), e Gorgatti et al (2004), defendem que é necessário uma modificação de atitudes e comportamentos para que a inclusão de indivíduos com deficiência seja realizada com cada vez mais sucesso, ultrapassando assim todos os estigmas e preconceitos existentes para com esta população. Acrescentam ainda que estes indivíduos devem ser afastados da escola regular, somente quando a sua evolução estiver seriamente comprometida, e não por caprichos pessoais dos intervenientes no processo educativo. Os mesmos pressupostos são defendidos para a disciplina de Educação Física, ao mencionarem que alunos com deficiências devem ser incluídos na escola regular e nas aulas de Educação Física, próximos da sua área de residência (Stainback & Stainback, 1990; Block, 1995 p.55 citado por Martins, 2005).

Duchane & French (1998, p. 371 citado por Martins, 2005) defendem a mesma teoria, acrescentando que os alunos com deficiência devem beneficiar de todos os currículos escolares disponibilizados no ensino regular, frisando que as “ [...] atitudes favoráveis dos professores são uma potente variável no ensino, e cruciais para a inclusão de alunos com deficiências”. Ao ter conhecimento que as atitudes demonstradas pelos profissionais do ensino apresentam uma preponderância tão acentuada no processo inclusivo, Martins (2005, citado por Kowalski & Rizzo 1996 p.55) foca como ponto central, o desenvolvimento de intenções, crenças e atitudes favoráveis ao ensino de alunos com NEE. Martins (2005, citado por Rizzo 1985 p.55), num dos seus contributos para a área, revela que o professor de Educação Física é o principal facilitador no processo ensino-aprendizagem de habilidades motoras e cognitivas no âmbito desportivo, tanto para alunos com deficiências, como para os ditos “normais”, promovendo aprendizagens bem sucedidas para todos os elementos da sua turma, num contexto saudável de inclusão na sala de aula. De acordo com Martins (2005, citado por Palla & Mauerberg-de Castro 2004 p.55), o professor de Educação Física é também

responsável pela transmissão de valores, ideias, formas de pensamento e padrões de comportamento para uma correcta convivência em sociedade.

De acordo com Martins 2005, citado por Alves (2000) e Ferreira (2008), a actividade física para indivíduos com deficiência responde ao conceito de normalização, quando proporciona na sua prática condições culturais, estruturais e sociais, semelhantes às dos seus pares sem NEE. A disciplina manifesta-se como um óptimo condutor no processo de reabilitação e integração social das pessoas deficientes. O desporto, independentemente da sua expressão, reúne em si um potencial imenso de inclusão social, mantém-se na moda, contrariando na sua prática a desvantagem, o isolamento e o separatismo que conduzem à exclusão social, de acordo com Martins (2005 citado por, Alves, 2000; Ferreira, 2008 p.56).

No que respeita às atitudes mais ou menos positivas dos professores de Educação Física, (PEF) em face à inclusão de alunos com dificuldades, não encontramos a homogeneidade que as aparências sugerem. As atitudes positivas sobre a inclusão dos PEFs encontram-se positivamente correlacionadas com o número de anos de ensino a alunos com deficiência e - o que é curioso - negativamente relacionadas com o número de anos de ensino, sugerindo que para a construção de atitudes positivas é mais importante uma experiência específica do que um simples acumular de anos de serviço, segundo Martins (2005, segundo RIZZO; VISPOEL, 1991).

Verificamos assim que as atitudes mais ou menos positivas não podem ser relacionadas com a disciplina de EF, mas sim, com diversos tipos de variáveis que é necessário ter em conta.

6.6 Factores que Influenciam as Atitudes

Surgem factores de elevado interesse para a temática em pesquisa, de acordo com Martins (2005 citado por, Kozub & Lienert, 2003), que resultam de possíveis ligações entre a formação de atitudes positivas/negativas) e de elementos de natureza particular:

- Experiência e Contacto face a Alunos com Deficiências;
- Preparação e Formação Académica;
- Competência Percebida;
- Idade e Tempo de Serviço;

- Género;
- Apoios e Suportes;
- Colocação Conjunta de Alunos com e sem NEE;
- Gravidade e tipo de Deficiência;
- Nível Escolar.

II. METODOLOGIA

“O desenho de investigação é o plano lógico criado pelo investigador de forma a obter respostas válidas às questões de investigação colocadas.” (Fortin, 1999, p. 7)

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

Desta forma, 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.

