

Coleção Ciências da Educação

■ Série Aprendizagem e Formação

Inclusão de Pessoas
com Necessidades Especiais
Estudos

04

Francisco Alberto Ramos Leitão
Maria Odete Emygdio da Silva

**Francisco Alberto Ramos Leitão
Maria Odete Emygdio da Silva**

**Inclusão de Pessoas
com Necessidades Especiais**

ESTUDOS

Lisboa, 2019



**Edições Universitárias
Lusófonas**

Edição Centro de Estudos Interdisciplinares
em Educação e Desenvolvimento (CeIED)
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Propriedade Edições Universitárias Lusófonas

Paginação Marisa Oliveira

Coordenação Editorial e Revisão Sónia Vladimira Correia

Design gráfico Rute Muchacho

Impressão e acabamento M. R. Artes Gráficas, Lda.

ISBN 978-989-757-093-3

Depósito Legal

Ano de edição 2019

Contactos Campo Grande, 376, 1749-024 Lisboa
Tel. 217 515 500
www.ulusofona.pt
www.ceied.ulusofona.pt

Índice

Apresentação	5
Prefácio dos Autores	7
Agradecimentos	11

Capítulo 1 INCLUSÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA

PARTE I – O contacto entre alunos com e sem Necessidades Educativas Especiais	15
Contextualização	15
Estudos Desenvolvidos	23
Referências Bibliográficas	47
PARTE II – Inclusão e Objectivos de Realização	53
Contextualização	53
Estudos Desenvolvidos	58
Referências	75
PARTE III – Inclusão e Cognição Social	79
Contextualização	79
Estudos Desenvolvidos	85
Referências	100
PARTE IV – Inclusão e Gestão de Conflitos	105
Contextualização	105
Estudos Desenvolvidos	112
Referências	128
PARTE V – Questões e problemas	133
Contextualização	133
Referências	169

Capítulo 2

INCLUSÃO DE PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS - OLHARES E PERSPETIVAS

Introdução	179
PARTE I	183
Metodologia	183
Os contextos institucionais das investigações	186
Caraterização dos entrevistados	188
PARTE II	193
Atitudes face à inclusão de pessoas com necessidades especiais	193
A perspetiva dos jovens com necessidades especiais	193
<i>Alunos que frequentavam o 9º ano</i>	194
<i>Alunos que frequentavam o 9º ano e um Centro de Formação Profissional</i>	195
<i>Adultos que desempenhavam uma atividade profissional</i>	197
Síntese da perspetiva das pessoas com necessidades especiais	199
A perspetiva dos diretores	202
<i>Diretores das instituições para pessoas com deficiência</i>	202
<i>Diretores das escolas de Ensino Regular</i>	206
<i>Escolas portuguesas</i>	206
<i>Escolas brasileiras</i>	210
Síntese da perspetiva dos diretores das escolas portuguesas e brasileiras	214
A perspetiva dos professores	216
<i>Professores portugueses de Educação Especial</i>	216
<i>Professores portugueses do Ensino Regular</i>	221
<i>Professores brasileiros do Ensino Regular</i>	226
Síntese da perspetiva dos professores do Ensino Regular portugueses e brasileiros	235
A perspetiva das assistentes operacionais	237
A perspetiva dos encarregados de educação	242
<i>Encarregados de Educação Portugueses</i>	243
<i>Encarregados de Educação Brasileiros</i>	249
Síntese da perspetiva dos encarregados de educação portugueses e brasileiros	256
PARTE III	259
Diferentes atores, atitudes diferentes?	259
Considerações Finais	264
Referências	269

Apresentação

A cumplicidade e amizade naturalmente desenvolvidas entre pessoas com percursos profissionais tão diversos, mais que funções académicas exercidas, permitem a honra e ousadia de escrever, de modo heterodoxo, umas breves palavras de apresentação deste livro sobre “Inclusão de Pessoas com Necessidades Educativas Especiais – Estudos”. Embora com competências próprias, eu e o Francisco trilhámos caminhos diversos e comuns. Docentes no ISEF/FMH nos anos 80 e 90 do século passado – éramos jovens! – em áreas tão díspares, ocupando diferentes espaços e tempos de leccionação, raramente nos víamos e comunicávamos; como quase sempre acontece, a proximidade e identidade entre pessoas forja-se em questões e momentos essenciais da sua vida e das instituições a que pertencem.

Para além do já brilhante currículo profissional e académico, terá sido essa proximidade em torno de valores e princípios, conjuntamente à capacidade de tomar decisões consequentes, que me levaram a convidar o Professor Doutor Francisco Alberto Ramos Leitão para regente e docente da cadeira de Educação Especial e orientador de Seminários nessa área disciplinar, na licenciatura (5 anos) em Educação Física e Desporto (1991-2007). Desde então, no cumprimento das funções docentes, nas dezenas de reuniões, nos Conselhos Científico e Pedagógico, em júris de Provas académicas, nas conversas informais – em que soubemos da nossa origem comum (distrito da Guarda) – fomos construindo e consolidando a Amizade que hoje nos une.

Neste já longo tempo de partilha e conhecimento mútuo constatámos a plena concordância no que respeita ao objectivo fundamental e final do Treino Desportivo e da “Educação Especial”: adequar o programa de acção – do plano anual e plurianual à aula (sessão de treino) e a cada exercício – às capacidades e potencialidades de cada indivíduo. Por vias diversas e actuando em áreas profissionais assaz distintas, concluímos que toda a Educação é especial...

O objectivo enunciado remete para um processo, uma metodologia em permanente construção, que consubstancia uma concepção da Pessoa e da Vida; do que somos e dos imensos, variados e contraditórios comportamentos potenciais perante cada situação. Somos sempre personalidades singulares, biológica e socialmente irrepetíveis na nossa idiossincrasia; com uma história única, diversas capacidades, conhecimentos, convicções e crenças. A extraordinária manifestação de excelência na diversidade que o Desporto evidencia, mais não é que

uma parcelar, reduzida e focada expressão da fantástica diversidade da Vida; vida em que cada diferença, todas as diferenças, são um sinal identitário.

Quando a diferença, a singularidade, quaisquer que sejam a sua natureza e origem, representam estigmas e são fonte de exclusão, alimentando e cavando desigualdades, importa afirmá-las como traços de complementaridade e união, factores de coesão e cooperação, reconhecendo e descobrindo o óbvio: o outro sou eu também.

Num tempo de renovados preconceitos e crenças em que acontecimentos, comportamentos e juízos serão mais determinados pelo significado mediático do que factual (dizem época da pós-verdade à prevalência da inverdade), o reconhecimento do outro em mim poderá contribuir para uma sociedade verdadeiramente inclusiva em que todos tenham possibilidade de viver com a dignidade inerente à condição humana. Estimular a leitura do presente livro, felicitando os seus autores (o meu apreço e reconhecimento à professora Maria Odete) por mais este contributo, é o objectivo principal destas breves palavras; uma leitura sem pressas (será possível?) acompanhada de reflexão e geradora de mais conhecimento e humana sabedoria.

JORGE PROENÇA

Prefácio dos Autores

Desde os anos sessenta que se tem dado uma atenção especial à integração de crianças e jovens com deficiência na sociedade em geral e nos sistemas educativos em particular.

No sentido de promover a integração familiar, social e escolar dessas crianças e jovens são criadas, em Portugal, no ano lectivo de 1976/77, as Equipas de Ensino Especial, que inicialmente intervêm em seis distritos do país e junto de crianças e jovens com deficiências sensoriais e motoras.

O número de Equipas de Ensino Especial sobe ligeiramente até ao início dos anos oitenta, década que ficou marcada por mudanças substanciais, de entre as quais salientamos:

- O significativo aumento das Equipas de Ensino Especial;
- O alargamento do apoio, em 1981/82, às crianças e jovens com deficiência mental, como então se designava a dificuldade intelectual e desenvolvimental;
- Novas práticas no plano pedagógico, técnico e organizacional.

As Equipas de Ensino Especial constituíram-se, assim, como um modelo organizacional que deveria levar à prática a integração dessas crianças e jovens, na família, na escola e na comunidade.

Estas mudanças, posteriormente aprofundadas nos anos noventa, não são alheias a todo um conjunto de enquadramentos internacionais e de formas de colaboração com organizações mundiais, como sejam a A Public Law 94-142 (Estados Unidos, 1975), o Relatório Warnock (1978) e o White Paper (1980) no Reino Unido, a Carta para os Anos Oitenta proclamada pela Rehabilitation International, o Programa Mundial de Acção Relativo às Pessoas Deficientes (ONU, 1983-1992), a OCDE (1999), a Conferência de Jomtien na Tailândia (1990), a Declaração de Salamanca (1994) ou o Fórum Mundial de Acção (Dakar, 2000).

Paralelamente, os estudos mostram que as oportunidades de inclusão e de participação dos alunos com Necessidades Educativas Especiais no contexto escolar têm vindo a aumentar, beneficiando das atitudes positivas, empáticas e de aceitação, que decorrem dos processos interativos que se constroem entre alunos com e sem Necessidades Educativas Especiais. Referem igualmente os efeitos positivos nos resultados académicos, psicoafectivos e sociais que o processo de inclusão proporciona, resultados que parecem estar associados, entre outros, a factores tão diversos como a formação, a experiência e as atitudes dos

professores, as atitudes dos pais, o trabalho entre pares, os estilos e as estratégias de ensino usados, as lideranças pedagógicas ou as crenças sociais.

No entanto, essa mesma literatura refere, também, que os estudos de natureza empírica são reduzidos e circunscrevem-se, muitas vezes, aos países desenvolvidos. Estudos que, por vezes, nos confrontam com dados contraditórios que, no entanto, apontam para o facto de os alunos com Necessidades Educativas Especiais beneficiarem da interação com os seus pares, embora com algum isolamento social.

Apesar dos esforços desenvolvidos até ao momento, a inclusão escolar continua a ser uma questão problemática. Um longo caminho terá ainda de ser trilhado no sentido de aprofundar a compreensão que temos sobre a natureza dos factores que se constituem como facilitadores ou barreiras (envolvimentais, atitudinais, organizacionais) do processo de inclusão escolar.

Os estudos aqui apresentados são o nosso modesto contributo, no contexto da realidade portuguesa e brasileira, onde os mesmos ocorreram, no âmbito específico das atitudes de alunos, pais, profissionais e diretores pedagógicos, em relação à inclusão escolar e social de alunos com Necessidades Educativas Especiais nas estruturas regulares de educação.

O Capítulo 1, *Inclusão e Educação Física*, da autoria de Francisco Alberto Ramos Leitão, é constituído por quatro Partes: O Contacto entre Alunos com e sem Necessidades Educativas Especiais; Inclusão e Objetivos de Realização; Inclusão e Cognição Social; e, finalmente, Inclusão e Gestão de Conflitos. Estas quatro partes são seguidas das Considerações Finais.

Teórica e metodologicamente enquadradas, tendo por base, no que respeita às diversas temáticas abordadas, as teorias do contacto, do comportamento planeado, dos objectivos de realização e da dupla preocupação, apresentam os resultados de algumas das investigações de natureza quantitativa realizadas sob a sua orientação.

O Capítulo 2, *Olhares sobre as Pessoas com Necessidades Especiais*, da autoria de Maria Odete Emygdio da Silva, reflete, igualmente, os dados que resultaram de alguma investigação de natureza qualitativa que orientou, em Portugal e no Brasil.

Na primeira Parte deste capítulo, apresenta-se a metodologia seguida; a caracterização dos contextos onde decorreram as investigações e a dos sujeitos que nelas participaram. Na segunda Parte, expõem-se as Atitudes Percepcionadas relativamente à Inclusão de Pessoas com Necessidades Especiais, por alunos, tal como adultos inseridos em contexto laboral, diretores pedagógicos de Escolas e de Instituições para pessoas com deficiência, professores, assistentes operacionais e encarregados de educação. Finalmente, na terceira Parte, intitulada *Diferentes Atores/Atitudes Diferentes?*, reflete-se sobre o conjunto das atitudes identificadas, à luz da revisão da literatura sobre a importância destas no processo de inclusão.

FRANCISCO ALBERTO RAMOS LEITÃO
MARIA ODETE EMYGDIO DA SILVA

Aos meus netos Maria, João, Pedro, Joana e Diana
...porque hoje é Sábado!
Francisco Alberto Ramos Leitão

Às minhas netas Helena e Carminho,
que me têm ensinado a *olhar* com mais perspicácia...
Maria Odete Emygdio da Silva

Agradecimentos

Um agradecimento muito especial a:

Ana Rita Fernandes da Cunha Quelhas Amaro, Bruno Filipe da Silva Lonet Tenreiro, Carlos Maurício Ventura Farinha, Frederico Crispim Baptista Campos, Mafalda Reis Horta, Maria Francisca Machado Velosa da Veiga, Miguel Martins Pereira, Patrícia Alexandra Cabral Reis, Patrícia Isabel Rodrigues Penteado, Rui Miguel Gouveia Silva, Sandra Filipa Castro da Fonseca Rebelo, Sílvia Maria Cordeiro Lopes Carioca, Tatiana Sofia Ramalho Brito, Viviana da Silva Ferreira Abrantes, pelos contributos que no contexto da realização dos seus Projetos Finais de Mestrado, que tive o privilégio de orientar, muito contribuíram para a publicação deste livro.

Francisco Alberto Ramos Leitão

Fernanda Maria da Silva Coelho, Aura dos Santos Lima, Sónia Azevedo de Medeiros, Alberani Araújo de Medeiros, Márcia Réjane Almeida de Carvalho, Maria Aparecida Chalegre de Oliveira, Celeste Cardoso Lopes, Ana Raquel Gonçalves, Elisabete Susano Cardoso, Filipe Knopp Neves e Maria Teresa Dias, cujos estudos tive o grande prazer de orientar, pela disponibilização dos protocolos das entrevistas que realizaram.

Maria Odete Emygdio da Silva

CAPÍTULO 1
Inclusão e Educação Física

Francisco Alberto Ramos Leitão

Parte I

O contacto entre alunos com e sem necessidades educativas especiais

CONTEXTUALIZAÇÃO

Uma multiplicidade de estudos tem vindo a confirmar que a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais no sistema geral de educação, para além de ser uma questão de direitos e de valores, é potenciadora de efeitos positivos para os alunos com e sem necessidades especiais. Esses estudos revelam que as oportunidades de participação dos alunos com Necessidade Educativas Especiais nas actividades escolares têm aumentado (Mrug e Wallander, 2002) e que os alunos sem essas dificuldades aprendem a interagir de uma forma mais positiva com os seus pares assumindo comportamentos mais empáticos, responsivos e de maior aceitação.

Mais recentemente Lamport (2012), numa revisão da literatura sobre educação inclusiva, refere efeitos positivos nos resultados académicos e no plano comportamental, associados a factores tão diversos como o trabalho a pares, o género, a formação dos professores e, por fim, as estratégias de ensino usadas por estes.

Esta evolução, na via de uma educação inclusiva, expressa-se também no âmbito específico da Educação Física, com a criação de condições para que um número crescente de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) possa participar activamente nas aulas curriculares de Educação Física (EF) (De Pauw e Doll Tepper, 2000; Block e Obrusnikova, 2007; Herald e Dandolo, 2009; Xafopoulos e al., 2009).

Em termos gerais a literatura parece também apontar para o facto de a inclusão na EF beneficiar, em múltiplos aspectos, quer os alunos com NEE quer os seus pares sem NEE. No entanto, os estudos de natureza empírica ainda são reduzidos (Place e Hodge, 2001), nomeadamente os que procuram analisar a opinião dos próprios alunos com NEE (Coates e Vickerman, 2008; Spencer-Cavaliere e Watkinson, 2010), havendo um longo caminho a percorrer no sentido de aprofundar a compreensão da natureza dos factores que se constituem como facilitadores e barreiras do processo inclusivo na EF. Se os estudos de Slininger e

al. (2000) e Verderber e al. (2003) nos indicam que as atitudes dos alunos sem NEE, em relação à inclusão dos seus pares com NEE nas aulas de EF, são claramente positivas, já os dados de Ellery e al. (2000) apontam numa direcção menos favorável.

No entanto, as revisões da literatura sobre a inclusão na EF efectuadas por Hutzler (2003), Block e Obrusnikova (2007) e O'Brien e al. (2009) referem que em dimensões tão diversas como as atitudes dos alunos com e sem NEE, dos pais, dos professores, dos para-profissionais e dos coordenadores pedagógicos, os dados são globalmente favoráveis. Identificam algumas barreiras e constrangimentos, mas reconhecem que os aspectos positivos ultrapassam em muito os aspectos negativos.

Revisões posteriores (Qi e Ha, 2012; Wilhelmsen e Sørensen, 2017) concluem, entre outros aspectos, que os estudos sobre inclusão na EF têm vindo a aumentar e que se centram na formação de professores, na eficácia das estratégias utilizadas e nas atitudes dos alunos e dos professores. Acrescentam que a inclusão não prejudica os alunos sem NEE e que os alunos com NEE beneficiam da inclusão, apesar de algum isolamento social, no contexto escolar e de se envolverem menos nas actividades físicas que os seus pares.

A inclusão de alunos com NEE nas aulas de EF justifica, pois, que se conheçam, cada vez melhor, os benefícios e as barreiras inerentes a este processo complexo e multidimensional (Bailey, 2006). Neste sentido, utilizando uma metodologia qualitativa, Hilderley e Rhind (2012) procuraram analisar quais os benefícios (psicológicos, sociais e físicos) e as barreiras (envolvimentais, organizacionais e atitudinais) decorrentes da inclusão de crianças com paralisia cerebral nas actividades curriculares de EF.

No quadro da EF (Hutzler e al., 2007; Panagiotou e al., 2008; Xafopoulos e al., 2009; Liu e al., 2010; Reina e al., 2011) a investigação parece indicar que um contacto estruturado entre alunos com e sem NEE potencia mudanças favoráveis nas atitudes dos alunos sem NEE em relação à inclusão dos seus pares com NEE. Um ambiente inclusivo, que aceita e valoriza a diferença, proporciona a todos os alunos um sentimento de aceitação e pertença, de solidariedade e de apoio.

No entanto, se a investigação, nomeadamente aquela que radica na teoria do contacto (Allport, 1954; Amir, 1969) reconhece, em termos genéricos, que a EF proporciona envolvimento educativo favorável à inclusão, não podemos igualmente ignorar que os resultados dessa mesma investigação apontam por vezes para resultados discrepantes no que respeita às mudanças favoráveis das atitudes em relação à inclusão de alunos com NEE. Algo que importa conhecer melhor pois a importância das atitudes dos diversos actores da comunidade educativa em relação às questões da inclusão na EF tem sido grandemente enfatizada pelos diversos investigadores (Rizzo, 1984; 1987; Sherrill, 1988).

Investigação que igualmente se justifica pelo facto de se saber que atitudes negativas em relação a grupos minoritários podem resultar em comportamentos discriminatórios e marginalizantes (Hunt e Hunt, 2000). Sabe-se igualmente (Abbott e McConkey 2006; Smart, 2008) que as pessoas com deficiência têm, muitas vezes, consciência dessas atitudes ou comportamentos discriminatórios.

O que pode levar as pessoas com deficiência a vivenciar sentimentos de frustração, de incompetência e de incapacidade, e de avaliações negativas sobre si próprias (Jahoda e Markova, 2004; Brostrand, 2006).

Inversamente, atitudes positivas (Findler e al. 2007, Keller e Siegrist, 2010; Flatt-Fultz e Phillips, 2012) podem promover sentimentos de competência e de capacidade e, em última instância, facilitar a aceitação e a inclusão das pessoas com deficiência. Diz-nos igualmente a investigação que os comportamentos que funcionam como facilitadores ou barreiras à inclusão de pessoas com deficiência têm a sua origem em normas, crenças ou atitudes sociais (Antonak e Livneh 2000).

Com efeito, no mundo em que vivemos, as pessoas com deficiência são muitas vezes desvalorizadas, consideradas como menos capazes, inferiores, mais passivas e dependentes (Cook, e al., 2007; Louvet, 2007; Seo e Chen, 2009), que de uma ou de outra forma se afastam dos padrões de normalidade e perfeição vigentes.

Não surpreende, pois, que a maioria das investigações sobre inclusão no contexto escolar tenham centrado a sua atenção nas atitudes dos professores em relação aos alunos com NEE e que esta dimensão seja considerada uma dimensão crítica (Obrusnikova, Dillon, e Block, 2010; Calvo e al., 2015). Muitos dos estudos sobre as atitudes dos professores em relação à inclusão de alunos com NEE nas aulas de EF suportaram-se na teoria do comportamento planeado e parecem confirmar que estes docentes apresentam, globalmente, atitudes positivas em relação aos alunos com NEE (Rizzo e Kirkendall, 1995; Folsom-Meek e Rizzo, 2002; Hutzler, 2003; Kozub e Lienert, 2003; Doulkeridou e al., 2010).

Nas últimas décadas, em Portugal e em todo o mundo, muito se tem avançado no que toca às questões da inclusão de alunos com NEE nas estruturas regulares de educação. Apesar dos esforços, esta continua a ser uma questão problemática e, não obstante a atitude dos professores de EF em relação à inclusão de alunos com NEE ser globalmente positiva, factores tão diversos como uma concepção da deficiência ainda centrada no modelo médico e não no modelo social (Sherrill e DePauw, 1997; Barnes e al., 1999; DePauw, 2000) ou na indiferenciação conceptual entre integração e inclusão (Smith, 2004), bem como em aspectos históricos e desenvolvimentais (Vickerman, 2002; Kirk, Macdonald e O'Sullivan, 2013) da própria EF (paradigma da normalidade, valorização de certo tipo de práticas e competências e consequente desvalorização de outras, desafios inerentes à masculinidade subjacente a certas práticas mais competitivas e agressivas), parecem condicionar negativamente essa atitude.

As atitudes dos alunos sem NEE em relação à inclusão dos seus pares com NEE nas aulas de EF foram investigadas numa diversidade de contextos educativos. As investigações desenvolvidas por Slininger, Sherrill e Jankowski (2000) e Kudláček, (2006) têm vindo a mostrar que essas atitudes são um dos factores mais importantes no sucesso da inclusão dos alunos com NEE nas aulas de EF.

Numa dessas linhas de investigação, centrada em saber qual a intenção dos alunos em relação à hipotética inclusão de pares com NEE nas aulas de EF os dados sugerem que as atitudes são genericamente positivas (Brook e Galili, 2000;

Murata, Hodge e Little, 2000; Verderber, Rizzo e Sherrill, 2003; Modell, 2007; Townsend e Hassall, 2007; Vignes e al., 2009; Obrusnikova, Block, e Dillon, 2010. Muitos desses trabalhos partem do estudo do impacto do Dia Paralímpico (*Paralympic School Day*) nas atitudes dos alunos sem NEE em relação à inclusão na EF (Devine e Wilhite, 2000; Van Biesen e al., 2006; Ješina e al., 2006; Panagiotou e al., 2008; Xafopoulos et al., 2009; Liu e al., 2010; McKay e al., 2015). Os resultados, embora distintos, referem a presença de mudanças favoráveis nas atitudes dos alunos, embora essas mudanças nem sempre tenham valor estatístico e se reduzam às atitudes em geral. Os trabalhos de Panagiotou e al. (2008), Xafopoulos et al. (2009) e Liu e al. (2010) são concordantes quanto ao facto de as mudanças favoráveis, nas atitudes em geral, não se alargarem às atitudes específicas na que respeita à modificação das regras dos jogos para promover a inclusão de alunos com NEE. Neste aspecto específico ou não foram encontradas diferenças no que respeita às mudanças de atitude (Panagiotou e al., 2008; Xafopoulos e al., 2009) ou essas atitudes registaram mesmo um decréscimo (Liu e al., 2010). Mesmo no que respeita às atitudes em geral, no caso do estudo de Xafopoulos e al. (2009) os efeitos favoráveis do *Paralympic School Day* nas atitudes em relação à inclusão nas aulas de EF apenas ocorreram nos alunos do género feminino. No caso dos rapazes as mudanças favoráveis nas atitudes não atingiram diferenças significativas em termos estatísticos.

No que respeita às atitudes específicas em relação à alteração das regras dos jogos, de forma a facilitar a inclusão dos alunos com deficiência (Slininger e al., 2000; Kalyvas e Reid, 2003; Ješina et al., 2006; Van Biesen et al., 2006; Panagiotou e al., 2008; Liu e al., 2010), os resultados indicam que, se por um lado os valores são mais elevados no grupo dos alunos que participaram no programa do Dia Paralímpico por outro lado, esses valores são claramente mais baixos quando comparados com os dados das atitudes em geral. Sobre este conflito entre atitudes em geral e atitudes específicas em relação à modificação das regras dos jogos Panagiotou diz-nos: “Researchers supposed that this was happened due to the desire of children to have powerful teammates so that they could win the game” (Panagiotou e al., 2008, p.39).

De entre as explicações possíveis para esta aparente vontade de os alunos sem NEE não serem favoráveis às modificações das regras dos jogos surge a questão da competição. Esta atitude negativa em relação à modificação das regras para facilitar o processo de inclusão das pessoas com NEE nos jogos, referem os autores anteriormente referidos, poderia justificar-se na base da quebra do interesse pelas actividades dado o menor nível de desafio e de competitividade, o que levaria os alunos sem NEE, por um lado, a querer os seus pares com NEE nas aulas de EF, mas, por outro lado, a não os querer nas suas equipas, o que lhes retiraria a possibilidade de poderem ganhar.

No entanto, Kalyvas and Reid (2003), no âmbito dos seus estudos sobre o efeito da modificação das regras dos jogos no entusiasmo e níveis de participação dos alunos, verificaram que, no contexto de um jogo de voleibol adaptado, com alunos de idades compreendidas entre os 7 e os 12 anos, os níveis de participação dos alunos com e sem NEE aumentaram. No que respeita à participação

foram controladas as seguintes variáveis: número de passes com e sem sucesso, tempo na tarefa, de inactividade ou fora da tarefa. O grau de entusiasmo na tarefa foi analisado a partir de entrevistas e de um questionário. Dizem ainda os autores que, se por um lado os níveis de participação de todos os alunos aumentaram, tendo todos eles mais oportunidades de jogar, por outro lado os alunos sem NEE, nomeadamente os rapazes entre os 10 e os 12 anos, referiram que o jogo adaptado era mais fácil, colocava menos desafios e era menos competitivo.

Parece, pois, estarmos confrontados com a questão do contraponto entre entusiasmo e motivação pela tarefa, por um lado, e resultado (ganhar ou perder), por outro, o que nos aproxima das investigações suportadas na teoria dos objectivos de realização (Nicholls, 1984; Duda e Nicholls, 1992), e, conseqüentemente, da diferenciação entre objectivos de desempenho (*ego goals*) e objectivos centrados na tarefa (*mastery goals*); os primeiros, claramente mais ligados às ideias de resultado, de competição, de ganhar ou de perder, os segundos, mais centrados na participação e na tarefa, no entusiasmo, no divertimento.

A teoria dos objectivos de realização, conjugada com a teoria do comportamento planeado (Ajzen e Fishbein, 1980), ajuda-nos a compreender estes dados. A teoria do comportamento planeado postula, no que respeita às atitudes, duas grandes dimensões, uma dimensão atitudinal pessoal e uma dimensão atitudinal social ou normativa, acrescentando que os comportamentos específicos derivam das atitudes e que estas (as atitudes, por exemplo, em relação à inclusão de colegas com NEE nas aulas de EF) resultam, por sua vez, das crenças sobre as conseqüências de uma dada acção e da avaliação dos possíveis resultados, factores que variam muito de pessoa para pessoa.

Exemplifiquemos com a situação anteriormente referida da modificação das regras de um jogo de voleibol como estratégia de inclusão e facilitação da participação de alunos com NEE nas actividades curriculares de EF. Dois alunos poderão estar de acordo quanto ao facto de a modificação dessas regras permitir a participação de todos embora à custa de tornar o jogo menos competitivo. Porém, conquanto de acordo nestes pontos, estes podem tirar conclusões diferentes e fazer avaliações diferentes das conseqüências das modificações das regras do jogo. Um dos alunos pode valorizar mais a participação, o outro valorizar mais a competição. Desta forma, o aluno que valoriza a participação, terá uma atitude mais positiva em relação à inclusão dos seus pares com NEE nas aulas de EF do que o aluno que veja a competição como mais importante que a participação.

As reflexões que temos vindo a desenvolver, com base nos resultados das investigações referidas, ganham igualmente mais sentido se tivermos em consideração a teoria do contacto (Allport, 1954; Amir, 1969). Este modelo teórico postula que o contacto entre pessoas ou grupos diferentes tende a produzir mudanças nas atitudes, positivas ou negativas, em função das condições em que esse contacto ocorre.

Poderemos organizar as condições favoráveis, indutoras de mudanças positivas, da seguinte forma: (a) Os membros dos diferentes grupos apresentam igual estatuto; (b) O clima e normas sociais são favoráveis a esse contacto; (c) O

contacto é directo, pessoal, frequente e estruturado; (d) O contacto é agradável e recompensador; (e) O contacto envolve a cooperação, a presença de objectivos comuns. Inversamente, as condições desfavoráveis, indutoras de mudanças negativas, são: (a) O contacto promove a competição entre os grupos; (b) O contacto é desagradável, não voluntário e gerador de tensões; (c) Os membros do grupo vivem em situação de frustração.

Desta forma, uma multiplicidade de factores deve ser analisada no que respeita à natureza do contacto, no caso que nos interessa, entre alunos com e sem NEE: factores de natureza quantitativa (frequência, duração, número de alunos por turma), estatuto dos diversos membros (de igualdade, superioridade ou inferioridade), âmbito do contacto (educativo, recreativo, extraescolar), contexto social (real, hipotético, voluntário, obrigatório), estrutura do processo interactivo (cooperativo, competitivo), factores pessoais (contacto anterior com a deficiência, relações familiares).

Igualmente importante é o estudo da forma como evoluem, ao longo dos diferentes níveis de ensino, as atitudes dos alunos sem NEE em relação aos seus pares com NEE nas aulas de EF, linha de investigação sobre a qual não localizámos nenhum estudo. No entanto, Harper e Peterson (2001) e Kraché e Altwasser (2006), dizem-nos que, em termos genéricos, se trata de um processo desenvolvimental que se inicia na infância e vai evoluindo favoravelmente até à adolescência, altura em que as atitudes favoráveis em relação à aceitação de pessoas com NEE decrescem até à adolescência tardia, para de novo subirem ao longo da vida adulta.

Todos estes factores poderão ajudar a compreender as diferenças encontradas em estudos realizados em contextos tão diversos como o do *Paralympic School Day* ou da EF inclusiva, no que respeita às atitudes dos alunos em relação à inclusão de pessoas com NEE nas actividades físicas.

Processo de inclusão que assume toda a importância até porque se sabe que apesar dos benefícios físicos e psicossociais que a actividade física traz à vida das pessoas com deficiência (Bailey, 2006; Hilderley e Rhind, 2012) estas se envolvem muito menos nessas actividades que as pessoas sem deficiência (Bjornson e al., 2007; Maher e al., 2007; Murphy e Carbone, 2008; Molin e Alricsson, 2009; Zwier e al., 2010; Liu e al., 2016).

No âmbito do *Paralympic School Day*, no que respeita às diferenças entre rapazes e raparigas, os dados parecem genericamente indicar que as raparigas apresentam uma atitude mais positiva em relação à inclusão de alunos com NEE nas aulas de EF que os rapazes (Tripp, French e Sherrill, 1995; Slininger e al., 2000; Van Biesen e al., 2006; Xafopoulos e al., 2009; Liu e al., 2010), embora alguns estudos, poucos, não tenham encontrado diferenças em termos de género (Kalyvas e al., 2003; Panagiotou e al., 2008).

Foi igualmente estudado o impacto de duas outras variáveis (falta de informação sobre o que é a deficiência e tipo de deficiência) sobre as atitudes dos alunos em relação à inclusão de pessoas com NEE. Em relação à primeira variável, falta de informação, os dados indicam que o conhecimento que os alunos têm sobre o que é a deficiência influencia directamente as suas atitudes em rela-

ção aos seus pares com deficiência (Cooper, 2004; Nowicki, 2006; Ison e al., 2010; Hurst e al., 2012). No que toca à segunda variável, tipo de deficiência, os estudos parecem unânimes em afirmar que o tipo de deficiência influencia as atitudes (Laws e Kelly, 2005; Nowicki, 2006; Brown e al., 2011; Barr e Bracchitta, 2015), tendo sido encontradas atitudes mais favoráveis em relação ao contacto com pessoas com deficiências físicas e sensoriais do que com pessoas com deficiências do foro emocional, comportamental ou intelectual. Estes resultados foram encontrados quer em crianças (Nowicki, 2006) quer em adolescentes (Brown e al., 2011). Laws e Kelly (2005) verificaram ainda que as atitudes em relação ao contacto com pessoas com problemas intelectuais ou comportamentais não diferem em termos de sexo, porém observa que as raparigas, mais que os rapazes, têm atitudes mais favoráveis em relação às pessoas com deficiências físicas.

Como temos vindo a referir, uma das variáveis que mais significativamente contribui para o sucesso da inclusão de alunos com NEE nas aulas curriculares de EF é, sem dúvida, a atitude dos pares, o papel decisivo que têm essas atitudes nas experiências dos alunos com NEE. Se a rejeição dos seus pares sem NEE pode condicionar negativamente os contextos sociais de aprendizagem proporcionados a estes alunos e dessa forma limitar os seus desempenhos académicos, não é menos verdade que os alunos sem NEE também podem ser um importante sistema de apoio psicossocial e académico ao processo de inclusão dos alunos com NEE. Na EF a organização do processo comunicativo e interactivo, a aceitação pelos pares, o apoio e a ajuda mútua, o sentimento de pertença a um grupo, são dimensões decisivas.

Apesar da importância que a investigação atribui a estas dimensões encontramos poucos estudos, no âmbito da EF, sobre o impacto das atitudes dos alunos sem NEE no processo de inclusão dos seus pares com NEE. No entanto, a literatura especializada parece indicar que o mero contacto entre alunos com e sem NEE, só por si, não parece ser suficiente para promover atitudes positivas no decurso do processo inclusivo (Pruett et al., 2008; McManus e al. 2010; Barr, e Bracchitta, 2015) chamando a atenção para a distinção entre aspecto quantitativos e qualitativos do contacto e para a importância de esses contactos se organizarem na base de relações de solidariedade e cooperação (Allport, 1954) que desencorajem preconceitos e estereótipos e promovam a igualdade de estatutos.

Sem ignorar a importância do tempo de contacto entre alunos com e sem deficiência, a investigação deverá igualmente dar mais atenção aos factores qualitativos, favoráveis e desfavoráveis, que presidem a esses contactos. Assim, a análise dos factores envolvimentoais, no quadro da EF, que promovem a construção de interacções positivas e construtivas entre alunos com e em NEE, parecem fundamental.

Apesar da sua importância, que reconhecemos, as limitações da investigação que tem origem no *Paralympic School Day*, parecem-nos óbvias, se tivermos em conta os postulados essenciais do modelo teórico que suporta essa linha de investigação, a teoria do contacto (Allport, 1954; Amir, 1969). Referimo-nos, essencialmente, a dimensões como o tipo de contacto (não estruturado), a duração do contacto (pontual, com sessões de curta duração que podem oscilar entre

alguma horas a três ou quatro semanas), a qualidade do contacto estabelecido (interdependência de objectivos, metodologias de ensino, tipo de matérias seleccionadas). Trata-se, na generalidade, de situações de natureza hipotética, tendo efectivamente os alunos pouco ou nenhum contacto com colegas com NEE nas suas aulas de EF. Por outro lado, as actividades desenvolvidas durante estes Programas são bem distintas das actividades com que os alunos se confrontam nas aulas de EF, já que essas actividades são diferenciadas para que os alunos possam vivenciar, num clima de cooperação e patilha, não de competição, a experiência do êxito e do sucesso.

Ora, como vimos anteriormente, de acordo com a teoria do contacto (Allport, 1954; Amir, 1969), um dos factores que pode contribuir para o desenvolvimento de atitudes positivas é a cooperação. Ao invés, a competição está do lado dos factores desfavoráveis à construção de atitudes positivas em relação à aceitação da diferença, no caso as NEE, oriundas ou não, de situações de deficiência. Desta forma, a presença da competição na EF poderia ser uma barreira à formação de atitudes positivas em relação aos colegas com NEE. Não esqueçamos que de acordo com os dados de que dispomos, as duas principais razões apontadas pelos investigadores (Pruett et al., 2008; McManus e al. 2010; Barr, e Bracchitta, 2015) para explicar a resistência dos alunos quanto à modificação das regras dos jogos, para potenciar a participação dos alunos com NEE, são: (a) a quebra no carácter competitivo desses jogos adaptados, o desejo de jogar e ganhar a um elevado nível competitivo; (b) o desconhecimento inicial dos alunos, no pré-teste, das consequências da alteração dessas regras, aprendizagem feita durante o Programa (*Paralympic School Day*) com a participação concreta nesses jogos com regras adaptadas, justificaria os resultados mais baixos no pós-teste, ou seja, uma atitude desfavorável à modificação dessas regras e, portanto, à inclusão dos seus pares com NEE nessas actividades.

Para além das dimensões competição/cooperação anteriormente referidas, outros factores, igualmente relevantes, para uma melhor compreensão da forma como se organizam as atitudes dos alunos em relação à aceitação dos seus pares com NEE nas aulas de EF, devem merecer a nossa atenção. De entre eles gostaríamos de salientar a questão da igualdade de estatutos, da cultura de escola e das interacções entre alunos com e sem NEE na sua relação com o conhecimento do que é a deficiência.

A igualdade de estatutos é uma das principais condições no estabelecimento de um contacto favorável entre alunos com e sem NEE. Ora, tendo em consideração a teoria do contacto (Allport, 1954; Amir, 1969), que condições devem ser asseguradas para que, no contexto da EF, tendo em consideração os diferentes tipos de NEE, nomeadamente no que toca às actividades de natureza desportiva, a igualdade de estatutos entre alunos com e sem NEE esteja salvaguardada? Haverá uma efectiva igualdade de estatutos quando a percepção de alunos e professores se suporta ainda no modelo médico da deficiência (Barnes e al., 1999), no modelo do défice, da incompetência e da incapacidade, das limitações motoras, o que cria uma assimetria interactiva em que o aluno dito normal apa-

rece como aquele que ajuda e o aluno com NEE como aquele que tem que ser apoiado?

De igual relevância é a cultura da escola em relação às questões da inclusão e da valorização da diferença, venha ela ou não da deficiência. Trata-se, afinal, da questão das crenças normativas, da questão das normas e regulamentos da própria escola, da atitude dos professores, dos pais, das lideranças pedagógicas e administrativas.

A questão dos processos interactivos entre pessoas com e sem NEE, que se prende com o tempo de duração do contacto e o seu grau de estruturação, torna-se relevante na medida em que, ainda de acordo com a teoria do contacto, a construção de interacções mutuamente significativas e com sentido, afectiva e cognitivamente empáticas, que permitam aos participantes partilhar sentimentos de *empowerment*, conhecerem-se melhor, como alunos, como pessoas, como sujeitos, (Findler e al. 2007; Keller e Siegrist, 2010; Flatt-Fultz e Phillips, 2012), são condições necessárias à mudança favorável das atitudes. Nas palavras de Barr e Bracchitta: “Positive attitudes such as simply liking people more and promoting the feeling of empowerment can facilitate the inclusion and acceptance of individuals with disabilities.” (Barr e Bracchitta, 2015, p.224).

Condições essas que nos parece que poderão estar presentes nos contextos inclusivos, nas actividades curriculares de EF, mas dificilmente em contextos interactivos de natureza claramente esporádica e pontual.

Assume-se, na generalidade dos casos, que as actividades curriculares de EF se caracterizam pela presença de condições favoráveis ao contacto entre alunos com e sem NEE. No entanto, até porque alguns dos resultados das investigações anteriores não são concordantes, as futuras investigações sobre a inclusão na EF deveriam centrar a sua atenção no estudo e análise daquelas condições que a teoria do contacto considera mais favoráveis ao contacto entre alunos com e sem NEE.

ESTUDOS DESENVOLVIDOS

No âmbito dos Seminários/Relatórios de Estágio realizados pelos alunos do Mestrado em Educação Física e Desporto Escolar no Ensino da Educação Física e do Desporto nos Ensinos Básico e Secundário tivemos a oportunidade de propor e acompanhar alguns estudos sobre a inclusão na EF, alguns dos quais se centraram na problemática das atitudes dos alunos sem NEE em relação aos seus pares com NEE nas aulas de EF.

Assim, desenvolvemos uma primeira linha de investigação associada ao tema *O Contacto entre Alunos com e sem Necessidades Educativas Especiais nas Aulas de Educação Física*, na qual serão apresentados alguns dos resultados encontrados nos estudos que tinham como objectivo central comparar as atitudes dos alunos que, nas aulas de EF, tinham colegas com Necessidades Educativas Especiais (turmas com contacto), ao abrigo do Decreto-Lei nº3/2008 de 7 de Janeiro, com as atitudes dos alunos que, nas aulas de EF não tinham colegas com NEE (tur-

mas sem contacto). Nas turmas com contacto, os alunos viviam uma situação curricularmente estruturada onde semanalmente participavam em aulas de EF com colegas com NEE. Nas turmas sem contacto os alunos foram confrontados com a situação hipotética de, no futuro, essa situação ocorrer. Nos estudos a seguir apresentados foi aplicado, no que respeita à recolha dos dados, o questionário “As Atitudes dos Alunos face à Inclusão dos seus Pares com Deficiência” (AID-EF, Leitão, 2014), constituído por 16 questões e que integra cinco dimensões: Crenças Comportamentais Favoráveis; Crenças Comportamentais Desfavoráveis; Crenças Normativas; Crenças de Controlo Interno e Crenças de Controlo Externo. A base conceptual subjacente ao questionário radica na teoria do comportamento planeado (Ajzen e Fishbein, 1980). As respostas ao instrumento deveriam reflectir o grau de concordância dos alunos em relação a cada uma das questões, na base de uma escala de Lickert com 6 opções de resposta, variando entre 1 (Discordo Totalmente) e 6 (Concordo Totalmente). A aplicação ocorreu em contexto de sala de aula, tendo a distribuição, administração e recolha sido efectuada pelos investigadores que participaram no estudo. Foi garantido o anonimato das escolas e dos alunos que responderam ao questionário.