2.1 Caracterização do Estudo

“ [...] os métodos qualitativos e quantitativos podem ser complementares.” Fortin (1999, p. 9)

Na realização deste estudo a investigação é exploratória, no âmbito da atitude dos alunos face à inclusão dos seus pares com deficiência, e recorreremos à utilização de metodologias de investigação quantitativas. As primeiras remetem-nos para a utilização de questionários, sendo possível verificar se as experiências e as perspectivas da amostra se enquadram num conjunto de categorias pré-determinadas (Lemos 2008, citado por Boavida & Amado, 2006). Apresentam como principais finalidades descrever variáveis e examinar as relações existentes entre elas. É um estudo exploratório, uma vez que o instrumento de avaliação nunca foi aplicado anteriormente à população alvo – alunos do 2º, 3º ciclo e secundário do ensino regular do nosso país – constituindo-se assim uma investigação pioneira em Portugal.

2.2 Instrumentos de medida

No presente estudo utilizámos como instrumento de avaliação quantitativa o AID – EF, Ramos Leitão (2010), contendo este um questionário individual e anónimo com o

objectivo de avaliar as atitudes dos alunos face à inclusão dos seus pares com deficiência no ensino regular.

2.2.1 A atitude dos alunos face à inclusão dos seus pares com deficiência (AID-EF)

Com AID-EF, a atitude dos alunos face à inclusão é inferida através da resposta a 17 afirmações. As suas opções de escolha estavam relacionadas com a seguinte escala: Discordo Totalmente; Discordo; Nem Concordo nem Discordo; Concordo e Concordo Totalmente.

Este instrumento de medida é constituído por cinco dimensões:

D1 - A atitude dos professores face à inclusão de alunos com NEE de carácter permanente (4,7,10,14);

D2 - Vantagens da inclusão dos alunos com NEE de carácter permanente (1,5,11,15);

D3 - Cooperação entre alunos com e sem deficiência (2,8,13,17);

D4 - Desvantagens da inclusão dos alunos com NEE de carácter permanente (3,6,9)

D5 - A atitude dos pais face à inclusão de alunos com NEE de carácter permanente (12,16).

2.3.2 Ficha de caracterização individual

No que se refere à ficha de caracterização individual esta foi utilizada com o intuito de recolher informação adicional sobre as características individuais de cada participante no estudo, possibilitando-nos uma melhor caracterização da amostra. Esta ficha fez parte integrante do questionário e inclui os seguintes dados:

- Dados biográficos: idade e género;
- Dados ao nível de ensino: 2º ciclo, 3º ciclo e secundário.

2.4.3 Ficha de caracterização da turma

Foi entregue um questionário aos professores das turmas, de modo a responder ao número de alunos da escola, tipo de zona, ou seja, rural ou urbana, e o tipo de deficiência, mental, motora, visual, auditiva ou problemas emocionais. Nas turmas em que foram aplicados os questionários tinha que haver sempre, pelo menos, um aluno com necessidades educativas especiais.

2.3 PROCEDIMENTOS

O conjunto de dados que recolhemos foi obtido através de questionário de administração directa, sendo sujeito a um tratamento quantitativo. Foi pedida a autorização às respectivas direcções dos estabelecimentos que os alunos frequentavam. Aos inquiridos foram explicados os objectivos do questionário, tal como a forma de preenchimento. Todos os alunos foram informados que o questionário era anónimo. A recolha dos dados foi realizada entre os meses de Março e Maio e a duração média de resposta a todo o questionário era de 10 minutos.

2.4 ANÁLISE E TRATAMENTO DOS DADOS

Uma vez realizado o apuramento dos dados, estes foram submetidos a tratamento informático. Para o efeito foi utilizado um programa informático, para a construção da base de dados e, consecutivamente, para o seu tratamento, foi utilizado o programa Ezanalyse versão 3.0 para o Windows (programa Microsoft Excell). A análise estatística foi de cariz essencialmente descritivo, atendendo à preocupação de extrair tendências e informações representativas a partir da análise dos dados. Com o objectivo de analisarmos as relações entre as variáveis do nosso estudo, para compararmos as variáveis independentes, foi utilizado o teste T-Student. Para comprovar as nossas hipóteses, utilizámos um nível de significância de $p > 0.05$, dado ser o valor convencionado para pesquisas na área das ciências humanas.

2.5 DEFINIÇÃO DE OBJECTIVOS

O objectivo deste estudo será avaliar a atitude dos alunos face à inclusão dos seus pares com deficiência.

2.6 DEFINIÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DAS VARIÁVEIS EM ESTUDO

Em geral, as hipóteses estabelecem a existência de relações entre variáveis. Em trabalhos de pesquisa considera-se variável aquilo que pode assumir diferentes valores ou diferentes aspectos.

Denomina-se por variável independente, aquela cuja modificação se presume, poder produzir uma alteração num dado comportamento, que é a variável dependente (Martins 2005, citado por Foddy, 1996).