Assim, no que respeita a esta primeira linha de investigação, *O Contacto entre Alunos com e sem Necessidades Educativas Especiais nas Aulas de Educação Física*, os dados relativos a alguns dos estudos realizados foram os abaixo expostos.

Fizeram parte de um primeiro estudo (que adiante passaremos a designar de estudo A) alunos provenientes de escolas públicas dos Ensinos Básico e Secundário da região da Grande Lisboa. Trata-se de uma amostra por conveniência constituída por 2094 alunos dos quais 48,7% (1020) eram do sexo masculino e 51,3% (1074) do sexo feminino, com uma média de idades de 13,4 anos. Desses alunos, 44,2% (925) pertenciam a turmas onde, nas aulas de EF, não constavam alunos com NEE (turmas sem contacto) e 55,8% (1169) estavam em turmas onde estavam incluídos colegas com NEE nas aulas de EF (turmas com contacto).

O estudo tinha como objectivo investigar se as atitudes (Crenças Comportamentais Favoráveis e Desfavoráveis, Crenças Normativas, de Controlo Interno e Externo) dos alunos dos Ensinos Básico e Secundário, face à inclusão dos seus pares com NEE nas aulas de EF, variam em função da presença de alunos com NEE na turma. Assim, a questão de partida foi formulada da seguinte forma: “As atitudes dos alunos dos Ensinos Básico e Secundário, em relação à inclusão dos seus pares com NEE nas aulas de EF, variam em função da presença ou ausência de alunos com NEE nessas aulas?”.

Para a concretização deste estudo, foram consideradas, com base na teoria do comportamento planeado (Ajzen e Fishbein, 1980) as seguintes variáveis dependentes: Crenças Comportamentais Favoráveis, Crenças Comportamentais Desfavoráveis, Crenças Normativas, Crenças de Controlo Interno e Crenças de Controlo Externo. A variável independente foi a presença ou ausência de alunos com N.E.E na aula de EF. Foi utilizado o programa informático Microsoft Office Excel 2010 e o programa de análise estatística SPSS.

Tendo presente os objectivos definidos e a questão de partida colocada, foram definidas as seguintes hipóteses:

Hipótese 1 – As Crenças Comportamentais Favoráveis dos alunos dos Ensinos Básico e Secundário, em relação à inclusão nas aulas de EF, variam em função da presença ou ausência de alunos com NE E na turma.

Hipótese 2 – As Crenças Comportamentais Desfavoráveis dos alunos dos Ensinos Básico e Secundário, em relação à inclusão nas aulas de EF, variam em função da presença ou ausência de alunos com NE E na turma.

Hipótese 3 – As Crenças Normativas dos alunos dos Ensinos Básico e Secundário, em relação à inclusão nas aulas de EF, variam em função da presença ou ausência de alunos com NE E na turma.

Hipótese 4 – As Crenças de Controlo Interno dos alunos dos Ensinos Básico e Secundário, em relação à inclusão nas aulas de EF, variam em função da presença ou ausência de alunos com NE E na turma.

Hipótese 5 – As Crenças de Controlo Externo dos alunos dos Ensinos Básico e Secundário, em relação à inclusão nas aulas de EF, variam em função da presença ou ausência de alunos com NEE na turma.

A análise descritiva das variáveis dependentes, no que respeita à média e ao desvio padrão, permitiram encontrar os seguintes dados:

Tabela 1
Média e Desvio Padrão das dimensões em estudo

Dimensões	Média		Desvio Padrão	
	Turmas com alunos com NEE	Turmas sem alunos com NEE	Turmas com alunos com NEE	Turmas sem alunos com NEE
Crenças Comportamentais Favoráveis	4,43	4,55	0,932	0,950
Crenças Comportamentais Desfavoráveis	2,36	2,37	1,096	1,125
Crenças Normativas	4,66	4,70	0,939	0,922
Crenças de Controlo Interno	4,32	4,69	1,272	1,188
Crenças de Controlo Externo	4,15	4,48	1,236	1,156

Após a aplicação do teste de Levene para a homogeneidade das variâncias procedeu-se à comparação das médias dos dois grupos (Turmas com alunos com NEE e Turmas sem alunos com NEE), para todas as variáveis dependentes, na base do Teste T-Student, cujos valores estão registados na Tabela 2.

Tabela 2
Valores do Teste T para amostras independentes

	Crenças Comportamentais Favoráveis	Crenças Comportamentais Desfavoráveis	Crenças Normativas	Crenças de Controlo Interno	Crenças de Controlo Externo
p	.007	.811	.331	.000	.000
t	2,72	.239	.973	6,923	6,276

A análise da Tabela 1 permite verificar que, quer nas turmas com alunos com NEE quer nas turmas sem alunos com NEE (turmas com e sem contacto), os valores médios encontrados para todas as dimensões, exceptua-se a dimensão Crenças Comportamentais Desfavoráveis, são claramente superiores à média (3,5) da escala utilizada. O que significa que a atitude dos alunos em relação à inclusão dos seus pares com NEE, nas aulas de EF, é fortemente positiva. Situação que se reforça com os valores bem inferiores encontrados para as Crenças Comportamentais Desfavoráveis, já que neste ponto quanto mais baixo é esse valor mais positiva é a atitude dos alunos em relação à inclusão. Ou seja, embora reconheçam que a inclusão dos seus pares nas aulas de EF pode arrastar consigo alguns inconvenientes, não deixam de ter, no entanto, uma atitude geral fortemente favorável a essa inclusão. Estes dados, atitudes positivas em relação à inclusão nas aulas de EF, foram igualmente encontrados em estudos anteriores (Slininger, Sherrill e Jankowski, 2000; Verderber e al., 2003; Verderber, Rizzo e Sherrill, 2003; Kudláček, 2006; Modell, 2007; Townsend e Hassall, 2007; Vignes e al., 2009; Obrusnikova, Block, e Dillon, 2010).

De entre as cinco dimensões analisadas, aquela em que os valores são mais elevados é a das Crenças Normativas ($M=4,67$) logo seguida da Crenças Comportamentais Favoráveis ($M= 4,48$).

A análise isolada das questões relativas às cinco dimensões permite igualmente verificar alguns aspectos interessantes. Na dimensão das Crenças Normativas a questão que atinge o valor médio mais elevado ($M = 5,33$) corresponde à questão nº 4 do questionário, “O meu professor de EF espera que eu trate com respeito os alunos com deficiência”, o que de alguma forma revela a importância que têm as atitudes do professor de EF no contexto do processo de inclusão (Folsom-Meek e Rizzo, 2002; Hutzler, 2003; Kozub e Lienert, 2003; Doulkeridou e al., 2010; Obrusnikova, Dillon, e Block, 2010; Calvo e al., 2015). Quanto à dimensão Crenças Comportamentais Favoráveis a questão “A inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF ajuda-me a compreender que devo ajudar mais os meus colegas” é a que apresenta a média mais elevada ($M= 4,83$), o que nos remete para o impacto favorável da inclusão (Hilderley e Rhind, 2012) na formação cívica dos alunos sem NEE.

No que respeita às Crenças Comportamentais Desfavoráveis é interessante verificar que os alunos consideram que a inclusão de pares com NEE nas aulas de EF não prejudica as suas aprendizagens, pois o valor médio mais baixo encontrado ($M= 2,04$) respeita à questão “A presença de alunos com deficiência nas aulas de EF prejudica a minha aprendizagem”, o que não impede os mesmos alunos de reconhecer que essa inclusão pode de alguma forma reduzir o grau de participação nas actividades. A questão registou um valor médio igualmente baixo ($M= 2,62$).

Em geral parece verificar-se que, em ambos os grupos (turmas com e sem contacto), os alunos apresentam uma atitude positiva em relação aos seus pares com NEE, aceitam-nos e ajudam-nos nas aulas ou fazem intenção disso, ajustam os seus comportamentos de forma a facilitar essa inclusão e reconhecem que os professores fazem igualmente um esforço para ajustar as suas estratégias de

forma a promover a participação dos alunos com NEE nas aulas, como outros estudos igualmente confirmaram (Findler e al. 2007; Keller e Siegrist, 2010; Flatt-Fultz e Phillips, 2012; Barr e Bracchitta, 2015).

Passemos agora à análise inferencial para registar que, de acordo com os dados da Tabela 2, encontramos diferenças estatisticamente significativas entre as médias das dimensões Crenças Comportamentais Favoráveis ($p=.007$), Crenças de Controlo Interno ($p=.000$) e Crenças de Controlo Externo ($p=.000$) dos alunos que têm e não têm contacto com pares com NEE nas aulas de EF, dado que qualquer desses valores é inferior a 0,05. O mesmo não ocorre com as Crenças Comportamentais Desfavoráveis ($p=.239$) e as Crenças Normativas ($p=.973$), já que esses valores são superiores a 0,05. Assim, são aceites três das hipóteses formuladas (Hipóteses 1, 4 e 5) e rejeitadas as restantes hipóteses (Hipóteses 2 e 3).

No que respeita às hipóteses confirmadas, as que dizem respeito às Crenças Comportamentais Favoráveis, Crenças de Controlo Interno e Crenças de Controlo Externo, essas diferenças apontam na direcção de os valores médios encontrados serem sempre superiores nas turmas onde não existem alunos com NEE nas aulas de EF. O que numa primeira análise poderia parecer algo discrepante com o postulado pela teoria do contacto (Ajzen e Fishbein, 1980) quando refere que o contacto gradual e sistemático entre grupos diferentes, no caso alunos de turmas de EF onde estão incluídos alunos com NEE, influenciaria de forma positiva a atitude desses alunos em relação aos seus pares com NEE. Situação que de alguma forma foi confirmada, no âmbito da Educação Física e mais especificamente do *Paralympic School Day* (Hutzler, 2003; Block e Obrusnikova, 2007; Hutzler e al., 2007; Panagiotou e al., 2008; O'Brien e al., 2009; Xafopoulos e al., 2009; Liu e al., 2010; Reina e al., 2011; Qi e Ha, 2012).

Ora, no caso dos dados por nós encontrados, é precisamente nas turmas em que não há contacto com alunos com NEE nas aulas de EF que esses valores médios são significativamente superiores (Tabela nº 2). No entanto, não poderemos esquecer que, quer no âmbito da EF quer no caso do *Paralympic School Day*, os dados encontrados pelos diferentes autores nem sempre são concordantes (Devine e Wilhite, 2000; Van Biesen e al., 2006; Ješina e al., 2006; Panagiotou e al., 2008; Xafopoulos et al., 2009; Liu e al., 2010; McKay e al., 2015). Nomeadamente no caso do *Paralympic School Day* alguns estudos mostraram mesmo que, se no âmbito das atitudes em geral, o contacto parece estar associado a mudanças favoráveis nas atitudes em relação às NEE, já no caso das atitudes específicas em relação à modificação das regras dos jogos como estratégia de promoção da participação dos alunos com NEE nessas actividades (Slininger e al., 2000; Kalyvas e Reid, 2003; Ješina et al., 2006; Van Biesen et al., 2006; Panagiotou e al., 2008; Liu e al., 2010), o contacto com alunos com NEE se traduzia em resultados mais baixos, ou seja, numa atitude menos favorável à inclusão de colegas com NEE, particularmente se integrassem a mesma equipa, o que poderia reduzir a possibilidade de ganharem. Algo que os próprios autores relacionaram com a maior ou menor importância atribuída por esses alunos à dimensão da competição (Panagiotou e al., 2008; Pruett et al., 2008; Xafopoulos et al., 2009; McManus e al. 2010; Barr e Bracchitta, 2015).

Os dados encontrados neste estudo, numa amostra de alunos dos Ensinos Básico e Secundário, quando comparamos turmas com e sem contacto, parecem indicar que o contacto com pares com NEE nas aulas de EF parece não se traduzir numa mudança favorável das atitudes dos alunos em relação à inclusão dos seus pares com NEE. Nas dimensões Crenças Comportamentais Favoráveis, Crenças de Controlo Interno e Crenças de Controlo Externo, esses valores até são significativamente inferiores. Não esqueçamos, no entanto, que estamos a falar, quer no caso de umas turmas quer das outras (Tabela 1), de valores que se situam a níveis bem elevados, ou seja, claramente acima da média (3,5) da escala utilizada. A que acresce referir que os valores encontrados para as Crenças Normativas são os mais elevados, quer para as turmas com contacto quer para as turmas sem contacto (Tabela 1) e que, inversamente, os valores registados para as Crenças Comportamentais Desfavoráveis são significativamente baixos quer para as turmas com alunos com NEE (turmas com contacto) quer para as turmas com alunos sem NEE (turmas sem contacto).

No entanto, para procurar compreender este aparente paradoxo, quando comparamos os dois tipos de turmas, teremos que voltar a algumas das reflexões com que inicialmente procurámos contextualizar a presente linha de investigação. Para o efeito suportar-nos-emos mais uma vez na teoria do contacto (Allport, 1954; Amir, 1969), nomeadamente nas quatro condições que a teoria postula como favoráveis a uma mudança nas atitudes. Faltarão algumas dessas condições à forma como alunos com e sem deficiência interagem nas aulas de EF?

A primeira dessas condições, o contacto ser suficientemente íntimo, estruturado e prolongado no tempo, parece estar presente nas turmas com contacto. Nas turmas sem contacto a situação é diferente pois esse contacto, nas aulas de EF, não existe, podendo apenas ser mediado por contactos pontuais noutros contextos informais da escola. Trata-se, assim, de uma situação hipotética, no plano das intenções comportamentais. Mas esta situação não nos ajuda significativamente a compreender os dados, pois é precisamente nas turmas com contacto estruturado e íntimo que os valores encontrados são mais baixos.

A segunda condição, suporte da autoridade institucional e clima social que incentive o contacto entre grupos, também nos parece estar presente, a cultura de escola é similar em todas as turmas, as crenças normativas em relação à inclusão são transversais a toda a escola e os professores que leccionam as turmas sem contacto leccionam também turmas com contacto. Também por aqui os valores expectáveis seriam no sentido de as atitudes positivas dos alunos das turmas com contacto serem mais elevadas, acontecendo exactamente o inverso.

A terceira condição, igualdade de estatuto dos membros dos diferentes grupos, no contexto específico da EF, já nos parece mais problemática. Quando alunos com competências intelectuais, sensorias e motoras tão distintas, face às exigências de determinadas tarefas, nomeadamente no caso da deficiência motora e da deficiência visual, a que acresce o facto de a percepção de professores e alunos estar ainda muito fortemente vinculado ao modelo médico e não no modelo social da deficiência (Sherrill e DePauw, 1997; Barnes e al., 1999; DePauw, 2000), poderemos efectivamente falar em igualdade de estatuto?

Esta terceira condição parece-nos estar fortemente ligada à última das condições requeridas pela teoria do contacto, a saber, o contacto deve ocorrer de forma cooperativa, partilhando os membros dos diferentes grupos objectivos a realizar em conjunto. É neste ponto que os nossos dados se cruzam com algumas investigações anteriormente referidas, precisamente aquelas que verificaram (Slininger e al., 2000; Kalyvas e Reid, 2003; Ješina et al., 2006; Van Biesen et al., 2006; Panagiotou e al., 2008; Liu e al., 2010; Pruett et al., 2008; Xafopoulos et al., 2009; McManus e al. 2010; Barr e Bracchitta, 2015) que o impacto favorável do *Paralympic School Day* nas atitudes dos alunos, quando existia, se reduzia às atitudes em geral, mas que o impacto do Programa, no caso específico da modificação das regras dos jogos para potenciar a participação dos alunos com NEE, dada a quebra do carácter competitivo desses jogos adaptados, conjugada com o desejo de jogar e ganhar a um elevado nível competitivo, se traduzia em valores mais baixos (atitudes menos positivas) nos grupos que participavam no *Paralympic School Day* que nos grupos de controlo (que não participavam no *Paralympic School Day*). Este conflito entre atitudes em geral e atitudes específicas em relação à modificação das regras dos jogos, ajuda de alguma forma a compreender os dados por nós encontrados já que o questionário aplicado não se centra nas atitudes em geral, mas precisamente nas atitudes dos alunos, com e sem contacto, em relação à inclusão nas aulas de EF.

O que nos leva a equacionar a questão de saber até que ponto as condições necessárias a uma mudança favorável nas atitudes poderão ou não estar presentes, nos contextos inclusivos, nas actividades curriculares de EF, que, de acordo com a alguma investigação (Gremier, 2006; Elliott, 2008; O'Brien e al., 2009; Logan e Wimer, 2013; Park e al., 2014; Orlic e al., 2016), para além das atitudes positivas dos professores, do apoio a professores e alunos, das modificações e adaptações curriculares, da formação em serviço, passam igualmente (Klavina e Block, 2008; Temple e Lynnes, 2008; Lieberman e Houston-Wilson, 2009; Park e al., 2014), de forma muito significativa, pela construção de relações de interdependência positiva entre alunos, pelo trabalho a pares, pelo *peer tutoring*, pela construção de um clima de aula em que a competição conviva saudavelmente com um “noncompetition-style game to provide fun and help”. (Park e al., 2014, p.44).

Confrontados com os valores anteriormente expostos (Tabelas 1 e 2) desenvolvemos mais dois trabalhos no sentido de ver, com amostras diferentes no que respeita ao nível de ensino, se os padrões encontrados neste primeiro estudo, se mantinham ou evoluíam de forma diferente.

Assim, num segundo estudo, que designaremos de B, a amostra era constituída por alunos provenientes de escolas públicas da região da Grande Lisboa. Amostra por conveniência constituída por 2249 alunos do 2º e do 3º Ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário, dos quais 49% (1091) eram do género masculino e 51% (1158) do género feminino, com uma média de idades 13,7 anos. Desses alunos 53,5% (1174) pertencia a turmas em que nas aulas de EF não havia alunos com Necessidades Educativas Especiais (turmas sem contacto) e 46,5% (1119) frequentava turmas (turmas com contacto) onde estavam incluídos

colegas com NEE nas aulas de EF. Quanto ao nível de ensino, 24,8% (638) dos alunos frequentava o 2º Ciclo, 56,1% frequentava o 3º Ciclo (1262) e 15,5% (349) frequentava o Ensino Secundário.

Num terceiro estudo, que designaremos de C, a amostra era constituída por alunos provenientes de escolas públicas da região da Grande Lisboa, amostra por conveniência constituída por 384 alunos do Ensino Secundário, dos quais 46% (175) eram do género masculino e 55% (209) do género feminino, com idades compreendidas entre os 15 e os 21 anos (média de 16,4). Desses alunos 40% (156) pertencia a turmas em que nas aulas de EF não havia alunos com Necessidades Educativas Especiais (turmas sem contacto) e 59% (228) frequentava turmas (turmas com contacto) onde estavam incluídos colegas com NEE nas aulas de EF.

Diferenciados embora em termos da constituição da amostra (níveis de ensino) os estudos A (Ensino Básico e Secundário), B (2º e 3º Ciclos e Ensino Secundário) e C (Ensino Secundário), estes três estudos partilhavam os mesmos objectivos, questão de partida, variáveis dependentes e independentes, instrumento utilizado, procedimentos estatísticos e hipóteses. Características estas que já foram referidas anteriormente, aquando da apresentação do estudo A, pelo que não vemos necessidade de repetir aqui essas informações. Assim, passaremos já a apresentar, numa mesma tabela (Tabela 3), os dados relativos à análise descritiva das variáveis dependentes dos estudos A, B e C. Apresentaremos apenas os valores relativos às médias de cada uma das variáveis dependentes.

Tabela 3
Médias das dimensões em estudo

Dimensões	Médias					
	Estudo A		Estudo B		Estudo C	
	Básico e Secundário		2º, 3º e Secundário		Ensino Secundário	
	Turmas com alunos NEE	Turmas sem alunos com NEE	Turmas com alunos NEE	Turmas sem alunos com NEE	Turmas com alunos NEE	Turmas sem alunos com NEE
Crenças Comportamentais Favoráveis	4,43	4,55	4,43	4,53	4,50	4,75
Crenças Comportamentais Desfavoráveis	2,36	2,37	2,36	2,35	1,83	1,90
Crenças Normativas	4,66	4,70	4,66	4,67	4,87	4,90
Crenças de Controlo Interno	4,32	4,69	4,31	4,65	4,23	4,97
Crenças de Controlo Externo	4,15	4,48	4,12	4,40	3,97	4,66

A análise dos dados permite verificar que o padrão encontrado no estudo A se repete nos outros dois estudos, a saber:

- Valores médios elevados em todas as dimensões (excepto nas Crenças Comportamentais Favoráveis), o que expressa atitudes claramente positi-

vas em relação à inclusão nas aulas de EF. Os valores baixos encontrados na dimensão Crenças Comportamentais Desfavoráveis têm esse mesmo sentido, pois nesta dimensão quanto mais baixo é o valor médio encontrado menos inconvenientes os alunos encontram nesse processo de inclusão;

- b) A dimensão Crenças Normativas é a que apresenta valores médios mais elevados, quer nas turmas com alunos com NEE quer nas turmas sem alunos com NEE; no contexto das Crenças Normativas a questão mais valorizada, em qualquer dos três estudos, foi a questão 4, “O meu professor de EF espera que eu trate com respeito os alunos com deficiência”, o que ilustra a importância do professor na construção das crenças normativas dos alunos;
- c) A segunda dimensão mais valorizada foi a dimensão Crenças Comportamentais Favoráveis, e, dentro desta dimensão, a questão mais valorizada nos três estudos (A, B, C) foi a questão 14, “A inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF ajuda-me a compreender que devo ajudar mais os meus colegas”, o que ilustra bem a importância da interação entre alunos com e sem NEE, nas aulas de EF, na formação global dos alunos sem NEE;
- d) As Crenças Comportamentais Desfavoráveis apresentam, nos três estudos, valores bem abaixo do valor médio da escala (3,5), o que significa que os alunos não vêm como negativa ou desfavorável a inclusão dos seus colegas com NEE nas aulas de EF. De realçar ainda que nesta dimensão os valores médios mais baixos foram os que dizem respeito à questão “A presença de alunos com deficiência prejudica a minha aprendizagem”, ou seja, os alunos reconhecem que essa inclusão não os prejudica em termos de aprendizagem pois os valores encontrados, sempre baixos, são os que mais se aproximam, em relação à questão formulada, do extremo inferior da escala, “Discordo Totalmente”;
- e) No que respeita às Crenças de Controlo, quer Interno quer Externo, reencontramos, nos três estudos, valores igualmente elevados, o que traduz, também nesta dimensão específica, a atitude positiva dos alunos em relação à inclusão nas aulas de EF. No que respeita ao Controlo Interno a questão mais valorizada foi a questão nº 2, que nas turmas com contacto era “Nas aulas de EF quando os meus colegas com deficiência têm dificuldades eu ajudo-os”. Nas turmas sem contacto, o que expressa a atitude aberta e favorável dos alunos em relação à inclusão nas aulas de EF a questão era “Nas aulas de EF quando os meus colegas com deficiência tivessem dificuldades, eu ajudá-lo-ia”. Valores elevados que neste caso expressam a intenção por parte dos alunos de, nessa eventualidade, ajustarem os seus comportamentos de forma a facilitar o processo de inclusão nas aulas. No que respeita ao Controlo Externo os alunos parecem igualmente reconhecer a capacidade dos professores de EF facilitarem o processo de inclusão dos alunos com NEE solicitando, neste caso, a colaboração dos próprios alunos sem NEE. A questão mais valorizada, no que respeita ao Controlo Externo, foi formulada da seguinte forma: “Para os alunos com deficiência poderem participar mais activamente nas aulas de

EF o professor pede (pediria, no caso das turmas sem contacto) a colaboração de todos nós”.

Em termos de estatística inferencial, encontramos igualmente um mesmo padrão, nos três estudos, no que respeita aos valores registados para todas as dimensões, quando comparamos as turmas com e sem contacto. Observemos a Tabela 4.

Tabela 4
Valores do Teste T para amostras independentes (turmas com e sem contacto)

Dimensões	Estudo A		Estudo B		Estudo C	
	Básico e Secundário		2º, 3º e Secundário		Ensino Secundário	
	Valor do p	Valor do t	Valor do p	Valor do t	Valor do p	Valor do t
Crenças Comportamentais Favoráveis	.007	2,72	.011	2,531	.012	-2,531
Crenças Comportamentais Desfavoráveis	.811	.239	.926	-.093	.051	-.658
Crença Normativas	.331	.973	.786	.272	.678	-.416
Crenças de Controlo Interno	.000	6,923	.000	6,466	.000	-6,010
Crenças de Controlo Externo	.000	6,276	.000	5,445	.000	-6,218

Padrão que poderemos caracterizar da seguinte forma:

- a) No estudo A (Ensino Básico e Secundário) os valores encontrados para as Crenças Comportamentais Desfavoráveis e para as Crenças Normativas, não diferem significativamente quando se comparam as turmas em que nas aulas de EF havia alunos com Necessidades Educativas Especiais (turmas com contacto) com as turmas em que nas aulas de EF não havia alunos com Necessidades Educativas Especiais (turmas sem contacto), pelo que não foi possível confirmar a Hipótese 2 nem a Hipótese 3 (Tabelas 2 e 4). O mesmo ocorre, para estas duas variáveis, no estudo B (2º e 3º Ciclos e Ensino Secundário) e no estudo C (Ensino Secundário).
- b) No estudo A (Ensino Básico e Secundário) os valores encontrados para as Crenças Comportamentais Favoráveis, para as Crenças de Controlo Interno e para as Crenças de Controlo Externo, diferem significativamente quando se comparam as turmas em que nas aulas de EF havia alunos com Necessidades Educativas Especiais (turmas com contacto) com as turmas em que nas aulas de EF não havia alunos com Necessidades Educativas Especiais (turmas sem contacto), pelo que foi possível confirmar a Hipótese 1, a Hipótese 4 e a Hipótese 5 (Tabelas 2 e 4). Os dados das Tabelas 1 permitem verificar que nestas três variáveis dependentes os

valores médios encontrados são sempre superiores nas turmas em que nas aulas de EF não havia alunos com Necessidades Educativas Especiais (turmas sem contacto). O mesmo ocorre, para estas três variáveis, no estudo B (2º e 3º Ciclos e Ensino Secundário) e no estudo C (Ensino Secundário).

Esta identidade de padrões encontrados nos três estudos permite-nos retornar às reflexões anteriormente desenvolvidas para o estudo A, sintetizando-as agora para os três estudos, da seguinte forma:

- a) O contexto geral é o de uma atitude altamente positiva e favorável à inclusão nas aulas de EF quer dos alunos das turmas com contacto quer dos alunos das turmas sem contacto, como verificaram igualmente outros autores (O'Brien e al., 2009; Obrusnikova, Block, e Dillon, 2010; Qi e Ha, 2012; McKay e al., 2015; Barr, e Bracchitta, 2015).
- b) Presença de um equilíbrio entre forças aparentemente contraditórias que suporta a coexistência positiva e construtiva entre interesses centrados no próprio e igual atenção à relação e inclusão do outro. Situação expressa nos elevados valores encontrados para as atitudes em geral (inclusão do outro) mas claramente diferenciada no que respeita às atitudes específicas em relação à modificação das regras dos jogos, onde os valores mais baixos se registam nas turmas com contacto, como outros estudos igualmente verificaram (Panagiotou e al., 2008; Xafopoulos et al., 2009; Liu e al., 2010).
- c) O ponto anterior poderá ser melhor compreendido se tivermos em consideração as condições postuladas pela teoria do contacto (Allport, 1954; Amir, 1969) como indutoras de mudanças favoráveis nas atitudes: contacto íntimo, estruturado e prolongado no tempo; suporte da autoridade institucional e clima social; igualdade de estatuto dos membros dos diferentes grupos; carácter cooperativo do contacto (partilha de objectivos comuns).

Os dados encontrados levaram-nos à questão de saber se este mesmo padrão se manteria se, para além da variável *contacto* (turmas com ou sem alunos com NEE), fosse igualmente controlada a *variável contacto anterior* (ter havido ou não contacto, em anos anteriores, nas aulas de EF, com alunos com NEE). Assim, realizámos mais um estudo (Estudo D), numa amostra de alunos do Ensino Secundário, com o objectivo de analisar as atitudes desses alunos face à inclusão dos seus pares com NEE nas aulas de EF e verificar se essas atitudes variavam em função do contacto anterior e da presença de alunos com NEE na turma.

Fizeram parte neste estudo (Estudo D) alunos provenientes de escolas públicas do Ensino Secundário da região da Grande Lisboa. Trata-se de uma amostra por conveniência constituída por 349 alunos. Dos alunos que constituíam a amostra 43,8% (153) eram do género masculino e 56,2% (196) do género feminino, com idades entre os 15 e os 21 anos ($16,10 \pm 1,07$). Desses alunos 59,6% (208) pertencia a turmas em que nas aulas de EF não havia alunos com Necessidades Educativas Especiais (turmas sem contacto), 40,4% (141) frequentava turmas (turmas com contacto) onde estavam incluídos colegas com NEE nas

aulas de EF. Dos 349 alunos inquiridos 41,8% (146) afirmaram já ter frequentado, em anos anteriores, turmas com alunos com NEE e 58,2% (203) afirmaram nunca ter tido contacto em anos anteriores com alunos com NEE nas aulas de EF.

Foram consideradas como variáveis dependentes as Crenças Comportamentais Favoráveis, as Crenças Comportamentais Desfavoráveis, as Crenças Normativas, as Crenças de Controlo Interno e as Crenças de Controlo Externo. As variáveis independentes foram: (a) Turmas com alunos com NEE e contacto, em anos anteriores, com colegas com NEE nas aulas de EF; (b) Turmas sem alunos com NEE e sem contacto, em anos anteriores, com colegas com NEE nas aulas de EF.

A análise descritiva dos dados, no que respeita à Média e ao Desvio-Padrão, permitiu-nos encontrar os resultados inscritos na Tabela 5.

Tabela 5
Média e Desvio Padrão das dimensões em estudo

Dimensões	Média		Desvio Padrão	
	Turmas com alunos com NEE e contacto anterior	Turmas sem alunos com NEE e sem contacto anterior	Turmas com alunos com NEE e contacto anterior	Turmas sem alunos com NEE e sem contacto anterior
Crenças Comportamentais Favoráveis	4,29	4,69	2,07	2,16
Crenças Comportamentais Desfavoráveis	2,10	1,99	1,45	1,41
Crenças Normativas	4,57	4,78	2,14	2,19
Crenças de Controlo Interno	3,95	4,94	1,99	2,22
Crenças de Controlo Externo	3,84	4,56	1,96	2,14

Após a aplicação do teste de Levene para a homogeneidade das variâncias procedeu-se à comparação das médias dos dois grupos (Turmas com alunos com NEE e contacto anterior e Turmas sem alunos com NEE e sem contacto anterior), para todas as variáveis dependentes, na base do Teste T-Student, cujos valores estão registados na Tabela 6.

Tabela 6
Valores do Teste T para amostras independentes

	Crenças Comportamentais Favoráveis	Crenças Comportamentais Desfavoráveis	Crenças Normativas	Crenças de Controlo Interno	Crenças de Controlo Externo
p	.005	.238	.062	.000	.000
t	2,88	-.716	1.545	5,731	4,843

De acordo com as nossas expectativas, fundadas nos resultados encontrados para os estudos A, B e C, os resultados do estudo D (Turmas com alunos com NEE e com contacto anterior e Turmas sem alunos com NEE e sem contacto anterior) apresentam padrões idênticos aos registados para os estudos A, B e C, o que poderemos sintetizar nos seguintes pontos:

A atitude dos alunos em relação à inclusão dos seus pares com NEE, nas aulas de EF, é fortemente positiva. Com efeito, quer nas turmas com contacto quer nas turmas sem contacto, os valores médios encontrados para as Crenças Comportamentais Favoráveis, Crenças Normativas, Crenças de Controlo Interno e Crenças de Controlo Externo são elevados, claramente superiores à média (3,5) da escala utilizada.

Atitudes positivas em relação à inclusão dos seus pares com NEE nas aulas de EF, sem deixarem de reconhecer que essa inclusão se traduz, se pode traduzir, nalguns inconvenientes (valores baixos no que respeita às Crenças Comportamentais Desfavoráveis).

No que respeita às Crenças Comportamentais Favoráveis, Crenças de Controlo Interno e Crenças de Controlo Externo, as diferenças entre as turmas com contacto e sem contacto apontam na direcção de os valores médios encontrados serem significativamente superiores nas turmas onde não existem alunos com NEE nas aulas de EF (Tabela 7).

Não se encontram diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos (com e sem contacto) no que respeita às Crenças Comportamentais Desfavoráveis e às Crenças Normativas (Tabela 7).

Tabela 7

Valores do Teste T para amostras independentes dos estudos A, B, C e D (Turmas com e sem contacto)

	Crenças Comportamentais Favoráveis	Crenças Comportamentais Desfavoráveis	Crenças Normativas	Crenças de Controlo Interno	Crenças de Controlo Externo
Valores do p Estudo A	.007	.811	.331	.000	.000
Valores do p Estudo B	.011	.926	.786	.000	.000
Valores do p Estudo C	.012	.051	.678	.000	.000
Valores do p Estudo D	.005	.238	.062	.000	.000

Apesar das diferenças encontradas entre as turmas com e sem contacto (Tabela 7), em geral podemos afirmar que, em ambos os grupos (turmas com e sem contacto), os alunos apresentam uma atitude positiva em relação à inclusão dos seus pares com NEE nas aulas de EF, aceitam-nos, ajudam-nos ou fazem intenção disso, ajustam os seus comportamentos de forma a facilitar essa inclusão,

reconhecem que os professores de EF adequam as suas estratégias às necessidades específicas desses alunos de forma a promover a sua participação.

A análise isolada das questões relativas às cinco dimensões em estudo, ilustrada na base deste último estudo (Estudo D) permite igualmente verificar alguns aspectos interessantes.

No que respeita à dimensão das Crenças Comportamentais Favoráveis as duas questões que atingem valores mais elevados, são a questão nº 10 do questionário “A inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF ensinam-me/ensinar-me-ia a ser *mais tolerante* para com os meus colegas” (M= 4,58 nas turmas com alunos com NEE e com contacto anterior; M= 4,88 nas turmas sem alunos com NEE e sem contacto anterior) e a questão nº 14 “A inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF ajuda-me a compreender que devo/deveria *ajudar mais* os meus colegas” (M= 4,56 nas turmas com alunos com NEE e com contacto anterior; M= 4,89 nas turmas sem alunos com NEE e sem contacto anterior). Nesta mesma dimensão, a questão que apresenta valores mais baixos, em ambos os grupos, é a questão nº 5 “Os alunos com deficiência aprendem mais nas aulas de EF do que se tivessem *aulas separadas, só para eles*” (M= 3,82 nas turmas com alunos com NEE e com contacto anterior; M = 4,17 nas turmas sem alunos com NEE e sem contacto anterior). Como já referimos anteriormente, estes valores são sempre mais elevados no caso das turmas sem alunos com NEE e sem contacto anterior com alunos com NEE nas aulas de EF. Ou seja, os alunos destas turmas apresentam uma atitude mais fortemente inclusiva.

Quanto à Dimensão Crenças Comportamentais Desfavoráveis, que integra questões relativas à aprendizagem, à participação, ao funcionamento das aulas e à sua dimensão lúdica, importa referir que a questão que apresenta valores mais baixos, portanto um impacto negativo menor, em ambos os grupos, é a questão nº 1 “A presença de alunos com deficiência nas aulas de EF *prejudica/prejudicaria a minha aprendizagem*” (M= 1,94 nas turmas com alunos com NEE e com contacto anterior; M= 1,69 nas turmas sem alunos com NEE e sem contacto anterior). Reconhecem, assim, um impacto mínimo nas suas aprendizagens. O que na perspectiva dos alunos tem maior impacto negativo, embora muito reduzido (os valores situam-se sempre abaixo de 2,5) é, no caso dos alunos que frequentam turmas com contacto, a questão da participação, analisada a partir do item nº 12 “Por vezes o comportamento dos alunos com deficiência faz com que *não participe tanto* nas aulas de EF” (M= 2,31); no caso dos alunos que frequentam turmas sem contacto, é a questão do normal funcionamento das aulas, analisada a partir do item nº 3 “O facto de haver alunos com deficiência na turma *perturbaria o normal funcionamento das aulas*” (M= 2,18).

Na dimensão Crenças Normativas a questão que atinge o valor médio mais elevado, para ambos os grupos, é a questão nº 4 do questionário “O meu professor de EF espera que eu *trate com respeito os alunos com deficiência*” (M= 5,33) nas turmas com alunos com NEE e com contacto anterior e de (M= 5,56) nas turmas sem alunos com NEE e sem contacto anterior. Diga-se, de passagem, que esta é a questão que apresenta, no âmbito das cinco dimensões analisadas, os valores

médios mais elevados, o que expressa a importância que, na óptica dos alunos, tem o professor de EF na inclusão de alunos com NEE nas aulas de EF.

A dimensão Crenças de Controlo Interno parece apontar para o facto de os alunos de ambos os grupos, reconhecerem a sua capacidade de ajudar os seus colegas com NEE nas aulas de EF, mas igualmente a sua menor disponibilidade para estudar ou brincar com eles fora do contexto escolar. Com efeito, a questão nº 2 do questionário “Nas aulas de EF, quando os meus colegas com deficiência têm dificuldades, *eu ajudo-os*” recolhe dados mais elevados ($M= 4,22$) nas turmas com alunos com NEE e com contacto anterior e de ($M= 5,12$) nas turmas sem alunos com NEE e sem contacto anterior, enquanto que a questão nº 16 “*Fora da escola por vezes estudo ou brinco com os meus colegas com deficiência*” recolhe dados mais baixos, embora sempre bem acima do valor médio da escala, ($M= 3,68$) nas turmas com alunos com NEE e com contacto anterior e ($M= 4,76$) nas turmas sem alunos com NEE e sem contacto anterior. Mais uma vez, recordamos, os valores médios encontrados nos alunos das turmas sem contacto são superiores aos valores encontrados nas turmas com contacto.

Finalmente, no que respeita às Crenças de Controlo Externo, os alunos referem, prioritariamente, que o professor de EF solicita a sua colaboração como forma de promover o processo inclusivo (questão nº 13 “Para os alunos com deficiência poderem participar mais activamente nas aulas de EF, o meu professor *pede/pediria a colaboração de todos nós*” ($M= 4,50$) nas turmas com alunos com NEE e com contacto anterior e ($M= 5,02$) nas turmas sem alunos com NEE e sem contacto anterior), da mesma forma que referem, embora com valores ligeiramente mais baixos (conquanto sempre acima da média da escala), que os docentes de EF ajustam as actividades realizadas de forma a promover uma maior participação dos alunos com NEE nas aulas (questão nº 9 “O meu professor de EF *modifica as actividades que fazemos para os alunos com deficiência poderem participar nas aulas*” ($M = 3,18$) nas turmas com alunos com NEE e com contacto anterior e ($M= 4,10$) nas turmas sem alunos com NEE e sem contacto anterior).

Confrontados com estes resultados surgiu o interesse em saber como evoluem, ao longo do processo de escolarização, três das variáveis dependentes que temos vindo a estudar (Crenças Comportamentais, Crenças Normativas e Crenças de Controlo). Assim, passaremos a analisar os dados de mais dois estudos, o estudo que passaremos a designar de E, que procura analisar esta evolução do 2º para o 3º Ciclo e o estudo F, que procura analisar esta evolução do 3º Ciclo para o Ensino Secundário.

Fizeram parte neste estudo (Estudo E) alunos provenientes de escolas públicas do Ensino Básico da região da Grande Lisboa. Trata-se de uma amostra por conveniência constituída por 1763 alunos dos quais 34% (604) frequentavam o 2º Ciclo e 66% (1159) o 3º Ciclo. Dos alunos que constituíam a amostra 49,3% (869) eram do género masculino e 50,7% (894) do género feminino, com uma média de idades de 12,8 anos. Desses alunos 42% (744) pertencia a turmas em que nas aulas de EF não havia alunos com Necessidades Educativas Especiais (turmas sem contacto), 58% (1019) frequentava turmas (turmas com contacto) onde estavam incluídos colegas com NEE nas aulas de EF.

O estudo tinha como objectivo investigar se as Crenças Comportamentais Favoráveis, as Crenças Normativas, as Crenças de Controlo Interno e as Crenças de Controlo Externo, dos alunos dos Ensinos Básico e Secundário, face à inclusão dos seus pares com NEE nas aulas de EF, variam em função do nível de ensino. Assim, a questão de partida foi formulada da seguinte forma: “As atitudes dos alunos do 2º e 3º Ciclos do Ensinos Básico em relação à inclusão dos seus pares com NEE nas aulas de EF, das turmas em que nas aulas de EF há alunos com Necessidades Educativas Especiais (turmas com contacto) e das turmas em que nas aulas de EF não há alunos com Necessidades Educativas Especiais (turmas sem contacto), variam em função do nível de ensino dos alunos?”

Foram consideradas, com base na teoria do comportamento planeado (Ajzen e Fishbein, 1980) as seguintes variáveis dependentes: Crenças Comportamentais Favoráveis, Crenças Normativas, Crenças de Controlo Interno e Crenças de Controlo Externo. A variável independente era o nível de ensino 2º ou 3ºCiclo. Foi utilizado o programa informático Microsoft Office Excel 2010 e o programa de análise estatística SPSS.

Tendo presente os objectivos definidos e a questão de partida colocada, forma definidas as seguintes hipóteses:

Hipótese 1 – As Crenças Comportamentais Favoráveis dos alunos do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, das turmas que incluem pares com NEE nas aulas de EF, variam em função do nível de ensino.

Hipótese 2 – As Crenças Normativas dos alunos do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, das turmas que incluem pares com NEE nas aulas de EF, variam em função do nível de ensino.

Hipótese 3 – As Crenças de Controlo Interno dos alunos do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, das turmas que incluem pares com NEE nas aulas de EF, variam em função do nível de ensino.

Hipótese 4 – As Crenças de Controlo Externo dos alunos do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, das turmas que incluem pares com NEE nas aulas de EF, variam em função do nível de ensino.

Hipótese 5 – As Crenças Comportamentais Favoráveis dos alunos do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, das turmas que não incluem pares com NEE nas aulas de EF, variam em função do nível de ensino.

Hipótese 6 – As Crenças Normativas dos alunos do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, das turmas que não incluem pares com NEE nas aulas de EF, variam em função do nível de ensino.

Hipótese 7 – As Crenças de Controlo Interno dos alunos do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, das turmas que não incluem pares com NEE nas aulas de EF, variam em função do nível de ensino.