2.6.1 VARIÁVEL INDEPENDENTE

- Tipologia da deficiência (deficiência motora e deficiência mental)

2.6.2 VARIÁVEIS DEPENDENTES

- A atitude dos professores face à inclusão de alunos com NEE de carácter permanente (4,7,10,14);
- Vantagens da inclusão dos alunos com NEE de carácter permanente (1,5,11,15);~
- Cooperação entre alunos com e sem deficiência (2,8,13,17);
- Desvantagens da inclusão dos alunos com NEE de carácter permanente (3,6,9)
- A atitude dos pais face à inclusão de alunos com NEE de carácter permanente (12,16).

2.7 DEFINIÇÃO DAS HIPÓTESES

1HO- A atitude dos professores face à inclusão de alunos com NEE de carácter permanente (d1) não varia, na opinião dos alunos ditos normais, em função da tipologia da deficiência.

1H1-A atitude dos professores face à inclusão de alunos com NEE de carácter permanente (d1) varia, na opinião dos alunos ditos normais, em função da tipologia da deficiência.

2HO-As vantagens da inclusão dos alunos com NEE de carácter permanente (d2) não varia, na opinião dos alunos ditos normais, em função da tipologia da deficiência.

2H1-As vantagens da inclusão dos alunos com NEE de carácter permanente (d2) varia, na opinião dos alunos ditos normais, em função da tipologia da deficiência.

3HO-A cooperação entre alunos com e sem deficiência (d3) não varia, na opinião dos alunos ditos normais, em função da tipologia da deficiência.

3H1- A cooperação entre alunos com e sem deficiência (d3) varia, na opinião dos alunos ditos normais, em função da tipologia da deficiência.

4HO- As desvantagens da inclusão dos alunos com NEE de carácter permanente (d4) não variam, na opinião dos alunos, em função da tipologia da deficiência.

4H1- As desvantagens da inclusão dos alunos com NEE de carácter permanente (d4) variam, na opinião dos alunos ditos normais, em função da tipologia da deficiência.

5H0- A atitude dos pais face à inclusão de alunos com NEE de carácter permanente (d5) não varia, na opinião dos alunos ditos normais, em função da tipologia da deficiência.

5H1- A atitude dos pais face à inclusão de alunos com NEE de carácter permanente (d5) varia, na opinião dos alunos ditos normais, em função da tipologia da deficiência.

2.8 CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

O presente estudo teve por base uma amostra de alunos de diferentes escolas.

Tabela 1 – Tabela de frequências relativas à zona da escola (zona rural e zona urbana)

Zona da escola	Frequência	Percentagens (%)
Zona rural	386	74.2
Zona urbana	134	25.8
Total	520	100.0

Em relação à zona da escola a nossa amostra foi constituída por 74.2% de alunos da zona rural, e por 25.8% de alunos da zona urbana.

Tabela 2 – Tabela de frequências relativas ao tipo de escola (pública e privada)

Tipo de escola	Frequência	Percentagens (%)
Pública	443	85.1
Privada	77	14.9
Total	520	100.0

No que diz respeito ao tipo de escola, os resultados revelam que a maior percentagem de inquiridos frequenta escola pública com uma percentagem de 85.1%. Os restantes 14.9% de alunos inquiridos frequentam escola privada.

Tabela 3 – Tabela de frequências relativa ao tipo de deficiência.

Tipo de deficiência	Frequência	Percentagens (%)
Motora	78	15.0
Mental	281	54.0
Visual	97	18.7
Auditiva	23	4.4
Problemas emocionais	41	7.9
Total	520	100.0

Relativamente a esta variável podemos verificar que 54% (N=281) são possuidores de deficiência mental, analisando de uma forma decrescente, 18.7% (N=97) possuem deficiência visual, com 15% (N=78) temos alunos com deficiência motora e, com percentagens menores, temos os problemas emocionais 7.9% (N=41) e a deficiência auditiva 4.4% (N=23).

Tabela 4 – Tabela de frequências relativa à idade:

Idade	Frequência	Percentagens (%)
10-12	192	36.9
13-15	199	38.3
16-17	96	18.5
18-20	33	6.3
Total	520	100.0

No que diz respeito à variável idade (tabela 4), dos quinhentos e vinte inquiridos (N=520) que constituem o universo da amostra, entre os dez e os doze anos 36.8% (N=192), entre os treze e os quinze anos 38.1% (N=199), entre os dezasseis e os dezassete anos 18.4% (N=96), entre os dezoitos e os vinte anos 6.2% (N=33).

Tabela 5 – Tabela de frequências relativas ao género

Género	Frequência	Percentagem (%)
Feminino	270	51.9
Masculino	250	48.1
Total	520	100.0

No que diz respeito à variável género (tabela 5), dos quinhentos e vinte indivíduos inquiridos (N=520) que constituem o universo da amostra, 51.9% são do género feminino (N=270) e 48.1% são indivíduos do género masculino (N=250).

Tabela 6 – Tabela de frequências relativas ao nível de ensino.

Nível de ensino	Frequência	Percentagem (%)
2º ciclo	152	29.2
3º ciclo	222	42.7
Secundário	146	28.1
Total	520	100.0

Relativamente ao nível de ensino a que pertencem os inquiridos podemos dizer que, 29.2% (N=152) frequentavam o 2ºciclo, com uma maior percentagem, 42.7% (N=222) estavam no 3º ciclo e, por último, 28.1% (N=146) frequentavam o secundário.

III. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

3. Neste capítulo iremos proceder à apresentação dos resultados obtidos no tratamento estatístico. Iremos em primeiro lugar, apresentar os resultados que dizem respeito à estatística descritiva (média, desvio padrão). De seguida iremos apresentar os resultados determinados com base na aplicação da estatística inferencial (Teste T de Student).

3.1 Resultados de natureza inferencial

A estatística inferencial efectuada no presente estudo, visa compreender as atitudes dos alunos ditos normais perante os seus pares com deficiência. Os resultados obtidos irão possibilitar inferir se as variáveis dependentes são influenciadas pelas variáveis independentes, consideradas, como tipo de deficiência (deficiência motora e deficiência mental).

Numa fase seguinte, recorrendo às técnicas estatísticas do Teste T-Student, analisarei os resultados da comparação entre os grupos de variáveis dependentes e independentes do nosso estudo, por hipóteses, e de forma a compreender os resultados sobre as atitudes dos alunos face à inclusão dos seus pares com deficiência.

A posterior análise dos resultados irá permitir realizar conclusões válidas para o presente estudo.

3.2.1 Hipótese 1 - A atitude dos professores face à inclusão de alunos com NEE de carácter permanente (d1) varia, na opinião dos alunos ditos normais, em função da tipologia da deficiência.

Para a hipótese 1, foi analisado se a atitude dos professores face à inclusão de alunos com NEE de carácter permanente estava associada ao tipo de deficiência (motora ou mental). Para esta análise foi utilizado o Teste T-Student, chegando aos resultados da tabela 7.

Tabela 7 – Tabela de valores média, desvio padrão e T- Student para a análise das diferenças da D1 em função da tipologia da deficiência.

Variáveis	Deficiência Motora (N=78)		Deficiência mental (N=281)		DF	T
	M	DP	M	DP		
Dimensão D1	3.60	0.66	3.52	0.66	357	0.85

Nota: * $p \leq 0.05$

Em relação à hipótese 1 que corresponde à atitude dos professores face à inclusão de alunos com NEE de carácter permanente (dimensão1 – d1), os resultados não indicam diferenças significativas ($t(357) = 0.85$, $p = 0.391$).

3.2.2 – Hipótese 2 - As vantagens da inclusão dos alunos com NEE de carácter permanente (d2) varia, na opinião dos alunos ditos normais, em função da tipologia da deficiência.

Para a hipótese 2, em que se analisou se as vantagens da inclusão dos alunos com NEE de carácter permanente (d2) varia, na opinião dos alunos ditos normais, em função da tipologia da deficiência, realizou-se um Teste T de student. Os resultados estão presentes na tabela 8.

Tabela 8 – Tabela de valores média, desvio padrão e T- Student para a análise das diferenças da D2 em função da tipologia da deficiência.

Variáveis	Deficiência Motora (N=78)		Deficiência mental (N=281)		DF	T
	M	DP	M	DP		
Dimensão D2	3.47	0.67	3.56	0.65	357	1.06

Nota: * $p \leq 0.05$

Não foram encontradas diferenças significativas ($t(357) = 1.06$, $p = 0.290$) entre os dois grupos, no que diz respeito às vantagens da inclusão dos alunos com NEE de carácter permanente (d2). As vantagens variam, na opinião dos alunos ditos normais, em função da tipologia da deficiência (hipótese 2).

3.2.3 – Hipótese 3 - A cooperação entre alunos com e sem deficiência (d3) varia, na opinião dos alunos ditos normais, em função da tipologia da deficiência.

Para a hipótese 3, em que se analisou se a cooperação entre alunos com e sem deficiência (d3) varia, na opinião dos alunos ditos normais, em função da tipologia da deficiência, realizou-se um Teste T de Student. Os resultados estão presentes na tabela 9.

Tabela 9 – Tabela de valores média, desvio padrão e T- Student para a análise das diferenças da D3 em função da tipologia da deficiência.

Variáveis	Deficiência Motora (N=78)		Deficiência mental (N=281)		DF	T
	M	DP	M	DP		
Dimensão D3	3.01	0.42	3.18	0.54	357	2.42*

Nota: * $p \leq 0.05$

Os resultados demonstraram que a cooperação entre alunos com e sem deficiência varia em função da tipologia da deficiência ($t(357) = 2.42$, $p = 0.016$) que corresponde respectivamente à hipótese 3.