Hipótese 8 – As Crenças de Controlo Externo dos alunos do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, das turmas que não incluem pares com NEE nas aulas de EF, variam em função do nível de ensino.

A análise descritiva das variáveis dependentes (Tabela 8), no que respeita à média e ao desvio padrão, permitiram encontrar os seguintes dados:

Tabela 8
Média e Desvio Padrão das dimensões em estudo

Dimensões	Turma	Médias		Desvio Padrão	
		2º Ciclo	3º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo
Crenças Favoráveis	Turmas com alunos com NEE	4,51	4,45	1,57	1,55
	Turmas sem alunos com NEE	4,48	4,57	1,55	1,55
Crenças Normativas	Turmas com alunos com NEE	4,63	4,68	1,59	1,55
	Turmas sem alunos com NEE	4,54	4,69	1,56	1,54
Crenças de Controlo Interno	Turmas com alunos com NEE	4,68	4,17	2,04	2,14
	Turmas sem alunos com NEE	4,65	4,60	2,16	2,14
Crenças de Controlo Externo	Turmas com alunos com NEE	4,67	3,94	2,16	1,98
	Turmas sem alunos com NEE	4,45	4,41	2,11	2,10

Após a aplicação do teste de Levene para a homogeneidade das variâncias procedeu-se à comparação das médias dos dois grupos (alunos do 2º Ciclo e alunos do 3º Ciclo), para todas as variáveis dependentes, na base do Teste T-Student, cujos valores estão registados na Tabela 9.

Tabela 9
Valores do Teste T para amostras independentes (turmas do 2º e 3º Ciclo, com e sem contacto)

Dimensões	Turma	p	t
Crenças Comportamentais Favoráveis	Turmas com alunos com NEE	.151	1,435
	Turmas sem alunos com NEE	.003	-2,938
Crenças Normativas	Turmas com alunos com NEE	.370	-0,896
	Turmas sem alunos com NEE	.034	-2,130
Crenças de Controlo Interno	Turmas com alunos com NEE	.000	6,709
	Turmas sem alunos com NEE	.493	0,674
Crenças de Controlo Externo	Turmas com alunos com NEE	.000	9,025
	Turmas sem alunos com NEE	.777	0,283

A análise da tabela 8 permite verificar que, quer nas turmas com alunos com NEE quer nas turmas sem alunos com NEE (turmas com e sem contacto), os valores médios encontrados, para todas as dimensões, são claramente superiores à média (3,5) da escala utilizada. O que significa que a atitude dos alunos em relação à inclusão dos seus pares com NEE, nas aulas de EF, é fortemente positiva. Estes dados são corroborados por estudos anteriores (Slininger, Sherrill e Jankowski, 2000; Verderber e al., 2003; Verderber, Rizzo e Sherrill, 2003; Kudláček, 2006; Modell, 2007; Townsend e Hassall, 2007; Vignes e al., 2009; Obrusnikova, Block, e Dillon, 2010).

De entre as dimensões analisadas, no caso da amostra do 2º Ciclo, a que apresenta valores mais elevados é a dimensão Crenças de Controlo Interno nas turmas em que há alunos com NEE (M= 4,68) logo seguida da dimensão Crenças

de Controlo Externo igualmente no caso das turmas com contacto ($M= 4,67$). De registar ainda que os valores destas duas dimensões baixam significativamente do 2º para o 3º Ciclo. No contexto das dimensões do Controlo Interno e Externo a questão que atinge valores mais elevados, quer nas turmas com contacto quer nas turmas sem contacto, diz respeito à atitude de, nas aulas de EF, ajudar os colegas com NEE., questão que era formulada da seguinte maneira: “Nas aulas de EF quando os meus colegas com deficiência têm (tivessem) dificuldades, eu ajudo-os (ajudá-los-ia).” (quem diz isto? Precisa identificar esta pessoa nem que seja com nome fictício e idade)

Na amostra do 3º ciclo a dimensão com valores mais elevados é a dimensão Crenças Normativas no caso das turmas sem alunos com NEE ($M= 4,69$), logo seguida da dimensão Crenças Normativas no caso das turmas com alunos com NEE nas aulas de EF ($M= 4,68$). De registar ainda que, no que toca às Crenças Normativas, os valores sobem do 2º para o 3º Ciclo. Em ambos os tipos de turma (turmas com e sem contacto) a questão mais valorizada é a questão 4 “O meu professor de EF espera que eu trate (esperaria que eu tratasse) com respeito os alunos com deficiência”. (quem diz isto? Precisa identificar esta pessoa nem que seja com nome fictício e idade)

A análise inferencial dos dados (Tabela 9) permite-nos perceber, em relação às Crenças Comportamentais Favoráveis, uma evolução positiva e estatisticamente significativa, do 2º para o 3º Ciclo, mas apenas nas turmas sem contacto, ou seja, confirma-se a Hipótese 5 ($p= .003$) mas rejeita-se a Hipótese 1 ($p= .151$). Ocorre exactamente o mesmo com as Crenças Normativas, onde apenas se registam diferenças significativas entre o 2º e 3º Ciclo no caso das turmas sem contacto, confirmando-se assim a Hipótese 6 ($p= .034$) mas não a Hipótese 2 ($p= .370$).

A análise da Tabela 9 permite-nos ainda afirmar que acontece o inverso com as crenças de Controlo, quer na direcção da mudança quer nas turmas em que isso ocorre, ou seja, as Crenças de Controlo Interno e Externo decrescem significativamente do 2º para o 3º Ciclo nas turmas em que há contacto (turmas com alunos com NEE), nas turmas sem contacto essas crenças não diferem significativamente, apresentando valores muito próximos no 2º e 3º Ciclo. Assim, aceitam-se as Hipóteses 3 ($p= .000$) e 4 ($p= .000$) e rejeitam-se as Hipóteses 7 ($p= .493$) e 8 ($p= .777$).

Assim, as Crenças Comportamentais Favoráveis e as Crenças Normativas, que se traduzem em atitudes positivas em relação à inclusão nas aulas de EF (devo ser mais tolerante e ajudar mais os meus colegas com NEE; os alunos com NEE são bem aceites nas aulas; os alunos com NEE beneficiam do facto de participarem nas aulas de EF; os alunos com NEE não prejudicam o normal funcionamento das aulas; os professores de EF tratam-nos com respeito e esperam igual comportamento da nossa parte), só apresentam valores significativamente superiores no 3º Ciclo, nas turmas em que não há alunos com NEE nas aulas de EF. Dito de outra forma, a presença de alunos com NEE nas aulas de EF parece não ter um impacto positivo na mudança das atitudes dos alunos, embora, recordemos, estejamos a falar de atitudes que, em termos gerais, já se situam em valo-

res muito positivos. Mas, estes valores já por si bem elevados, parecem manter-se no caso das turmas em que se regista a presença de alunos com NEE e só evoluem significativamente do 2º para o 3º Ciclos no caso das turmas em que não há alunos com NEE.

Se olharmos agora para os valores das Crenças de Controlo Interno e Controlo Externo (expressas em situações como eu sou capaz de alterar os meus comportamentos nas aulas de EF para facilitar a participação dos meus colegas com NEE; fora da escola estudo e brinco com eles; os meus professores de EF adaptam e modificam as actividades para os alunos com NEE poderem participar mais activamente), o que verificamos é que esses valores, embora se mantenham nas turmas sem alunos com NEE (onde as questões se colocam apenas no plano hipotético das intenções), nas turmas em que efectivamente participam alunos com NEE, esses valores sofrem uma quebra significativa do 2º para o 3º Ciclo. O que é dizer que a presença de alunos com NEE nas aulas de EF parece ter um impacto negativo na disponibilidade de os alunos modificarem os seus comportamentos de forma a facilitar o processo de participação dos colegas com N.E.E nas aulas de EF.

Desta forma, a questão do conflito entre atitudes em geral e atitudes específicas em relação à modificação das regras dos jogos como estratégia de promoção da participação dos alunos com NEE nessas actividades, questão já anteriormente abordada (Slininger e al., 2000; Kalyvas e Reid, 2003; Ješina et al., 2006; Van Biesen et al., 2006; Panagiotou e al., 2008; Liu e al., 2010), parece colocar-se de novo. O que nos remete quer para a questão da competição, do ambiente mais ou menos competitivo das actividades de EF, a maior ou menor importância atribuída pelos alunos à dimensão da competição (Panagiotou e al., 2008; Pruett et al., 2008; Xafopoulos et al., 2009; McManus e al. 2010; Barr e Bracchitta, 2015), quer para a questão mais global, de acordo com a teoria do contacto (Allport, 1954; Amir, 1969), das condições que esta teoria postula como favoráveis a uma mudança favorável nas atitudes: o tipo de contacto, o suporte da autoridade institucional, a igualdade de estatuto e o carácter cooperativo desse contacto.

No seguimento deste estudo (Estudo E), procurámos igualmente indagar os dados referentes à transição do 3º Ciclo para o Ensino Secundário (Estudo F), no sentido de ver se este padrão evolutivo se mantinha ou até que ponto se alterava.

O Estudo F, que passaremos agora a apresentar, integrou alunos provenientes de escolas públicas do Ensino Básico e Secundário da região da Grande Lisboa.

Trata-se de uma amostra por conveniência constituída por 1453 alunos dos quais 79,8% (1159) frequentavam o 3º Ciclo e 20,2% (294) o Ensino Secundário. Dos alunos que constituíam a amostra 50,1% (728) eram do género masculino e 49,9% (725) do género feminino, com uma média de idades de 14,2 anos. Desses alunos 56,7% (824) pertencia a turmas em que nas aulas de EF não havia alunos com Necessidades Educativas Especiais (turmas sem contacto), 43,3% (629) frequentava turmas (turmas com contacto) onde estavam incluídos colegas com NEE nas aulas de EF.

O estudo tinha como objectivo investigar se as Crenças Comportamentais Favoráveis, as Crenças Normativas, as Crenças de Controlo Interno e as Crenças de Controlo Externo, dos alunos dos Ensinos Básico e Secundário, face à inclusão dos seus pares com NEE nas aulas de EF, variam em função do nível de ensino. Assim, a questão de partida foi formulada da seguinte forma: “As atitudes dos alunos do 3º Ciclo do Ensinos Básico e do Ensino Secundário, em relação à inclusão dos seus pares com NEE nas aulas de EF, das turmas em que nas aulas de EF há alunos com Necessidades Educativas Especiais (turmas com contacto) e das turmas em que nas aulas de EF não há alunos com Necessidades Educativas Especiais (turmas sem contacto), variam em função do nível de ensino dos alunos?”

Foram consideradas, com base na teoria do comportamento planeado (Ajzen e Fishbein, 1980) as seguintes variáveis dependentes: Crenças Comportamentais Favoráveis, Crenças Normativas, Crenças de Controlo Interno e Crenças de Controlo Externo. A variável independente era o nível de ensino, 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário. Foi utilizado o programa informático Microsoft Office Excel 2010 e o programa de análise estatística SPSS.

Tendo presente os objectivos definidos e a questão de partida colocada, forma definidas as seguintes hipóteses:

Hipótese 1 – As Crenças Comportamentais Favoráveis dos alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, das turmas que incluem pares com NEE nas aulas de EF, variam em função do nível de ensino.

Hipótese 2 – As Crenças Normativas dos alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, das turmas que incluem pares com NEE nas aulas de EF, variam em função do nível de ensino.

Hipótese 3 – As Crenças de Controlo Interno dos alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, das turmas que incluem pares com NEE nas aulas de EF, variam em função do nível de ensino.

Hipótese 4 – As Crenças de Controlo Externo dos alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, das turmas que incluem pares com NEE nas aulas de EF, variam em função do nível de ensino.

Hipótese 5 – As Crenças Comportamentais Favoráveis dos alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, das turmas que não incluem pares com NEE nas aulas de EF, variam em função do nível de ensino.

Hipótese 6 – As Crenças Normativas dos alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, das turmas que não incluem pares com NEE nas aulas de EF, variam em função do nível de ensino.

Hipótese 7 – As Crenças de Controlo Interno dos alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, das turmas que não incluem pares com NEE nas aulas de EF, variam em função do nível de ensino.

Hipótese 8 – As Crenças de Controlo Externo dos alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, das turmas que não incluem pares com NEE nas aulas de EF, variam em função do nível de ensino.

A análise descritiva das variáveis dependentes (Tabela 10), no que respeita à média e ao desvio padrão, permitiram encontrar os seguintes dados:

Tabela 10
Média e Desvio Padrão das dimensões em estudo

Dimensões	Turma	Médias		Desvio Padrão	
		3º Ciclo	Ensino Secundário	3º Ciclo	Ensino Secundário
Crenças Comportamentais Favoráveis	Turmas com alunos com NEE	4,42	4,26	0,966	0,945
	Turmas sem alunos com NEE	4,57	4,75	0,973	0,910
Crenças Normativas	Turmas com alunos com NEE	4,68	4,58	0,969	0,973
	Turmas sem alunos com NEE	4,69	4,90	0,982	0,785
Crenças de Controlo Interno	Turmas com alunos com NEE	4,20	4,03	1,571	1,554
	Turmas sem alunos com NEE	4,55	4,97	1,454	1,230
Crenças de Controlo Externo	Turmas com alunos com NEE	3,94	3,82	1,156	1,382
	Turmas sem alunos com NEE	4,33	4,57	1,507	1,308

Após a aplicação do teste de Levene para a homogeneidade das variâncias procedeu-se à comparação das médias dos dois grupos (alunos do 3º Ciclo e alunos do Ensino Secundário), para todas as variáveis dependentes, na base do Teste T-Student, cujos valores estão registados na Tabela 11.

Tabela 11
Valores do Teste T para amostras independentes (turmas do 3º Ciclo e do Ensino Secundário, com e sem contacto)

Dimensões	Turma	p	t
Crenças Comportamentais Favoráveis	Turmas com alunos com NEE	.071	1,811
	Turmas sem alunos com NEE	.035	-2,110
Crenças Normativas	Turmas com alunos com NEE	.239	1,177
	Turmas sem alunos com NEE	.007	-2,692
Crenças de Controlo Interno	Turmas com alunos com NEE	.158	1,971
	Turmas sem alunos com NEE	.000	1,956
Crenças de Controlo Externo	Turmas com alunos com NEE	.192	1,970
	Turmas sem alunos com NEE	.007	1,965

Confirma-se, desta forma, que os padrões evolutivos do 2º para o 3º Ciclo e do 3º Ciclo para o Ensino Secundário, no que respeita às dimensões em estudo (Crenças Comportamentais Favoráveis, Normativas e de Controlo Interno e Externo), são muito semelhantes, alargando-se, assim, à transição do 3º Ciclo para

o Ensino Secundário, o que já anteriormente havíamos verificado em relação à transição do 2º para o 3º Ciclo.

No que respeita às Crenças Comportamentais Favoráveis e às Crenças Normativas, os dados anteriormente apresentados (Tabelas 9 e 11) permitem-nos referir que, no caso das Turmas sem Contacto, as atitudes evoluem favoravelmente quer na transição do 2º para o 3º Ciclo quer na transição do 3º Ciclo para o Ensino Secundário. No que respeita às Crenças Favoráveis das Turmas sem Contacto os valores médios encontrados na transição do 2º para o 3º Ciclos sobem de 4,48 para 4,57 ($p = .003$) enquanto na transição do 3º Ciclo para o Ensino Secundário esses valores sobem de 4,57 para 4,75 ($p = .035$). No caso das Crenças Normativas das Turmas sem Contacto os valores médios encontrados sobem de 4,54 para 4,69 ($p = .034$) na transição do 2º para o 3º Ciclo e de 4,69 para 4,90 ($p = .007$) quando comparamos as atitudes dos alunos do 3º Ciclo e do Ensino Secundário.

Ainda no que respeita às Crenças Comportamentais Favoráveis e às Crenças Normativas, mas agora no que toca às Turmas com Contacto, podemos afirmar que a evolução em termos de níveis de ensino é bem distinta, ou seja, não se registam diferenças estatisticamente significativas entre os níveis de ensino quer nas Crenças Comportamentais Favoráveis quer nas Crenças Normativas. No que respeita às Crenças Comportamentais Favoráveis das Turmas com Contacto os valores médios encontrados nos alunos do 2º Ciclo situam-se nos 4,51e descem muito ligeiramente para os 4,45 nos alunos do 3º Ciclo ($p = .151$). No caso dos alunos do 3º Ciclo os valores médios encontrados situam-se nos 4,42 e descem também ligeiramente para os 4,26 ($p = .071$) nos alunos do Ensino Secundário.

Assim, no que diz respeito às Crenças Comportamentais Favoráveis e às Crenças Normativas, verificamos que enquanto nas turmas sem contacto os valores médios encontrados sobem de forma estatisticamente significativa quer quando comparamos o 2º com o 3º Ciclos ($p = .003$ nas Crenças Comportamentais Favoráveis e $p = .034$ nas Crenças Normativas) quer quando comparamos o 3º Ciclo e o Ensino Secundário ($p = .035$ para as Crenças Comportamentais Favoráveis e $p = .007$ no caso das Crenças Normativas), no caso das turmas com contacto esses valores não atingem diferenças estatisticamente significativas quer na comparação entre o 2º e o 3º Ciclo ($p = .151$ nas Crenças Comportamentais Favoráveis e $p = .370$ nas Crenças Normativas).

Da mesma forma, no que respeita às Crenças de Controlo Interno e Externo, também a evolução entre níveis de ensino é bem distinta nas turmas com contacto e nas turmas sem contacto. No caso das turmas sem contacto o que verificamos é que os valores médios destas dimensões se mantêm sem grande alteração no caso da transição do 2º para o 3º Ciclo (passam de 4,66 no 2º Ciclo para 4,60 no 3º Ciclo, com um $p = .493$, no caso do Controlo Interno; passam de 4,45 no 2º Ciclo para 4,41 no 3º Ciclo, com um $p = .777$, no caso do Controlo Externo), enquanto que no caso da transição do 3º Ciclo para o Ensino Secundário os valores sobem de forma estatisticamente significativa (passam de 4,55 no 3º Ciclo para 4,97 no Ensino Secundário, com um $p = .000$, no caso do Controlo Interno; passam de 4,33 no 3º Ciclo para 4,57 no Ensino Secundário, com um $p = .007$).

Assim, os valores médios ou se mantêm sem diferenças significativas (na comparação entre o 2º e o 3º Ciclos) ou sobem significativamente dum para o outro nível de ensino (na comparação entre o 3º Ciclo e o Ensino Secundário). No caso das turmas com contacto a evolução das dimensões é exactamente a oposta, ou seja, os valores baixam sempre, podendo essa diminuição dos valores atingir ou não a significância estatística. No que respeita ao Controlo Interno, os valores médios baixam de 4,69 no 2º Ciclo para 4,17 no 3º Ciclo, com um $p = .000$; no caso da comparação entre o 3º Ciclo e o Ensino Secundário esses valores médios baixam de 4,20 no 3º Ciclo para 4,03 no Ensino Secundário, com um $p = .158$. Evolução similar ocorre com a dimensão Controlo Externo, já que no caso da comparação entre os 2º e o 3º Ciclos os valores médios baixam significativamente de 4,67 para 3,94, com um $p = .000$, enquanto que essa quebra dos valores médios passa de 3,94 no 3º Ciclo para 3,82 no Ensino Secundário, com um $p = .193$.

A generalidade dos estudos indica que em relação à inclusão dos seus pares com NEE nas aulas de EF, processo que pode trazer alguns inconvenientes, os alunos não deixam de ter uma atitude geral fortemente favorável a essa inclusão (Slininger, Sherrill e Jankowski, 2000; Verderber e al., 2003; Verderber, Rizzo e Sherrill, 2003; Kudláček, 2006; Modell, 2007; Townsend e Hassall, 2007; Vignes e al., 2009). Essa atitude positiva, que parece ocorrer quer em situações reais de contacto quer em situações hipotéticas (Panagiotou e al., 2008; O'Brien e al., 2009; McManus e al. 2010; Xafopoulos et al., 2009; Liu e al., 2010; Obrusnikova, Block, e Dillon, 2010; Qi e Ha, 2012; McKay e al., 2015; Barr, e Bracchitta, 2015), no caso dos nossos estudos, parece ser mais consistente nas turmas sem contacto com pares com NEE. Com efeito, em todos os níveis de ensino (Tabelas 1, 2, 3 e 4) encontramos, nas turmas sem contacto, valores médios significativamente mais elevados que nas turmas com contacto, em relação às Crenças Comportamentais Favoráveis, Crenças Normativas, Crenças de Controlo Interno e Crenças de Controlo Externo.

O contacto entre alunos com e sem NEE, só por si, não parece ser suficiente para promover atitudes positivas no decurso do processo inclusivo (Pruett et al., 2008; McManus e al. 2010; Barr, e Bracchitta, 2015), como sugere a teoria do contacto (Allport, 1954; Amir, 1969), que associa as mudanças favoráveis nas atitudes a factores tão diversos como o grau de estruturação do contacto, o clima institucional e social, a igualdade de estatuto e o carácter cooperativo desse contacto.

A investigação parece indicar que o contacto estruturado entre alunos com e sem NEE (Hutzler e al., 2007; Panagiotou e al., 2008; Xafopoulos e al., 2009; Liu e al., 2010; Reina e al., 2011), o tipo de deficiência (Laws e Kelly, 2005; Nowicki, 2006; Brown e al., 2011; Barr e Bracchitta, 2015), os processos interactivos (Findler e al. 2007; Elliott, 2008; Klavina e Block, 2008; Temple e Lynnes, 2008; Lieberman e Houston-Wilson, 2009; Keller e Siegrist, 2010; Flatt-Fultz e Phillips, 2012; Logan e Wimer, 2013; Park e al., 2014; Orlic e al., 2016), parecem potenciar mudanças favoráveis nas atitudes dos alunos sem NEE em relação à inclusão dos seus pares com NEE.

Nesta mesma direcção, como referimos anteriormente, os nossos dados per-

mitem verificar que, quer nas turmas com contacto quer nas turmas sem contacto (embora os dados sejam mais positivos no caso das turmas sem contacto), os alunos apresentam uma atitude positiva em relação à inclusão dos seus pares com NEE nas aulas de EF, aceitam-nos e ajudam-nos nas aulas ou fazem intenção disso, ajustam os seus comportamentos de forma a facilitar essa inclusão e reconhecem que os professores fazem igualmente um esforço para ajustar as suas estratégias de forma a promover a participação dos alunos com NEE nas aulas.

Dimensão igualmente importante, nomeadamente no âmbito específico da inclusão na EF, é a questão do ambiente mais ou menos competitivo das actividades de EF, a maior ou menor importância atribuída pelos alunos à competição (Panagiotou e al., 2008; Pruett et al., 2008; Xafopoulos et al., 2009; McManus e al. 2010; Barr e Bracchitta, 2015), até porque à semelhança do que ocorreu com outros estudos (Slininger e al., 2000; Kalyvas e Reid, 2003; Ješina et al., 2006; Van Biesen et al., 2006; Panagiotou e al., 2008; Liu e al., 2010), os nossos dados encontram igualmente um conflito entre atitudes em geral e atitudes específicas em relação à modificação das regras dos jogos como estratégia de promoção da participação dos alunos com NEE nessas actividades, visível, por exemplo, na forma como os valores da Crenças Comportamentais Favoráveis (atitudes em geral, inclusão do outro) sobem do 2º Ciclo para o Ensino Secundário, no caso das turmas sem contacto, o que não ocorre nas turmas com contacto, onde os valores se mantêm sem diferenças significativas nos três níveis de ensino (Tabelas 8, 9, 10 e 11), por contraste em relação às Crenças de Controlo Interno (capacidade de incluir os pares com NEE nos jogos e actividades), que como as mesmas Tabelas ilustram, nas turmas com contacto baixam significativamente do 2º para o 3º Ciclo e continuam a baixar para o Secundário (embora sem significância estatística) enquanto nas turmas sem contacto se mantêm estáveis do 2º para o 3º Ciclo mas continuam a subir significativamente do 3º Ciclo para o Ensino Secundário. Assim, como essas mesmas tabelas mostram, os valores encontrados para o Controlo Interno, seja para o 3º Ciclo seja para o Ensino Secundário, são sempre mais elevados nas turmas sem contacto. No 3º Ciclo o valor médio encontrado para o Controlo Interno das turmas com contacto é de 4,20, nas turmas sem contacto esse valor situa-se nos 4,55. No Ensino Secundário o valor médio encontrado para o Controlo Interno das turmas com contacto é de 4,30, nas turmas sem contacto esse valor situa-se nos 4,97.

Este aparente conflito entre atitudes em geral e atitudes específicas em relação à alteração das regras e dos jogos como estratégia de inclusão dos pares com NEE, nas aulas de EF, merece ser mais aprofundado, dadas as possíveis ligações à natureza mais ou menos competitiva que essas actividades encerram, até porque, como alguns autores referem e os nossos estudos igualmente confirmam (a escola e os professores esperam que trate com respeito os meus colegas com deficiência, compreender que devo ajudar mais os meus colegas com deficiência...), não podemos ignorar o impacto favorável da inclusão (Hilderley e Rhind, 2012) na própria formação cívica dos alunos.

Referências

- Abbott, S. e MacConkey, R. (2006). The barriers to social inclusion as perceived by people with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disabilities*, 10, 275–287.
- Allport, G. (1954). *The nature of prejudice*. New York: Addison-Wesley.
- Amir, Y. (1969). Contact hypothesis in ethnic relations. *Psychological Bulletin*, 71 319-342.
- Antonak, R. e Livneh, H. (2000). Measurement of attitudes towards persons with disabilities. *Disability and Rehabilitation: An International Multidisciplinary Journal*, 22, 211 – 224.
- Ajzen, I., e Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bailey, R. (2006). Physical education and sport in schools: a review of benefits and outcomes. *Journal of School Health*, 76, 397-401.
- Barnes, Barnes, Mercer, G. e Shakespeare, T. (1999). *Exploring disability, A sociological introduction*. Cambridge: Polity Press.
- Barr, J. e Bracchitta, K. (2015). Attitudes Toward Individuals with Disabilities: The Effects of Contact with Different Disability Types. *Curr Psychol*, 34, 223–238.
- Bjornson, K., Belza, B., Kartin, D., Logsdon, R., McLaughlin, J. (2007). Ambulatory physical activity performance in youth with cerebral palsy and youth who are developing typically. *Phys. Ther.*, 87, 248–257.
- Block, M. e Obrusnikova, I. (2007). Inclusion in physical education: A review of the literature from 1995–2005. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 24, 103–124.
- Brook, U., e Galili, A. (2000). Knowledge and attitudes of high school pupils towards children with special health care needs: An Israeli exploration. *Patient Education and Counselling*, 40, 5-10.
- Brown, H., Ouellette-Kuntz, H., Lysaght, R., e Burge, P. (2011). Students' behavioural intentions towards peers with disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 24, 322–332.
- Calvo, C., Pérez-Tejero, J. e López, J. (2015). Propuesta de un programa de intervención educativa para facilitar la inclusión de alumnos con discapacidad en educación física. *Retos*, 27, 140-145.
- Coates, J. e Vickerman, P. (2008). Let the children have their say: a review of children with special educational needs experiences of physical education. *Support for Learning*, 23(4), 168-175.
- Cooper, D. (2004). Promoting disability awareness in preschool. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 65(2-B), 641.
- Cook, B., Cameron, D. e Tankersley, M. (2007). Inclusive teachers' attitudinal ratings of their students with disabilities. *Journal of Special Education*, 40, 230 –238.
- DePauw, K. e Doll-Tepper, G. (2000). Toward progressive inclusion and acceptance: Myth or reality? The inclusion debate and bandwagon discourse. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17, 135–143.
- Devine, M., e Wilhite, B. (2000). The meaning of disability: implications for inclusive leisure services for youth with and without disabilities. *Journal of Park and Recreation Administration*, 18(3), 35-52.
- Deutsch, M. (1949). A theory of cooperation and competition. *Human Relations*, 2, 129-151.
- Doulkeridou, A., Evaggelinou, C. e Kudláček, M. (2010). Components of attitudes toward the inclusion of students with disabilities in physical education in the ATIPDPE-GR instrument for Greek physical educators. *Acta Univ. Palacki. Olomuc., Gymn.* 2010, 40 (4) 63-68.

- Ellery, P. e Rauschenbach, J. (2000). Impact of disability awareness activities on nondisabled student attitudes towards integrated physical education with students who use wheelchairs. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71 (Suppl. 1).
- Elliott, S. (2008). The Effect of Teachers' Attitude toward Inclusion on the Practice and Success Levels of Children with and without Disabilities in Physical Education. *International Journal of Special Education*, 23(3), 48–55.
- Findler, L., Vilchinsky, N. e Werner, S. (2007). The multidimensional attitudes scale toward persons with disabilities. *Rehabilitation Counselling Bulletin*, 50, 166–176.
- Flatt-Fultz, E. e Phillips, L. (2012). Empowerment training and direct support professionals' attitudes about individuals with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disabilities*, 16, 119–125.
- Folsom-Meek, S. e Rizzo, T. (2002). Validating the physical educators' attitude toward teaching individuals with disabilities – III (PEATID-III) for future teachers. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 19, 141–154.
- Grenier, M. (2006). A Social Constructionist Perspective of Teaching and Learning in Inclusive Physical Education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 23, 245–260.
- Grenier, M. (2011). Co-teaching in physical education: A strategy for inclusive practice. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 28, 95–112.
- Guan, J., Xiang, P., McBride, R. e Bruene, A. (2006). Achievement goals, social goals, and students' reported persistence and effort in high school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25, 58–74.
- Harper, D. e Peterson, D. (2001). Children in the Philippines: Attitudes toward visible physical impairment. *Cleft Palate-Craniofacial Journal*, 38, 566–576.
- Herald, F., e Dandolo, J. (2009). Including visually impaired students in physical education classes. *British Journal of Visual Impairment*, 27, 75–84.
- Hilderley, E. e Rhind, D. (2012). Including children with cerebral palsy in mainstream physical education lessons: a case study of student and teacher experiences. *Graduate Journal of Sport, Exercise & Physical Education Research*, 1, 1–15.
- Hunt, B. e Hunt, C. (2000). Attitudes toward people with disabilities: A comparison of undergraduate rehabilitation and business majors. *Rehabilitation Education*, 14, 269–283.
- Hurst, C., Corning, K., e Ferrante, R. (2012). Children's Acceptance of Others with Disability: The Influence of a Disability-Simulation Program. *Journal Genetics Counsel*, (21), 873–883.
- Hutzler, Y. (2003). Attitudes toward the participation of individuals with disabilities in physical activity: A review. *Quest*, 55 (4), 347–373.
- Hutzler, Y., Fliess-Douer, O., Avraham, A., Reiter, S. e Talmor, R. (2007). Effects of short-term awareness interventions on children's attitudes toward peers with a disability. *International Journal of Rehabilitation Research*. JO, 159–161.
- Ison, N., McIntyre, S., Rothery, S., Smithers-Sheedy, H., Goldsmith, S., Parsonage, S., e Foy, L. (2010). 'Just like you': A disability awareness programme for children that enhanced knowledge, attitudes and acceptance: Pilot study findings. *Developmental Neurorehabilitation*, 13(5), 360–368.
- Ješina, O., Lucas, S., Kudláček, M., Janečka, Z., Machová, I., e Wittmannová, J. (2006). Effect of an intervention program on attitude of elementary school children toward inclusion of children with disability. In Proceedings of the 8th European Conference of Adapted Physical Activity.
- Johnson, D., Johnson, R. e Tauer, M. (1979). The effects of cooperation, competition, and individualistic goal structures on students' attitudes and achievement. *The Journal of Psychology*, 102, 191–198.

- Kalyvas, V., e Reid, G. (2003). Sport adaptation, participation, and enjoyment of students with and without physical disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 20(2), 182-199.
- Keller, C. e Siegrist, M. (2010). Psychological resources and attitudes toward people with physical disabilities. *Journal of Applied Social Psychology*, 40, 389-401.
- Kirk, D., Macdonald, M. e O'Sullivan, M. (2013). *The Handbook of Physical Education*. Granada: Sage Publications Ltd.
- Klavina, A. e Block, M. (2008). The Effect of Peer Tutoring on Interaction Behaviors in Inclusive Physical Education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 25, 132-158.
- Kozub, F. e Lienert, C. (2003). Attitudes toward teaching children with disabilities: Review of literature and research paradigm. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 20, 323-346.
- Kraché, B. e Altwasser, C. (2006). Changing negative attitudes towards persons with physical disabilities: an experimental intervention. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 16, 59-69.
- Kudláček, M. (2006) State of knowledge about inclusion of children with disabilities into general physical education. *Proceedings of the 8th European Conference of Adapted Physical Activity*. Faculty of Physical Culture, Palacky University, Olomouc.
- Lampert, M., Graves, L. e Ward, A. (2012). Special Needs Students in Inclusive Classrooms: The Impact of Social Interaction on Educational Outcomes for Learners with Emotional and Behavioural Disabilities. *European Journal of Business and Social Sciences*, Vol. 1, No. 5, pp 54-69.
- Laws, G., e Kelly, E. (2005). The attitudes and friendship intentions of children in United Kingdom mainstream schools towards peers with physical or intellectual disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 2, 79-99.
- Lieberman, L. e Houston-Wilson, C. (2009). *Strategies for inclusion: A handbook for physical educators* (2nd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Logan, B., e Wimer, G. (2013). Tracing inclusion: Determining teacher attitudes. *Research in Higher Education Journal*, 20, 1-10.
- Louvet, E. (2007). Social judgment toward job applicants with disabilities: perception of personal qualities and competencies. *Rehabilitation Psychology*, 52, 297-303.
- Li, R., Cit, C., Yu, J., Duan, J., Fan, T., McKenzie, T. e Wong, S. (2016). Correlates of physical activity in children and adolescents with physical disabilities: A systematic review. *Preventive Medicine*. 89, 184-193.
- Liu, Y., Kudlacek, Y. e Jesina, O. (2010). The influence of Paralympic School Day on children's attitudes towards people with disabilities. *Acta Universitatis Palackianae Olomucensis. Gymnica*, 40(2). 63-69.
- Maher, C., Williams, M., Olds, T. e Lane, A. (2007). Physical and sedentary activity in adolescents with cerebral palsy. *Dev. Med. Child Neurol.* 49, 450-457.
- McManus, J., Feyes, K. e Saucier, D. (2010). Contact and knowledge as predictors of attitudes toward individuals with intellectual disabilities. *Journal of Social and Personal Relationships*, 28, 579-590.
- McKay, C., Block, M. e Park, J. (2015). The Impact of Paralympic School Day on Student Attitudes Toward Inclusion in Physical Education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 32, 331-348.
- Modell, S. (2007). Student perceptions about sports for persons with physical disabilities - An exploratory study. *Palaestra*, 23(3), 32-37.
- Molin, I. e Alricsson, M. (2009). Physical activity and health among adolescents with cerebral palsy in Sweden. *Int. J. Adolesc. Med. Health*, 21, 623-633.

- Mrug, S. e Wallander, L. (2002). Self-concept of young people with physical disabilities: does integration play a role? *International Journal of Disability, Development and Education*, 49(3), 267–274.
- Murata, N., Hodge, S.R. e Little, J. (2000). Students' attitudes, experiences, and perspectives on their peers with disabilities. *Clinical Kinesiology*, 54(2), 59-66.
- Murphy, N. e Carbone, P. (2008). Promoting the Participation of Children with Disabilities in Sports, Recreation, and Physical Activities. *Pediatrics*, 121, 1057-1061
- Nowicki, E. (2006). A cross-sectional multivariate analysis of children's attitudes towards disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(5), 335-348.
- O'Brien, D., Kudláček, M. e Howe, P. (2009). A Contemporary Review of English Language Literature on Inclusion of Students with Disabilities in Physical Education: a European Perspective. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 46, 2(1), 46–61.
- Obrusnikova, I., Block, M., & Dillon, S. (2010). Children's Beliefs Toward Cooperative Playing with Peers with Disabilities in Physical Education. *Adapted physical activity quarterly*, 27(2), 127-142.
- Orlić, A., Pejčić, B., Lazarević, D. e Milanović, I. (2016). The predictors of students' attitude towards inclusion of children with disabilities in physical education classes. *Phys. Cult. (Belgr.)*, 70 (2), 126-134.
- Panagiotou, A, Evaggelinou, C., Doukeridou, A., Mouratidou, K. e Koidou, E. (2008). Attitudes of 5th and 6th grade Greek students toward the inclusion of children with disabilities in physical education classes after a Paralympic education program. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 1(2). 31-43.
- Park, S., Koh, Y. e Block, M. (2014). Contributing factors for successful inclusive Physical Education. *Palaestra*, 28, (1), 42-49.
- Patrick, H., Hicks, L. e Ryan, A.M. (1997). Relations of perceived social efficacy and social goal pursuit to self-efficacy for academic work. *The Journal of Early Adolescence*, 17, 109-128.
- Place, K. e Hodge, S. (2001). Social inclusion of students with physical disabilities in general physical education: a behavioural analysis. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 18 (4), 389–404.
- Pruett, S., Lee, E., Chan, F., Wang, M. e Lane, F. (2008). Dimensionality of the contact with disabled persons scale: results from exploratory and confirmatory factor analyses. *Rehabilitation Counselling*, 51, 210 –221.
- Qi, J. e Ha, A. (2012). Inclusion in Physical education: A review of literature. *International Journal of Disability, Development and education*, 59(3), 257-281.
- Reina, R., Lopez, V., Jimenez, M., Garcia-Calvo, T. e Hutzler, Y. (2011). Effects of awareness interventions on children's attitudes toward peers with a visual impairment. *International Journal of Rehabilitation Research*, 14, 243-248.
- Rizzo, T. (1984). Attitudes of physical educators toward teaching handicapped pupils. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 1, 267-274.
- Rizzo, T. e Kirkendall, D. (1995). Teaching students with mild disabilities: What affects attitudes of future physical educators? *Adapted Physical Activity Quarterly*, 12, 205–216.
- Seo, W. e Chen, R. (2009). Attitudes of college students toward people with disabilities. *Journal of Applied Rehabilitation Counselling*, 40, 3–8.
- Sherrill, C. (1988). *Leadership training in adapted physical education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Sherrill, C. e DePauw, K. (1997). Adapted physical activity and education. In: J. Massen-

- gale e R. Swanson (Eds.), *The history of exercise and sport science*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Slininger, D., Sherrill, C. e Jankowski, C. (2000). Children's attitudes towards peers with severe disabilities: revisiting contact theory. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17(2), 176–196.
- Smart, J. (2008). *Disability, society, and the individual* (2nd ed.). Austin: ProEd.
- Smith, A. (2004). The inclusion of pupils with special educational needs in secondary school physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 9 (1), 37–54.
- Spencer-Cavaliere, N. e Watkinson, J. (2010). Inclusion understood from the perspectives of children with disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 27, 275-293.
- Temple, V. e Lynnes, M. (2008). Peer tutoring for inclusion. *Healthy lifestyles Journal*, 55, (2/3), 11-21.
- Townsend, M. e Hassall, J. (2007). Mainstream students' attitudes to possible inclusion in unified sports with students who have an intellectual disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 20, 265-273.
- Van Biesen, D., Busciglio, A., e Vanlandewijck, Y. (2006). Attitudes towards inclusion of children with disabilities: The effect of the implementation of "A Paralympic School Day" on Flemish elementary children. In *Proceedings of the 8th European Conference of Adapted Physical Activity*.
- Verderber, J., Rizzo, T. e Sherrill, C. (2003). Assessing student intension to participate in inclusive physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 20(1), 26–45.
- Vickerman, P. (2002). Perspectives on the training of physical education teachers for the inclusion of children with special educational needs-is there an official line view? *The Bulletin of Physical Education*, 38 (2), 79–98.
- Vignes, C., Godeau, E., Sentenac, M., Coley, N., Navarro, F., Grandjean, H. e Arnaud C. (2009). Determinants of students' attitudes towards peers with disabilities. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 51(6), 473-479.
- Wilhelmsen, T. e Sørensen, M. (2017). Inclusion of Children with Disabilities in Physical Education: A Systematic Review of Literature From 2009 to 2015. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 2017, 34, 311-337.
- Xafopoulos, G., Kudláček, M. e Evaggelinou, C. (2009). Effect of the intervention program "paralympic school day" on attitudes of children attending international school towards inclusion of students with disabilities. *Acta Univ. Palacki. Olomuc., Gymn.*, vol. 39, no. 4 63-71.
- Zwier, J., Van Schie, P., Becher, J., Smits, D., Gorter, J. e Dallmeijer, A. (2010). Physical activity in young children with cerebral palsy. *Disabil. Rehabil.* 32, 1501–1508.

Parte II

Inclusão e objectivos de realização

CONTEXTUALIZAÇÃO

Na perspectiva da inclusão escolar o centro de qualquer mudança na qualidade do processo educativo não está tanto no aluno com necessidades educativas especiais, mas na própria escola, no currículo, nas condições e contextos de aprendizagem, na forma como se estruturam as interações e as interdependências, nomeadamente entre alunos.

Inclusão é proporcionar a todos e a cada um, o acesso às melhores condições de vida e de aprendizagem possíveis. Não apenas alguns, mas todos os alunos, necessitam e devem beneficiar da aceitação, da ajuda e da solidariedade, dos seus pares, num clima onde ser diferente é um valor.

Apesar de desde meados dos anos noventa a tendência em matéria educativa ser na direcção de uma orientação inclusiva, a investigação sugere que, em múltiplas dimensões, particularmente nas interações sociais entre alunos com e sem NEE, a situação, nas aulas de Educação Física, continua problemática.

Isolamento e baixos níveis de interação social entre alunos com NEE e os seus pares (Block e Obrusnikova, 2007; O'Brien e al., 2009; Kalymon e al., 2010; Spencer-Cavaliere e Watkinson, 2010) estão entre os grandes desafios que se colocam à inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais, oriundas ou não de deficiências, nas aulas de Educação Física.

Contextos sociais de aprendizagem que desenvolvam interações sociais positivas entre pares e contribuam para o desenvolvimento de sentimentos de aceitação e pertença, são factor determinante na promoção da acessibilidade e participação dos alunos com NEE nas aulas de Educação Física.

Sabe-se que a atitude dos professores em relação à inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais se relaciona, de forma significativa, com a forma como gerem os contextos de aprendizagem. Num estudo realizado recentemente (Monsen e al., 2014) os alunos percebem os professores com atitudes mais favoráveis em relação à inclusão como aqueles que proporcionam contextos de aprendizagem onde ocorrem níveis mais elevados de satisfação, maior coesão e menor conflitualidade. Ambientes de aprendizagem que os alunos igualmente percebem como tendo níveis inferiores de competitividade.