3.2.4 – Hipótese 4 – As desvantagens da inclusão dos alunos com NEE de carácter permanente (d4) variam, na opinião dos alunos, em função da tipologia da deficiência.

Na hipótese 4, foi analisado o facto das desvantagens da inclusão dos alunos com NEE de carácter permanente (d4) variarem, na opinião dos alunos, em função da tipologia da deficiência. Para tal, realizou-se um Teste T de Student. Os resultados estão presentes na tabela 10.

Tabela 10 – Tabela de valores média, desvio padrão e T- Student para a análise das diferenças da D4 em função da tipologia da deficiência.

Variáveis	Deficiência Motora (N=78)		Deficiência mental (N=281)		T	T
	M	DP	M	DP		
Dimensão D4	2.37	0.65	2.29	0.80	357	0.79

Nota: * $p \leq 0.05$

Não foram encontradas diferenças significativas ($t(357) = 0.790$, $p = 0.430$) no que se refere às desvantagens da inclusão dos alunos com NEE de carácter permanente, em função da tipologia da deficiência (hipótese 4).

3.2.5 – Hipótese 5 - A atitude dos pais face à inclusão de alunos com NEE de carácter permanente (d5) varia, na opinião dos alunos ditos normais, em função da tipologia da deficiência.

Na hipótese 5, foi analisado o facto da atitude dos pais face à inclusão de alunos com NEE de carácter permanente variar, na opinião dos alunos ditos normais, em função da tipologia da deficiência. Realizou-se um Teste T de Student. Os resultados encontram-se na seguinte tabela 11.

Tabela 11– Tabela de valores média, desvio padrão e T- Student para a análise das diferenças da D5 em função da tipologia da deficiência.

Variáveis	Deficiência Motora (N=78)		Deficiência mental (N=281)		df	T
	M	DP	M	DP		
Dimensão D5	2.01	0.82	1.93	0.83	357	0.83

Nota: * $p \leq 0.05$

Quanto à hipótese 5, que se refere, nomeadamente, à atitude dos pais face à inclusão de alunos com NEE de carácter permanente, os resultados não indicam diferenças significativas ($t(357) = 0.83$, $p = 0.473$).

IV – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A recolha de informação decorreu da distribuição de 520 questionários à população alvo deste estudo, para tratamento e análise de dados. A distribuição, e posterior recolha dos inquéritos foi um processo moroso e difícil. O processo foi feito de forma personalizada, com deslocações às escolas, falando pessoalmente com os directores das escolas, professores e também alunos.

Os resultados obtidos e tratados que, seguidamente, serão objecto de análise de discussão dividir-se-ão em duas etapas. Uma primeira etapa diz respeito à discussão da análise descritiva das variáveis e uma segunda etapa relativa à discussão da análise estatística inferencial. O principal objectivo deste capítulo é discutir os resultados anteriormente apresentados, de acordo com outros estudos analisados no capítulo I – Revisão de Literatura.

Folson-Meek et. al. (1999), Folsom-Meek & Rizzo (2002), e Gorgatti et al (2004) citado por Martins (2005), defendem que é necessário uma modificação de atitudes e comportamentos para que a inclusão de indivíduos com deficiência seja realizada com cada vez mais sucesso, ultrapassando assim todos os estigmas e preconceitos existentes para com esta população. Acrescentam ainda que estes indivíduos devem ser afastados da escola regular, somente quando a sua evolução estiver seriamente comprometida, e não por caprichos pessoais dos intervenientes no processo educativo.

Martins (2005, citado por Duchane & French 1998, p. 371) defende a mesma teoria, acrescentando que os alunos com deficiência devem beneficiar de todos os currículos escolares disponibilizados no ensino regular, frisando que as “ [...] atitudes favoráveis dos professores são uma potente variável no ensino, e cruciais para a inclusão de alunos com deficiências”. No entanto segundo Vaughn et. al (1996), Villa et. al. (1996), Leroy & Simpson (1996) e Correia (1999), citado por Serralha (2010) constataram que os professores que não participaram em actividades de educação inclusiva ao longo da sua formação académica e durante o seu percurso como educadores, apresentavam opiniões negativas sobre o processo inclusivo na escola regular.

No caso do nosso estudo, aceitamos a hipótese nula $1H_0$ e refutamos a hipótese $1H_1$, uma vez que não existem diferenças estatisticamente significativas relativamente à atitude dos professores face à inclusão de alunos com NEE de carácter permanente ($d1$), quando temos em consideração a tipologia da deficiência.