A investigação sobre inclusão, no campo da Educação Física, reduzida

ainda, tem vindo a aumentar e a merecer uma atenção crescente por parte dos investigadores, nomeadamente nos últimos anos, sugerindo já, de forma consistente, da importância e impacto das práticas inclusivas quer para os alunos ditos normais quer para os seus pares com NEE (Goodwin e Watkinson, 2000; Faison-Hodge Obrusníková e al., 2003 e Porretta, 2004). As revisões da literatura realizadas por Hutzler (2003), Block e Obrusníková (2007), O'Brien, Kudláček e Howe (2009), Qi e Ha (2012) e Wilhelmsen e Sørensen (2017), confirmam e expandem os resultados favoráveis encontrados em revisões anteriores, nomeadamente a de Block e Vogler (1994).

As revisões da literatura anteriormente referidas analisam estudos que tiveram em conta dimensões tão diversas como a eficácia da Educação Física inclusiva, o contributo de docentes e alunos para o processo inclusivo, ou a relevância da organização dos processos interactivos no contexto das aulas de Educação Física (O'Brien e al., 2009; Qi e Ha, 2012; Wilhelmsen e Sørensen, 2017).

No contexto do presente trabalho importa referir o impacto substancial dos alunos ditos normais, das suas percepções e atitudes, na inclusão dos seus pares com NEE, bem como o papel dos pais e dos professores na construção dessas atitudes (Verderber e al., 2003; Kodish e al., 2006). Importa igualmente referir o apoio académico e social que esses mesmos alunos podem proporcionar aos seus pares com NEE, contributo essencial ao desenvolvimento das suas competências sociais e desempenho motor (Lieberman e al., 2000; Grenier, 2006; Moffett e al., 2006; Klavina, 2008; Klavina e Block, 2008). No caso dos trabalhos de Lieberman e al. (2000) estavam envolvidos alunos surdos, os estudos de Klavina (2008) sobre interação aluno-aluno, centraram a sua atenção na inclusão de alunos com diversos tipos de deficiências severas ou multideficiências, os estudos de Lieberman e al. (2002) analisaram a situação específica da inclusão de alunos com deficiência visual.

Estas investigações parecem tornar claro que os contextos sociais de aprendizagem desempenham um papel central na inclusão de alunos com NEE nas aulas de Educação Física, pelo que uma análise mais cuidadosa da multiplicidade de factores que influenciam as atitudes dos alunos em relação à inclusão dos seus pares com NEE assume particular interesse e relevância.

A variância das atitudes dos alunos em relação à inclusão dos seus pares com NEE nas aulas de Educação Física parece estar ligada, entre outros factores, à orientação dos objectivos dos alunos no que à Educação Física respeita, o que nos remete para os contextos de aprendizagem proporcionados, e, portanto, para o clima mais *task-oriented* (*mastery goals* ou objectivos mais centrados na tarefa) ou *ego-oriented* (*ego goals* ou objectivos mais centrados no desempenho, no resultado, no ganhar ou no perder) desses mesmos contextos.

As abordagens às quais os investigadores mais usualmente recorrem para estudar esta problemática são a teoria dos objectivos de realização (Nicholls, 1984; Ames, 1992; Chen, 2001) e a teoria dos objectivos sociais (Patrick e al., 1997; Guan e al., 2006; Obrusnikova e Dillon, 2012).

Os resultados encontrados no âmbito da investigação centrada na teoria dos objectivos de realização permitiram levantar a hipótese, posteriormente confir-

mada (Walling e Duda, 1995; Xiang e al., 2004; Xiang e al., 2006; Obrusnikova e al., 2010; Obrusnikova e Dillon, 2012), de uma associação positiva entre orientação para a tarefa e atitudes positivas em relação à inclusão de alunos com NEE nas aulas de Educação Física. Em contrapartida, esses mesmos estudos revelam que os alunos com orientações mais centradas no *ego* (*ego-oriented*) apresentam atitudes menos favoráveis em relação à inclusão dos seus pares com NEE nas aulas de Educação Física.

Por sua vez, as investigações que usam como paradigma a teoria dos objectivos sociais (Patrick e al., 1997; Guan e al., 2006; Obrusnikova e Dillon, 2012) dizem-nos que ambos os tipos de objectivos sociais considerados pela teoria (*social intimacy goals*, que expressam uma maior preocupação em manter uma relação positiva com o outro e *social responsibility goals*, que expressam um maior ou menor grau de adesão às regras, expectativas e papéis sociais) se associam positivamente a uma orientação centrada na tarefa, enquanto que só os *social intimacy goals*, como seria expectável, estão positivamente associados a uma orientação mais centrada no desempenho (*ego goals*).

Os estudos desenvolvidos nesta direção que controlaram a variável género (Verderber e al., 2003; Xiang e al., 2004; Guan e al., 2006; Azzarito e Solmon, 2009) permitiram verificar que os alunos do género feminino apresentam, quando comparados com os seus pares do género masculino, valores significativamente mais elevados na dimensão dos objectivos sociais (*social intimacy goals* e *social responsibility goals*) e na dimensão dos objectivos centrados na tarefa (*task-goals*), enquanto que os alunos do género masculino, quando comparados com o género feminino, apresentam resultados significativamente mais elevados no que respeita aos objectivos centrados no desempenho (*ego goals*). Estes valores poderão de alguma forma, sugerem os autores, reflectir o discurso dominante produzido socialmente em termos de género.

As investigações de Obrusnikova e Dillon (2012) indicam igualmente que as orientações em termos de objectivos sociais e de objectivos de realização, neste último caso a orientação virada para a tarefa, contribuem significativamente para a construção de uma atitude mais favorável (crenças comportamentais, crenças normativas e crenças de controlo) em relação à inclusão de alunos com NEE nas aulas de Educação Física. Este estudo revela ainda que o género feminino apresenta valores superiores ao género masculino em termos de crenças comportamentais, normativas e de controlo, bem como em termos de objectivos sociais. Já os rapazes são claramente superiores em termos de orientação para o *ego*, para a competição, portanto, mas com valores inferiores em relação ao género feminino no que respeita às atitudes relativas à inclusão de alunos com NEE nas aulas de Educação Física.

De alguma forma estes estudos sobre a relação entre a orientação em termos de objectivos de realização ou objectivos sociais e as atitudes dos alunos face à inclusão dos seus pares com NEE, seja no âmbito geral da escola seja no âmbito específico da Educação Física, foram sendo preparados, entre outras, pelas investigações de Johnson e Johnson (teoria da interdependência social) ao concluírem que dos três tipos de contextos sociais de aprendizagem (competição,

cooperação e trabalho individual) o ambiente cooperativo é aquele em que a percepção dos alunos sobre o apoio social e acadêmico proporcionado pelos docentes e por eles próprios, é mais forte (Johnson, Johnson e Tauer, 1979; Johnson e Norem-Hebeisen, 1979; Johnson e Johnson, 1983). Na linha de investigação que na altura desenvolveram sobre o tipo de interdependência social inter-grupos (competitiva ou cooperativa) verificaram (Johnson e Johnson, 1984, p.86), partindo das evidências de estudos anteriores,

While there is some evidence that intergroup competition promotes interpersonal attraction among group members and rejection of members of other groups, there is also considerable evidence that low achieving individuals are perceived in negative ways and rejected within competitive situations. Within competing groups, therefore, low achievers may be disliked because they decrease the likelihood of the group winning, and low achievers from other groups may be rejected because of their lower status.

que nos contextos de aprendizagem caracterizados por uma interdependência positiva (cooperação) nas relações intra e inter-grupos, se registam dados mais elevados em termos de relações mais positivas e definidas por uma maior confiança, maior aceitação e atração entre os membros dos grupos e uma maior participação de todos os membros nas tomadas de decisão, concluindo (Johnson e Johnson, 1984, p.85) que a cooperação inter-grupo “promoted more inclusion of handicapped students and more cross-handicap relationships»”.

Importa aqui referir que a dimensão individualismo-colectivismo tem sido identificada, pela generalidade dos investigadores, como uma das dimensões que melhor caracteriza as culturas e diferencia as sociedades (Triandis e al., 1990, Shkodriani e Gibbons, 1995), tudo apontando para uma forte associação entre uma orientação mais individualista (caracterizada por uma maior independência em relação aos grupos, organizações e colectividades) e a tendência para a valorização da competição. Ao inverso, as sociedades mais orientadas para os valores do colectivo são descritas como mais solidárias e incluindo mais fortemente a preocupação com o outro, valorizando mais a cooperação que a competição. (Hibbard, 2010).

Em termos de género, no que à competição diz respeito, os estudos descrevem os rapazes como tendencialmente mais competitivos que as raparigas e serem, portanto, mais *ego-oriented*. As raparigas são descritas, comparativamente com o outro género, como mais *task-oriented*, preferirem contextos cooperativos e apresentarem uma atitude mais valorizadora das relações interpessoais, da solidariedade e da empatia, da inclusão do outro (Gill, 1986; Schneider e al., 2005; Hills, 2006; Hibbard e Buhrmester, 2010; Knoppers e McDonald, 2010; Moreno-Murcia, 2011; Rudy e al., 2011; Simona e al., 2011; Obrusnikova e Dillon, 2012).

Maccoby (1990) fala mesmo numa fratura social em termos de estilos de interação ditos masculinos (*agentic*), mais centrados na competição, no domínio e no poder, e estilos de interação ditos femininos (*communal*), mais centrados na cooperação, na relação e nos vínculos. No entanto, esta questão da diferenciação

dos géneros em termos de competição e cooperação, necessita de maior aprofundamento, na base da especificação, entre outros aspectos, dos tipos de competição ou cooperação a que nos referimos. Hibbard e Buhrmester (2010) verificaram que, na adolescência, a diferenciação entre géneros, no que respeita à competição para ganhar (*competing to win*) se traduz em resultados claramente superiores para os rapazes, mas que essa diferenciação já não ocorre no que respeita a esse aspecto específico da competição que se aproxima da orientação centrada na tarefa (*task-oriented competition*) e que designam de *competing to excel*.

Em termos de competição, considerando ainda a variável género, os resultados encontrados para as pessoas com diversos tipos de deficiência, particularmente mental e motora (Zoerink e Wilson, 1995; Skordilis e al., 2001) são similares aos encontrados para a população normal, indicando mais uma vez que o género masculino se percebe como mais competitivo que o género feminino, independente da condição de deficiência. Curiosamente, os dados de Zoerink e Wilson (1995) sugerem mesmo que, os jovens atletas do género masculino com deficiência mental, são mais competitivos que os atletas normais do género masculino, embora estes últimos percepcionem o resultado, a vitória, portanto, como mais importante.

Como formas básicas de cognição social a competição e a cooperação implicam a articulação da regulação das minhas próprias acções e das acções do outro, envolvendo, do ponto de vista neurológico (Butman e Allegri, 2001; Decety e al., 2004), a activação de uma rede frontoparietal comum, mas, igualmente, a selectividade da activação do córtex orbito frontal direito, no caso da cooperação, e do córtex parietal inferior e pré-frontal médio, no caso da competição.

Com efeito, sendo embora formas básicas de cognição social que exigem, para além da presença de mecanismos antecipatórios, a regulação dos meus próprios comportamentos e sua adequação aos comportamentos do outro, a competição e a cooperação implicam, cognitivamente e emocionalmente, quadros mentais distintos. E embora no dia-a-dia as relações interpessoais envolvam a presença conjunta da competição e da cooperação, certo é que esses dois tipos específicos de interacção desencadeiam objectivos motivacionais distintos para além de, no caso da competição, os comportamentos do outro terem inequivocamente, na generalidade dos casos, um grau de previsibilidade bem inferior. Ao inverso, na cooperação, o grau de previsibilidade dos comportamentos do outro é bem mais elevado.

Em termos evolutivos a presença de forças opostas, no que à problemática da competição e da cooperação diz respeito, é bem vincada por todos os investigadores. Se é certo que a teoria clássica da evolução enfatiza a competição, a luta pela sobrevivência, a sobrevivência do mais apto, a cooperação entre membros da mesma espécie traz igualmente grandes vantagens e aumenta as possibilidades de sobrevivência dos indivíduos. A cooperação entre membros do mesmo grupo traduz-se numa maior segurança face aos predadores (alimentação, protecção das crias...). No caso específico da espécie humana a cooperação apresenta um valor acrescido (Tomasello, 2005; Southgate e al., 2007; Reboul, 2010), abrindo a porta à criação de intenções e compromisso conjuntos, a uma *shared*

intentionality (Tomasello, 2005) capaz de se projectar nas mais elevadas formas de altruísmo, abnegação e sacrifício pessoal, em proveito dos interesses do outro.

As duas hipóteses mais insistentemente referidas na literatura sobre a relação entre a evolução do homem e a organização social são a *Social-Brain Hypothesis* (testada nos primatas e alargada ao homem na base dos fósseis dos homínidos e que aposta na relação entre o tamanho do cérebro e o tamanho do grupo) e a *Machiavellian Hypothesis*. Esta última sugere que a especificidade da evolução humana, particularmente o seu desenvolvimento cognitivo, se deve principalmente à pressão de sobreviver no contexto de grupos sociais em que a presença de processos simbólicos de comunicação introduzem a possibilidade da mentira, da ilusão e do engano. Ou, nas palavras de Reboul (2010: 425) a “pressure of group living between cheaters and cheater detectors” teria conduzido “to more and more sophisticated behaviour and eventually, to mind-reading”.

A origem evolutiva das diferenças entre géneros, no que à competição e à cooperação diz respeito, processo reforçado através dos mecanismos da socialização, encontra também o seu alicerce no facto de a investigação mostrar (Van Vugt e al., 2007) que os indivíduos do género masculino cooperam mais intensamente na prossecução dos objectivos do grupo, são mais *group-oriented*, nos contextos em que se verifica uma competição inter-grupos. A chamada *male-warrior hypothesis*.

Já no caso do género feminino a cooperação intra-grupo parece não ser significativamente afectada pela competição inter-grupos. O que não significa que a cooperação intra-grupos, no género masculino, apenas ocorra por razões de competição inter-grupos, como não significa que o género feminino é insensível à competição inter-grupos, mas apenas que uma longa e ancestral história, marcada por fortes conflitos inter-grupos, onde o papel do género masculino foi determinante, conformou a nossa psicologia social contribuindo para a diferenciação do comportamento humano em termos de género no que à competição e à cooperação diz respeito.

ESTUDOS DESENVOLVIDOS

No âmbito dos Seminários/Relatórios de Estágio realizados pelos alunos do Mestrado em Educação Física e Desporto Escolar no Ensino da Educação Física e do Desporto nos Ensinos Básico e Secundário tivemos a oportunidade de propor, e acompanhar, alguns estudos sobre a inclusão na EF, uns dos quais se centraram na problemática das atitudes dos alunos em relação aos seus pares com NEE nas aulas de EF.

Nesta segunda linha de investigação, *Inclusão e Objectivos de Realização*, serão apresentados alguns dos resultados encontrados nos estudos que tinham como objectivo central estudar as atitudes dos alunos sem NEE em relação à inclusão dos seus pares com NEE nas aulas de Educação Física, na relação que essas atitudes apresentam com a questão da organização das interdependências sociais entre alunos, particularmente no que toca ao individualismo, à cooperação e à competição.

Nos estudos a seguir apresentados foi aplicado, no que respeita à recolha dos dados sobre atitudes, o questionário “As Atitudes dos Alunos face à Inclusão dos seus Pares com Deficiência” (AID-EF, Leitão, 2014), cuja estrutura foi anteriormente indicada. No que respeita à recolha dos dados sobre as interdependências sociais foi aplicada a “Escala de Competição/Cooperação” (E.C.C., Leitão, 2014) constituída por 21 questões e que integra quatro dimensões: Cooperação, Competição, Trabalho Individual e Ansiedade.

As respostas ao instrumento deveriam reflectir o grau de concordância dos alunos em relação a cada uma das questões, na base de uma escala de Lickert com 6 opções de resposta, variando entre 1 (Pouco Importante) e 6 (Muito Importante). A base conceptual subjacente à escala de competição/cooperação radica na teoria da interdependência social (Deutsch, 1949; Johnson e Tauer, 1979), e na teoria dos objectivos sociais (Patrick e al., 1997; Guan e al., 2006).

A aplicação ocorreu em contexto de sala de aula, tendo a distribuição, administração e recolha sido efectuada pelos investigadores que participaram no estudo. Foi garantido o anonimato das escolas e dos alunos que responderam ao questionário.

No âmbito desta linha de investigação, *Inclusão e Objectivos de Realização*, serão apresentados alguns dos resultados encontrados nos estudos que tinham como objectivo central estudar as atitudes dos alunos sem Necessidades Educativas Especiais em relação à inclusão dos seus pares com Necessidades Educativas Especiais nas aulas de Educação Física, na relação que essas atitudes apresentam com a questão da organização das interdependências sociais entre alunos, particularmente no que toca ao individualismo, à cooperação e à competição.

Assim, pelas razões apontadas na Contextualização do Tema, procedemos à construção e validação de uma Escala de Competição/Cooperação suportada na teoria da interdependência social (Deutsch, 1949; Johnson e Tauer, 1979; Johnson e Johnson, 1983, 1984), na teoria da dupla preocupação (Blake e Mouton, 1964; Kilmann e Thomas, 1975; Flynn e Elloy, 1987) e na teoria dos objectivos sociais (Patrick e al., 1997; Guan e al., 2006), pelo que quer para a cooperação quer para a competição foram integradas a *dupla preocupação* dos objectivos e das relações.

Ou seja, para além das dimensões Competição e Ansiedade; Cooperação e Ansiedade e Trabalho Individual; teorizavam-se ainda as dimensões Competição e Objectivos; Competição e Relações; Cooperação e Objectivos e Cooperação e Relações. Recorde-se que, de acordo com a teoria da dupla preocupação, a resolução dos conflitos resulta da capacidade de gerir, simultaneamente, duas preocupações, as que derivam da maior ou menor importância dada aos Objectivos e as que derivam da maior ou menor importância dada às Relações.

Para o efeito foi utilizada uma amostra de 2658 sujeitos (Estudo A) de escolas públicas dos Ensinos Básico e Secundário da região da Grande Lisboa, 1350 do sexo masculino e 1308 do sexo feminino, representantes de diferentes ciclos de ensino ($N_{1^o\text{ Ciclo}}=173$; $N_{2^o\text{ Ciclo}}=607$; $N_{3^o\text{ Ciclo}}=1233$; $N_{\text{Secundário}}=478$; $N_{\text{Licenciatura}}=132$; $N_{\text{Mestrado}}=35$). No caso da Licenciatura e do Mestrado a amostra incluía apenas alunos dos cursos de Educação Física e Desporto da Universidade Lusófona.

A análise de componentes principais com rotação oblíqua indica que o ins-

trumento mede não as dimensões inicialmente teorizadas, mas as quatro dimensões seguintes: Cooperação (que engloba questões relacionadas quer com os objectivos quer com as relações); Competição (que engloba questões apenas relacionadas com os objectivos); Trabalho Individual; Ansiedade (que engloba questões quer da cooperação quer da competição).

A fiabilidade do instrumento, comprovada através do coeficiente alfa de Cronbach, foi de .69 para a escala total e entre .68 e .76 para as dimensões anteriormente enunciadas.

Foi aplicado, no que respeita à recolha dos dados sobre atitudes, o questionário “As Atitudes dos Alunos face à Inclusão dos seus Pares com Deficiência” (AID-EF, Leitão, 2014), cuja estrutura já foi indicada no texto referente à primeira linha de investigação (O Contacto entre Alunos com e sem Necessidades Educativas Especiais).

As respostas aos instrumentos deveriam reflectir o grau de concordância dos alunos em relação a cada uma das questões, na base de uma escala de Likert com 6 opções de resposta, variando entre 1 (Discordo Totalmente) e 6 (Concordo Totalmente).

Como referido anteriormente, a aplicação do inquérito ocorreu em contexto de sala de aula, tendo a distribuição, administração e recolha sido efectuada pelos investigadores que participaram no estudo. Foi garantido o anonimato das escolas e dos alunos que responderam ao questionário. Os dados foram analisados através do programa PASW STATISTICS – versão 20. Para validar as hipóteses colocadas foi utilizado o p-value <0,05.

A análise de componentes principais permitiu verificar que 63,6% da variância é explicada a partir de três factores. O primeiro factor (Tabela 1), que explica 23,56% da variância, refere-se à progressiva diminuição dos valores da Ansiedade ao longo dos diferentes níveis de ensino considerados.

O segundo factor (Tabela 1), que explica 20,22% da variância, remete-nos para as diferenças entre géneros no que respeita aos valores da Competição, assumindo o género masculino valores significativamente mais elevados.

O terceiro factor (Tabela 1), que explica 19,79% da variância, chama-nos a atenção para as correlações negativas que encontramos entre os valores da Cooperação e do Trabalho Individual.

O exame mais atento dos dados permite-nos verificar que esta diferença entre géneros não se limita à Competição, mas se alarga às dimensões da Ansiedade e do Trabalho Individual. A única dimensão em que não se registam diferenças estatisticamente significativas em termos de género é a da Cooperação. Na Tabela 2 apresentamos os dados referentes à estatística descritiva das variáveis em estudo, onde se pode igualmente verificar que a dimensão Cooperação é a que atinge valores mais elevados, em ambos os géneros, enquanto a dimensão Trabalho Individual aparece como a que recolhe valores mais baixos, o que significa que os alunos preferem os contextos de aprendizagem caracterizados pela cooperação aos contextos de aprendizagem de natureza competitiva ou individual.

Tabela 1
Análise de Componentes Principais

	Factores		
	1	2	3
Sexo	,305	,713	
Nível de Ensino	-,628		
Ansiedade	,737		
Cooperação			,863
Competição		-,787	
Trabalho Individual	,474	-,313	-,585

Tabela 2
Valores das dimensões em estudo

Dimensões	Sexo	N	Média	Desvio Padrão
Ansiedade	Masc.	1350	3,57	1,246
	Fem.	1308	3,74	1,208
Cooperação	Masc.	1350	4,80	,872
	Fem.	1308	4,86	,845
Competição	Masc.	1350	4,26	1,201
	Fem.	1308	3,70	1,209
Trabalho Individual	Masc.	1350	3,42	1,265
	Fem.	1308	3,30	1,220

Após a aplicação do teste de Levene para a homogeneidade das variâncias procedeu-se à comparação das médias dos dois grupos (sexo masculino e sexo feminino), para todas as variáveis dependentes, na base do Teste T-Student, cujos valores estão registados na Tabela 3.

Tabela 3
Valores do Teste T para amostras independentes

	Ansiedade	Cooperação	Competição	Trabalho Individual
p	.000	.101	.000	.011
t	-3,561	-1,642	12,013	2,542

Dos dados anteriormente apresentados gostaríamos de começar por salientar o facto de os rapazes apresentarem valores significativamente mais elevados ($p = .000$) na dimensão Competição, algo coerente com os dados da literatura. Com efeito, neste sentido, e no que diz respeito à competição, a literatura descreve os rapazes como mais competitivos, mais *ego-oriented*, mais centrados no

desempenho e no resultado (ganhar ou perder) que as raparigas. Estas, por sua vez, são vistas como mais *task-oriented*, centrando mais a sua atenção nos *mastery goals*, na tarefa, nas relações interpessoais, na empatia e na solidariedade (Gill, 1986; Schneider e al., 2005; Hills, 2006; Hibbard e Buhrmester, 2010; Knoppers e McDonald, 2010; Moreno-Murcia, 2011; Rudy e al., 2011; Simona e al., 2011; Obrusnikova e Dillon, 2012).

Não podemos, no entanto, ignorar que apesar dos dados apresentados pelos rapazes em termos de Competição, comparativamente com as raparigas, o que leva os autores a descrevê-los como mais competitivos, os valores que eles mesmos apresentam para a Cooperação (M= 4,80), como vimos anteriormente (Tabela 2), são superiores aos da Competição (M= 4,26). Acresce ainda o facto de não encontrarmos diferenças significativas ($p = .101$), entre ambos os sexos, em termos de Cooperação (Tabela 3).

Algo que nos aproxima dos dados encontrados por Hibbard e Buhrmester (2010) quando, numa amostra de alunos adolescentes, verifica que os rapazes apresentam resultados claramente mais elevados que as raparigas no que respeita à competição para ganhar (*Competing to Win*), diferenças que não reencontram no que respeita a esse aspecto da competição que designam de *Competing to Excel*, algo que conceptualmente não está longe do que a teoria dos objectivos de realização designa de orientação centrada na tarefa (*task-oriented competition*).

Este resultados levam os autores a considerar que, dados os estereótipos de género, as raparigas poderão sentir maiores dificuldades de adaptação social durante a adolescência, já que uma orientação de tipo *Competing to Win* (CW) poderá levar as raparigas a viver mais intensamente o conflito entre ambição e competitividade, necessárias à construção de uma identidade associada a pressões educativas e profissionais, e a igualmente importante construção de relações interpessoais fortes com os outros.

Os nossos dados parecem, assim, ser concordantes com os dados de Hibbard e Buhrmester (2010), ou seja, no estudo de Hibbard e Buhrmester (2010) rapazes e raparigas diferenciam-se em termos de *Competing to Win*, mas não em termos de *Competing to Excel*, uma vez que no nosso estudo rapazes e raparigas diferenciam-se em termos de *Competição* (que envolve apenas questões relacionadas com a preocupação Objectivos) mas não em termos de *Cooperação* (que envolve questões relacionadas com a preocupação Objectivos e com a preocupação Relações).

De salientar igualmente que, se no caso de Hibbard e Buhrmester (2010), os dados se reportam ao período da adolescência, no nosso caso os dados são mais transversais e vão do 1º Ciclo à Universidade. Vejamos pois, na Tabela 4, os dados, por nível de ensino, referentes à comparação entre os rapazes e as raparigas no que respeita às dimensões da Cooperação e da Competição.

Assim, no caso da nossa amostra, do 1º Ciclo ao Mestrado, nunca encontramos diferenças significativas, entre sexos, no que toca à dimensão Cooperação. Já no que respeita à dimensão Competição, a comparação entre rapazes e raparigas mostra que, do 1º Ciclo até ao Secundário, os rapazes apresentam sempre valores significativamente mais elevados que as raparigas. Só na Licenciatura (3º

Tabela 4
Médias e valores do p das dimensões Cooperação e Competição, segundo o sexo

Níveis de Ensino	Cooperação			Competição		
	Média Rapazes	Média Raparigas	Valor p	Média Rapazes	Média Raparigas	Valor p
1º Ciclo	5,14	5,34	.077	4,24	3,73	.010
2º Ciclo	4,92	4,99	.315	4,17	3,79	.000
3º Ciclo	4,65	4,75	.052	4,24	3,69	.000
Secundário	4,72	4,72	.978	4,39	3,52	.000
Licenciatura (3ºano)	5,23	5,26	.395	4,21	4,20	.206
Mestrado	5,52	5,45	.763	4,75	4,09	.135

ano) e no Mestrado é que não encontramos diferenças. Recordemos, no entanto, que os alunos da Licenciatura e do Mestrado eram oriundos apenas de licenciaturas e mestrados em Educação Física e Desporto, o que poderá explicar os resultados encontrados. Seria, pois, interessante estudar, posteriormente, esta situação nos alunos de Licenciaturas e Mestrados que não de Educação Física e Desporto para verificar se estes resultados se mantêm ou, pelo contrário, se se encontram diferenças significativas entre o sexo masculino e o sexo feminino, no que respeita à variável Competição.

Ainda a propósito de tese de Hibbard e Buhrmester (2010), de que as raparigas, por razões que se prendem com preconceitos e estereótipos de género, poderiam sentir, durante a adolescência, maiores dificuldades de adaptação social, importa referir que os nossos dados parecem apontar nessa mesma direcção. Com efeito, ao longo dos diferentes níveis de ensino estudados, no que diz respeito à dimensão Ansiedade, apenas encontramos diferenças significativas entre rapazes e raparigas (Tabela 5), no 3º Ciclo e no Ensino Secundário, ou seja, precisamente no período da pré-adolescência e da adolescência.

Tabela 5
Médias e valores do p da dimensão Ansiedade, segundo o sexo

Níveis de Ensino	Ansiedade		
	Média Rapazes	Média Raparigas	Valor p
1º Ciclo	4,24	4,08	.360
2º Ciclo	3,82	3,80	.786
3º Ciclo	3,53	3,75	.003
Secundário	3,31	3,58	.022
Licenciatura	3,30	3,57	.404
Mestrado	3,00	3,30	.546

Quanto ao Trabalho Individual, a dimensão que apresenta valores médios mais baixos em relação às restantes dimensões estudadas (Competição, Cooperação e Ansiedade), o que verificamos é que apenas existem diferenças significativas em termos de género, no caso do Terceiro Ciclo, nível de ensino onde o género feminino apresenta valores significativamente mais baixos (Tabela 6).

Tabela 6
Médias e valores do p da dimensão Trabalho Individual, segundo o sexo

Níveis de Ensino	Trabalho Individual		
	Média Rapazes	Média Raparigas	Valor p
1º Ciclo	3,59	3,29	.178
2º Ciclo	3,59	3,51	.383
3º Ciclo	3,43	3,27	.023
Secundário	3,34	3,16	.094
Licenciatura	3,10	3,00	.747
Mestrado	2,43	2,89	.351

Desta forma, também os nossos dados (diferença entre géneros em termos da dimensão Trabalho Individual) parecem confirmar a ideia de que (Verderber e al., 2003; Xiang e al., 2004; Guan e al., 2006, Azzarito e Solmon, 2009) os alunos do sexo feminino, quando comparados com os seus pares do sexo masculino, apresentam valores significativamente mais elevados na dimensão dos objectivos sociais. No estudo por nós desenvolvido, embora essa diferença ocorra em todos os níveis de ensino, indicando uma maior preferência dos rapazes pelo Trabalho Individual, tal diferença só atinge valores significativos em termos estatísticos no 3º Ciclo ($p = .023$).

Este primeiro estudo permitiu-nos ainda verificar a forma como estas quatro dimensões evoluem ao longo dos níveis de ensino estudados, resultados que apresentamos na Tabela 7.

Tabela 7
Dimensões de análise segundo níveis de ensino (ANOVA)

Níveis de Ensino	Ansiedade	Cooperação	Competição	Trabalho Individual
	Média	Média	Média	Média
1º Ciclo	4,17	5,22	4,02	3,46
2º Ciclo	3,80	4,96	3,96	3,54
3º ciclo	3,64	4,70	3,97	3,35
Secundário.	3,46	4,72	3,93	3,24
Mestrado	3,30	5,49	4,67	2,63
	P=.000	P=.000	P=.127	P=.000

A análise da tabela permite-nos afirmar que a dimensão Competição é a única em que não se encontram diferenças significativas entre os diversos níveis de ensino. Assim, a evolução da dimensão Competição mantém-se praticamente estável do 1º Ciclo ao Ensino Secundário, correspondendo graficamente a uma linha horizontal (Figura 1), registando-se apenas uma ligeira subida, estatisticamente não significativa, do Secundário ao Mestrado. Recordamos, mais uma vez, que a amostra do Mestrado corresponde a alunos a frequentar o Mestrado em Ensino da Educação Física e Desporto nos Ensinos Básico e Secundário da Universidade Lusófona.

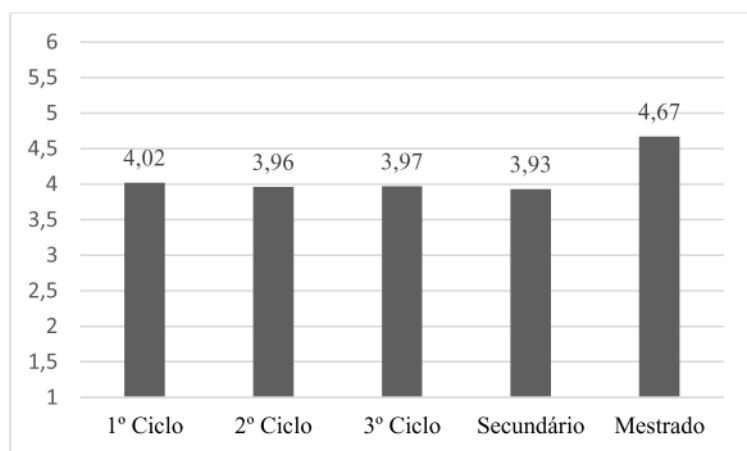


Figura 1. Competição segundo níveis de ensino

Já no caso da Cooperação a evolução (Tabela 7) é bem distinta tendo sido registadas diferenças estatisticamente significativas ($p = .000$) ao longo dos níveis de ensino. No que respeita à Cooperação os valores decrescem do primeiro ao terceiro ciclo, estabilizam neste nível de ensino e sobem de novo para o Mestrado. Subida digna de registo até porque, como referimos antes, se trata de futuros profissionais de EF e, por eventuais preconceitos sociais se poderia esperar uma quebra nesses valores, dada a relação de antagonismo e oposição que por vezes se estabelece entre os valores da cooperação e os da competição. Ora, aquilo a que assistimos, é a uma subida ligeira, estatisticamente não significativa, dos valores da Competição, e uma subida, estatisticamente significativa, dos valores da dimensão Cooperação. Com efeito os Post Hoc Tests revelaram diferenças significativas entre níveis de ensino de acordo com os dados registados na Tabela 8.

Tabela 8
Cooperação segundo níveis de ensino

Cooperação							
1º e 2º Ciclos	1º e 3º Ciclos	1º Ciclo e Secundário	2º e 3º Ciclos	2º Ciclo e Secundário	2º Ciclo e Mestrado	3º Ciclo e Mestrado	Secundário e Mestrado
P = .007	P = .000	P = .000	P = .000	P = .000	P = .006	P = .000	P = .000

O gráfico que a seguir apresentamos (Figura 2) procura ilustrar mais claramente esta situação.

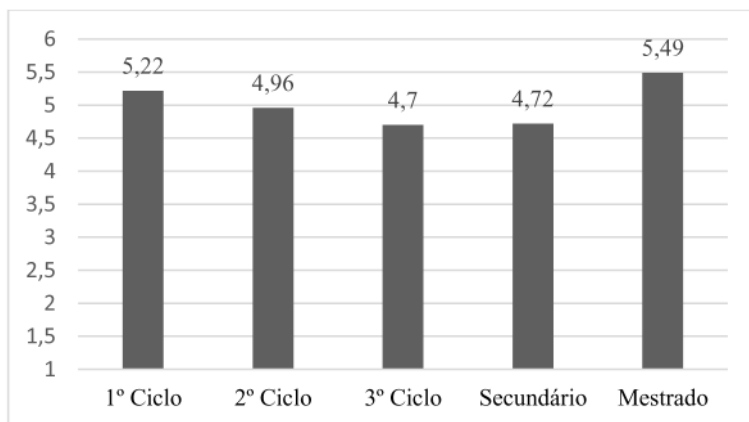


Figura 2. Cooperação segundo níveis de ensino

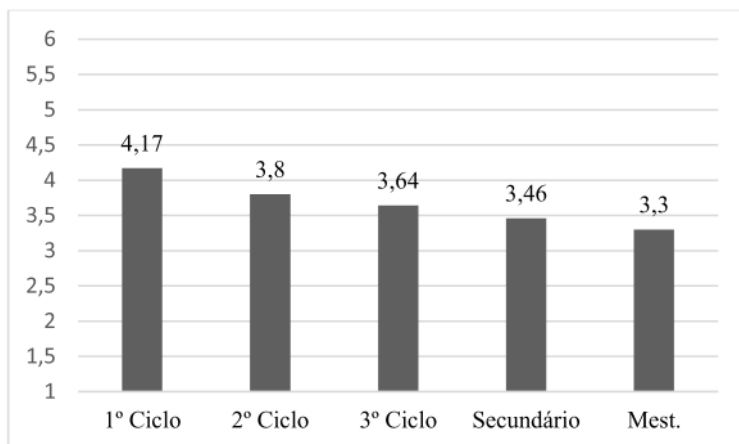


Figura 3. Ansiedade segundo níveis de ensino

A dimensão Ansiedade, onde igualmente se encontraram diferenças estatisticamente significativas entre níveis de ensino ($p = .000$), regista uma descida constante dos valores do 1º ciclo ao Mestrado (Figura 3), o que revela uma capacidade crescente de os alunos se confrontarem, positivamente, com a importância crescente que quer os valores da cooperação quer os valores da competição vão assumindo nas suas vidas.

Com efeito os Post Hoc Tests revelaram diferenças significativas entre níveis de ensino de acordo com os dados registados na Tabela 9.

Tabela 9
Ansiedade segundo níveis de ensino

ANSIEDADE							
1º e 2º Ciclos	1º e 3º Ciclos	1º Ciclo e Secundário	2º e 3º Ciclos	2º Ciclo e Secundário	2º Ciclo e Mestrado	3º Ciclo e Mestrado	Secund e Mestrado
P = .011	P = .000	P = .000	P = .096	P = .000	P = .028	P = .311	P = .100

A análise da evolução do Trabalho Individual permite-nos afirmar que, no caso da nossa amostra, os valores sobem muito ligeiramente do 1º para o 2º ciclo, embora sem diferença estatisticamente significativa, para depois descerem consistentemente do 2º Ciclo ($M=3,54$) até ao Mestrado ($M=2,63$). A figura 4 ilustra esta tendência evolutiva.

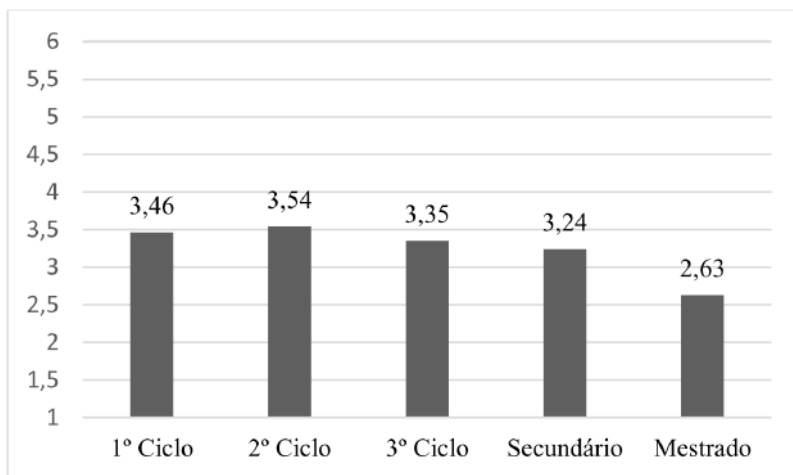


Figura 4. Trabalho Individual segundo níveis de ensino

Os Post Hoc Tests revelaram diferenças significativas entre níveis de ensino de acordo com os dados registados na Tabela 10.

Tabela 10
Trabalho individual segundo níveis de ensino

Trabalho Individual				
1ºCiclo e Mestrado	2º e 3º Ciclos	2º Ciclo e Secundário	2º Ciclo e Mestrado	3º Ciclo e Mestrado
P = .006	P= .035	P = .002	P = .000	P = .014

Quer em termos gerais quer no que diz respeito à Educação Física (Ruiz e al., 2010), poucos estudos têm sido desenvolvidos sobre a evolução das preferências dos alunos em relação ao contexto social de aprendizagem (cooperação, competição e individualismo) e, quando o fazem (Dyson, 2001; Dysom, 2002; Dyson, 2004; Barrett, 2005), cooperação e competição são muitas vezes entendidas como dimensões antitéticas, escasseando os estudos que permitam afirmar a estabilidade das preferências dos alunos, em relação a esses contextos, ao longo dos diferentes níveis de ensino.

De qualquer forma os estudos de Johnson (1978) haviam já sugerido que a competitividade e o individualismo se manteriam relativamente estáveis com a idade, algo que os nossos dados não parecem confirmar, pese embora o tipo de amostra no plano da Universidade (área da EF). Com efeito os nossos dados sugerem que essa estabilidade seria mais significativa no que respeita à Competição ($p = .127$) mas não tanto em relação à Cooperação ($p = .000$), que parece descer até ao Ensino Secundário para depois subir na transição para o mundo universitário, nem em relação ao Trabalho Individual ($p = .000$), que de forma consistente parece decrescer do 1º/2º Ciclos até à Universidade, seja no plano da licenciatura seja no plano do Mestrado.

No âmbito do estudo que temos vindo a apresentar (Estudo A) procurámos ainda entender como se associam as dimensões do Trabalho Individual, da Cooperação e da Competição, com as atitudes dos alunos em relação à inclusão dos seus pares com NEE nas aulas de EF. Na Tabela 11 apresentamos as correlações (Pearson) entre essas dimensões.

Tabela 11
Correlações de Pearson entre as variáveis em estudo

Variáveis	N	r	p
Trabalho Individual e Atitudes Favoráveis	2658	-.072**	.000
Trabalho Individual e Atitudes Desfavoráveis	2658	.130**	.000
Cooperação e Atitudes Favoráveis	2658	.368**	.000
Cooperação e Atitudes Desfavoráveis	2658	-.145**	.000
Competição e Atitudes Favoráveis	2658	.027	.160
Competição e Atitudes Desfavoráveis	2658	.126**	.000

** Correlações significativas a .01

A análise da tabela permite verificar a presença de uma correlação negativa ($r = -.072$, $p = .000$) muito fraca, mas significativa, entre a dimensão Trabalho Individual e as Atitudes Favoráveis, ou seja, quanto maior é a atitude individualista dos alunos menos favoráveis são as atitudes desses alunos em relação à inclusão dos seus pares com NEE nas aulas de EF. Sentido idêntico tem a correlação encontrada entre o individualismo e as Atitudes Desfavoráveis, pois esta correlação positiva entre Trabalho Individual e Atitudes Desfavoráveis significa que quando maior é a preferência pelo Trabalho Individual mais desfavoráveis são as atitudes em relação à inclusão nas aulas de EF.

Ocorre precisamente o inverso em relação à Cooperação, que apresenta uma correlação positiva, embora fraca, com as Atitudes Favoráveis e uma correlação igualmente fraca e negativa com as Atitudes Desfavoráveis. Assim, os alunos com atitudes mais cooperativas são aqueles que apresentam também atitudes mais favoráveis em relação à inclusão nas aulas de EF. De salientar também o facto de não termos encontrado correlações significativas entre Competição e Atitudes Favoráveis ($r = .027$, $p = .160$), enquanto entre a Competição e as Atitudes Desfavoráveis essa correlação, embora muito fraca, é positiva e não negativa ($r = .126$, $p = .000$), ou seja, os alunos mais competitivos são os que apresentam atitudes mais desfavoráveis em relação à inclusão. No entanto, a única correlação negativa encontrada, embora muito fraca, é entre o Trabalho Individual e as Atitudes Favoráveis e não entre a Competição e as Atitudes Favoráveis.

No sentido de melhor compreender como se comportam as dimensões do Trabalho Individual, da Cooperação e da Competição, com as diversas dimensões das atitudes, desenvolvemos um segundo estudo (Estudo B), onde a dimensão Trabalho Individual foi associada não apenas às Atitudes Favoráveis e Desfavoráveis, mas também às Crenças Normativas, às Crenças de Controlo Interno e às Crenças de Controlo Externo. Participaram neste estudo 2362 alunos dos Ensinos Básico e Secundário, com idades que oscilavam entre os 9 e os 21 anos, dos quais 1153 eram do género masculino (48,8%) e 1209 eram do género feminino (51,2%). Os dados encontrados neste estudo estão sistematizados na Tabela 12.

Tabela 12
Correlações de Pearson entre as variáveis em estudo

Variáveis	N	r	p
Trabalho Individual e Atitudes Favoráveis	2362	-.06**	.000
Trabalho Individual e Atitudes Desfavoráveis	2362	.16**	.000
Trabalho Individual e Crenças Normativas	2362	-.06	.005
Trabalho Individual e Crenças de Controlo Interno	2362	-.006	.01
Trabalho Individual e Crenças de Controlo Externo	2362	.05	.02

** Correlações significativas a .01

No que respeita às correlações entre o Trabalho Individual e as Atitudes Favoráveis e as Desfavoráveis os dados do Estudo B confirmam os do Estudo A.

Em relação às Crenças Normativas e à Crenças de Controlo Interno encontramos correlações negativas muito fracas, praticamente residuais, entre as variáveis, o que nos leva a referir que os alunos com valores mais elevados no Trabalho Individual são precisamente aqueles que apresentam valores mais baixos no que respeita à interiorização das expectativas e normas sociais em relação à inclusão (Crenças Normativas) e no que respeita à capacidade de ajustar os seus comportamentos de forma a proporcionar melhores condições de inclusão nas aulas de EF aos seus pares com NEE.

Com o objectivo de alargar os estudos anteriores às dimensões da Cooperação, nas suas relações com as atitudes em relação à inclusão de alunos com NEE nas aulas de EF, foram posteriormente desenvolvidos os estudos C, D e E. O Estudo C, cuja amostra era constituída por 2094 alunos dos Ensinos Básico e Secundário, com idades entre os 9 e os 21 anos ($M=13,24$), dos quais 1020 eram do género masculino (48,7%) e 1074 eram do género feminino (51,3%), tinha por objectivo analisar como se associa a dimensão da Cooperação com as dimensões das atitudes em estudo (Atitudes Favoráveis e Desfavoráveis, Crenças Normativas, de Controlo Interno e de Controlo Externo). O estudo D, cuja amostra era constituída por 1360 alunos do 3º Ciclo, com idades entre os 11 e os 18 anos, dos quais 712 eram do género masculino (52%) e 648 eram do género feminino (48%), tinha por objectivo ver como se associa, neste nível de ensino (3º Ciclo), a dimensão da Cooperação com as dimensões das atitudes. Finalmente, o Estudo E, cuja amostra era constituída por 359 alunos do Ensino Secundário, com idades entre os 14 e os 21 anos ($M=16,1$), dos quais 164 eram do género masculino (46%) e 195 eram do género feminino (54%), tinha por objectivo ver como se associam, neste nível de ensino (Secundário), a dimensão da Cooperação com as dimensões das atitudes. As correlações encontradas são apresentadas na Tabela nº 13.

Tabela 13
Correlações de Pearson entre as variáveis em estudo

Variáveis	Estudo C Básico e Secundário			Estudo D 3º Ciclo			Estudo E Ensino Secundário		
	N	r	p	N	r	p	N	r	p
Cooperação e Atitudes Favoráveis	2094	.341**	.000				359	.290**	.000
Cooperação e Atitudes Desfavoráveis	2094	-.142**	.000				359	-.119**	.000
Cooperação e Crenças Normativas	2094	.303**	.000				359	.221**	.000
Cooperação e Crenças de Controlo Interno	2094	.335**	.000	1378	.358 **	.000	359	.275**	.000
Cooperação e Crenças de Controlo Externo	2094	.259**	.000	1378	.235 **	.000	359	.127**	.000

** Correlações significativas a .01

Embora fracas ou muito fracas as correlações entre a Cooperação e as atitudes são positivas, excepto no caso das Atitudes Desfavoráveis, pelo que os alunos em que os valores da cooperação parecem prevalecer são também aqueles que têm atitudes mais favoráveis em relação à inclusão dos seus pares com NEE nas aulas de EF, vêm menos inconvenientes nessa inclusão, apresentam Crenças Normativas mais elevadas, são mais capazes de modificar os seus comportamentos nas aulas de forma a promover a participação dos seus pares com NEE (Controlo Interno) e consideram que os docentes de EF são igualmente capazes de ajusta o processo de ensino/aprendizagem de forma a facilitar a inclusão dos alunos com NEE (Controlo Externo) nas actividades curriculares.

De forma bem distinta se associam as dimensões da Competição e das atitudes, como se pode verificar na Tabela nº 14, relativas aos Estudos F, G e H. O Estudo F integrava uma amostra de 1360 alunos do 3º Ciclo, com idades entre os 11 e os 18 anos, dos quais 712 eram do género masculino (52%) e 648 eram do género feminino (48%), tinha por objectivo ver como se associa, neste nível de ensino (3º Ciclo), a dimensão da Competição com as dimensões das atitudes.

Estudo G, cuja amostra era constituída por 2094 alunos dos Ensinos Básico e Secundário, com idades entre os 9 e os 21 anos ($M=13,24$), dos quais 1020 eram do género masculino (48,7%) e 1074 eram do género feminino (51,3%), tinha por objectivo analisar como se associa a dimensão da Competição com as dimensões das atitudes em estudo (Atitudes Favoráveis e Desfavoráveis, Crenças Normativas, de Controlo Interno e de Controlo Externo).

O Estudo H tinha por objectivo analisar como se associa a dimensão da Competição com as dimensões das atitudes em estudo (Atitudes Favoráveis e Desfavoráveis, Crenças Normativas, de Controlo Interno e de Controlo Externo) e envolvia uma amostra de 294 alunos do Ensino Secundário, dos quais 130 eram do género masculino (44%) e 164 eram do género feminino (56%).

Tabela 14
Correlações de Pearson entre as variáveis em estudo

Variáveis	Estudo F 3º Ciclo		Estudo G Básico e Secundário		Estudo H Secundário	
	N	r	N	r	N	r
Competição e Atitudes Favoráveis			2094	.140** .000	294	.063* .030
Competição e Atitudes Desfavoráveis			2094	.082** .000	294	.074* .012
Competição e Crenças Normativas			2094	.112** .000	294	.169** .000
Competição e Crenças de Controlo Interno	1360	.026 .347	2094	.153** .000	294	.027 .505
Competição e Crenças de Controlo Externo	1360	.017 .532	2094	.166** .000	294	.143** .000

* Correlações significativas a .05

** Correlações significativas a .01

Os estudos anteriormente referidos, no que respeita à associação entre os três tipos de interdependência analisados (Competição, Cooperação e Trabalho Individual) e as atitudes dos alunos face à inclusão dos seus pares com NEE nas aulas de EF, permitiram verificar que se existe alguma oposição entre as dimensões da Competição, da Cooperação e do Trabalho individual esta situa-se mais na oposição entre as duas primeiras e o Trabalho Individual, do que entre Competição e Cooperação. Vejamos pois como se comportam estas três dimensões em relação a cada uma das dimensões (Atitudes Favoráveis, Desfavoráveis, Normativas e de Controlo Interno e Externo) das atitudes.

No que concerne às Atitudes Favoráveis os dados dos nossos estudos permitem verificar (Tabelas 12, 13 e 14) que quer a Cooperação quer a Competição se correlacionam de forma positiva com as Atitudes Favoráveis, a Cooperação na base de uma correlação fraca, a Competição, na base de uma correlação muito fraca. De realçar, no entanto, que essas correlações são positivas. O que já não acontece com o Trabalho Individual, que se correlaciona de forma negativa com as Atitudes Favoráveis. Desta forma, se neste contexto algum constrangimento surge à formação de Atitudes Favoráveis em relação à inclusão nas aulas de EF ele vem essencialmente do Trabalho Individual e não da Competição.

Relativamente às Atitudes Desfavoráveis a situação coloca-se de forma ligeiramente distinta. Correlações negativas só foram encontradas entre a Cooperação e as Atitudes Desfavoráveis, ou seja, os alunos que apresentam valores mais elevados na dimensão Cooperação são precisamente aqueles que vêm menos desvantagens na inclusão dos seus pares com NEE nas aulas de EF. Os alunos que encontram mais desvantagens nessa inclusão são aqueles que apresentam valores mais elevados nas dimensões da Competição e do Trabalho Individual.

A dimensão Trabalho Individual é a única que se correlaciona de forma negativa com as Crenças Normativas. A Cooperação regista uma correlação positiva, fraca, com as Crenças Normativas, a Competição, uma correlação, igualmente positiva, com as Crenças Normativas, embora muito fraca. Também neste ponto, Crenças Normativas, a Competição encerra algum grau de preocupação com o outro, preocupação que parece arredada do Trabalho Individual.

A análise dos dados (Tabelas 12, 13 e 14), no que concerne à dimensão Controlo Interno, permite-nos igualmente afirmar que a dimensão Trabalho Individual é a única que se correlaciona negativamente (embora mais uma vez de forma muito fraca) com as Crenças de Controlo Interno. A Cooperação, nos três estudos realizados, correlaciona-se de forma positiva fraca com o Controlo Interno. A Competição, por sua vez, em dois dos estudos, não se correlaciona com o Controlo Interno, no terceiro estudo (Estudo G) correlaciona-se com o Controlo Interno de forma positiva muito fraca.

Assim, os alunos que apresentam valores mais elevados na dimensão Cooperação, ilustrada, a título de exemplo, pela questão nº 14 do respectivo questionário, “Trabalhar em conjunto permite-me alcançar bons resultados”, são igualmente os que expressam uma maior capacidade e disponibilidade para ajudar os seus pares com NEE nas aulas de EF, situação que podemos ilustrar na base da questão nº 2 do respectivo questionário, “Nas aulas de EF quando os meus

colegas com deficiência têm dificuldades, eu ajudo-os". Para ilustrar o que ocorre com a correlação negativa entre o Trabalho Individual e o Controlo Interno, que significa que os alunos com valores mais elevados na dimensão Trabalho Individual são os que apresentam valores mais baixos em termos de Controlo Interno, poderemos recorrer à questão nº 16, "Fora da escola por vezes estudo ou brinco com os meus colegas com deficiência" (Controlo Interno) e à questão nº 12 "Gosto de trabalhar sozinho sem me preocupar com o que os outros fazem" (Trabalho Individual).

No que respeita ao Controlo Externo encontramos sempre correlações positivas com todas as outras dimensões, aí incluído o Trabalho Individual. As correlações entre a Cooperação e o Controlo Externo, nos três estudos realizados, são sempre positivas embora fracas ou muito fracas. Em dois dos três estudos efectuados as correlações entre a Competição e o Controlo Externo são igualmente positivas e muito fracas, no terceiro estudo não se encontrou nenhuma correlação entre essas duas dimensões. No estudo realizado sobre a associação entre Trabalho Individual e Controlo Externo a correlação encontrada, como já referimos, foi positiva (Tabela 12), o que nos leva a comentar que os alunos que preferem o Trabalho Individual, que nessa dimensão apresentam valores mais elevados, se por um lado são aqueles que menos se disponibilizam para ajudar os seus colegas com NEE nas aulas de EF (correlação negativa entre Trabalho Individual e Controlo Interno), por outro lado não deixam de considerar (correlação positiva entre Trabalho Individual e Controlo Externo) que os professores de EF são agentes activos na promoção da inclusão dos alunos com NEE. Dizendo de outra forma, se em relação aos seus próprios comportamentos se mostram menos capazes e disponíveis para ajudar os seus pares com NEE, não deixam de considerar que os outros (Controlo Externo) se esforçam de forma positiva na promoção da inclusão dos alunos com NEE nas aulas de EF. Ilustrando mais uma vez com algumas das questões dos questionários, os alunos que apresentam valores elevados na dimensão Trabalho Individual apresentam valores igualmente elevados, por exemplo, na questão nº 9, "O meu professor de EF modifica as actividades que fazemos para os alunos com deficiência poderem participar nas aulas".

O impacto dos alunos sem NEE, das suas percepções e atitudes, do apoio académico e social que podem proporcionar aos seus pares com NEE, é um contributo essencial ao processo de inclusão nas aulas de EF. As investigações dos autores anteriormente referidos, bem como os contributos dos estudos por nós próprios desenvolvidos, atestam que os contextos sociais de aprendizagem desempenham um papel central na inclusão de alunos com NEE nas aulas de EF, no entanto, uma pesquisa mais cuidadosa e aprofundada da multiplicidade de factores que influenciam esse processo assume particular interesse e relevância. No âmbito deste contexto mais alargado, o nosso interesse centra-se particularmente na problemática das interdependências sociais entre alunos (cooperação, competição e trabalho individual), até porque se sabe que as atitudes dos alunos em relação à inclusão dos seus pares com NEE nas aulas de EF parecem estar ligadas, entre outros factores, à orientação dos objectivos dos alunos, aos con-

textos de aprendizagem proporcionados, ao clima mais *task-oriented* ou *ego-oriented*, a objectivos mais centrados na tarefa ou mais centrados no desempenho.

Os resultados encontrados no âmbito da investigação centrada na teoria dos objectivos de realização e dos objectivos sociais (Walling e Duda, 1995; Xiang e al., 2004; Xiang e al., 2006; Obrusnikova e al., 2010; Obrusnikova e Dillon, 2012) parecem indicar que as orientações em termos de objectivos sociais e de uma orientação virada para a tarefa, contribuem significativamente para a construção de uma atitude mais favorável em relação à inclusão de alunos com NEE nas aulas de Educação Física.

Não podemos, no entanto, ignorar que a competição e a cooperação, sendo embora formas básicas de cognição social que exigem a regulação mútua de comportamentos, implicam, cognitivamente e emocionalmente, quadros mentais distintos. Ambas fundamentais ao desenvolvimento do homem e das sociedades, embora, como reconhecem alguns autores (Tomasello, 2005; Southgate e al., 2007; Reboul, 2010) a cooperação se diferencie nomeadamente pelo facto de proporcionar a criação e desenvolvimento de desígnios, intenções e compromissos conjuntos, de projectar as mais elevadas formas de solidariedade, de altruísmo e abnegação, em prol do interesse do outro.

No entanto, ao longo dos anos, tem prevalecido um pensamento antitético e dicotómico entre os valores da cooperação e da competição, considerando-se, definindo-se mesmo, a competição, como uma forma de interdependência negativa em que os indivíduos ou grupos ignoram os esforços do outro e tudo centram em si mesmos, nos seus objectivos e interesses. No entanto, alguns estudos (Johnson e Ward, 2001; Dyson, 2001 e 2002; Barrett, 2005; Ellison e al., 2005; McCaughtry, 2008) foram ajudando a esbater esta visão antinómica entre competição e cooperação criando um *ethos* mais positivo e construtivo em relação à competição. Os nossos próprios dados, como vimos ao longo dos estudos anteriormente apresentados, vão nesta mesma direcção, mostrando de alguma forma que a competição nem sempre assume os contornos de interdependência negativa podendo mesmo, em múltiplas circunstâncias, envolver a preocupação de, para além dos objectivos a alcançar, manter e preservar uma relação positiva com o outro, garantir um maior ou menor grau de adesão às regras, expectativas e papéis sociais.

Parcialmente, esta visão antitética da cooperação e da competição, prende-se também com a forma como uma e outra destas formas de interdependência são definidas, nomeadamente no que respeita à competição. Na literatura encontramos conceitos tão diferentes como *competição* e *hipercompetição* (Ryckman, 1991) – neste caso a hipercompetição é entendida como uma forma de competição negativa e destrutiva que resvala para a agressividade e a violência, o domínio, manipulação e exploração do outro – *competição apropriada* e *competição inapropriada* (Stanne e al., 1999), ou *competição construtiva* e *destrutiva* (Deutsch, 2006).

No nosso caso os conceitos de cooperação e competição, como especificámos anteriormente no ponto B – Estudos Desenvolvidos, a propósito construção e validação da Escala de Competição/Cooperação, a análise de componentes principais com rotação oblíqua indicou que a dimensão Cooperação engloba

questões relacionadas quer com os objectivos quer com as relações e que a dimensão Competição engloba questões apenas relacionadas com os objectivos, ficando esta dimensão próxima do conceptualizado pelos autores antes referidos em termos de competição, competição apropriada ou competição construtiva.

Dada a importância que atribuímos a esta temática apresentaremos, na linha de investigação que designámos por *Inclusão e Cognição Social*, um enquadramento mais alargado do tema bem como alguns dos dados mais interessantes encontrados ao longo dos estudos desenvolvidos.

Referências

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structure, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261–271.
- Azzarito, L. e Solmon, M. (2009). An investigation of students' embodied discourses in physical education: A gender project. *Journal of Teaching in Physical Education*, 28, 173–191.
- Barrett, T. (2005). Effects of cooperative learning on the performance of sixth-grade physical education students. *Journal of Teaching in Physical Education*, 24, 88–102.
- Block, M. e Obrusnikova, I. (2007). Inclusion in Physical Education: A Review of the Literature From 1995-2005. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 24, 103-124.
- Block, M. e Vogler, E. (1994). Inclusion in regular physical education: The research base. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 65(1), 40-44.
- Butman, J. e Allegri, R. (2001). A cognição social e o cortex. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 14(2), 275-279.
- Chen, A. (2001). A theoretical conceptualization for motivation research in physical education: An integrated perspective. *Quest*, 53, 35–58.
- Decety, J., Jackson, P., Sommerville, J., Chaminade, T. e Meltzoff, A. (2004). The neural bases of cooperation and competition: an fMRI investigation. *NeuroImage*, 23, 744–751.
- Deutsch, M. (1949). A theory of cooperation and competition. *Human Relations*, 2, 129-151.
- Deutsch, M. (2006). Cooperation and competition. In M. Deutsch, P. T. Coleman, & E. C. Marcus (Eds.), *The Handbook of Conflict Resolution: Theory and practice* (23-42). San Francisco: Jossey-Bass.
- Dyson, B. (2001). Cooperative learning in an elementary Physical Education program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, 264–281.
- Dyson, B. (2002). The implementation of cooperative learning in an elementary Physical Education program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22, 69–85.
- Dyson, B., Griffin, L. e Hastie, P. (2004). Sport education, tactical games, and cooperative learning: Theoretical and pedagogical considerations. *Quest*, 56, 226–240.
- Ellison, C., Boykin, A., Tyler, K e Dillihunt, M. (2005). Examining classroom learning preferences among elementary school students. *Social Behavior and Personality*, 33(7), 699-708.
- Faison-Hodge, J., e Porretta, D. (2004). Physical Activity Levels of Students With Mental Retardation and Students Without Disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 21, 139-152.
- Gill, D. (1986). Competitiveness among females and males in physical activity classes. *Sex Roles*, 15, 233-247.

- Goodwin, D. e Watkinson, E. (2000). Inclusive Physical Education From the Perspective of Students With Physical Disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17, 144-160.
- Guan, J., Xiang, P., McBride, R. e Bruene, A. (2006). Achievement goals, social goals, and students' reported persistence and effort in high school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25, 58-74.
- Grenier, M. (2006). A Social Constructionist Perspective of Teaching and Learning in Inclusive Physical Education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 23, 245-260.
- Hibbard, D. e Buhrmester, D. (2010). Competitiveness, Gender, and Adjustment Among Adolescents. *Sex Roles*, 63, 412-424.
- Hills, L. (2006). Playing the field(s): An exploration of change, conformity and conflict in girls' understandings of gendered physicality in physical education. *Gender and Education*, 18(5), 539-556.
- Johnson, D. e Johnson, R. (1983). Social interdependence and perceived academic and personal support in the classroom. *The Journal of Social Psychology*, 120, 77-82.
- Johnson, D. e Johnson, R. (1984). The effects of intergroup cooperation and intergroup competition on in-group and out-group cross-handicap relationships. *The Journal of Social Psychology*, 124, 85-103.
- Johnson, D., Johnson, R. e Tauer, M. (1979). The effects of cooperation, competition, and individualistic goal structures on students' attitudes and achievement. *The Journal of Psychology*, 102, 191-198.
- Johnson, D. e Norem-Hebeisen, A. (1979). A measure of cooperative, competitive, and individualistic attitudes. *The Journal of Social Psychology*, 109, 253-261.
- Johnson, M., e Ward, P. (2001). Effects of classwide peer tutoring on correct performance of striking skills in 3rd grade physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, 247-263.
- Kalymon, K., Gettinger, M. e Hanley-Maxwell, C. (2010). Middle school boys' perspectives on social relationships with peers with disabilities. *Remedial and Special Education*, 31, 305-316.
- Klavina, A. (2008). Using peer-mediated instructions for students with severe and multiple disabilities in inclusive physical education: A multiple case study. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 1(2),7-19
- Klavina, A. e Block, M. (2008). The Effect of Peer Tutoring on Interaction Behaviors in Inclusive Physical Education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 25, 132-158.
- Knoppers, A., e McDonald, M. (2010). Scholarship on gender and sport in Sex Roles and beyond. *Sex Roles*, 63, 311-323.
- Kodish, S., Kulinna, P., Martin, J., Pangrazi, R. e Darst, P. (2006). Determinants of Physical Activity in an Inclusive Setting. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 23, 390-409.
- Lieberman, L., Dunn, J., Van der Mars, H., e McCubbin, J. (2000). Peer Tutors' Effects on Activity Levels of Deaf Students in Inclusive Elementary Physical Education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17, 20-39.
- Lieberman, L., Houston-Wilson, C. e Kozub, F. (2002). Perceived Barriers to Including Students with Visual Impairments in General Physical Education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 19, 364-377.
- Maccoby, E. (1990). Gender and relationships: A developmental account. *The American Psychologist*, 45, 513-520.
- McCaughtry, N., Tischler, A. e Flory, S. (2008). The Ecology of the Gym: Reconceptualized and Extended. *Quest*, 60, 268-289.

- Moffett, A., Alexander, M. e Dummer, G. (2006). Teaching Social Skills and Assertiveness to Students with Disabilities. *Teaching Elementary Physical Education*, 43-47.
- Monsen, J., Ewing, D., Kwoka, M. (2014). Teachers' attitudes towards inclusion, perceived adequacy of support and classroom learning environment. *Learning Environments Research*, 17 (1), 113-126.
- Moreno-Murcia, J., Sicilia, A., Cervelló, E., Huéscar, E. e Dumitru, D. (2011). The relationship between goal orientations, motivational climate and self reported discipline in physical education. *Journal of Sports Science and Medicine*, 10, 119-129.
- Nicholls, J. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- O'Brien, D., Kudláček, M. e Howe, P. (2009). A Contemporary Review of English Language Literature on Inclusion of Students with Disabilities in Physical Education: a European Perspective. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 46, 2(1), 46-61.
- Obrusnikova, I., Block, M. e Dillon, S. (2010). Children's beliefs toward cooperative playing with peers with disabilities in physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 27, 127-142.
- Obrusnikova, I. e Dillon, S. (2012). Students' Beliefs and Intentions to Play with Peers with Disabilities in Physical Education: Relationships With Achievement and Social Goals. *Journal of Teaching in Physical Education*, 31, 311-328.
- Obrusnikova, I., Válková, H. e Block, M. (2003). Impact of Inclusion in General Physical Education on Students Without Disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 20, 230-245.
- Patrick, H., Hicks, L. e Ryan, A.M. (1997). Relations of perceived social efficacy and social goal pursuit to self-efficacy for academic work. *The Journal of Early Adolescence*, 17, 109-128.
- Reboul, A. (2010). Cooperation and competition in apes and humans. A comparative and pragmatic approach to human uniqueness. *Pragmatics & Cognition* 18 (2), 423-441.
- Rudy, R., Popova, L. e Linz, D. (2011). Contributions to the content analysis of Gender Roles: An introduction to a special issue. *Sex Roles*, 64, 151-159.
- Ryckman, R., Van den Borne, H. e Syroit, J (1991). Differences in Hypercompetitive attitude between american and Dutch university students. *The Journal of Social Psychology*, 132(3), 331-334.
- Ruiz, L., Graupera, J., Moreno, J. e Rico, I. (2010). Social Preferences for Learning Among Adolescents in Secondary Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29, 3-20.
- Schneider, B., Woodburn, S., del Pilar Soteras del Toro, M., e Udvari, S. (2005). Cultural and gender differences in the implications of competition for early adolescent friendship. *Merrill-Palmer Quarterly*, 51 (2), 163-191.
- Shkodriani, G. e Gibbons, J. (1995). Individualism and Collectivism among University Students in Mexico and the United States. *The Journal of Social Psychology*, 135 (6), 765-772.
- Simona, P., Bogdan, B., Sorinel, V. e Simona, T. (2011). Gender, competition Education and cooperation in scholar physical. *Ovidius University Annals, Series Physical Education and Sport / Science, Movement and Health*, 11 (2), 229-235.
- Skordilis, E., Koutsouki, D., Asonitou, K., Evans, E., Jensen, B. e Wall, K. (2001). Sport orientations and goal perspectives of wheelchair athletes. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 18, 304-315.
- Southgate, V., Van Maanen, C. e Csibra, G. (2007). Infant pointing: Communication to cooperate or communication to learn? *Child Development* 78: 735-740.

- Spencer-Cavaliere, N. e Watkinson, J. (2010). Inclusion understood from the perspectives of children with disability. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 27, 275–293.
- Stanne, M., Johnson, D. e Johnson, R. (1999). Does competition enhance or inhibit motor performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 125, 133-154.
- Tomasello, M., Carpenter, M., Call, J., Behne, T. e Moll, H. (2005). Understanding and sharing intentions: The origins of cultural cognition. *Behavioral and Brain Sciences*, 28, 675–735.
- Triandis, H., McCusker, C. e Hui, C. (1990). Multimethod probes in individualism and collectivism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59 (5), 1006-1020.
- Van Vugt, M., De Cremer, D. e Janssen, D. (2007). Gender Differences in Cooperation and Competition: The Male-Warrior Hypothesis. *Psychological Science*, 18 (1), 19-23.
- Verderber, J., Rizzo, T. e Sherrill, C. (2003). Assessing Students Intention to Participate in Inclusive Physical Education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 20, 26-45.
- Walling, M. e Duda, J. (1995). Goals and their associations with beliefs about success and perceptions of the purposes of physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 140–156.
- Wilhelmsen, T. e Sørensen, M. (2017). Inclusion of Children with Disabilities in Physical Education: A Systematic Review of Literature From 2009 to 2015. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 2017, 34, 311-337.
- Xiang, P., McBride, R. e Bruene, A. (2006). Fourth graders motivational changes in an elementary physical education running program. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 77, 195–207.
- Xiang, P., McBride, R., e Guan, J. (2004). Children’s motivation in elementary physical education: A longitudinal study. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 75, 71–80.
- Zoerink, D. e Wilson, J. (1995). The Competitive Disposition: Views of Athletes with Mental Retardation. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 12, 34-42.

Parte III

Inclusão e cognição social

CONTEXTUALIZAÇÃO

Num momento histórico em que os valores da cooperação são vistos como *irrealistas*, em que o único mundo *real* é o do individualismo competitivo dos mercados onde apenas os mais aptos sobrevivem, o que John Dewey chamou *hábito democrático da cooperação amigável* ou António Sérgio refere sobre a necessidade de a escola produzir, a todo o momento, *valores educativos*, parecem, hoje, carentes de sentido.

Anos de investigação, desde os trabalhos pioneiros de Deutsch (1949, 1973) e Johnson e Johnson (1974, 1978, 1979) fizeram com que a aprendizagem cooperativa tenha sido largamente confirmada, como reconhece Fitch: “for cultivating multicultural democratic citizenship, no other approach has proven as effective in promoting positive inter-group relations, increasing academic achievement and building bridges across borders of difference” (2007, p1). E, aparentemente, afirma ainda o autor “cooperative learning has largely failed to replace traditional individualistic pedagogy in the classroom”. (idem, 2007, p.1)

Ao longo de todos estes anos, adulterando os pressupostos básicos da teoria da interdependência social (Deutsch, 2006), tem prevalecido um pensamento antitético e dicotómico entre os valores da cooperação e da competição, algo que necessita de uma profunda clarificação, já que esta antinomia reflecte a disputa entre uma concepção hobbesiana e neo-darwinista do homem, como animal agressivo e competitivo, e uma visão humanista e democrática que deriva do naturalismo rousseauiano do *bom selvagem*.

Deutsch (1949) considera existirem três tipos de organização social das aprendizagens, a cooperativa, a competitiva e a individualista. Estes contextos sociais de aprendizagem expressam diferentes tipos de relação entre a tarefa de aprendizagem e os objectivos a serem alcançados. A teoria da cooperação e competição desenvolvida por Deutsch, posteriormente elaborada e aprofundada por Johnson e Johnson (1989, 1993, 2003, 2005, 2009) passando a ser conhecida por teoria da interdependência social, parte de duas ideias centrais, o tipo de interdependência dos objectivos e o tipo de tarefa. Define dois tipos de interdependência, a positiva e a negativa, reconhecendo que poucas situações poderão ser consideradas como *puramente* positivas ou negativas.

Considera-se, assim, que as interações são determinadas pela forma como os objectivos são estruturados. A interdependência positiva (Johnson e Johnson, 2009), promotora de interações construtivas, ocorre quando os indivíduos têm a percepção de que estão solidária e cooperativamente vinculados uns aos outros no esforço de alcançarem objectivos comuns. A interdependência negativa ocorre quando a condição para alcançar os objectivos é que outros os não consigam alcançar. Finalmente, a ausência de interdependência (trabalho individual) ocorre quando não há qualquer tipo de relação entre os objectivos de diferentes indivíduos ou grupos, quando os indivíduos ignoram os esforços do outro e tudo centram em si mesmos, nas suas próprias acções.

Não se pode desprender daqui que a teoria tenha uma visão antitética da cooperação e da competição, valorizadora da primeira e depreciadora da segunda, pois para além da diferenciação entre *competição construtiva* e *competição destrutiva*, da definição das condições que podem promover o carácter construtivo da competição, os autores afirmam mesmo (Deutsch, 2006, p.29) que “competition is part of everyday life. Acquiring the skills necessary to compete effectively can be of considerable value. Moreover, competition in a cooperative, playful context can be fun”.

Partindo destes trabalhos, que na sua generalidade apontam para a superioridade da aprendizagem cooperativa em relação à aprendizagem de natureza competitiva ou individualista, uma multiplicidade de estudos procurara estabelecer, numa diversidade de contextos (académico, laboral, desportivo), o efeito da competição e da cooperação em domínios tão diversos como os do desempenho cognitivo ou motor, da motivação intrínseca ou das competências sociais (Johnson e Ward, 2001; Dyson, 2001 e 2002; Barrett, 2005; Ellison e al., 2005; McCaughy, 2008). Estudos que de alguma forma ajudam a esbater a visão antinómica entre competição e cooperação e vão criando um *ethos* mais positivo e construtivo em relação à competição.

Deci e al. (1981), num estudo relacionando a estrutura de objectivos da tarefa e a motivação intrínseca, concluem que a competição, ao centrar mais a atenção no resultado que na actividade em si, arrasta consigo um decréscimo na motivação intrínseca. No entanto, estudos posteriores (Epstein e Harackiewicz, 1992; Reeve e Deci, 1996; Tauer e Harackiewicz, 1999; Tauer e Harackiewicz, 2004) evidenciam igualmente que a competição pode ter um efeito positivo na motivação intrínseca. Efeito positivo que associam a factores como o tipo de feedbacks proporcionado, mais centrados na tarefa ou no desempenho, ou as características do contexto competitivo e a forma como essas características influenciam a orientação em relação à tarefa.

Stanne e al. (1999), num estudo de meta-análise sobre os efeitos da cooperação e da competição no desempenho dos indivíduos, haviam já concluído pela presença de efeitos positivos da competição, relacionando mais uma vez esses efeitos com as características e estrutura da tarefa, nomeadamente o grau de interdependência que a sua realização exige. Após identificarem dois tipos de competição distintos, que designam por *competição apropriada* e *competição ina-*

propriedade, verificam que a competição apropriada se traduz em níveis mais elevados de desempenho motor.

Localizam 25 estudos que comparam a cooperação com a competição inapropriada, apurando desempenhos motores mais elevados no caso da cooperação. No entanto, nos 5 estudos encontrados que comparam a cooperação com a competição apropriada, já não se encontram diferenças no que ao desempenho motor diz respeito.

E se é certo que em termos gerais todas as evidências apontam para os efeitos positivos da cooperação, isso não nos pode deixar esquecer que, como referem Tauer e Harackiewicz (2004: 851) “cooperation could also have negative effects on motivation if individuals feel a loss of autonomy because they are part of a larger group, if they perceive the group goal as externally controlling, or if they fail to meet their goal”.

Tauer e Harackiewicz (2004) não encontram diferenças significativas entre contextos cooperativos e competitivos, tanto no que respeita ao desempenho motor como no que respeita ao empenho e interesse pela actividade, referindo que os resultados mais elevados para o desempenho motor e a motivação intrínseca se registaram em contextos sociais de aprendizagem caracterizados pela combinação da cooperação intra-grupo com a competição inter-grupos. Resultados consistentes com as posições de Johnson (1990) e Slavin (1996) quando concluem que os efeitos positivos da cooperação aumentam quando em articulação com contingências ou recompensas exteriores, como é o caso da competição.

No que respeita a este ponto os estudos, em termos de género, parecem um pouco contraditórios. Os estudos de Colly e al. (2005) indicam que no género feminino a participação em actividades físicas está mais relacionada com a motivação intrínseca que no género masculino, os dados de Wilson e al. (2004) apontam na direção oposta. Nos seus estudos sobre o declínio das práticas físicas na adolescência, particularmente acentuada no género feminino, Dwyer (2006) refere que as raparigas, mais que os rapazes, vêm a competição como um dos factores mais responsável por esse declínio. Gitonga e Nteere (2011) aludem ao facto de, na adolescência, a competição ser, para ambos os géneros, o factor menos valorizado em termos de participação. McCaughtry (2006 e 2008) referem, por sua vez, que um clima de aula dominado pelos alunos com níveis superiores de desempenho motor e pela maior influência do género masculino, é uma das causas apontadas pelas raparigas para o seu desinteresse pelas actividades físicas. A literatura menciona igualmente o facto de os reforços positivos, dirigidos aos rapazes, estarem mais centrados no desempenho motor, enquanto as raparigas parecem ser mais elogiadas pelos seus esforços (Ruiz e al. 2010).

Se já referimos que a cooperação e a competição apropriada produzem desempenhos motores similares (Epstein e Harackiewicz, 1992; Reeve e Deci, 1996; Stanne e al.1999; Tauer e Harackiewicz, 1999; Tauer e Harackiewicz, 2004), a investigação parece igualmente autorizar-nos a afirmar que a competição apropriada e a combinação entre cooperação intra-grupo e competição inter-grupos, podem igualmente ter um impacto positivo no desempenho e na motivação intrínseca (Armas, 2013). Peng (2012) verifica que o empenho e o esforço atingem

níveis mais elevados nas situações de cooperação quando se joga com pessoas conhecidas, mas que esse efeito não se verifica quando o jogo ocorre em contextos competitivos.

O estudo mais antigo de que temos conhecimento, estudo que centra a sua atenção na eficácia dos grupos em função da sua estrutura de objectivos (cooperação ou competição) tendo em consideração a estrutura dos objectivos das relações inter-grupos (de natureza cooperativa ou competitiva), é o de Workie (1974), na linha de pensamento dos primeiros trabalhos de Deutsch (1949 e 1949a). Os resultados do estudo apontam, em termos hierárquicos, para valores mais positivos no caso da cooperação intra-grupo com a cooperação inter-grupo e os mais baixos no caso da competição intra-grupo conjugada com a competição inter-grupo.

Temos, no entanto, que ser muito cautelosos em relação a estes resultados e evitar todo o tipo de generalizações, pois Johnson (1984), controlando embora outras variáveis, regista dados que vão numa direção distinta, verificando que a cooperação intra-grupo conjugada com a competição inter-grupos, leva a uma maior exclusão e rejeição dos alunos com níveis inferiores de desempenho do que a cooperação intra-grupo conjugada com a cooperação inter-grupo.

Competição e cooperação são, afinal, dois modos básicos de cognição social que, envolvendo formas diversas de regulação social dos comportamentos, têm em comum quadros mentais que poem em jogo questões como a flexibilidade comportamental, a antecipação de comportamentos, a capacidade de ler os sinais comunicativos do outro, de gerir pensamentos e acções de acordo com as minhas intenções e as intenções do outro, de evitar acções que não mais se manifestam apropriadas, de ajustar os comportamentos à imprevisibilidade das novas situações. Ou seja, quer a competição quer a cooperação exigem, embora de formas distintas, a regulação das minhas acções e das acções do outro.

Para além da diferenciação entre competição construtiva e destrutiva (Deutsch, 2006), entre competição apropriada e não apropriada (Stanne e al., 1999), os investigadores sentiram igualmente a necessidade de distinguir entre competição e hipercompetição (Ryckman, 1991). Com efeito, suportando-se nos estudos de Sampson (1988), que nos fala de *self-contained individualism*, uma necessidade de ganhar a qualquer custo, Ryckman (1991) formula o conceito de hipercompetição, distinguindo entre competição saudável, construtiva e facilitadora do desenvolvimento pessoal, que Sampson designa de *ensemble individualism* e ele próprio de *personal development competition*, e competição negativa e destrutiva (hipercompetição) que desliza para a agressividade e a violência, o domínio, manipulação e exploração do outro.

Mais recentemente Hibbard e Buhrmester (2010), numa clara aproximação à teoria dos objectivos de realização (Nicholls, 1984; Duda e Nicholls, 1992), distinguem entre CW (*competing to win*) e CE (*competing to excel*), considerando que este segundo tipo de orientação (CE) se aproxima do que anteriormente Ryckman (1991) designava de *personal development competition*, Franken e Brown (1996) de *need to perform well* ou Tassi (2001) de *task-oriented competition*.

Hibbard e Buhrmester (2010) analisaram o impacto na adaptação social

durante a adolescência, das orientações mais centrada na CW e na CE, apurando que essas orientações têm efeitos diferentes em função do género. Verificaram que os adolescentes apresentam valores superiores às adolescentes em termos de CW, não se registando, no entanto, diferenças entre géneros no que respeita à CE. Numa sociedade ainda muito diferenciada em termos de um estilo de interação social dito masculino ou *agentic* (Maccoby, 1990), focado na competição e no estatuto, no domínio, no poder, nas recompensas extrínsecas e assimetria das relações, e um estilo mais feminino ou *communal* de interação social, mais centrado nas relações interpessoais, na cooperação, no apoio, nos vínculos, tudo indica que a orientação de tipo CE tem um carácter mais típico e normativo para ambos os géneros, enquanto a CW é mais *agentic*, mais expectável para o género masculino, mas menos desejável para o género feminino.

Suportando-se nas posições de Rose e Rudolph (2006) quando defendem que as discrepâncias comportamentais em relação aos estereótipos culturais relativos ao género podem aumentar as dificuldades de adaptação social, particularmente no género feminino, Hibbard e Buhrmester concluem que uma orientação de tipo CW acarreta consequências mais negativas em termos de adaptação social para as raparigas do que para os rapazes, durante a adolescência, já que vivem, mais intensamente, dados os padrões culturais vigentes, o conflito entre aquela ambição e competitividade necessárias à construção de uma identidade ligada à educação e à profissão (*Identity Stage* de Erikson) e a igualmente importante construção de relações interpessoais fortes com os outros (*Intimacy Stage* de Erikson).

A teoria dos objectivos de realização distingue duas orientações em relação aos objectivos: objectivos de desempenho (*ego goals*) e objectivos centrados na tarefa (*mastery goals*), modelo dicotómico posteriormente elaborado (Elliot, 2001) que viria a integrar quatro factores (modelo 2x2), jogando com a aproximação ou afastamento quer em relação à *performance* quer em relação à *mastery*.

Neste domínio a literatura sugere que a orientação centrada na tarefa, particularmente quando articulada com a cooperação, está associada a níveis mais elevados de satisfação e afectos positivos, a comportamentos e atitudes sociais mais positivas (Duda e al., 1995; Gonçalves e al., 2010; Bernstein e al., 2011; Moreno-Murcia e al., 2011), para além de atenuar os efeitos negativos do insucesso na competição (Standage e al., 2005; Potgieter e Steyn, 2010). A literatura sugere ainda que quer a orientação centrada na tarefa quer a orientação centrada no *ego* são influenciadas por factores contextuais, nomeadamente os adultos e pares com quem os alunos mais significativamente interagem, e aos quais estão mais vinculados (Greendorfer e al., 2002; Ntoumanis e Vazou, 2005; Vazou e al., 2005). Os estudos de Obrusnikova e Dillon (2012) revelam que as orientações e os envolvimentos orientados para a tarefa (*task oriented*) estão associados aos *objectivos sociais* tal como são definidos pela *teoria dos objectivos sociais*.

Menos utilizada na investigação, nomeadamente no campo da EF, tem sido a teoria dos objectivos sociais (*social goal theory*). A teoria dos objectivos sociais (Patrick e al., 1997; Guan e al., 2006; Obrusnikova e Dillon, 2012) classifica os objectivos sociais de realização em dois grupos distintos, que designa de *social*

intimacy goals (objectivos de relacionamento que se centram na preocupação de manter uma relação positiva, de amizade e aceitação com os outros) e de *social responsibility goals* (objectivos de maior ou menor adesão a regras, expectativas e papéis sociais).

Os trabalhos de Guan e al. (2006) e de Obrusnikova e Dillon (2012) permitiram igualmente verificar que o género feminino apresenta valores superiores aos registados para o género masculino no que respeita aos objectivos sociais, seja no que toca aos *social intimacy goals* seja no que respeita aos *social responsibility goals*.