Quanto ao estudo da variável as vantagens da inclusão dos alunos com NEE de carácter permanente, a inclusão traz vantagens para todos os alunos, com e sem NEE, porque proporciona o apoio académico, mas também porque oferece experiências positivas no domínio social; a interacção entre alunos diferentes vai promover atitudes de aceitação daqueles que são diferentes criando comunidades abertas e, por isso, “formará uma geração mais solidária e mais tolerante e (...) aqueles que têm problemas, dificuldades ou deficiências, aprenderão a conviver no mundo heterogéneo que é o seu” (Costa, 1996, p.161 citado por Ribeiro, 2008).

Arends (1995 citado por Ribeiro, 2008) corrobora da ideia que a inclusão é imprescindível ao referir que permite: “Atenuar a discriminação. (...) As crianças deficientes têm oportunidade de aprenderem comportamentos sociais e escolares apropriados a partir da observação e modelagem de crianças não deficientes. As crianças que não sofrem de deficiência também beneficiam, porque deparam desde logo com os pontos fortes e os contributos potenciais, bem como as limitações, dos colegas deficientes. O ambiente escolar e a sociedade em geral enriquecem-se” (p.152).

No caso do nosso estudo, aceitamos a hipótese nula $2H_0$ e refutamos a hipótese $2H_1$, por não existirem diferenças estatísticas significativas relativamente às vantagens da inclusão dos alunos com NEE de carácter permanente.

Relativamente à cooperação entre alunos com e sem deficiência, segundo Leitão (2010, p.12) colocar alunos em contextos separados de aprendizagem, na base de apoio assegurado por professores de educação especial, é negar a esses alunos a oportunidade de poderem, no contexto da turma, interagir com os colegas e aí desenvolverem competências académicas e sociais, que só esses contextos proporcionam. Também as dificuldades de as escolas se adaptarem às necessidades individuais dos alunos têm em muito contribuído para o facto de a aprendizagem e o ensino cooperativo terem sido relativamente esquecidos, levando a escola a adoptar práticas de separação e segregação (Leitão, 2010, p11).

No caso do nosso estudo, aceitamos a hipótese $3H_1$ e refutamos a hipótese nula $3H_0$, uma vez que existem diferenças estatisticamente significativas relativamente à cooperação entre alunos com e sem deficiência, registando-se uma maior cooperação entre os alunos ditos normais e os seus pares com deficiência mental.

No que diz respeito ao envolvimento escolar, a inclusão apresenta como principais vantagens a consciencialização e sensibilização dos membros activos dessa comunidade,

enriquecendo-a como seres vivos que vivem em sociedade, segundo Correia (2003, citado por Serralha, 2010). Para Correia (2003) e Nunes (2007), a escola que primeiramente apresentava como objectivo a preparação e formação de elites, privilegia na actualidade a ideia de uma “escola para todos”, que prima pela inclusão de todos os indivíduos.

No que diz respeito às desvantagens da inclusão dos alunos com NEE de carácter permanente, no caso do nosso estudo aceitamos a hipótese nula 4H0 e refutamos a hipótese 4H1, por não terem sido encontradas diferenças estatisticamente significativas.

Os pais que têm atitudes positivas em relação à inclusão escolar vão defendê-la e cooperar para a "construção" de escolas inclusivas; mas aqueles que têm atitudes desfavoráveis irão, como descrito por Batista e Enumo (2004, citado por Barbosa, 2007) e Regen (2003, citado por Barbosa, 2007), retirar os seus filhos da escola, pressionar a direção para afastar as pessoas com necessidades educativas especiais da escola. Também podem, lamentavelmente, influenciar as atitudes dos filhos, pois, como assinalado por Barbosa (2003, p. 148 citado por Barbosa, 2007), as atitudes são aprendidas a partir de modelos e "influenciam o comportamento individual e de grupo e são influenciadas por estes".

No caso do nosso estudo, aceitamos a hipótese nula 5H0, e refutamos a hipótese 5H1, por não terem sido encontradas diferenças significativas.

CONCLUSÃO

Neste capítulo apresentaremos as conclusões do nosso estudo, que vão ao encontro e respectiva discussão evidenciados no capítulo anterior. De seguida apontaremos algumas limitações encontradas ao longo do trabalho desenvolvido e recomendações que consideramos essenciais, para trabalhos futuros na temática das atitudes e inclusão.

CONCLUSÃO

Os alunos com necessidades educativas especiais, como aliás todos os alunos, não devem ser vistos como um problema, situação que leva à desresponsabilização e às práticas institucionais separadas, mas como um valor e um desafio, atitude que leva à responsabilização, à reflexão, à mudança das práticas (Leitão, 2010) e consequentemente das atitudes.

A reflexão sobre a filosofia da inclusão já é extensa e, inquestionáveis os seus valores, mas as atitudes e práticas dos professores e da sociedade em geral, nunca serão demais para explorar (Martins, 2005).