Os estudos que estão mais próximo desta linha de investigação focalizam a sua atenção naquele tipo de objectivos que têm uma natureza mais social/grupal, como é o caso da da integridade e coesão do grupo ou dos padrões relacionais e interactivos que definem as relações entre os membros dos grupos. É o que ocorre com as perspectivas da cognição social (Markus, 1991, Liu e Li, 2009), fundamentalmente interessadas em estudar a forma como os indivíduos se constroem a si mesmos e aos outros e o grau de influência desse processo no desenvolvimento cognitivo, emocional e comportamental.

Suportando-se no modelo dos dilemas sociais, os investigadores apresentam dois tipos de construção do *self* que definem o grau em que essa construção está mais ou menos vinculada, mais ou menos ligada, aos outros. O primeiro padrão, designado de *independent self-construal* (Markus, 1991, p.452), é definido como o daqueles “who saw themselves as unique, expressed themselves freely and promoted their own goals”, o segundo, designado de *interdependent self-construal*, é o daqueles que se expressam “in terms of belonging and fitting in to a group as well as promoting the goals of others”, tudo indicando que a construção de um *self* de natureza mais individual, num contexto de baixa interdependência, conduz a comportamentos mais competitivos.

No campo da EF poucos são os estudos realizados sobre as preferências dos alunos em relação ao contexto social de aprendizagem (cooperação, competição e individualismo). Centram-se na aprendizagem cooperativa (Dyson, 2001; Dysom, 2002; Dyson, 2004; Barrett, 2005) registando-se uma tendência para considerarem a competição como a antítese da aprendizagem cooperativa. A maioria desses trabalhos decorre das investigações iniciais de Johnson e Johnson, que em termos gerais assinalaram a preferência dos alunos pelos contextos cooperativos. No caso da Educação Física os resultados encontrados apontam nessa mesma direção, devendo, no entanto, registar-se que poucos estudos analisaram essa problemática no ensino secundário (Ruiz e al., 2010), não havendo dados que permitam afirmar a estabilidade das preferências dos alunos em relação a esses contextos ao longo dos diferentes níveis de ensino. Johnson (1978) havia já sugerido que a competitividade é uma dimensão relativamente estável em termos desenvolvimentais, apesar de ganhar contornos mais favoráveis nos alunos do ensino secundário. O individualismo manter-se-ia igualmente estável com a idade. De qualquer forma os estudos indicam que a atitude dos alunos é francamente positiva quer em relação à cooperação quer em relação à competição.

O interesse por este tipo de investigação tem vindo a crescer nos últimos anos. Influenciados pelas posições de Siedentop, traduzidas no seu *Sport Educa-*

tion Model, os investigadores acrescentam à cooperação e à competição uma nova dimensão, a *affiliation*. Essa nova dimensão procura destacar (MacPhail, Kirk, e Kinchin, 2004) o valor e importância das relações de cooperação e solidariedade entre os membros de uma mesma equipa, da identificação ao grupo, das decisões individualmente tomadas no seio do grupo com vista à prossecução de objectivos comuns. Não esqueçamos, no entanto, que a responsabilidade individual e a interdependência positiva (Leitão, 2010) são precisamente duas das dimensões essenciais da aprendizagem cooperativas.

Os estudos de Ellison e al. (2005) sobre a preferência de alunos americanos e afro-americanos pelos contextos cooperativos de aprendizagem, de Graupera (2007) ou de Ruiz e al. (2010) sobre *affiliation*, testemunham deste renovado interesse por esta área da investigação. MacPhail e al. (2008) atestam igualmente da adesão e preferência dos alunos com menos competências motoras por contextos cooperativos em que os mecanismos de *affiliation* no seio dos grupos assumam um papel central.

A construção social das diferenças entre rapazes e raparigas, conceptualizada em termos da interação entre características biológicas e o envolvimento, expressa-se num complexo processo de socialização que leva estes a pensar, agir e interagir, de formas distintas, de acordo com padrões culturais e estereótipos de género, mesmo no que respeita à competição, cooperação ou tipo e frequência da actividade física praticada.

Como acima referido, no que à competição e cooperação diz respeito os estudos apontam para o facto de os rapazes, em relação às raparigas, preferirem contextos competitivos e individualistas e serem mais *ego-oriented*. Já as raparigas, comparativamente com os rapazes, tendem a ser mais *task-oriented* e a preferir contextos mais cooperativos, apresentando uma atitude mais positiva em relação a dimensões como as relações interpessoais, a solidariedade, a empatia, a ajuda aos outros e a sua inclusão (Hills, 2006; Hibbard e Buhrmester, 2010; Knoppers e McDonald, 2010; Moreno-Murcia, 2011; Rudy e al., 2011; Simona e al., 2011; Obrusnikova e Dillon, 2012). Estas diferenças entre sexos parecem, no entanto, diluir-se no caso dos alunos do ensino superior que frequentam cursos de Educação Física e Desporto (Rintaugu e Ngetich, 2012).

Estes estereótipos de género, como a literatura sugere (Morgan, 2001, Lentillon e al., 2006, Andrés e al, 2012), são transmitidos aos alunos, de formas distintas, em função do facto de se estar na presença de um docente, homem ou mulher.

As diferenças entre alunos, anteriormente referidas, devem, no entanto, ser entendidas considerando um quadro geral em que, como a generalidade dos estudos indica, ambos, rapazes e raparias, preferem a cooperação à competição (Ellison e al., 2005; Graupera, 2007; MacPhail e al., 2008; Ruiz e al., 2010).

ESTUDOS DESENVOLVIDOS

No que respeita à terceira linha de investigação desenvolvida, *Inclusão e Cognição Social*, serão apresentados alguns dos resultados encontrados nos estu-

dos que tinham como objectivo central contribuir para uma melhor compreensão do papel da cooperação e da competição no processo de inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais nas aulas de Educação Física. Nos estudos a seguir apresentados foi aplicado, no que respeita à recolha dos dados sobre atitudes, o questionário “As Atitudes dos Alunos face à Inclusão dos seus Pares com Deficiência” (AID-EF, Leitão, 2014), no que respeita à recolha dos dados sobre a cooperação e a competição foi aplicada a “Escala de Cooperação/Competição” (E.C.C., Leitão, 2014).

Aspectos mais específicos relativos à estrutura e validação dos questionários, nomeadamente sobre a “Escala de Cooperação/Competição” (E.C.C., Leitão, 2014), poderão ser encontrados no capítulo referente à segunda linha de investigação, *Objectivos de Realização e Inclusão*.

Os questionários foram aplicados em contexto de sala de aula tendo a distribuição, administração e recolha, sido efectuada pelos investigadores que participaram no estudo. Foi garantido o anonimato dos alunos.

No que respeita a esta terceira linha de investigação, *Inclusão e Cognição Social*, apresentaremos igualmente os dados relativos a alguns dos estudos realizados.

Para o efeito foi utilizada uma amostra de 2658 sujeitos de escolas públicas dos Ensinos Básico e Secundário da região da Grande Lisboa, 1350 do sexo masculino e 1308 do sexo feminino, representantes de diferentes ciclos de ensino ($N_{1^{\circ} \text{Ciclo}}=173$; $N_{2^{\circ} \text{Ciclo}}=607$; $N_{3^{\circ} \text{Ciclo}}=1233$; $N_{\text{Secundário}}=478$; $N_{\text{Licenciatura}}=132$; $N_{\text{Mestrado}}=35$). No caso da Licenciatura e do Mestrado a amostra incluía apenas alunos dos cursos de EF e Desporto da Universidade Lusófona. Esta amostra corresponde ao estudo que na linha de investigação da *Inclusão e Objectivos de Realização* designámos de Estudo A.

No que respeita às três formas de interdependência estudadas, Cooperação, Competição e Trabalho Individual, a Tabela 1 mostra que as preferências dos alunos vão claramente para a Cooperação ($M = 4,83$), seguida da Competição ($M = 3,98$) e do Trabalho Individual ($M = 3,36$).

Tabela 1
Média e Desvio-Padrão das dimensões em estudo

	Cooperação	Competição	Trabalho Individual
N	2658	2658	2658
Média	4,83	3,98	3,36
Desvio.Padrão	0,859	1,237	1,244

Este padrão de preferências parece manter-se uniforme ao longo de toda a escolaridade, mesmo, no caso da amostra da Faculdade de Educação Física e Desporto da U.L.H.T., no decurso da Licenciatura e do Mestrado em EF. A Tabela 2 apresenta esses dados.

Tabela 2
Média e Desvio-Padrão das dimensões em estudo,
segundo níveis de escolaridade

	Cooperação		Competição		Trabalho Individual	
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão
1º Ciclo	5,22	0,736	4,02	1,289	3,46	1,436
2º Ciclo	4,96	0,786	3,96	1,157	3,54	1,180
3º Ciclo	4,70	0,901	3,97	1,266	3,35	1,257
Secundário	4,72	0,834	3,93	1,274	3,24	1,189
1º Ano Licenciatura	5,23	0,565	4,21	1,029	3,08	1,124
1º Ano Mestrado	5,49	0,633	4,47	1,286	2,63	1,406

A Figura 1 ilustra essa situação, mostrando que a Cooperação é a dimensão que, do 1º Ciclo ao Ensino Universitário, merece sempre a escolha dos alunos.

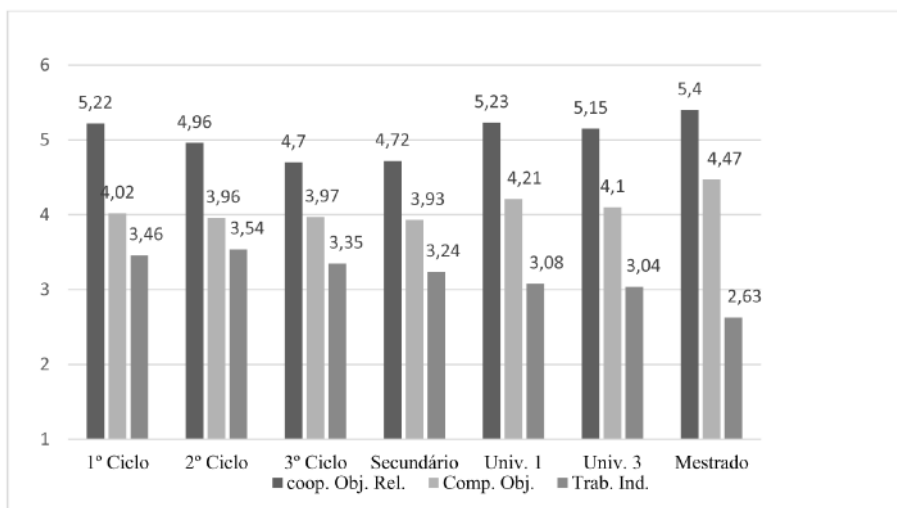


Figura 1. Preferências dos alunos segundo as dimensões em estudo, por nível de escolaridade

Os dados encontrados no decurso desta investigação parecem-nos consistentes com os primeiros trabalhos de Johnson e Andersen (1978), trabalhos que sugerem já que a competição é uma dimensão relativamente estável em termos desenvolvimentais, que o trabalho individual se mantém igualmente estável com a idade e que a atitude dos alunos é francamente positiva quer em relação à cooperação quer em relação à competição.

Ora, é precisamente em relação a estes dois modos básicos de cognição social, a cooperação e a competição, que envolvendo formas diversas de regulação social dos comportamentos têm em comum quadros mentais que põem em jogo questões como a flexibilidade comportamental, a antecipação de comportamentos ou a capacidade de ler os sinais comunicativos do outro, que os nossos dados registam igualmente valores mais elevados em termos das preferências dos alunos.

A dimensão Cooperação ($M=4,83$), que em todos os níveis de ensino analisados merece a preferência dos alunos, apresenta uma evolução de descida do 1º Ciclo para o 3º Ciclo, estabiliza ao longo do Ensino Secundário e volta a subir do Ensino Secundário para o Mestrado. A dimensão Competição ($M=3,98$) mantém-se estável do 1º Ciclo ao Ensino Secundário para depois apresentar uma ligeira subida para o primeiro ano da Licenciatura e para o Mestrado. Quanto ao Trabalho Individual ($M=3,36$), regista-se uma ligeira subida do 1º para o 2º Ciclo para depois decrescer consistentemente do Segundo Ciclo até ao Mestrado.

No campo específico da EF os resultados encontrados parecem apontar nesta mesma direcção, a da preferência dos alunos em relação ao contexto da cooperação. No entanto, como refere Ruiz e al. (2010), poucos estudos analisaram essa problemática no ensino secundário, não havendo dados que permitam afirmar a estabilidade das preferências dos alunos em relação a esses contextos ao longo dos diferentes níveis de ensino. Recorde-se que no caso do presente estudo os dados têm a ver com a atitude geral dos alunos em relação aos contextos sociais de aprendizagem, cooperação, competição e individualismo, e não em relação ao contexto específico da EF.

De realçar ainda que os poucos estudos por nós localizados sobre as preferências dos alunos em relação aos contextos sociais de aprendizagem no âmbito da EF (Dyson, 2001; Johnson e Ward, 2001; Dysom, 2002; Dyson, e al., 2004; Barrett, 2005; McCaughtry, 2006; McCaughtry e al., 2008), foram um importante contributo já que ajudaram a esbater a visão antinómica que caracterizava o pensamento dos últimos anos, que entendia a competição como a antítese da cooperação, atitude suportada na superioridade da aprendizagem cooperativa em relação à aprendizagem de natureza competitiva. Vai-se, assim, criando um *ethos* mais positivo e construtivo em relação à competição ao acentuarem os seus efeitos positivos em domínios tão diversos como os do desempenho cognitivo ou motor, da motivação intrínseca ou das competências sociais.

Os estudos de Ellison e al. (2005), sobre a preferência dos alunos do primeiro ciclo pelos contextos cooperativos, de Grupera (2007), MacPhail e al. (2008) e Ruiz e al. (2010) sobre *affiliation*, e, portanto, sobre o papel da cooperação e da competição na aprendizagem motora nos contextos da EF, testemunham deste renovado interesse por esta área da investigação. Neste contexto, o estudo de MacPhail e al. (2008) parece-nos particularmente interessante ao atestar da preferência dos alunos com menos competências motoras pelos contextos cooperativos, precisamente aqueles em que os mecanismos de *affiliation* no seio dos grupos assumem um papel central.

Os dados por nós encontrados, no que respeita à preferência dos alunos

pelos contextos cooperativos ao longo dos diversos níveis de ensino (Tabela 2 e Figura1), parecem apresentar uma mesma linha evolutiva em ambos os sexos. Na Tabela 3 apresentamos os dados relativos às preferências segundo o sexo, onde se comprova que rapazes e raparigas têm como primeira preferência a Cooperação, seguida da Competição e finalmente do Trabalho Individual.

Tabela 3
Média e Desvio-Padrão, das dimensões em estudo, segundo o sexo.

Sexo	Cooperação		Competição		Trabalho Individual	
	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.
N	1350	1308	1350	1308	1350	1308
Média	4,80	4,86	4,26	3,70	3,42	3,30
Desvio Padrão	0,873	0,846	1,201	1,209	1,265	1,220

Coerentemente com a literatura, os dados indicam-nos ainda, como explicitámos na linha de investigação *Inclusão e Realização de Objectivos*, que os rapazes apresentam valores significativamente mais elevados que as raparigas na dimensão Competição ($p = .000$) e na dimensão Trabalho Individual ($p = .011$), o que já não ocorre no que respeita à dimensão Cooperação, onde não se registam diferenças estatisticamente significativas ($p = .101$) entre os dois sexos.

Retornemos à problemática das preferências em termos da natureza dos contextos de aprendizagem (cooperativa, competitiva e individualista) para apresentar (Tabela 4) os dados relativos à evolução ao longo dos diferentes níveis de ensino, segundo o sexo.

Tabela 4
Média e Desvio-Padrão das dimensões em estudo, segundo o sexo.

Dimensões	Cooperação				Competição				Trabalho Individual			
	Masculino		Feminino		Masculino		Feminino		Masculino		Feminino	
Sexo	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
1º Ciclo	5,14	0,82	5,34	0,58	4,24	1,31	3,73	1,21	3,59	1,40	3,29	1,47
2º Ciclo	4,92	0,81	4,99	0,76	4,17	1,16	3,79	1,13	3,59	1,21	3,51	1,15
3º Ciclo	4,65	0,91	4,75	0,89	4,24	1,24	3,69	1,24	3,43	1,28	3,27	1,23
Secundário	4,72	0,83	4,72	0,84	4,39	1,16	3,52	1,24	3,34	1,22	3,16	1,16
Licenciatura	5,23	0,55	5,26	0,63	4,21	1,04	4,20	1,02	3,10	1,11	3,00	1,21
Mestrado	5,52	0,50	5,45	0,79	4,75	1,32	4,09	1,18	2,43	1,33	2,89	1,51

No sentido de facilitar a leitura dos dados da tabela anterior apresentaremos, separadamente, nos gráficos que se seguem, os dados relativos a cada uma das dimensões em estudo. Assim, na Tabela 2, ilustra-se a evolução da dimensão Cooperação, ao longo dos vários níveis de ensino, para os dois géneros. A Cooperação parece ser uma dimensão estável em termos evolutivos, cujos valores

médios não oscilam significativamente entre os diferentes níveis de ensino e em que consistentemente não se registam diferenças significativas entre os dois géneros, embora o género feminino apresente valores ligeiramente superiores. No caso do Ensino Secundário esse valor é rigorosamente igual.

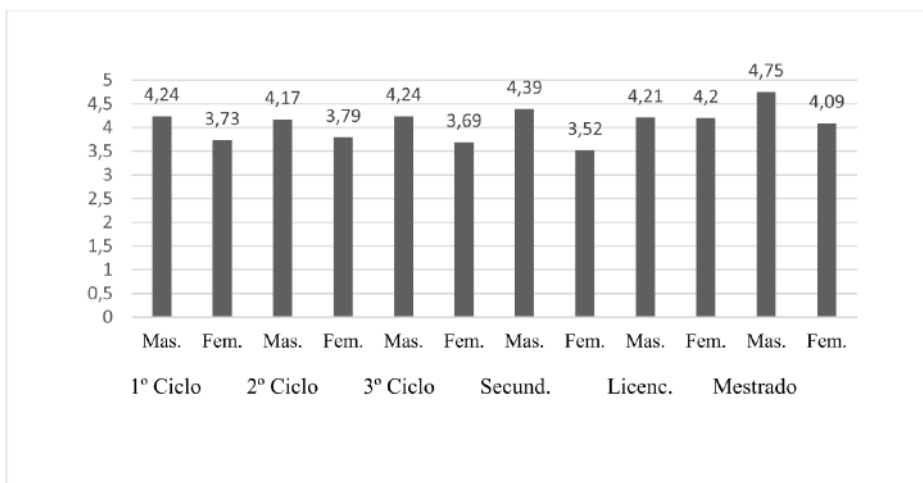


Figura 2. Evolução da dimensão Cooperação ao longo dos diferentes níveis de ensino, segundo o sexo

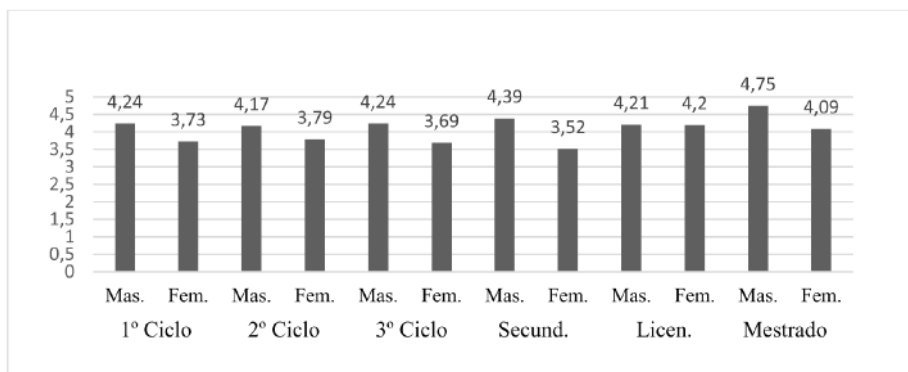


Figura 3. Competição por níveis de ensino, segundo o sexo

No caso da dimensão Competição (Figura 3) as curvas evolutivas dos dois sexos são mais uma vez relativamente estáveis, só que neste caso os valores encontrados para os rapazes são sempre superiores. Do 1º Ciclo ao Ensino Secundário as diferenças, são sempre estatisticamente significativas. Estas diferenças

entre sexos, 1º Ciclo ($p = .010$), 2º Ciclo ($p = .000$), 3º Ciclo ($p = .000$) e Ensino Secundário ($p = .000$), parecem mais uma vez reforçar a ideia de que rapazes e raparigas apresentam atitudes diferentes em relação à Competição. No caso da Licenciatura ($p = .957$) e do Mestrado ($p = .135$) os valores médios continuam a ser superiores no sexo masculino no que toca à Competição, embora essas diferenças não sejam estatisticamente significativas. Como já referimos anteriormente esta situação poderá derivar do facto de a amostra da Licenciatura e do Mestrado envolver apenas alunos de Educação Física e Desporto.

Quanto ao Trabalho Individual (Figura 4), os dados mostram que os valores descem consistentemente ao longo da escolaridade, em ambos os géneros, com valores superiores no género masculino, valores que apenas no caso do 3º Ciclo atingem diferenças estatisticamente significativas ($p = .023$).

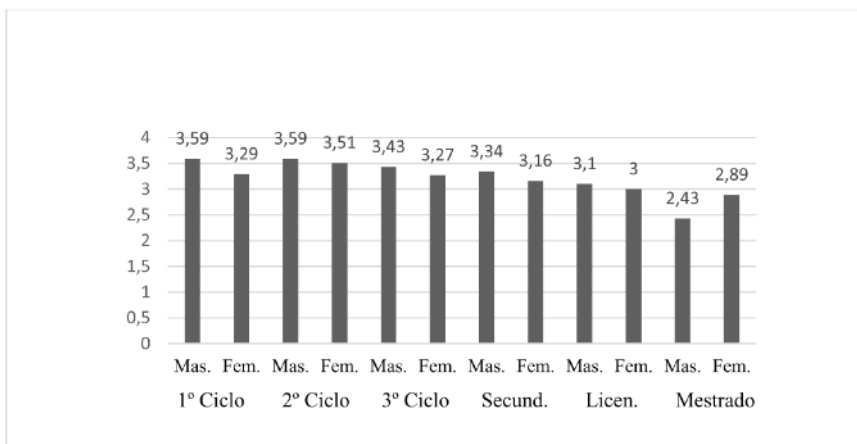


Figura 4. Trabalho Individual, por níveis de ensino, segundo o sexo

Finalmente, a dimensão Ansiedade (Figura 5), que desce significativamente ao longo dos diferentes níveis de ensino ($p = .000$), parece sofrer uma evolução bem distinta segundo o sexo dos inquiridos.

Com efeito, embora numa trajetória de descida para ambos os sexos, verificamos que nos dois primeiros ciclos de ensino (1º e 2º Ciclos) os alunos do género masculino apresentam valores médios mais elevados em relação à dimensão Ansiedade que os alunos do género feminino, embora essa diferença não seja estatisticamente significativa (1º Ciclo, $p = .360$; 2º Ciclo, $p = .786$). Nos dois níveis de ensino seguintes (3º Ciclo e Ensino Secundário) a situação inverte-se e verificamos que o género feminino passa a apresentar valores médios mais elevados no que respeita à Ansiedade. As diferenças de valores encontradas para os dois géneros acentuam-se já que se tornam diferenças estatisticamente significativas quer no 3º Ciclo ($p = .003$) quer no Ensino Secundário ($p = .022$). Na Licenciatura e no Mestrado os valores continuam a apresentar uma trajetória

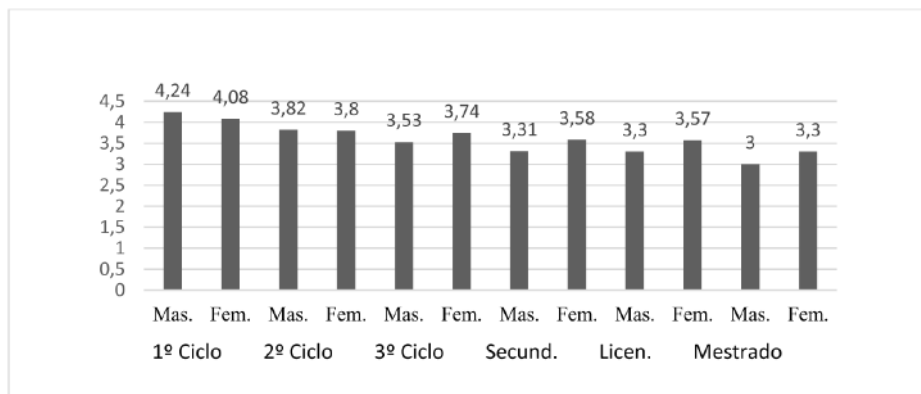


Figura 5. Ansiedade por níveis de ensino, segundo o sexo

descendente, com valores médios mais elevados no género feminino que no género masculino, embora essa diferença não seja estatisticamente significativa. (Licenciatura, $p = .404$; Mestrado., $p = .546$) Valores que mais uma vez poderão ter a ver com o facto de a amostra ser constituída, exclusivamente, por alunos da Licenciatura e Mestrado em Educação Física e Desporto.

As diferenças entre o género masculino e o género feminino anteriormente referidas devem, no entanto, ser entendidas em termos de um quadro geral em que, como outros autores igualmente verificaram (Ellison e al., 2005; Graupera, 2007; MacPhail e al., 2008; Ruiz e al., 2010), ambos os géneros preferem a cooperação à competição.

Supportando-se em anteriores revisões da literatura e em estudos de meta-análise, Croson e Gneezy (2009) analisaram as diferenças entre homens e mulheres em dimensões tão diversas, como, por exemplo, as competências cognitivas, incluindo o raciocínio matemático, as competências verbais e espaciais, o desenvolvimento da personalidade, a conformidade e a influência social ou os estilos de liderança, enfatizando, com base nessas evidências, três aspectos essenciais: que as mulheres são mais adversas a correr riscos, mais sensíveis a pistas e sinais sociais (altruísmo, reciprocidade, confiança, comportamentos de ajuda) e menos competitivas que os homens.

Em relação a este último ponto, aquele que aqui nos interessa, referem ainda os autores que os homens escolhem mais os contextos competitivos que as mulheres, mas que estas, quando colocadas em contextos competitivos, reagem de forma idêntica à dos homens, embora alguns estudos refiram que, nomeadamente em idades mais baixas, os rapazes coloquem mais empenho e esforço nos seus desempenhos quando em contextos competitivos. Acrescentam ainda os autores que as diferenças de atitude dos dois géneros, em relação à competição, se formam muito precocemente.

Nalguns aspectos os nossos dados parecem divergir, no que respeita à com-

petição, dos dados apresentados por Croson e Gneezy (2009). Em primeiro lugar (Tabelas 3 e 4), em todos os níveis de ensino analisados, os valores encontrados para a Competição são sempre superiores nos rapazes. Do 1º Ciclo ao Ensino Secundário essa diferença é mesmo estatisticamente significativa, como referimos anteriormente. Diferença que efectivamente se esbate na Licenciatura e no Mestrado, onde já não se encontram diferenças significativas entre rapazes e raparigas. Que estas diferenças entre sexos formam-se precocemente, como os autores citados referem, e os nossos dados também parecem confirmar, pois estas diferenças já são encontradas nos alunos do 1º Ciclo ($p = .010$). No entanto, os nossos dados parecem não poder acompanhar a ideia de que, quando colocadas em contextos competitivos, as mulheres reagem de forma idêntica à dos homens, afirmação que face aos nossos dados apenas poderíamos aceitar no caso da Licenciatura e do Mestrado, onde efectivamente as diferenças entre sexos, no que respeita à competição, não têm significância estatística.

No que respeita aos restantes níveis de ensino, do 1º Ciclo ao Ensino Secundário, para além das diferenças significativas encontradas entre rapazes e raparigas, acresce ainda o facto destes se comportarem de forma distinta, em termos da Ansiedade, face à Cooperação e à Competição. Com efeito, se no 1º e 2º Ciclos as raparigas apresentam valores de Ansiedade ligeiramente superiores, embora essas diferenças não sejam estatisticamente significativas (1º Ciclo, $p = .360$; 2º Ciclo, $p = .786$), no 3º Ciclo e no Ensino Secundário essa situação inverte-se, as jovens adolescentes passam a ter valores mais elevados que os dos rapazes em termos de Ansiedade e essas diferenças atingem valores estatisticamente significativos (3º Ciclo, $p = .003$; Secundário, $p = .022$). Estas diferenças diluem-se de novo na Licenciatura e Mestrado (Licenciatura, $p = .404$; Mestrado, $p = .546$), o que já nos permite acompanhar os dados de Croson e Gneezy (2009) relativamente ao facto de as mulheres reagirem de forma idêntica à dos homens quando em contextos competitivos, já que os dados destes autores se reportam à vida adulta e não a outros escalões etários.

Como referimos anteriormente, nos estudos relativos à linha de investigação da *Inclusão e Objectivos de Realização*, os dados por nós encontrados, relativos à diferença entre géneros no que respeita à Competição, parecem apontar na direcção da tese defendida por Hibbard e Buhrmester (2010), de que as raparigas, por razões que provavelmente se prendem com preconceitos e estereótipos de género, poderiam sentir, durante a adolescência, maiores dificuldades de adaptação social, ou seja, se transversalmente os rapazes apresentam valores superiores no que diz respeito à competição, pelo menos durante a adolescência tardia rapazes e raparigas reagiriam de forma distinta quando confrontados com situações de competição. Na vida adulta, como referem Croson e Gneezy (2009), então talvez, quando colocados em contextos competitivos, homens e mulheres reajam de forma idêntica. Pelo menos no contexto do mercado de trabalho, o contexto privilegiado por esses investigadores.

Quanto à evolução das dimensões Competição, Cooperação e Trabalho Individual, os nossos dados parecem confirmar as teses há muito defendidas por Johnson, Johnson e Andersen (1978), de que estas três dimensões são relativa-

mente estáveis não havendo evidências que permitam afirmar que mudem em termos desenvolvimentais. A ocorrer alguma evolução ela situar-se-ia, de acordo com os nossos dados, no final do ensino Secundário, na transição para o Ensino Superior, como se pode confirmar pelos dados anteriormente registados, nomeadamente os da Tabela 12 e Figuras 2, 3 e 4. Quando Johnson, Johnson e Andersen (1978) referem a estabilidade destas dimensões reportam-se exactamente aos escalões etários que vão do 4º ao 12º nível de escolaridade.

Os dados apresentados na Tabela 2, conjugadamente com a Figura 1, sugerem a maior preferência dos alunos dos níveis de ensino estudados em relação à Cooperação, sendo o Trabalho Individual aquele que merece valores mais baixos por parte dos alunos, da mesma forma que sugerem que Competição e Cooperação são conceitos independentes que não representam lados opostos de um dado *continuum*. Os dados mostram que os alunos podem ter, simultaneamente, atitudes positivas em relação à Competição e à Cooperação, como confirmaram também Johnson e Johnson (1974), Johnson, Johnson e Andersen (1978), Johnson e Johnson (1979), Grisham (1991), Ellison e al. (2005), Graupera (2007), MacPhail e al. (2008). Johnson, Johnson e Andersen (1978) referem ainda que a competitividade e o individualismo surgem, por vezes, positivamente associados, enquanto a cooperação e o individualismo apresentam, nas idades mais avançadas, associações negativas.

Dados que nos parecem concordantes com os valores encontrados por nós próprios, já que, como se pode verificar na Tabela 5, no que respeita à associação entre Competição e Trabalho Individual, seja em termos gerais seja em termos dos diferentes níveis de ensino, as correlações entre estas duas dimensões são sempre correlações fracas, mas positivas.

Tabela 5
Correlações de Pearson (Competição e Trabalho Individual)

	Amostra geral		1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	Secundário
	Rapazes	Raparigas				
r	.153**	.193**	.191*	.297**	.151**	.176**
p	.000	.000	.010	.000	.000	.000

No Ensino Universitário, Licenciatura e Mestrado, não foram encontradas associações significativas entre as dimensões da Competição e do Trabalho Individual.

No que respeita à associação entre a Cooperação e o Trabalho Individual (Tabela 6) os nossos dados vão igualmente na direcção dos dados encontrados por Johnson, Johnson e Andersen (1978), ou seja, se inicialmente não se encontram associações entre estas duas dimensões, com a idade, elas vão-se associando negativamente. Os nossos dados permitem referir que nos dois primeiros ciclos de ensino não se regista nenhum tipo de associação entre as dimensões, o que começa apenas a ocorrer no 3º Ciclo e se mantém até ao Mestrado.

Tabela 6
Correlações de Pearson (Cooperação e Trabalho Individual)

	Amostra geral		1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	Sec.	Licenc.	Mestr.
	Rapazes	Raparigas						
r	-.209**	-.152**			-.223**	-.275**	-.220*	-.337*
p	.000	.000			.000	.000	.039	.048

Ainda a propósito destas associações Grisham (1991) refere que, ao inverso do que muitas vezes a literatura refere, a relação entre a Competição e a Cooperação é fraca, mas positiva. O que os nossos dados parecem confirmar. Na Tabela 7 apresentamos esses dados.

Tabela 7
Correlações de Pearson (Cooperação e Competição)

	Amostra geral		1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	Sec.	Licenc.	Mestr.
	Rapazes	Raparigas						
r	.180**	.124**	.194*	-	.148**	.143**	-	-
p	.000	.000	.010	-	.000	.000	-	-

Em primeiro lugar importa referir que nunca foram encontradas associações negativas entre a Competição e a Cooperação, ao longo de todos os níveis de ensino analisados, quer para o género masculino quer para o género feminino. As correlações encontradas ou são significativamente positivas, embora fracas, caso da amostra geral, do 1º Ciclo, do 3º Ciclo e do Ensino Secundário, ou então as correlações não são significativas, como é o caso no 2º Ciclo, na Licenciatura e no Mestrado. Curiosamente, o valor mais elevado que encontramos registou-se no Mestrado, mas apenas no caso do género masculino ($r = .533$; $p = .016$). Recordamos que se trata do Mestrado em Ensino da Educação Física, pelo que temos de ter em consideração a especificidade desta amostra.

Como referimos na linha de investigação *Inclusão e Objectivos de Realização* (recordemos que a amostra que temos vindo a referir na presente linha de investigação – *Inclusão e Cognição Social* - corresponde ao estudo que na linha de investigação da *Inclusão e Objectivos de Realização* designámos de Estudo A) a análise de componentes principais permitiu verificar que 63,6% da variância é explicada a partir de três factores.

O primeiro factor, *Ansiedade*, explica 23,56% da variância e refere-se à progressiva diminuição desta dimensão ao longo dos diferentes níveis de ensino considerados, como ilustra o gráfico que se segue. Recordemos igualmente que estes valores se referem à progressiva diminuição dos valores da ansiedade em relação à Competição e à Cooperação.

O segundo factor, *Sexo*, explica 20,22% da variância e remete-nos para as diferenças entre sexos no que respeita aos valores da Competição, assumindo

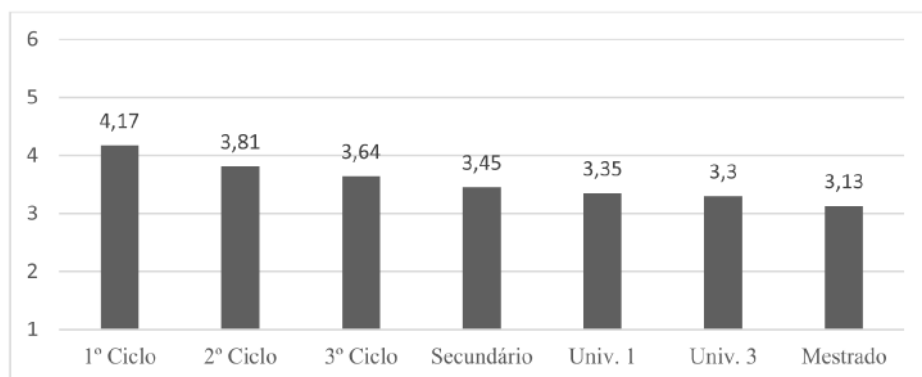


Figura 6. Primeiro Factor – Ansiedade

que os rapazes apresentam valores significativamente mais elevados. A Tabela 8 procura igualmente ilustrar esta situação.

Tabela 8
Segundo Factor, sexo

Sexo	1º Ciclo		2º Ciclo		3º Ciclo		Secundário				
	Mas.	Fem.	Mas.	Fem.	Mas.	Fem.	Mas.	Fem.			
Ansiedade	3,57	3,74					3,53	3,75	3,31	3,58	
	P = .000						P = .003		P = .022		
Cooperação	4,80	4,86	P = .101								
Competição	4,26	3,70	4,24	3,73	4,17	3,79	4,24	3,69	4,39	3,52	
	P = .000		P = .010		P = .000		P = .000		P = .000		
Trabalho Individual	3,42	3,30					3,43	3,27	P = .023		
	P = .011										

Os dados mostram que na dimensão Cooperação não se encontram diferenças significativas entre rapazes e raparigas ($p = .101$); que na dimensão Ansiedade se encontram diferenças significativas ($p = .000$), que essas diferenças se localizam no 3º Ciclo ($p = .003$) e no Ensino Secundário ($p = .022$) e que as raparigas apresentam sempre valores superiores; que na dimensão Competição se encontram diferenças significativas entre os sexos ($p = .000$), que essas diferenças ocorrem em todos os níveis de ensino e que os rapazes apresentam sempre valores superiores; que na dimensão Trabalho Individual se encontram diferenças significativas entre os géneros ($p = .011$), que essa diferenças ocorrem no 3º Ciclo ($p = .023$) e que os rapazes apresentam valores superiores.

Estes dados parecem-nos consistentes com os de Hibbard (2010) quando refere que na adolescência os rapazes apresentam valores mais elevados em CW

(competir para ganhar) do que as raperigas, o que já não ocorre em CE (competir pela excelência), o que poderá revelar, dados os estereótipos de género, maiores dificuldades das raperigas, na adolescência, em lidar com a competição. De referir ainda que no caso da nossa amostra, no que respeita à Licenciatura e ao Mestrado, estas diferenças não se verificam. O que por sua vez é consistente com os dados de Rintaugu (2012) que se referem igualmente a alunos universitários que frequentam cursos de Educação Física e Desporto.

O terceiro factor, Estrutura dos Objectivos, explica 19,79% da variância e chama-nos a atenção para o facto de a única correlação (Pearson) negativa encontrada, fraca, ser entre os valores da Cooperação e do Trabalho Individual ($r = -.337$; $p = .005$). Nos rapazes essa correlação negativa passa a moderada na Licenciatura ($r = -.495$; $p = .001$) e situa-se em ($r = -.605$; $p = .005$) no Mestrado. De forma inversa, as correlações encontradas entre a Cooperação e a Competição, embora fracas, são sempre positivas ($r = .180$; $p = .001$ no sexo masculino e $r = .124$, $p = .001$ no sexo feminino).

Não parece, assim, confirmar-se, no contexto do estudo em causa, a tese da antítese entre Competição e Cooperação. Competição e Cooperação não são dimensões opostas de um *continuum*. Os alunos podem ter, simultaneamente, atitudes positivas quer em relação à competição quer em relação à cooperação. A competição pode incluir a cooperação e a interdependência social.

Numa revisão da literatura (Bailey (2006: 397) sobre os benefícios da EFD para os alunos e o próprio sistema educativo, o autor enfatiza que os benefícios da actividade nas dimensões física, afectiva, social e cognitiva “will not necessarily result from participation, per se; the effects are likely to be mediated by the nature of the interactions between students and their teachers, parents, and coaches who work with them”.

Mais especificamente no âmbito da literatura sobre inclusão na Educação Física, no que respeita à dimensão dos processos comunicativos e interactivos, uma atenção especial tem sido dada ao trabalho a pares, ao *peer tutoring* (Klavina, e Block, 2008; Temple e Lynnes, 2008; Lieberman e Houston-Wilson, 2009; Seymour, Reid e Bloom, 2009; Park, Koh, e Block, 2014), bem como à colaboração entre professores, ao *coteaching* (Grenier, 2011), portanto, de alguma forma, à construção de climas de natureza cooperativa e mais orientados para a tarefa (*task-oriented*). Park (2014: 45), entre outras condições ligadas ao *peer-tutoring*, fala mesmo em “noncompetition-style game to provide fun and help”. Daniels (2007), afastando-se daquela visão que entende a competição e a cooperação como dimensões antitéticas e aproximando os ambientes mais *task-oriented* dos contextos de aprendizagem de natureza cooperativa, refere-se a esta questão da seguinte forma:

The pressures of competition can be great, especially for children who are not emotionally, mentally, or physically equipped to understand it. How we view competition can greatly reduce some of these stressors. Instead of defining and teaching competition only in terms of winners and losers and, worse yet, winning at all costs, we must start viewing and building competition by keeping elements such as coop-

erative skills (for example, teamwork) and achievement motivation (for example, mastering skills) in mind. Daniels (2007, pp.43-44).

No entanto, se é certo que a inclusão nas aulas de EF parece estar ligada, entre outros factores, à orientação dos objectivos dos alunos no que respeita à Educação Física, a um contexto de aprendizagem ou clima mais *task-oriented* (mais centrados na tarefa) ou *ego-oriented* (mais centrados no desempenho, no resultado, no ganhar ou no perder), tema que desenvolvemos mais aprofundadamente na linha de investigação *Inclusão e Objectivos de Realização*, não é menos verdade que a Teoria dos Objectivos de Realização não incorpora as *goal structures*, a forma como os docentes organizam as interdependências entre alunos, as interacções entre pares, na prossecução dos objectivos, que de acordo com a teoria da interdependência social (Johnson e Johnson, 1974) podem assumir um carácter cooperativo, competitivo ou individualista.

A forma como as actividades e o envolvimento competitivo são estruturados pode promover a participação dos alunos, mas pode, igualmente, desencadear mecanismos de exclusão, afastando os alunos duma participação activa. Se o factor competição for usado de forma adequada e criteriosa pode transformar-se num poderoso organizador do desenvolvimento dos alunos (Bernstein e al., 2011). O sucesso ou insucesso dos alunos nessas actividades pode influenciar muito significativamente a percepção e as atitudes dos alunos em relação à EF, da mesma forma que as competências motoras que os alunos já apresentam podem igualmente condicionar a participação nessas actividades.

As percepções e as atitudes em relação à EF assumem, assim, uma importância central, pois podem influenciar, positiva ou negativamente, a forma como os alunos participam, aprendem e se desenvolvem (Silverman e Subramaniam, 1999; Sallis, Prochaska e Taylor, 2000; Ntoumanis, 2001; Subramaniam e Silverman, 2002; Manson, 2003; Ajzen, 2005; Silverman, 2005; NASPE, 2006), no entanto pouco se sabe sobre as percepções e atitudes dos alunos, ao longo dos diferentes níveis de ensino, em relação à competição e à cooperação, da mesma forma que pouco se sabe sobre o papel da competição, da cooperação e do trabalho individual, no processo educativo em geral. Algo que nos parece central, pois uma compreensão mais aprofundada do que caracteriza o clima das aulas de EF em termos de *goal structures* e seu impacto no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, pode proporcionar informações adicionais, aos professores e aos *curriculum designers*, em termos da criação de programas de EF.

A importância relativa dada à competição e à cooperação influencia o envolvimento, a participação e aprendizagem, dos alunos. Como nos recordam McCaughtry, Tischler e Flory (2008).

Students overwhelmingly report that competitive environments inhibit learning, decrease trust among students, increase isolation, increase alienation, and reduce fun. By contrast, when the classroom atmosphere feels cooperative and supportive, students learn more, engage more, feel better, and have more positive and meaningful interactions with peers. McCaughtry, Tischler e Flory (2008, p. 277).

Tudo indica (Liu e Li, 2009) que a construção de contextos interactivos caracterizados pela interdependência positiva entre alunos (climas de natureza cooperativa) poderá ter um efeito catalisador na integração do outro nas decisões pessoais, contribuindo positivamente para a construção de identidades pessoais (*interdependent self-construal*) em que a atenção, a ligação ao outro, a maior responsividade às suas necessidades e expectativas, assumam contornos cada vez mais fortes, até porque, como referem os mesmos autores (Liu e Li, 2009, p. 1) “findings indicate that independent self-construal in a low interdependence context produces the most competitive behavior”.

Ora, os nossos dados, apontam na direcção de em todos os níveis de ensino, no sexo masculino e no sexo feminino, os alunos preferirem os ambientes cooperativos e competitivos ao trabalho individual, da mesma forma que apontam para a ideia de uma correlação fraca, mas sempre positiva, entre cooperação e competição, o que parece indicar que estes dois mecanismos de cognição social não são exclusivos e antitéticos, mas mutuamente necessários, partes complementares do mesmo processo de desenvolvimento.

Não entendemos o poder como uma característica ou um atributo, mas como um modo de ser inerente às relações sociais, não vemos na dominação/submissão, no contexto educativo ou em qualquer outro contexto da vida humana, a essência ou o fundamento do poder. Os contextos interactivos, nomeadamente quando virados para a interdependência positiva, são oportunidades de os alunos se tornarem menos egocêntricos, de serem cada vez mais capazes de integrar outros pontos de vista, de vivenciar situações em que a própria competição convive e se preocupa com o outro. O futuro da humanidade dependerá em grande parte da forma como os homens forem capazes de jogar entre si o jogo da competição e da cooperação? Fitch (2007, p.90) afirma que “When power differentials are used to reinforce division and domination, they are destructive. When they seek mutual benefit even within a competitive environment, they are transformative”. Fitch (2007, p.91) terá efectivamente razão quando escreve “Competition outside the bounds of cooperation is really just another name for anarchic warfare?”

Na teoria do poder que Thomas Wartenberg formula (Wartenberg, 1990, citado por Fitch, 2007) encontramos a distinção entre poder dominativo e poder transformativo. O *poder dominativo*, que o autor entende como potencialmente negativo e destrutivo, caracteriza aqueles contextos sociais em que uma das partes tenta exercer a sua dominação, a sua influência, persuasão, manipulação, de uma forma que leva ao aumento da assimetria, da supremacia, da dominação de uma das partes em relação à outra. Inversamente, o *poder transformativo* é caracterizado pelo facto de o poder exercido pela parte dominante incorporar a preocupação da autonomia crescente da outra parte, de a parte subordinada desenvolver competências e capacidades que diminuam a distância entre as duas partes facilitando o seu processo de emancipação. O que nos parece ser a essência do próprio processo educativo, de qualquer processo inclusivo e de desenvolvimento norteado pela valorização do pluralismo, do respeito e valorização das diferenças do outro.

É neste contexto que entendemos que a competição deverá ser enquadrada por um contexto geral de cooperação e não por um contexto em que o próprio objectivo da competição é a dominação, o aumento da relação dominação/subordinação. É neste contexto que entendemos que quando se procuram alcançar benefícios comuns, benefícios mútuos, benefícios para ambas as partes, a própria competição pode gerar circunstâncias transformativas.

É ainda neste sentido que entendemos o pensamento geral da ecologia do desenvolvimento humano (Bronfenbrenner, 1979) quando reconhece que o desenvolvimento é a progressiva passagem de poder dum adulto à pessoa em desenvolvimento. É ainda neste sentido que entendemos a posição de Chesterton, romancista inglês, quando afirma que “o homem verdadeiramente grande é aquele que ajuda os outros a sentirem-se grandes.”

Referências

- Armas, A. e Sniras, S. (2013). Interdependence-based model of consistency among competition, cooperation and collaboration. *Sportas*, 1(88), 9-17.
- Ajzen, I. (2005). *Attitudes, personality, and behavior* (2nd ed.). Berkshire England: Open Press.
- Andrés, O., Granados, S., Ramirez, T. e Mesa, M. (2012). Gender Equity in Physical Education: The Use of Information. *Sex Roles*, 67, 108–121.
- Armas, A. e Sarunas, S. (2013). Interdependence-based model of consistency among competition, cooperation and collaboration. *Ugdymas. Kuno Kultura. Sportas*, 1(88), 9-17.
- Bailey, R. (2006). Physical Education and Sport in Schools: A Review of Benefits and Outcomes. *Journal of School Health*, 76(8), 397-40.
- Barrett, T. (2005). Effects of cooperative learning on the performance of sixth-grade physical education students. *Journal of Teaching in Physical Education*, 24, 88–102.
- Bernstein, E., Phillips, S. e Silverman, S. (2011). Attitudes and Perceptions of Middle School Students Toward Competitive Activities in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 30, 69-83.
- Bronfenbrenner, U. (1879). *The ecology of human development. Experiments by nature and deign*. Cambridge, Massachusetts, London: Harvard University Press.
- Colly, A., Berman, E., e Van Milligen, L. (2005). Age and gender differences in young people's perception of sport participants. *Journal of applied social psychology*, 23, 193-206.
- Croson, R. e Gneezy, U. (2009). Gender differences in preferences. *Journal of Economic Literature*, 47 (2), 1-27.
- Daniels, A. (2007). Cooperation versus competition: Is there really such an issue? *New Directions for Youth Development*, 115, 43-56.
- Decety, J. e al. (2004). The neural bases of cooperation and competition: an fMRI investigation. *NeuroImage*, 23, 744-751.
- Deci, E., Betley, G., Kahle, J., Abrams, L., e Porac, J. (1981). When trying to win: Competition and intrinsic motivation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 7, 79-83.
- Deutsch, M. (1949). A theory of cooperation and competition. *Human Relations*, 2, 129-151.
- Deutsch, M. (1949a). An experimental study of the effects of cooperation and competition upon group process. *Human Relations*, 2, 199-232.

- Deutsch, M. (1973). *The resolution of conflict: Constructive and destructive processes*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Deutsch, M. (2006). Cooperation and competition. In M. Deutsch, P. T. Coleman, & E. C. Marcus (Eds.), *The Handbook of Conflict Resolution: Theory and practice* (23-42). San Francisco: Jossey-Bass.
- Duda, J. e Nicholls, J. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84, 290-299.
- Duda, J., Chi, L., Newton, M., Walling, M. e Catley, D. (1995). Task and Ego Orientation and Intrinsic Motivation in Sport. *International Journal of Sport Psychology* 26, 40-63.
- Dwyer, J., Allison, K., Goldenberg, E., Fein, A., Yoshida, K. eBoutilier M. (2006). Adolescent girls' perceived barriers to participation in physical activity. *Adolescence*, 41, 161, 75-89.
- Dyson, B. (2001). Cooperative learning in an elementary Physical Education program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, 264-281.
- Dyson, B. (2002). The implementation of cooperative learning in an elementary Physical Education program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22, 69-85.
- Dyson, B., Griffin, L. e Hastie, P. (2004). Sport education, tactical games, and cooperative learning: Theoretical and pedagogical considerations. *Quest*, 56, 226-240.
- Elliot, A. e Macgregor, H. (2001). A 2x2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501-519.
- Ellison, C., Boykin, A., Tyler, K e Dillihunt, M. (2005). Examining classroom learning preferences among elementary school students. *Social Behavior and Personality*, 33(7), 699-708.
- Epstein, J., & Harackiewicz, J. (1992). Winning is not enough: The effects of competition and achievement orientation on intrinsic interest. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 18, 128-139.
- Fitch, F. e Loving, G. (2007). Competition and Cooperation: Evil Twins or Fated Lovers? *Philosophical Studies in Education*. Vol.38.
- Franken, R. e Brown, D. (1996). The need to win is not adaptive: The need to win, coping strategies, hope and self-esteem. *Personality and Individual Differences*, 20, 805-808.
- Gonçalves, C., Coelho e Silva, M., Cruz, J., Torregrosa, M. e Cumming, S. (2010). The effect of achievement goals on moral attitudes in young athletes. *Journal of Sports Science and Medicine*, 9, 605-611.
- Gitonga, E. e Nteere, J. (2011). Motivational orientations in sport: A study of collegiate athletes in Kenya. *International Journal of Current Research*, 3 (8), 168-171.
- Grisham, R. (1991). *Student attitudes toward competitive, cooperative, and individualistic classroom goal structures*. Tese de Doutorado, Universidade do Colorado.
- Greendorfer, S., Lewko, J. e Rosengren, K. (2002) Family and gender-based influences in sport socialization of children and adolescents. In: *Children and youth in sport: a biopsychosocial perspective*. Eds: Smoll, F. and Smith, R. Dubuque, IA, Kendall/Hunt.
- Grenier, M. (2011). Coteaching in Physical Education: A Strategy for Inclusive Practice. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 28, 95-112.
- Guan, J., Xiang, P., McBride, R., & Bruene, A. (2006). Achievement goals, social goals, and students' reported persistence and effort in high school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25, 58-74.
- Hibbard, D. e Buhrmester, D. (2010). Competitiveness, Gender, and Adjustment Among Adolescents. *Sex Roles*, 63, 412-424.
- Hills, L. (2006). Playing the field(s): An exploration of change, conformity and conflict in

- girls' understandings of gendered physicality in physical education. *Gender and Education*, 18(5), 539–556.
- Johnson, D. e Johnson, R. (1974). Instructional goal structure: cooperative, competitive or individualistic. *Review of Educational Research*, 44, 213-240.
- Johnson, D., Johnson, R. e Andersen, D. (1978). Student cooperative, competitive, and individualistic attitudes, and attitudes toward schooling. *The Journal of Psychology*, 100, 183-199.
- Johnson, R. e Johnson, D. (1979). Type of task and student achievement and attitudes in interpersonal cooperation, competition, and individualization. *The Journal of Social Psychology*, 108, 37-48.
- Johnson, D. e Johnson, R. (1984). The effects on intergroup cooperation and intergroup competition on ingroup and outgroup cross-handicap relationships. *The Journal of Social Psychology*, 124, 85-103.
- Johnson, D. e Johnson, R. (1989). *Cooperation and Competition: theory and research*. Edina, M.N.: Interaction Book Company.
- Johnson, D., & Johnson, R. (1990). Cooperative learning and achievement. In S. Sharan (Ed.), *Cooperative learning: Theory and research*. New York: Praeger.
- Johnson, D. e Johnson, R. (1993). *Circles of Learning: Cooperation on the Classroom*. Edina, M.N.: Interaction Book Company.
- Johnson, M., e Ward, P. (2001). Effects of classwide peer tutoring on correct performance of striking skills in 3rd grade physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, 247-263.
- Johnson, D. (2003). Social interdependence: The interrelationship among theory, research, and practice. *American Psychologist*, 58(11), 931-945.
- Johnson, D. e Johnson, R. (2005). New developments in social interdependence theory. *Genetic, Social&General Psychology Monographs*, 131(4), 285-358.
- Johnson, D. e Johnson, R. (2009). An educational psychology success story: social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38, 365-379.
- Klavina, A. e Block, M. (2008). The effects of peer tutoring on interaction behaviors in inclusive physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 25, 132–158.
- Knoppers, A., e McDonald, M. (2010). Scholarship on gender and sport in Sex Roles and beyond. *Sex Roles*, 63, 311–323.
- Leitão, F. (2010). *Valores Educativos, Cooperação e Inclusão*. Salamanca: Luso-Espanhola de Ediciones.
- Lentillon, V., Cogérino, G., e Kaestner, M. (2006). Injustice in physical education: Gender and the perception of deprivation in grades and teacher support. *Social Psychology of Education*, 9, 321–339.
- Lieberman, L. e Houston-Wilson, C. (2009). *Strategies for inclusion: A handbook for physical educators* (2nd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Liu, C. e Li, S. (2009). Contextualized self: When the self runs into social dilemmas. *International Journal of Psychology*, 44 (6), 451-458.
- Maccoby, E. (1990). Gender and relationships: A developmental account. *The American Psychologist*, 45, 513–520.
- MacPhail, A., Kirk, D., e Kinchin, G. (2004). Sport education: Promoting team affiliation through physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23, 106–122.
- MacPhail, A., Trish, G., Kirk, D., e Kinchin, G. (2008). Children's experiences of fun and enjoyment during a season of sport education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 79(3), 344–355.
- Manson, M. (2003). Middle school students' perceptions of skill level and their effects on

- participation in physical education. Ed.D. dissertation, Columbia University Teachers College, United States–New York.
- Markus, H. e Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98, 224-253.
- McCaughtry, N. (2006). Working politically amongst professional knowledge landscapes to implement gender-sensitive physical education reform. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 11, 159–179.
- McCaughtry, N., Tischler, A. e Flory, S. (2008). The Ecology of the Gym: Reconceptualized and Extended. *Quest*, 60, 268-289.
- Ntoumanis N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *The British Journal of Educational Psychology*, 71, 225–242.
- Moreno-Murcia, J., Sicilia, A., Cervelló, E., Huéscar, E. e Dumitru, D. (2011). The relationship between goal orientations, motivational climate and self reported discipline in physical education. *Journal of Sports Science and Medicine*, 10, 119-129.
- Morgan, C. (2001). The effects of negative managerial feedback on student motivation: Implications for gender differences in teacher-student relations. *Sex Roles*, 44, 513–535.
- National Association for Sport and Physical Education (2009). Appropriate instructional practice guidelines, K-12: A side by side comparison. Retirado de <http://www.aah-perd.org/naspe/standards/nationalGuidelines/Apppractice> doc.cfm.
- Nicholls, J. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Ntoumanis, N. e Vazou, S. (2005) Peer motivational climate in youth sport: measurement development and validation. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 27, 432-455.
- Obrusnikova, I. e Dillon, S. (2012). Students' Beliefs and Intentions to Play with Peers with Disabilities in Physical Education: Relationships with Achievement and Social Goals. *Journal of Teaching in Physical Education*, 31, 311-328.
- Park, S., Koh, Y. e Block, M. (2014). Contributing factors for successful Inclusive physical education. *Palaestra*, 28 (1), 42-49.
- Patrick, H., Hicks, L., & Ryan, A.M. (1997). Relations of perceived social efficacy and social goal pursuit to self-efficacy for academic work. *The Journal of Early Adolescence*, 17, 109-128.
- Peng, W. e Hsieh, G. (2012). The influence of competition, cooperation, and player relationship in a motor performance centered computer game. *Computers in Human Behavior*, 28, 2100–2106.
- Potgieter, R. e Steyn, B. (2010). Goal orientation, self-theories and reactions to success and failure in competitive sport. *African Journal for Physical, Health Education, Recreation and Dance (AJPHERD)*, 16 (4), 635-647.
- Reeve, J., & Deci, E. (1996). Elements of the competitive situation that affect intrinsic motivation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 24-33.
- Rintaugu, E. e Ngetich, E. (2012). Motivational gender differences in sport and exercise participation among university sport science students. *Journal of Physical Education and Sport*, 12(2), 180-187.
- Rose, A. e Rudolph, K. (2006). A review of sex differences in peer relationship processes: Potential trade-offs for the emotional and behavioral development of girls and boys. *Psychological Bulletin*, 132, 98–131.
- Rudy, R., Popova, L. e Linz, D. (2011). Contributions to the content analysis of Gender Roles: An introduction to a special issue. *Sex Roles*, 64, 151–159.
- Ruiz, L, Graupera, J., Moreno, J. e Rico, I. (2010). Social Preferences for Learning Among

- Adolescents in Secondary Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29, 3-20.
- Ryckman, R., Van den Borne, H. e Syroit, J (1991). Differences in Hypercompetitive attitude between American and Dutch university students. *The Journal of Social Psychology*, 132(3), 331-334.
- Sampson, E. (1988). The debate on individualism: Indigenous psychologies of the individual and their role in personal and societal functioning. *American Psychologist*, 43, 15-22.
- Sallis, J.F., Prochaska, J.J., & Taylor, W.C. (2000). A review of correlates of physical activity of children and adolescents. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 32, 963-975.
- Seymour, H., Reid, G. e Bloom, G. (2009). Friendship in Inclusive Physical Education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 26, 201-219.
- Silverman, S., e Subramaniam, P.R. (1999). Student attitude toward physical education and physical activity: A review of measurement issues and outcomes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 19, 97-125.
- Silverman, S. (2005). Low-skilled children in physical education: A model of factors that that impact their experiences and learning. In F. Carrerio da Costa, M. Cloes, e M. González (Eds.), *The art and science of teaching in physical education and sport*. Leige, Belgium: University of Leige Press.
- Simona, P., Bogdan, B., Sorinel, V. e Simona, T. (2011). Gender, competition and cooperation in scholar physical education. *Ovidius University Annals, Series Physical Education and Sport / Science, Movement and Health*, 11 (2), 229-235.
- Slavin, R. (1996). Research on cooperative learning and achievement: What we know, what we need to know. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 43-69.
- Standage, M., Duda, J. e Pensgaard, A. (2005). The effect of competitive outcome and task-involving, ego-involving and cooperative structures on the psychological well-being of individuals engaged in a co-ordination task: A self-determination approach. *Motivation and Emotion*, 29, 41-68.
- Stanne, M., Johnson, D. e Johnson, R. (1999). Does competition enhance or inhibit motor performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 125, 133-154.
- Subramaniam, P.R., e Silverman, S. (2002). Using complimentary data: An investigation of student attitude in physical education. *Journal of Sport Pedagogy*, 8(1), 74-79.
- Tassi, F., Schneider, B. e Richard, J. (2001). Competitive behavior at school in relations to social competence and incompetence in middle childhood. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 14, 165-184.
- Tauer, J. e Harackiewicz, J. (1999). Winning isn't everything: Competition, achievement orientation, and intrinsic motivation. *Journal of Experimental Social Psychology*, 35, 209-238.
- Tauer, J. e Harackiewicz, J. (2004). The Effects of Cooperation and Competition on Intrinsic Motivation and Performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86 (6), 849-861.
- Temple, V. e Lynnes, M. (2008). Peer tutoring for inclusion. *Healthy Lifestyles Journal*, 55 (2/3), 11-21.
- Vazou, S., Ntoumanis, N. e Duda, J. (2005) Peer motivational climate in youth sport: a qualitative inquiry. *Psychology of Sport & Exercise* 6, 497-516.
- Wilson, P., Rodgers, W., Fraser, S. e Murray, T. (2004). Relationship between exercise regulations and motivational consequences in University Students. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 75, 81-91.

Parte IV

Inclusão e gestão de conflitos

CONTEXTUALIZAÇÃO

Ao longo de muitos anos de investigação (Kulik, 2004) o tradicional modelo da homogeneidade funcional dos grupos, entendida como condição da harmonia e maximização do desempenho desses mesmos grupos, foi dando lugar ao actual paradigma da *diversidade-conflito-desempenho*, modelo que postula que o desempenho dos grupos está associado à forma como os conflitos intra e inter-grupos são geridos e ultrapassados. O que envolve, entre outros factores, a construção de um clima afectivo, a maior parte das vezes positivo, que fortemente contribui para o fortalecimento e consolidação dos desempenhos dos grupos.

Em meados dos anos vinte Allport (1954) já se havia confrontado com este tipo de problemas, no decurso dos seus esforços para ultrapassar preconceitos culturais muito fortes em relação à integração racial, tendo verificado que juntar pessoas de etnias diferentes, ou com diferentes backgrounds culturais, num mesmo espaço físico, só por si, tinha um reduzido impacto no combate aos preconceitos ou na promoção de melhores formas de integração e participação no seio do grupo.

Marco essencial nesta mudança paradigmática foi o trabalho de Williams e O'Reilly (1998) ao fazerem o levantamento de quarenta anos de investigação sobre a forma como a heterogeneidade e desempenho se relacionam. Partindo da questão crítica de saber (Williams e O'Reilly, 1998: 96) se um grupo poderá «capture the benefits and avoid the detrimental effects of diversity at the same time», os autores concluem (Williams e O'Reilly, 1998: 121), um pouco à semelhança das constatações de Allport, que «unless steps are taken to actively counteract the [detrimental] effects, the evidence suggests that, by itself, diversity is more likely to have negative than positive effects on group performance».

O paradigma da *diversidade-conflito-desempenho* é, pois, uma espécie de paradigma da *diversidade-processo-desempenho*, centrado na preocupação de identificar a potencial transformação e melhoria do desempenho dos grupos, em que, o *processo* é entendido, enfatizado, como *conflito*, como conflito e sua superação, processo para o qual, de acordo com a literatura (Garderswartz e Rowe, 1994; Jehn, 1995; Williams e O'Reilly, 1998; Kulik, 2004), concorrem factores tão diversos como a informação e experiência individual dos diversos membros do

grupo, as perspectivas que assumem sobre a resolução de problemas, a coesão do grupo, as normas colectivas, a estruturação das interdependências entre os vários membros particularmente a ênfase dada aos objectivos comuns, as estratégias de resolução de conflitos usadas, quer no que respeita aos *task conflicts* e aos *relationship conflicts* (Jehn, 1995), os estilos de liderança ou os *feedbacks* centrados na pessoa ou na tarefa.

O processo de globalização a que actualmente assistimos manifesta-se, no plano das relações sociais, no alargamento e aumento dos níveis de interdependência bem como no aumento da diversidade/heterogeneidade dos elementos que integram os grupos. As escolas confrontam-se de forma cada vez mais significativa com questões como a diversidade étnica e cultural, problemas de comportamento, pobreza, deficiências e muitas outras problemáticas. Desta forma, uma das tendências que caracteriza o desenvolvimento dos sistemas educativos actuais é o alargamento das oportunidades educacionais a um universo cada vez mais heterogéneo de alunos.

Incluir é criar oportunidades de acesso a uma educação de qualidade, o que passa, entre outros aspectos, pelo reconhecimento de que os alunos devem aprender juntos, que a heterogeneidade e diversidade são um valor, que os contextos sociais de aprendizagem proporcionados visam, em primeiro lugar, minimizar as barreiras que sempre se colocam aprendizagem, à participação e ao desenvolvimento. O que envolve uma liderança pedagógica assente na partilha e participação, na solidariedade e ajuda mútua, alargada a toda a escola e inequivocamente favorável à inclusão, a colaboração entre profissionais, a cooperação entre alunos, o reforço das relações de cooperação escola-família.

Utilizar a diversidade como fonte de criatividade, produtividade e energia é um dos maiores desafios actuais. Trata-se de fazer da diversidade uma força, de aprender a lidar com a diferença, problema complexo já que a diversidade potencia, paradoxalmente, resultados negativos e positivos. A aprendizagem é um acto social, um processo contextualizado fortemente ligado aos mecanismos da socialização, aos mecanismos interactivos e comunicativos do contexto social em que decorre.

No que ao sistema educativo diz respeito múltiplas investigações foram desenvolvidas, por autores como D. e R. Johnson, Slavin, Kagan, e muitos outros, no sentido de avaliar o impacto da estrutura das interdependências de grupo em áreas distintas do desenvolvimento e da aprendizagem, nomeadamente no contexto de grupos heterogéneos.

O desenvolvimento do paradigma da *diversidade-conflito-desempenho*, na mesma linha de pensamento da teoria da interdependência social, veio consolidar a ideia de que o conflito não é obrigatoriamente um fenómeno negativo. Os conflitos podem ser positivos (construtivos) ou negativos (destrutivos), ou seja, podem ser uma fonte potencial de importantes resultados positivos. Não é a presença dos conflitos, mas a forma como são resolvidos, que determina se são construtivos ou destrutivos.

De acordo com Okafor e Osakinle (2014) e Johnson, D. e Johnson, R. (1989) o valor dos conflitos advém do facto de resultarem num acordo de que todas as

partes beneficiam, de melhorarem e fortalecerem as relações entre as pessoas e aumentarem a sua capacidade de, no futuro, resolverem melhor os conflitos que possam ocorrer. Para além desses pontos os conflitos podem ainda melhorar a compreensão que temos de nós próprios, dos outros e da relação, clarificar semelhanças e diferenças, contribuir para o desenvolvimento de competências sociais que nos tornem mais autónomos na resolução de futuros conflitos e revelarem aquelas áreas do processo comunicativo em que a sensibilidade da inclusão do outro nas nossas decisões pode ser aumentada.

A implementação de programas de gestão e mediação de conflitos nas escolas foi amplamente investigada (Johnson, D. e Johnson, R. 1996; Johnson, D. e Johnson, R., 2001; Stevahn, Johnson, D. e Johnson, R., 2002) ao longo dos anos. Podemos situar a origem destes programas de intervenção nos anos sessenta, com o *Teaching Students to be Peacemakers*, desenvolvido por Johnson D. e Johnson, R., programa cujas bases teóricas assentavam na teoria da interdependência social e na teoria da dupla preocupação (Deutsch, 1949, Johnson, 1970, Johnson e Johnson, 1975; Johnson e Johnson, 1995; Deutsch, 2006).

Constata-se ao longo desses programas que nas escolas os conflitos ocorrem com bastante frequência e que muitas vezes os alunos usam estratégias negativas para resolver esses conflitos. Verificou-se ainda que esses programas são eficazes e que após a sua implementação os alunos passavam a utilizar de forma significativa as estratégias de resolução de conflitos aprendidas, o que se traduzia na redução do número de conflitos entre os alunos e entre estes e os seus professores. Os resultados destas investigações estão condensados nas revisões da literatura que os próprios autores desenvolveram em 1996 e 2001 (Johnson, D. e Johnson, R., 1996; Johnson, D. e Johnson, R., 2001). Dados que mostram claramente, como posteriormente outras investigações vieram confirmar, que para além da importância e eficácia dos programas, o envolvimento social de aprendizagem das escolas, a estruturação das interdependências entre alunos e o apoio proporcionado pelos docentes (Allen e al., 2007; Baker e al., 2008; Jia e al, 2009; Chu e al., 2010; LaRusso e Selman, 2011; Stiglbauer, 2013; Wang, 2014), são factores decisivos, particularmente se os conflitos se tornam violentos, já que na ausência dessas condições os alunos como que ficam abandonados às suas próprias orientações.

Em 1964 Blake e Mouton formulam a teoria da dupla preocupação propondo cinco estratégias de resolução de conflitos interpessoais, inspirando, até aos nossos dias, múltiplos investigadores. Suportando-se nessa formulação inicial criam novos instrumentos de análise da resolução de conflitos expandindo e reformulando as estratégias inicialmente sugeridas por Blake e Mouton.

De acordo com o modelo da dupla preocupação de Blake e Mouton (Johnson, 1975; Pruitt, 1983; Gabrielidis e al., 1997; Loo, 1999) as estratégias individuais de resolução de conflitos são determinadas por uma dupla preocupação, consigo mesmo e com os outros. A articulação dessas duas dimensões (objectivos pessoais e relações interpessoais), em que cada uma delas pode oscilar entre a muita e pouca importância que lhes é atribuída, resulta em cinco estratégias distintas de resolução de conflitos.

Na estratégia da *Imposição de Comportamentos* (Tubarão), caracterizada pela lógica competitiva do ganhar e do perder, os objectivos pessoais assumem uma importância máxima e as relações interpessoais uma importância mínima ou nula.

Na estratégia da *Acomodação* (Ursinho de peluche), inversa da anterior, manter uma relação positiva com o outro, uma relação de cordialidade e confiança mútua, é a preocupação essencial, pelo que as relações interpessoais têm uma maior importância que os objectivos pessoais a alcançar.

A preocupação de evitar conflitos, em situações em que nem os objectivos pessoais nem as relações interpessoais são demasiado importantes, define a estratégia do *Afastamento* (Tartaruga). É uma estratégia que se centra na preocupação de evitar conflitos e onde nem os objectivos nem as relações são demasiado importantes. Por vezes a melhor forma de gerir um conflito poderá ser ignorá-lo ou afastarmo-nos das circunstâncias, dos contextos, que o poderiam desencadear ou aumentar. Tal poderá ocorrer, nomeadamente, nos casos em que as interacções entre as pessoas têm um carácter esporádico ou não se prevê que futuros encontros entre as pessoas envolvidas venham a ocorrer.

A quarta estratégia, *Negociação Integrativa* (Mochó), negociação com vista à resolução de problemas, é definida pela grande importância dada quer aos objectivos pessoais quer às relações interpessoais, o que se traduz num processo de negociação integrativa em que se procura chegar a um acordo que beneficie e satisfaça ambas as partes. Quando objectivos e interacções são muito importantes, quando é importante preservar a relação com o outro, mas os objectivos a alcançar são igualmente importantes, a melhor estratégia poderá ser iniciar um processo de negociação integrativa em que se procure chegar a um acordo que satisfaça ambas as partes. Nos processos de negociação integrativa (resolução de problemas) o objectivo é maximizar os benefícios conjuntos, chegar a um acordo que seja vantajoso para ambas as partes, mantendo um elevado padrão relacional ao resolver tensões e sentimentos negativos entre as partes.

A quinta e última estratégia, *Compromisso* (Raposa), marcada por uma preocupação moderada quer com os objectivos pessoais quer com as relações interpessoais, é definida pela convergência de esforços no sentido de encontrar uma solução intermédia assente em cedências mútuas. Nestas circunstâncias, quando parece improvável que ambas as partes alcancem o que pretendiam ou não haja tempo ou condições para encetar um processo de negociação integrativa, poderá ser necessário prescindir de parte dos objectivos e sacrificar ligeiramente a relação, para chegar a um acordo, para alcançar um compromisso.

De acordo com o modelo anteriormente apresentado a resolução construtiva de conflitos requer o desenvolvimento de competências na utilização de todas estas estratégias, pois cada uma delas tem as suas virtualidades, cada uma delas parece ajustar-se melhor a quadros contextuais distintos.

Na figura que se segue (Figura 1) apresentamos a forma como Johnson e Johnson (1997) nos apresentam este modelo conceptual.



Figura 1. Modelo da Dupla Preocupação de Blake e Mouton
(Adaptado de Johnson e Johnson, 1997)

Partindo destes pressupostos e baseando-se igualmente nas funções psicológicas básicas (pensamento-sentimento e introversão-extroversão) definidas em 1971 por Carl Jung (Jung, 1991), Kilmann e Thomas (1975) definem quatro dimensões básicas no que à gestão de conflitos diz respeito. As dimensões *Integrativa*, *Distributiva*, *Assertiva* e *Cooperativa*. Posteriormente, Chanin e Schneer (1984) acrescentam a esta tipologia mais duas dimensões, a dimensão *Proactiva* e a dimensão *Reactiva*. Mais recentemente Flynn e Elloy (1987), conjugando as cinco estratégias de Blake e Mouton com as dimensões anteriormente definidas, operacionalizam as seis dimensões definidas por Kilmann e Thomas (1975) e Chanin e Schneer (1984), da seguinte forma:

Dimensão Assertiva – orientação afirmativa que resulta da conjugação da Negociação Integrativa e da Imposição de Comportamentos (Imposição + Negociação) – (Afastamento + Acomodação)

Dimensão Cooperativa – orientação colaborativa que resulta da conjugação da Negociação Integrativa e da Acomodação (Negociação Integrativa + Acomodação) – (Imposição + Afastamento)

Dimensão Distributiva – orientação competitiva marcada pela lógica do ganhar/perder (Imposição – Acomodação)

Dimensão Integrativa – orientação colaborativa marcada por soluções que satisfaçam ambas as partes (Negociação – Afastamento)

Dimensão Proactiva – orientação marcada pela necessidade de tomar iniciativas com vista à resolução dos conflitos (Imposição + Negociação)

Dimensão Reactiva – orientação marcada pela atitude de deixar aos outros a iniciativa, direcção e liderança, com vista à resolução de conflitos (Acomodação + Afastamento)

Pruitt (1983) não vê necessidade de postular a estratégia do *Compromisso*,

conceptualizada no modelo de Blake e Mouton como uma estratégia de resolução de conflitos numa posição média, central e equidistante, em relação às outras quatro estratégias. Nos estudos desenvolvidos por Pruitt o *Compromisso* surge, independentemente da intensidade do conflito, bem mais próximo da estratégia da *Negociação Integrativa* e do *Afastamento* que das restantes estratégias.

Os resultados das investigações de Ruble e Thomas (1976) e Van de Vliert (1989) vão na mesma direcção, pelo que a estratégia do *Compromisso* parece ser não uma estratégia autónoma, como conceptualizada pelo modelo da dupla preocupação, mas uma forma de gerir conflitos através da cooperação, tendo assim um significado que a aproxima da *Negociação Integrativa* e do *Afastamento*. Neste âmbito importa ainda referir que para alguns autores (Gabrielidis, 1997) a estratégia do *Afastamento* poderia reflectir uma preocupação com os outros mais do que uma ausência de preocupação, como o modelo da dupla preocupação preconiza. O que ajuda a compreender os dados dos autores anteriormente referidos que situam o *Compromisso* bem mais próximo da *Negociação Integrativa* e do *Afastamento* que das restantes estratégias, pelo que lhes atribuem um sentido claramente cooperativo.

A influência das estratégias de resolução de conflitos na eficácia organizacional, individual e dos grupos, é bem conhecida da literatura (Choi, 2013), sabendo-se da importância da construção de climas relacionais positivos no local de trabalho. No que respeita à resolução de conflitos toda a literatura aponta para uma forte associação entre a eficácia e a satisfação profissional e uma cultura organizacional de gestão de conflitos assente nos estilos mais colaborativos e integrativos (Weider-Hatfield, 1995, Choi, 2013), estando os níveis de satisfação profissional mais baixos associados ao estilo impositivo de resolução de conflitos.

Em termos mais específicos, uma multiplicidade de outros factores tem sido estudada no que respeita à sua interacção com as estratégias de resolução de conflitos, nomeadamente o tipo de conflitos, a cultura, o género, a idade, os traços de personalidade, as relações de poder entre as pessoas envolvidas no conflito e os laços afectivos que as unem (Rosenthal e Hautaluoma, 1988; Çifcil e al., 2008; Ome, 2013, Tastan, 2013). Vera (2004), suportando-se na teoria da aprendizagem social de Bandura (1986), concretamente nos conceitos de auto-competência e auto-controlo, estuda as relações entre esses dois constructos e as estratégias de resolução de conflitos, confirmando que sentimentos de auto-competência e auto-controlo mais elevados se associam a estratégias de resolução de conflitos de natureza mais colaborativa. Salami (2010) e Sari (2008) estudam igualmente o tipo de interacções entre as estratégias de resolução de conflitos e, neste caso, comportamentos sociais como a participação nas organizações, as responsabilidades e virtudes cívicas, as relações de ajuda, o altruísmo ou a adesão aos valores democráticos, concluindo pelas fortes correlações, positivas, entre estes valores e as estratégias de natureza colaborativa, negativas, entre estes mesmos valores e as estratégias da acomodação, do afastamento e da imposição. Salami (2010) centra igualmente a sua atenção no papel mediador da Inteligência Emocional (tão popularizada por Goleman, 1995) na relação entre esses

valores e as estratégias de resolução de conflitos. Dados que não surpreendem se tivermos em consideração a importância que a teoria da inteligência emocional atribui a factores como a capacidade de controlar as emoções, a empatia, a consciência dos seus próprios sentimentos e dos sentimentos dos outros ou a maior capacidade de resolver com sucesso os conflitos que inevitavelmente sempre ocorrerão.

Siskos, Proios e Lykesas (2012), no âmbito específico da Educação Física, estudam também estas problemáticas, encontrando fortes correlações entre níveis elevados de Inteligência Emocional e a experiência de sentimentos positivos nas aulas de Educação Física bem como a adopção preferencial de estratégias integrativas na resolução de conflitos. Ainda no âmbito da Educação Física, e apesar do limitado número de estudos que neste domínio têm sido produzidos (Stihec, Videmšek e Vrbnjak, 2011), o que não deixa de ser surpreendente até porque se sabe da importância e valor educativo da aprendizagem de formas construtivas de resolução de conflitos, alguns estudos têm sido realizados no que respeita à relação entre as estratégias de resolução de conflitos e diversidade dos métodos e estratégias usadas pelos professores de Educação Física (Flavier, 2002, Kwon, 2007, Mahon, 2009), o género dos professores e o tipo de estratégias usadas ((Stihec, Videmšek e Vrbnjak, 2011), o envolvimento cultural (Hanner, 2005), os estilos de liderança e a inteligência emocional (Siskos, Proios e Lykesas, 2012) ou a orientação dos professores em relação à Educação Física (Somech, 2008).

No que ao desporto diz respeito, os estudos de Huseinagić e Hodžić (2010) no âmbito do basquetebol e de Zimmerman (2009) no âmbito do atletismo, são convergentes em chamar a atenção para a importância de manter linhas de comunicação abertas entre jogadores e treinador, da empatia e da assertividade, do relacionamento positivo e da gestão das emoções, recorrendo os treinadores, preferencialmente, a estratégias integrativas e assertivas em detrimento das estratégias do afastamento e da imposição.

Nos últimos anos o interesse da investigação em relação à gestão e resolução de conflitos em contexto escolar tem vindo a aumentar, particularmente no que respeita à percepção dos alunos sobre o suporte proporcionado pelos professores e seu impacto na adaptação académica e psicossocial dos alunos, estudos que revelaram uma forte associação entre esses factores e a utilização de estratégias de resolução de conflitos de natureza positiva e construtiva (O'Connell, 1999; Allen e al., 2007; Baker e al., 2008; Jia e al., 2009; Wang e al., 2014).

Também as diferenças culturais e de género, elas próprias tão interrelacionadas entre si, foram estudadas na base do modelo da dupla preocupação no que respeita às relações com as estratégias de resolução de conflitos. Estudos que produziram resultados de alguma forma contraditórios (Rowley, 2010), permanecendo crítico e pouco claro o impacto dessas diferenças nas orientações em relação às estratégias de resolução de conflitos, até porque, como é sobejamente conhecido (Manyak e Katono, 2010) a generalidade desses estudos foi desenvolvida nos países industrializados do ocidente.

Supportando-se nas duas dimensões habitualmente mais utilizadas pela investigação, a dimensão cultural do individualismo-colectivismo e da masculi-

nidade-feminilidade (Triandis e al., 1990; Shkodriani e Gibbons, 1995), bem como a ideia (Sadri, 2003) de culturas mais centradas na tarefa (*task-oriented*), nos indivíduos (*people-oriented*) ou no respeito (*respect-oriented*), as investigações parecem no entanto apontar para a ideia de que as culturas colectivistas enfatizam mais as estratégias da acomodação e da colaboração, enquanto que as culturas centradas no princípio e valores do masculino enfatizam mais as estratégias de resolução de conflitos de natureza mais assertiva e confrontacional (Gabrielidis e al., 1997; Manyak e Katono, 2010; Rowley, 2010). Sadri (2003) refere por sua vez que nas culturas mais centradas na tarefa, como a Europa e os Estados Unidos, os valores das estratégias mais assertivas são superiores, enquanto que nas culturas mais centradas no indivíduo (países africanos, árabes e latino-americanos) e no respeito (China, Japão e Coreia) os valores das estratégias de natureza mais cooperativa atingem níveis mais elevados.

Quanto às diferenças em termos de género, os estudos (Rosenthal e Hautaluoma, 1988; Loo, 1999; Sadri e Rahmatian, 2003; Sari e Otünç, 2008; Keener e al., 2012; Wang e al., 2014) parecem indicar que o género feminino apresenta valores superiores em relação a estratégias de resolução de conflitos tipo acomodação, colaboração e afastamento, enquanto que o género masculino apresenta valores superiores no que respeita às estratégias de natureza mais assertiva, impositiva e distributiva.

ESTUDOS DESENVOLVIDOS

Esta linha de investigação, *Inclusão e Gestão de Conflitos*, linha onde os estudos escasseiam, serão apresentados alguns dos resultados encontrados nas pesquisas por nós realizadas e que tinham como objectivo central explorar e compreender como se associam as estratégias de gestão de conflitos e as atitudes face à inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais no contexto específico da Educação Física. Nos estudos a seguir apresentados foi aplicado, no que respeita à recolha dos dados sobre atitudes, o questionário “As Atitudes dos Alunos face à Inclusão dos seus Pares com Deficiência” (AID-EF, Leitão, 2014), constituído por 16 questões e que integra cinco dimensões: Crenças Comportamentais Favóráveis, Crenças Comportamentais Desfavóráveis, Crenças Normativas, Crenças de Controlo Interno e Crenças de Controlo Externo. A base conceptual subjacente ao questionário radica na teoria do comportamento planeado (Ajzen e Fishbein, 1980). As respostas ao instrumento deveriam reflectir o grau de concordância dos alunos em relação a cada uma das questões, na base de uma escala de Lickert com 6 opções de resposta, variando entre 1 (Discordo Totalmente) e 6 (Concordo Totalmente). A aplicação ocorreu em contexto de sala de aula, tendo a distribuição, administração e recolha sido efectuada pelos investigadores que participaram no estudo. Foi garantido o anonimato das escolas e dos alunos que responderam ao questionário.