Neste quadro conceptual, iniciámos esta dissertação com a intenção de contribuir para esta área de investigação, elaborando hipóteses de pesquisa de forma a sustentar aspectos cruciais no desenvolvimento de atitudes. É baseado nessas hipóteses que agora apresentamos as conclusões alcançadas com o nosso estudo.

Constatámos a não existência de diferenças estatisticamente significativas entre a variável tipologia da deficiência e a atitude dos professores face à inclusão de alunos com NEE de carácter permanente, ou seja, a atitude dos professores face à inclusão de alunos com NEE de carácter permanente (d1) não varia, na opinião dos alunos ditos normais, em função da tipologia da deficiência.

Verificámos a não existência de diferenças estatisticamente significativas entre a variável tipologia da deficiência e as vantagens da inclusão dos alunos com NEE de carácter permanente, ou seja, as vantagens da inclusão dos alunos com NEE de carácter permanente (d2) não varia, na opinião dos alunos ditos normais, em função da tipologia da deficiência.

Os resultados indicam que existem diferenças estatisticamente significativas entre a

variável tipologia da deficiência e a cooperação entre alunos com e sem deficiência, ou seja, a cooperação entre alunos com e sem deficiência (d3) varia, na opinião dos alunos ditos normais, em função da tipologia da deficiência. Havendo uma média superior na deficiência mental relativamente à deficiência motora, ou seja, registámos níveis significativamente mais elevados de cooperação na relação dos alunos ditos normais com os seus pares com deficiência mental.

Na penúltima hipótese constatámos que não existiam diferenças estatisticamente significativas entre a variável tipologia da deficiência e as desvantagens da inclusão dos alunos com NEE de carácter permanente, ou seja, as desvantagens da inclusão dos alunos com NEE de carácter permanente (d4) não variam, na opinião dos alunos, em função da tipologia da deficiência.

Concluímos ainda pela não existência de diferenças estatisticamente significativas entre a variável tipologia da deficiência e a atitude dos pais face à inclusão de alunos com NEE de carácter permanente, ou seja, a atitude dos pais face à inclusão de alunos com NEE de carácter permanente (d5) não varia, na opinião dos alunos ditos normais, em função da tipologia da deficiência.

V- LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES PARA FUTUROS ESTUDOS

A principal limitação tem a ver com a dependência que se cria em linhas de investigação com vários elementos que, trazendo o benefício de uma amostra mais alargada, dificulta o processo de uniformização da recolha dos dados. Como resultado, existiram muitos questionários incompletos ou mal preenchidos que tiveram de ser anulados.

Para que posteriores estudos deste tema possam satisfazer ainda mais as pretensões relacionadas com esta área de investigação, parece-nos importante salientar as seguintes recomendações:

- ✓ Adoptar um maior número de variáveis independentes, de forma a enriquecer o estudo realizado (outras variáveis que constam do questionário);
- ✓ Porque as atitudes não dependem apenas de um factor, seria interessante conseguir-se realizar como forma complementar de estudo algumas entrevistas a alunos, pais

(encarregados de educação) e professores sobre esta temática, recorrendo ao método de investigação qualitativo.

- ✓ Repetir o estudo noutra amostra tendo em consideração o nível de ensino, por exemplo 2º e 3º ciclo.

BIBLIOGRAFIA

- Ainscow, M. (1997). Educação para todos: torná-la uma realidade. In Instituto de Inovação Educacional (Ed.). *Caminhos para as escolas inclusivas* (pp.11-37) Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Ainscow, M. (1998). Necessidades Especiais na Sala da Aula um Guia para a Formação de Professores. Lisboa: *Instituto de Inovação Educacional*.

- Ainscow, M. (2000). O processo de desenvolvimento de práticas mais inclusivas em sala de aula. *Comunicação apresentada no Simpósio “Improving the Quality of Education for All”, organizado pela “British Education Research Association”, em Cardiff.*

-Barbosa, A., Rosini, D. , Pereira, A (2007). Atitudes parentais em relação à educação inclusiva. *Revista brasileira educação especial*. vl.13, n.3.

-Beltrame, T., Ribeiro. J. (2004). Atitudes de graduandos em Educação Física do CEFID em face da inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais. *Revista da Educação Física/UEM*, v. 15, n. 2, p. 17-22.

- Block, M. (1999). Are children with disabilities receiving appropriate physical education. *Teaching Exceptional Children*, 31 (3) 18-23. Retrieved November 29, 2007.

- Costa, A.(2006). Currículo Funcional no contexto da Educação Inclusiva. *Sintra, Portugal*

- Costa, A., Leitão, F., Morgado, J., Pinto, J. (2006). Promoção da Educação Inclusiva em Portugal. *Extraído ao dia 22 de Janeiro de 2011 do sítio www.malhatlantica.pt/ecae-cm/ei.pdf.*

- Forlin, C. (1995). Educators Beliefs about Inclusive Practices in Western Austrália. *British Journal of Special Education*. 22, 179-185.
- Fortin, S. (1999). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. Sage). *O apoio centrado na escola: Novas oportunidades e novos desafios*. In D. Rodrigues (org.). *Educação e diferença* Publications
- Fradinho, M.(2009). *O Contributo do Desporto no Sucesso Escolar dos Alunos com Deficiência Motora*. Dissertação apresentada na Universidade Portucalense Infante D. Henrique para obtenção do grau de Mestre em Educação Especial. Porto
- Hegarty, S. (2001). *Valores e práticas para uma Educação Inclusiva*.Porto: Porto Editora, pp.81-91.
- Leitão, F. (2006). Aprendizagem Cooperativa e Inclusão. *Comunicação apresentada no Fórum de Estudos de Educação Inclusiva, Debate sobre a Proposta de Diploma para o Regime de Educação Especial, Julho, Lisboa*.
- Leitão, F. (2010). *Valores Educativos Cooperação e Inclusão*. Salamanca: Luso-Espanhola de Ediciones.
- Lebres, C. (2010). *Atitudes dos Professores de Educação Física do 1º Ciclo face à Inclusão de Alunos com Deficiência em Classes Regulares*. Dissertação de Mestrado em Exercício e Saúde em Populações Especiais, apresentada à universidade de Coimbra, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física.
- Lemos, S. (2008). *Atitudes dos Professores de Educação Física ao Ensino de Indivíduos com Deficiência: estudo exploratório face ao ensino de indivíduos com deficiência intelectual*. Dissertação de licenciatura em Educação Física, apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

- Morgado, J., Silva, J. (1999). Factores contributivos para o sucesso escolar de alunos com necessidades educativas. *Análise Psicológica*, 1 (XVII), 127-142.

- Morgado, S. (2009). Educação inclusiva nas escolas actuais: contributo para a reflexão. *Actas do congresso internacional Galego – Português Braga, Universidade do Minho* ISBN-978-972-8746-71-1.

- Martins, M. (2005). *Inclusão: Um olhar sobre as atitudes e práticas dos professores*. Dissertação de mestrado para obtenção do grau de Mestre em Administração e Planificação da Educação apresentado à Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Porto.

- Nunes, J. (2004). *Estudo das Atitudes dos Professores de Educação Física das Escolas E.B 2/3 do Concelho do Porto, face à Integração de Alunos com Deficiência ao longo do Ano Lectivo 2003/2004*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

- Omote, S. , et al.(2005).Mudança de atitudes sociais em relação à inclusão. *Paidéia*, 15(32), 387-398

- Organização Mundial da Saúde (2004). *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*. Lisboa, Direcção-Geral da Saúde.

- Pereira, L. (1993a). *Evolução Histórica da Educação Especial*. In Pereira, L. (org), *Integração Escolar*. Departamento de Educação Especial e Reabilitação da Faculdade de Motricidade Humana. 5-19.

- Porter, G. L. (1997). Organização das escolas: conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão. In M. Ainscow, G. Porter e M.Wang, *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional (Comunicação apresentada na Conferência Mundial sobre “Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade”, Salamanca, 4 a 10 Junho, 1994)

- Rodrigues, D. (2002). A educação física perante a educação inclusiva: reflexões conceptuais e metodológicas. *Maringá*, v. 14, n. 1, p. 67-73, 1.
- Sanches, I., Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 63-83.
- Sanches, I., Teodoro, A. (2007). Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo. *Revista Portuguesa de Educação*, 20 (2), pp. 105-149.
- Silva, A., Neves, R. (2002). A integração de alunos com necessidades educativas especiais nas aulas de Educação Física. *Revista Digital*, Ano 8, nº54, Novembro. Obtido no dia 22 de Janeiro de 2011 no sítio www.efdeportes.com/efd54/integra1.htm.
- Silva, M. O. E. (2004). Reflectir para (Re)Construir Práticas. *Revista Lusófona de Educação*. 4, 51-60.
- Silva, M.O.E. (2009). Da exclusão à inclusão : Concepções e Práticas. *Revista Lusófona de Educação*. 13, 135-153.
- UNESCO. (1994). Declaração de salamanca. Salamanca, Espanha: *Organização das Nações Unidas para a Educação a ciência e a cultura*.
- UNESCO (1999) *Welcoming Schools. Students with Disabilities in Regular Schools*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2001). *Open File on Inclusive Education. Support Materials for Managers and Administrators*. Paris: UNESCO.
- Wang, M. (1997). Atendendo alunos com necessidades educativas especiais. In M. Ainscow; G. Porter & M. Wang, *Caminhos para as Escolas Inclusivas*. Lisboa: IE.