No que respeita à recolha dos dados sobre as estratégias de gestão de conflitos foi aplicado o questionário “Estratégias de Gestão de Conflitos” (E.G.C.,

Leitão, 2014), constituído por 20 questões e que integra quatro dimensões: Imposição de Comportamentos, Acomodação, Afastamento e Resolução de Problemas. A fidelidade do instrumento foi confirmada através dum alfa de Cronbach de .86 para a escala total e entre .69 e .82 para as dimensões anteriormente enunciadas, Imposição de Comportamentos (.69), Acomodação (.82), Afastamento (.70) e Resolução de Problemas (.72). As respostas ao instrumento deveriam reflectir o grau de concordância dos alunos em relação a cada uma das questões, na base de uma escala de Lickert com 6 opções de resposta, variando entre 1 (Discordo Totalmente) e 6 (Concordo Totalmente).

A base conceptual subjacente ao questionário das estratégias de gestão de conflitos radica na teoria da dupla preocupação (Blake e Mouton, 1964). A aplicação ocorreu em contexto de sala de aula, tendo a distribuição, administração e recolha sido efectuada pelos investigadores que participaram no estudo. Foi garantido o anonimato das escolas e dos alunos que responderam ao questionário.

Foi ainda aplicado, no que respeita à recolha dos dados sobre as interdependências sociais, a “Escala de Competição/Cooperação” (E.C.C., Leitão, 2014) constituída por 21 questões e que integra quatro dimensões: Cooperação, Competição, Trabalho Individual e Ansiedade. As respostas ao instrumento deveriam reflectir o grau de concordância dos alunos em relação a cada uma das questões, na base de uma escala de Lickert com 6 opções de resposta, variando entre 1 (Pouco Importante) e 6 (Muito Importante). A base conceptual subjacente à Escala de Competição/Cooperação radica na teoria da interdependência social (Deutsch, 1949; Johnson e Tauer, 1979), e na teoria dos objectivos sociais (Patrick e al., 1997; Guan e al., 2006).

Os dados foram analisados através do programa PASW STATISTICS – versão 20, tendo sido utilizados os procedimentos estatísticos já referidos nos estudos anteriores.

No que respeita a esta linha de investigação, *Inclusão e Gestão de Conflitos*, apresentaremos alguns dos dados relativos aos estudos realizados.

Tomaram parte neste estudo alunos provenientes de escolas públicas dos Ensinos Básico e Secundário da região da Grande Lisboa. Trata-se de uma amostra por conveniência constituída por 2057 alunos dos quais 50,6% (1041) eram do género masculino e 49,4% (1016) do género feminino, com uma média de idades de 13,4 anos. Desses alunos 29,4% (604) eram do 2º Ciclo, 56,3% (1159) eram do 3º Ciclo e 14,3% (294) frequentavam o Ensino Secundário.

O estudo tinha como objectivo investigar a forma como se associam as variáveis relativa à gestão e resolução de conflitos (Negociação, Imposição, Acomodação e Afastamento) com as atitudes em relação à inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais nas aulas de EF, bem como a forma como as estratégias de gestão de conflitos se associam com a cooperação e a competição. O estudo pretendia igualmente verificar como se comportam as variáveis da gestão e resolução de conflitos em termos de género e como evoluem ao longo dos diferentes níveis de ensino.

O presente estudo, no que respeita às dimensões das atitudes em relação à inclusão de pares com Necessidades Educativas Especiais e em relação às di-

mensões das interdependências sociais, confirma em linhas gerais os dados encontrados nos estudos anteriores, “O contacto entre alunos com e sem Necessidades Educativas Especiais”, “Inclusão e Objectivos de Realização” e “Inclusão e Cognição Social”. Desses dados, iremos centrar a nossa atenção em três aspectos essenciais, os dados relativos às turmas com e sem contacto, os dados relativos às diferenças entre géneros e os dados relativos à evolução em termos de níveis de ensino.

A análise descritiva das variáveis em estudo, no que respeita à média e ao desvio padrão, relativas à comparação entre turmas com e sem alunos com Necessidades Educativas Especiais, permitiu encontrar os dados apresentados na Tabela 1. Os valores referidos como A dizem respeito ao estudo apresentado no texto “O contacto entre alunos com e sem Necessidades Educativas Especiais”, os dados referidos como B dizem respeito ao presente estudo.

Tabela 1
Média e Desvio Padrão das dimensões em estudo

Dimensões	Média		Desvio Padrão	
	Turmas com alunos com NEE	Turmas sem alunos com NEE	Turmas com alunos com NEE	Turmas sem alunos com NEE
Crenças Comportamentais Favoráveis	A - 4,43	4,55	0,932	0,950
	B - 4,44	4,54	0,941	0,922
Crenças Comportamentais Desfavoráveis	A - 2,36	2,37	1,096	1,125
	B - 2,35	2,37	1,089	1,106
Crenças Normativas	A - 4,66	4,70	0,939	0,922
	B - 4,66	4,67	0,944	0,906
Crenças de Controlo Interno	A - 4,32	4,69	1,272	1,188
	B - 4,33	4,68	1,279	1,149
Crenças de Controlo Externo	A - 4,15	4,48	1,236	1,156
	B - 4,15	4,42	1,238	1,143

Após a aplicação do teste de Levene para a homogeneidade das variâncias procedeu-se à comparação das médias dos dois grupos (Turmas com alunos com NEE e Turmas sem alunos com NEE), para todas as variáveis dependentes, na base do Teste T-Student, cujos valores estão registados na Tabela 2.

Tabela 2
Valores do Teste T para amostras independentes, turmas com e sem contacto

p	Crenças Comportamentais Favoráveis	Crenças Comportamentais Desfavoráveis	Crenças Normativas	Crenças de Controlo Interno	Crenças de Controlo Externo
	A - .007	.811	.331	.000	.000
B - .006	.658	.740	.000	.000	

A análise descritiva das variáveis em estudo, no que respeita à média e ao desvio padrão, referentes à comparação entre géneros, permitiu encontrar os dados apresentados na Tabela 3.

Tabela3
Média e Desvio Padrão das dimensões em estudo

Dimensões	Sexo	Média	Desvio Padrão
Ansiedade	Masc.	A - 3,57	1,246
		B - 3,61	1,222
	Fem.	A - 3,74	1,208
		B - 3,76	1,191
Cooperação	Masc.	A - 4,80	,872
		B - 4,74	,898
	Fem.	A - 4,86	,845
		B - 4,80	,863
Competição	Masc.	A - 4,26	1,201
		B - 4,24	1,214
	Fem.	A - 3,70	1,209
		B - 3,69	1,241
Trabalho Individual	Masc.	A - 3,42	1,265
		B - 3,47	1,268
	Fem.	A - 3,30	1,220
		B - 3,32	1,212

Após a aplicação do teste de Levene para a homogeneidade das variâncias procedeu-se à comparação das médias dos dois grupos (género masculino e género feminino), para todas as variáveis dependentes, na base do Teste T-Student, cujos valores estão registados na Tabela 4.

Tabela 4
Valores do Teste T para amostras independentes

	Ansiedade	Cooperação	Competição	Trabalho Individual
p	A - .000	.101	.000	.011
	B - .005	.091	.000	.009

O presente estudo permitiu-nos igualmente alargar a análise das diferenças entre géneros às dimensões das atitudes em relação à inclusão nas aulas de EF (Crenças Favoráveis e Desfavoráveis, Normativas e de Controlo Interno e Externo), dados apresentados na Tabela 5.

Tabela 5
Média e Desvio Padrão das dimensões em estudo

Dimensões	Sexo	Média	Desvio Padrão
Crenças Favoráveis	Masc.	4,43	,943
	Fem.	4,54	,921
Crenças Desfavoráveis	Masc.	2,50	1,128
	Fem.	2,23	1,048
Crenças Normativas	Masc.	4,60	,948
	Fem.	4,73	,901
Crenças de Controlo Interno	Masc.	4,38	1,254
	Fem.	4,61	1,200
Crenças de Controlo Externo	Masc.	4,24	1,182
	Fem.	4,31	1,222

Procedeu-se de seguida à comparação das médias dos dois grupos (género masculino e género feminino), para as variáveis em estudo, na base do Teste T-Student, cujos valores estão registados na Tabela nº 6

Tabela 6
Valores do Teste T para amostras independentes, género masculino e feminino

	Favoráveis	Desfavoráveis	Normativas	Controlo Interno	Controlo Externo
p	.003	.000	.001	.000	.152

Finalmente, em relação à terceira questão levantada, a evolução das dimensões da interdependência social em termos de níveis de ensino, os dados encontrados são apresentados na Tabela 7.

Tabela 7
Diferenças entre níveis de ensino (ANOVA)

	Ansiedade	Cooperação	Competição	Trab. Individual
	Média	Média	Média	Média
2º Ciclo	A - 3,80	4,96	3,96	3,54
	B - 3,82	4,96	3,99	3,54
3º Ciclo	A - 3,64	4,70	3,97	3,35
	B - 3,65	4,69	3,96	3,35
Secundário	A - 3,46	4,72	3,93	3,24
	B - 3,43	4,62	3,83	3,30
	A - P = .000	P = .000	P = .127	P = .000
	B - P = .000	P = .000	P = .079	P = .003

O presente estudo permitiu-nos igualmente alargar a análise da evolução em termos de níveis de ensino às dimensões das atitudes em relação à inclusão nas aulas de EF (Crenças Favoráveis e Desfavoráveis, Normativas e de Controlo Interno e Externo), dados apresentados na Tabela 8.

Tabela 8
Diferenças entre níveis de ensino (ANOVA)

	Crenças Favoráveis	Crenças Desfavoráveis	Crenças Normativas	Crenças de Controlo Interno	Crenças de Controlo Externo
	Média	Média	Média	Média	Média
2º Ciclo	4,41	2,60	4,55	4,65	4,53
3º Ciclo	4,49	2,32	4,70	4,34	4,11
Secundário	4,52	2,02	4,71	4,57	4,25
	P = .087	P = .000	P = .007	P = .000	P = .000

Os dados anteriormente apresentados permitem verificar que os resultados encontrados no presente estudo são concordantes com os dados dos estudos referidos nos capítulos “O contacto entre alunos com e sem Necessidades Educativas Especiais” e “Inclusão e Objectivos de Realização”, dados que poderemos sintetizar nos seguintes pontos:

1. Os alunos que frequentam aulas de EF onde não estão incluídos pares com Necessidades Educativas Especiais (turmas sem contacto) apresentam Crenças Comportamentais Favoráveis, Crenças de Controlo Interno e Crenças de Controlo Externo mais elevadas que os alunos que frequentam aulas de EF onde estão incluídos pares com Necessidades Educativas Especiais (turmas com contacto). A discussão destes dados foi desenvolvida no capítulo “O contacto entre alunos com e sem Necessidades Educativas Especiais”, a partir dos estudos aí referidos (Slininger, Sherrill e Jankowski, 2000; Verderber e al., 2003; Verderber, Rizzo e Sherrill, 2003; Ješina e al., 2006; Kudláček, 2006; Block e Obrusnikova, 2007; Hutzler e al., 2007; Modell, 2007; Townsend e Hassall, 2007; Panagiotou e al., 2008; O’Brien e al., 2009; Vignes e al., 2009; Xafopoulos e al., 2009; Liu e al., 2010; Obrusnikova, Block, e Dillon, 2010; Reina e al., 2011; Qi e Ha, 2012; Barr e Bracchitta, 2015; McKay e al., 2015).
2. No que respeita às dimensões da interdependência social, os dados mostram que não existem diferenças entre rapazes e raparigas no que diz respeito à Cooperação, tendo sido registadas diferenças significativas entre géneros, com valores superiores para o género masculino, em termos da Competição, do Trabalho Individual (apenas no que respeita ao Ensino Secundário) e da Ansiedade (apenas no que respeita ao 3º Ciclo). Relati-

vamente às Atitudes face à inclusão de pares com NEE a única dimensão em que não foram encontradas diferenças entre sexos é a do Controlo Externo. Em termos das Crenças Comportamentais Favoráveis, das Crenças de Controlo Interno e das Crenças Normativas, as raparigas apresentam valores significativamente superiores. Estas apresentam igualmente valores significativamente mais baixos relativamente às Crenças Comportamentais Desfavoráveis. A discussão destes dados foi desenvolvida no capítulo “Inclusão e Objectivos de Realização”, a partir dos estudos aí apresentados (Dyson, 2004; Barrett, 2005; Ellison e al., 2005; Schneider e al., 2005; Guan e al., 2006; Hills, 2006; Xiang e al., 2006; McCaughtry, 2008; Azzarito e Solmon, 2009; Croson e Gneezy, 2009; Hibbard e Buhrmester, 2010; Knoppers e McDonald, 2010; Obrusnikova e al., 2010; Moreno-Murcia, 2011; Ruiz e al., 2010; Rudy e al., 2011; Simona e al., 2011; Obrusnikova e Dillon, 2012).

3. A evolução das dimensões em estudo, no que respeita aos níveis de ensino, registou os seguintes dados: Não há diferenças significativas entre níveis de ensino no que respeita à Competição. Em termos da Cooperação, do Trabalho Individual e da Ansiedade, os valores baixam consistentemente e de forma significativa do 2^a Ciclo para o Ensino Secundário. Nas Crenças Comportamentais Favoráveis, onde não se registam diferenças ao longo dos diferentes níveis de ensino, os valores mantêm-se sempre elevados ($M = 4,41$ no 2^o Ciclo, $4,49$ no 2^o Ciclo e $4,52$ no Ensino Secundário). As Crenças Normativas sobem do 2^o Ciclo para o Ensino Secundário, com diferenças significativas entre os 2^o e os 3^o Ciclos. As Crenças Comportamentais Desfavoráveis caem consistentemente do 2^o Ciclo ($M = 2,60$) para o Ensino Secundário ($M = 2,02$). As Crenças de Controlo Interno e Externo evoluem de forma similar, descendo significativamente do 2^o para o 3^o Ciclo para voltarem a subir do 3^o Ciclo para o Ensino Secundário, onde apresentam valores ligeiramente inferiores aos apresentados no 2^o Ciclo. A discussão destes dados foi desenvolvida no capítulo “Inclusão e Cognição Social”, a partir dos estudos aí apresentados (Johnson, Johnson e Andersen, 1978; Dyson, 2001; Johnson e Ward, 2001; Dysom, 2002; Dyson, e al., 2004; Barrett, 2005; Ellison e al., 2005; McCaughtry, 2006; Graupera, 2007; MacPhail e al., 2008; McCaughtry e al., 2008; Ruiz e al., 2010).

Tendo em consideração as dimensões relativas às estratégias de gestão e resolução de conflitos, de acordo com o quadro conceptual que seguimos, o modelo da dupla preocupação (Blake e Mouton, 1964), registam-se na Tabela 9 as médias e o desvio-padrão relativas a cada uma dessas dimensões.

Verifica-se, assim, que a estratégia de gestão de conflitos que merece a preferência dos alunos da amostra é a da Acomodação (relações interpessoais assumem uma maior importância que os objectivos pessoais), logo seguida da Negociação (resolução de problemas onde uma grande importância é dada quer aos

Tabela 9
Média e Desvio Padrão das dimensões da Gestão de Conflitos

	Geral		2º Ciclo		3º Ciclo		Secundário	
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
Acomodação	5,09	,829	5,35	,790	4,94	,900	4,98	,798
Negociação	4,87	,791	5,05	,727	4,75	,846	4,81	,800
Afastamento	4,65	,872	4,92	,798	4,53	,936	4,51	,881
Imposição	4,29	,795	4,51	,760	4,28	,828	4,09	,797

objectivos quer às relações interpessoais) e do Afastamento (preocupação de evitar conflitos onde nem os objectivos nem as relações interpessoais são demasiado importantes). A estratégia que aparece em último lugar é a da Imposição, aquela a que menos recorrem os alunos e que é caracterizada pela lógica competitiva do ganhar e do perder e onde os objectivos pessoais assumem uma importância máxima e as relações interpessoais uma importância mínima. Este padrão que caracteriza a amostra geral reencontra-se igualmente em todos os níveis de ensino considerados. A Figura nº 1 procura ilustrar esta situação.

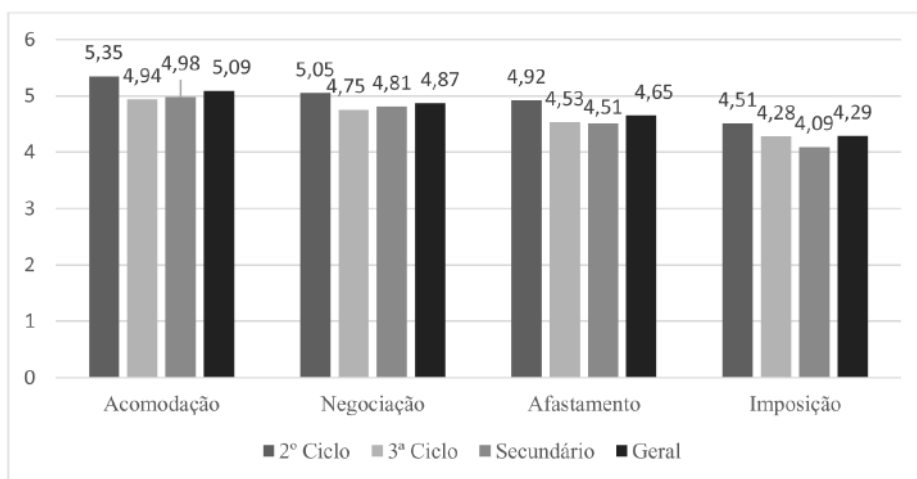


Figura 2. Médias das Dimensões de Análise, por nível de ensino

Se tivermos em consideração as posteriores posições de Kilmann e Thomas (1975) ao definirem as dimensões Integrativa, Distributiva, Assertiva e Cooperativa, bem como as posições de Chanin e Schneer (1984) ao acrescentarem as dimensões Proactiva e Reactiva, na forma como foram operacionalizadas por Flynn e Elloy (1987), então poderemos dizer que relativamente a estratégias de

gestão e resolução de conflitos estamos perante um padrão mais Cooperativo (0,95) que Assertivo (-0,53), mais Integrativo (0,21) que Distributivo (-0,78), mais Reactivo (9,71) que Proactivo (9,18), padrão que reencontramos em todos os níveis de ensino, como se pode confirmar a partir dos dados apresentados na Tabela 10.

Tabela 10
Dimensões em estudo como operacionalizadas por Flynn e Elloy (1987)

Dimensões	2º Ciclo	3º Ciclo	Ensino Secundário
Assertiva	-0,71	-0,44	-0,59
Cooperativa	0,97	0,88	1,19
Distributiva	-0,84	-0,66	-0,89
Integrativa	0,13	0,22	0,30
Proactiva	9,56	9,03	8,9
Reactiva	10,27	9,47	9,49

Dados que nos parecem interessantes, à luz de estudos anteriores (O'Connell, 1999; Flavier, 2002; Allen e al., 2007; Kwon, 2007; Baker e al., 2008; Sari, 2008; Jia e al., 2009; Mahon, 2009, Salami, 2010; Siskos, Proios e Lykesas, 2012; Wang e al, 2014) já que esses estudos confirmaram a relação entre padrões de gestão e resolução de conflitos de natureza mais colaborativa e integrativa e variáveis como os comportamentos cívicos, o altruísmo ou a adesão a valores democráticos, ou mesmo o tipo de estratégias e relações de ajuda e apoio usados pelos professores ou a adaptação académica e psicossocial dos alunos.

Os nossos dados mostram ainda (Tabela 11) como se comportam as dimensões das estratégias de gestão e resolução de conflitos em termos de género, mostrando a presença de diferenças significativas nas dimensões da Acomodação, Negociação e Afastamento. Apenas em relação à dimensão Imposição não foram encontradas diferenças entre géneros.

Tabela 11
Média, Desvio Padrão, valor do p, das dimensões em estudo

Dimensões	Média	Média	D.P	D.P.	Valor P
	Rapazes	Raparigas	Rapazes	Raparigas	
Acomodação	4,96	5,17	,907	,826	.000
Negociação	4,78	4,91	,841	,784	.000
Afastamento	4,56	4,72	,936	,872	.000
Imposição	4,35	4,31	,821	,806	.251

Os resultados encontrados mostram, assim, a presença de um padrão de gestão e resolução de conflitos que indica que o género feminino apresenta valo-

res superiores na Acomodação, na Negociação e no Afastamento, enquanto o género masculino apresenta valores superiores no que respeita à Imposição. Estes dados parecem confirmar o que em geral a literatura nos apresenta sobre a temática em questão (Rosenthal e Hautaluoma, 1988; Loo, 1999; Sadri e Rahmatian, 2003; Sari e Otünç, 2008; Keener e al., 2012; Wang e al., 2014).

Se tivermos em consideração as seis dimensões operacionalizadas por Flynn e Elloy (1987), a partir do modelo inicial da dupla preocupação definido por Blake e Mouton (1964), então poderemos ainda afirmar (Tabela 12) que o sexo masculino apresenta valores superiores na dimensão Assertiva (-0,39) e o sexo feminino na dimensão Cooperativa (1,05), que os rapazes apresentam valores superiores na dimensão Distributiva (-0,61), que ambos, rapazes e raparigas, equivalem na dimensão Integrativa (0,19 nas raparigas e 0,22 nos rapazes), que o sexo masculino apresenta valores ligeiramente inferiores ao género feminino nas dimensões Proactiva e Reactiva.

Tabela 12
Dimensões em estudo como operacionalizadas por Flynn e Elloy (1987)

Dimensões	Masculino	Feminino
Assertiva	-0,39	-0,67
Cooperativa	0,83	1,05
Distributiva	-0,61	-0,86
Integrativa	0,22	0,19
Proactiva	9,13	9,22
Reactiva	9,52	9,89

A maior Assertividade dos rapazes deve-se ao facto de estes apresentarem valores superiores na dimensão Imposição, mas valores ligeiramente mais baixos na dimensão Negociação, situação que se conjuga com o facto de as raparigas apresentarem sempre valores superiores nas dimensões Afastamento e Acomodação.

Por sua vez, os valores mais elevados apresentados pelas raparigas no que respeita à dimensão Cooperativa resulta dos valores mais elevados registados nas dimensões Negociação, Acomodação e Afastamento e ao facto dos rapazes apresentarem valores superiores em termos da Imposição.

Quanto à dimensão Distributiva, que caracteriza fundamentalmente o padrão de gestão de conflitos nos rapazes, poderemos registar que tal situação se deve ao facto das raparigas apresentarem valores superiores na Acomodação e os rapazes na Imposição. É, no entanto, de salientar que estes dados devem ser entendidos num quadro em que os valores da Acomodação são sempre superiores, em ambos os sexos, aos valores da Imposição.

Os dados relativos à dimensão Integrativa, dimensão onde rapazes e raparigas mais se aproximam, apresentando valores muito próximos (0,19 e 0,22), devem ser entendidos num quadro em que os valores quer da Negociação quer

do Afastamento são superiores no género feminino. Estabelecendo-se um paralelismo entre as dimensões Distributiva e Integrativa deve salientar-se o facto de, em ambos, os valores da Negociação superarem sempre os da Imposição e os valores da Acomodação superarem sempre os do Afastamento.

Finalmente, em relação às dimensões Proactiva e Reactiva, os dados parecem apontar, em rapazes e raparigas, para uma preferência das estratégias de natureza Reactiva em relação às estratégias de natureza Proactiva, num contexto de em que o género feminino apresenta valores superiores nos dois tipos de estratégias. A Proactividade, em ambos, deriva do facto de os valores da Negociação ultrapassarem os da Imposição, no entanto, os valores da Imposição são superiores no sexo masculino, enquanto os valores da Negociação são superiores no género feminino. A Reactividade, por sua vez, em ambos os sexos, deriva do facto de os valores da Acomodação serem superiores aos do Afastamento, conjugada com o facto de quer os valores da Acomodação quer os valores do Afastamento serem sempre superiores no nas raparigas.

Os dados anteriormente apresentados, no que respeita à diferença entre se os no que respeita às estratégias de resolução de conflitos, é coerente não só com estudos anteriores sobre esta problemática (Rosenthal e Hautaluoma, 1988; Loo, 1999; Sadri e Rahmatian, 2003; Sari e Otünç, 2008; Keener e al., 2012; Wang e al., 2014, mas também com os estudos que se centraram nas dimensões do individualismo/colectivismo ou da masculinidade/feminilidade, bem como os que estudaram comparativamente culturas mais centradas na tarefa (*task-oriented*), no indivíduo (*people-oriented*) ou no respeito (*respect-oriented*), estudos ((Triandis e al., 1990; Shkodriani e Gibbons, 1995; Gabrielidis e al., 1997; Sadri, 2003; Manyak e Katono, 2010; Rowley, 2010) que globalmente parecem indicar que as culturas mais colectivistas e centradas no indivíduo e no respeito privilegiam a Acomodação, a Negociação e as estratégias de natureza mais Integrativa, enquanto que as culturas mais caracterizadas pelos valores do masculino, mais centradas no individualismo e na tarefa, são mais marcadamente dominadas por estratégias de gestão de conflitos de natureza mais Assertiva e Distributiva, mais impositiva e confrontacional.

Estes padrões de gestão e resolução de conflitos, embora variem em função de todo um conjunto de variáveis individuais, organizacionais e contextuais, como sejam a satisfação profissional, traços de personalidade, liderança e relações de poder, laços afectivos, auto-competência e auto-controlo, tipo de conflitos, como referem alguns estudos (Weider-Hatfield, 1995; Rosenthal e Hautaluoma, 1988; Vera, 2004; Sari, 2008; Çifcil e al., 2008; Salami, 2010; Choi, 2013; Ome, 2013; Tastan, 2013), estudos que também encontramos, poucos, no âmbito da Educação Física e do Desporto (Flavier, 2002, Hanner, 2005; Kwon, 2007; So-mech, 2008; Mahon, 2009; Zimmerman, 2009; Huseinagić e Hodžić, 2010; Stihec, Videmšek e Vrbnjak, 2011; Siskos, Proios e Lykesas, 2012), parecem ser estabelecidos muito precocemente em termos desenvolvimentais, pois a sua evolução em termos de idade, no nosso caso de níveis de ensino, embora oscile de forma significativa entre o 2º Ciclo e o Ensino Secundário, no sentido de uma descida

dos valores de todas as dimensões (Tabela nº 13), parecem apresentar alguma estabilidade nomeadamente entre o 3º Ciclo e o Ensino Secundário.

Tabela 13
Diferenças entre níveis de ensino (ANOVA)

	Acomodação	Negociação	Afastamento	Imposição
p	.000	.000	.000	.000

Assim, dessas dimensões, apenas a estratégia da Imposição desce consistentemente do 2º Ciclo para o 3º Ciclo, do 3º Ciclo para o Ensino Secundário e do 3º Ciclo para o Ensino Secundário (Tabelas 9 e 14). As restantes dimensões, Acomodação, Negociação e Afastamento, descem significativamente do 2º para o 3º Ciclo, do 2º Ciclo para o Ensino Secundário, mas não do 3º Ciclo para o Ensino Secundário. As dimensões Acomodação e Negociação chegam mesmo a subir, apesar de muito ligeiramente, do 3º Ciclo para o Ensino Secundário, embora se mantenham a níveis inferiores aos verificados no 2º Ciclo.

Tabela 14
Diferenças entre níveis de ensino ANOVA - Post Hoc Tests)

	Acomodação	Negociação	Afastamento	Imposição
2º Ciclo e 3º Ciclo	.000	.000	.000	.000
2º Ciclo e Ensino Secundário	.000	.000	.000	.000
3º Ciclo e Ensino Secundário	.415	.263	.759	.000

Podemos ainda afirmar, a propósito da evolução em termos de nível de ensino, que na dimensão Assertividade a Negociação é sempre superior, nos três níveis de ensino, à dimensão Imposição. Verifica-se ainda que a dimensão Afastamento baixa progressivamente do 2º Ciclo para o 3º Ciclo e do 3º Ciclo para o Ensino Secundário. Por outro lado, no 2º Ciclo a dimensão Afastamento é superior à dimensão Acomodação, situação que se inverte no 3º Ciclo e no Ensino Secundário, níveis de ensino onde os valores da Acomodação são sempre superiores aos da dimensão Afastamento, o que expressa um aumento da sensibilidade dos alunos para integrarem o outro e os seus interesses nos processos de resolução de conflitos.

No que respeita à dimensão Cooperativa, os valores encontrados resultam do facto de, em todos os níveis de ensino, os valores da Acomodação serem sempre superiores aos valores da Negociação e do facto de, igualmente em todos os níveis de ensino, os valores do Afastamento serem sempre superiores aos valores da Imposição. Da mesma forma, em todos os níveis de ensino, os valores da Acomodação e da Negociação são sempre superiores aos valores da Imposição e do

Tabela 15
Dimensões em estudo como operacionalizadas por Flynn e Elloy (1987)

Dimensões	2º Ciclo	3º Ciclo	Ensino Secundário
Assertiva	-0,71	-0,44	-0,59
Cooperativa	0,97	0,88	1,19
Distributiva	-0,84	-0,66	-0,89
Integrativa	0,13	0,22	0,30
Proactiva	9,56	9,03	8,9
Reactiva	10,27	9,47	9,49

Afastamento, o que se traduz em valores sempre positivos, 0,97 no 2º Ciclo, 0,88 no 3º Ciclo e 1,19 no Ensino Secundário (Tabela 15).

Os valores encontrados para a dimensão Distributiva, cujos valores negativos (Tabela 15) se devem ao facto de os valores da Imposição serem sempre inferiores, em todos os níveis de ensino, aos valores da Acomodação, conjugam-se com o facto de os valores encontrados para a dimensão Imposição diminuir do 2º Ciclo para o 3º Ciclo e do 3º Ciclo para o Ensino Secundário.

Os valores positivos encontrados para a dimensão Integrativa (0,13 no 2º Ciclo, 0,22 no 3º Ciclo e 0,30 no Ensino Secundário) devem-se ao facto de, em todos os níveis de ensino, os valores da Negociação serem sempre superiores aos valores encontrados para o Afastamento, assim, apesar de os valores da Negociação diminuir, tal como ocorre com o Afastamento, as diferenças entre os dois valores aumentam ligeiramente a favor da Negociação, o que faz com que esse valor passe de 0,13 no 2º Ciclo para 0,30 no Ensino Secundário, um perfil, portanto, ligeiramente mais Integrativo.

No que respeita à dimensão Proactiva os valores encontrados baixam progressivamente do 2º Ciclo (9,56) para o 3º Ciclo (9,03) e para o Ensino Secundário (8,9), descida que se deve mais à quebra dos valores da Negociação (a diferença de médias do 2º Ciclo para o Ensino Secundário é de 0,97) enquanto que no caso da Imposição essa quebra é menos acentuada (a diferença de médias do 2º Ciclo para o Ensino Secundário é de 0,42). De referir ainda que os valores encontrados para a dimensão Proactiva são sempre inferiores, em todos os níveis de ensino, aos valores registados para a dimensão Reactiva.

Quanto à dimensão Reactiva, cujos valores também descem do 2º Ciclo para o Ensino Secundário (de 10,27 para 9,49), verifica-se que os valores da Acomodação são sempre superiores aos do Afastamento e que estas duas dimensões apresentam uma curva descendente muito similar, sendo, portanto, esta dimensão fortemente caracterizada pela supremacia da sensibilidade da Acomodação em relação à aparente falta de preocupação com os outros do Afastamento. Dizemos aparente porque para alguns autores (Gabrielidis, 1997) o Afastamento, ao inverso do que o modelo da dupla preocupação postula, poderia expressar não uma ausência de preocupação com os outros, mas antes algum grau de preocu-

pação e sensibilidade em relação a eles. Os nossos dados parecem aproximar-se mais da posição de Gabrielidis (1997) já que encontrámos uma correlação positiva moderada da dimensão Afastamento com as dimensões da Negociação ($r = .573$), da Acomodação ($r = .555$) e do Afastamento ($r = .424$). Recordamos igualmente que nesta dimensão (Afastamento) os valores apresentados pelo género feminino (Tabela nº 11) são significativamente superiores aos valores encontrados para o género masculino.

Era igualmente objectivo deste estudo analisar a forma como se associam entre si as dimensões da gestão e resolução de problemas, bem como a forma como estas dimensões se associam com as dimensões das Atitudes e da Interdependência Social. Os dados encontrados no que toca ao primeiro desses objectivos, as correlações entre estratégias de gestão e resolução de conflitos, são apresentados na Tabela nº 16.

Tabela 16
Correlações de Pearson entre as dimensões da gestão e resolução de conflitos

	Acomodação	Negociação	Afastamento	Imposição
Acomodação	-	.723**	.555**	.473**
Negociação		-	.573**	.499**
Afastamento			-	.424**
Imposição				-

** Correlações significativas a .01

O primeiro dado a referir diz respeito ao facto de todas as dimensões da gestão e resolução de conflitos se correlacionarem positivamente entre si de forma forte ou moderada. O modelo da dupla preocupação (Blake e Mouton, 1964) é um modelo contextual, que repousa na importância relativa atribuída aos objectivos e às relações, pelo que a resolução de um dado conflito resulta em grande parte da natureza e especificidade desse mesmo conflito. Desta forma, a resolução construtiva de conflitos requer o desenvolvimento de competências na utilização de todas essas estratégias. Cada uma delas tem as suas limitações e virtualidades, tornando-se essencial perceber a forma como cada uma delas poderá melhor ajustar-se a quadros contextuais distintos.

De seguida deverá salientar-se que a única correlação forte encontrada entre as dimensões ($r = .723$) é a da Negociação – Acomodação, precisamente aquela em que no seu conjunto mais são valorizadas as questões da construção e manutenção de relações interpessoais positivas, ou seja, quer a Negociação quer a Acomodação atribuem uma grande importância às relações. Ao inverso, a correlação mais baixa que foi encontrada ($r = .424$) diz respeito à correlação entre Afasta-

mento e Imposição, precisamente aquelas dimensões em que as relações são pouco valorizadas.

Finalmente, de referir que a dimensão Afastamento, apresentada pelo modelo da dupla preocupação como ausência de preocupação com o outro, apresenta uma correlação moderada com as dimensões Acomodação, Negociação e Imposição, mas ligeiramente superior com as dimensões Negociação ($r = .573$) e Acomodação ($r = .555$), duas dimensões que atribuem grande importância às relações, do que com a dimensão Imposição ($r = .424$), uma dimensão que atribui pouca importância às relações. Dados que parecem confirmar, como já referimos anteriormente, a posição de Gabrielidis (1997), ao considerar que a dimensão Afastamento poderá reflectir algum grau de preocupação e sensibilidade do indivíduo na relação com os outros.

No que respeita ao segundo objectivo anteriormente formulado, o tipo de associação entre as estratégias de resolução de conflitos e as atitudes em relação à inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais nas aulas de Educação Física, sintetizamos os dados encontrados na tabela nº 17.

Tabela 17
Correlações de Pearson entre dimensões da gestão e resolução de conflitos e as Atitudes

	Acomodação	Negociação	Afastamento	Imposição
Favoráveis	.350**	.373**	.266**	.218**
Desfavoráveis	-.188**	-.140**	-.057**	-
Normativas	.354**	.331**	.263**	.213**
Controlo Interno	.376**	.336**	.240**	.190**
Controlo Externo	.297**	.286**	.220**	.200**

** Correlações significativas a .01

Os dados encontrados expressam a presença de correlações positivas fracas entre as estratégias de gestão de conflitos e as Atitudes Favoráveis, Normativas, de Controlo Interno e Controlo Externo. Apesar de todas essas correlações serem fracas, mas positivas, deveremos ainda salientar que essas correlações são sempre superiores no caso da Acomodação (entre .297 e .376) e da Negociação (entre .286 e .373), as estratégias que atribuem grande importância à relação. As correlações positivas das atitudes com o Afastamento (entre .220 e .266) e a Imposição (entre .190 e .218), as estratégias que atribuem pouca importância à relação, situam-se sempre a níveis inferiores. Igualmente significativo é o facto de as correlações entre as Atitudes Desfavoráveis e a Acomodação, a Negociação e o Afastamento, serem correlações negativas muito fracas. Apesar de muito fracas estas

correlações negativas parecem querer dizer que quando as dimensões da Acomodação, da Negociação e do Afastamento aumentam, a propensão para encontrar aspectos negativos e desfavoráveis na inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais nas aulas de Educação Física, diminui. O que mais uma vez parece indicar que mesmo o Afastamento inclui algum grau de preocupação, de sensibilidade e empatia, em relação ao outro.

Estes dados, relativos à associação entre as estratégias de gestão e resolução de conflitos e as atitudes em relação à inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais nas aulas de Educação Física, parecem ir na mesma direção de estudos anteriores que se situaram em áreas próximas (Sari, 2008; Salami, 2010; Siskos, Proios e Lykesas, 2012), como a da associação entre gestão de conflitos e os comportamentos sociais e cívicos, o altruísmo, os valores democráticos ou a vivência de sentimentos positivos, construtivos e de ajuda nas aulas de Educação Física, estudos que apontam para a ideia de correlações positivas entre estes valores e as estratégias de gestão de conflitos de natureza cooperativa e Integrativa e de correlações negativas entre esses valores e as estratégias de natureza mais Impositiva e Distributiva.

Finalmente, os dados relativos ao terceiro objectivo anteriormente definido, o tipo de relação entre as estratégias de gestão e resolução de conflitos e as dimensões da interdependência social estudadas, são apresentados na Tabela nº 18.

Tabela18

Correlações de Pearson entre dimensões da gestão e resolução de conflitos e a interdependência social

	Acomodação	Negociação	Afastamento	Imposição
Cooperação	.599**	.536**	.350**	.389**
Competição	.045*	.108**	.091**	.325**
Trabalho Individual	-.087**		.095**	.130**

** Correlações significativas a 0.01; * Correlações significativas a 0.05

Importa aqui analisar, separadamente, cada uma das dimensões da interdependência social. No que respeita à dimensão Cooperação vemos que apresenta uma correlação positiva moderada com a Acomodação ($r = .599$) e com a Negociação ($r = .536$) e uma correlação positiva fraca com o Afastamento ($r = .350$) e com a Imposição ($r = .389$). O que se torna facilmente compreensível se tivermos em consideração que a Cooperação é uma forma de interdependência social positiva e construtiva, assente na colaboração, na solidariedade e ajuda mútua, e que a Acomodação e a Negociação são estratégias de gestão e resolução de conflitos que de acordo com o modelo da dupla preocupação dão grande importância às relações. Mais uma vez, os nossos dados parecem mostrar que a estratégia do Afastamento não expressa apenas uma ausência de preocupação em relação

ao outro, mas, pelo contrário, algum grau de preocupação e sensibilidade na relação com o outro, tal como nos sugeria já Gabrielidis (1997).

Em relação à Competição, como era igualmente expectável, encontramos entre esta dimensão e a Acomodação ($r = .045$), a Negociação ($r = .108$) e o Afastamento ($r = .091$), correlações positivas muito fracas, praticamente desprezíveis, o que igualmente se compreende se tivermos em consideração que a Competição é uma forma de interdependência negativa, assente na oposição e no confronto, enquanto que a Acomodação e a Negociação dão grande importância às relações e o Afastamento pouca importância quer às relações quer aos objectivos.

De salientar ainda que a Imposição apresenta correlações positivas, embora fracas, quer com a Competição ($r = .325$) quer com a Cooperação ($r = .389$). Assim, os dados que nos indicam que a Imposição, uma estratégia distributiva e de confronto, apresenta correlações positivas com a Negociação ($r = .499$), com a Cooperação ($r = .389$) e com a Competição ($r = .325$), vêm reforçar a ideia de que Competição e Cooperação não são entidades opostas, antitéticas, de que temos que ultrapassar o pensamento antitético e dicotómico em relação à competição e à cooperação, assumindo que a competição nem sempre assume contornos de interdependência negativa. Os dados presentes vêm confirmar os resultados já encontrados nos estudos “Inclusão e Objectivos de Realização” e “Inclusão e Cognição Social”, anteriormente apresentados, onde as correlações encontradas entre Cooperação e Competição, embora muito fracas, sempre apresentaram valores positivos, nunca negativos, seja nas amostras gerais estudadas, seja nas amostras quando trabalhadas em termos de género ou de nível de ensino. Da mesma forma, neste estudo, a única correlação negativa encontrada, residual e muito fraca, foi entre o Trabalho Individual e a Acomodação (Tabela 18).

Assim, os dados do presente estudo apresentam, em relação às dimensões da competição e da cooperação, resultados que vão numa mesma direcção, mostrando de alguma forma que a competição nem sempre assume os contornos de interdependência negativa podendo mesmo, em múltiplas circunstâncias, envolver a preocupação de, para além dos objectivos a alcançar, manter e preservar uma relação positiva com o outro, garantir um maior ou menor grau de adesão às regras, expectativas e papéis sociais, ou seja, de incluir o outro e as suas diferenças nas decisões a tomar.

Referências

- Allport, G. (1954). *The nature of prejudice*. New York: Addison-Wesley.
- Ajzen, I., e Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Allen, J., Porter, M., McFarland, C., McElhaney, K., e Marsh, P. (2007). The relation of attachment security to adolescents' paternal and peer relationships, depression, and externalizing behavior. *Child Development*, 78, 1222-1239.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action. A social-cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- Baker, J., Grant, S., e Morlock, L. (2008). The teacher–student relationship as a developmental context for children with internalizing or externalizing behavior problems. *School Psychology Quarterly*, 23, 3-15.
- Chanin, M. e sneener, J. (1984). A study of the relationship between Jungian personality dimensions and conflict handling behavior. *Human Relations*, 37 (10), 863-879.
- Çiftçi, A., Demir, A. e Bikos, L. (2008). Turkish adolescents' conflict resolution strategies toward peers and parents as a function of loneliness. *Adolescence*, 43 (172), 911-926.
- Choi, Y. (2013). The influence of conflict management culture on job satisfaction. *Social Behavior and Personality*, 41(4), 687-692
- Chu, P., Saucier, D. e Hafner, E. (2010). Meta-analysis of the relationships between social support and well-being in children and adolescents. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 29, 624-645.
- Deutsch, M. (1949). A theory of cooperation and competition. *Human Relations*, 2, 129-151.
- Deutsch, M. (2006). Cooperation and competition. In M. Deutsch, P. T. Coleman, & E. C. Marcus (Eds.), *The Handbook of Conflict Resolution: Theory and practice* (23-42). San Francisco: Jossey-Bass.
- Flavier, E., Bertone, S., Hauw, D. e Durand, M. (2002). The meaning and organization of physical education teachers' actions during conflict with students. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22, 20-38.
- Gabrielidis, C., Ybarra, O. e Villareal, L. (1997). Preferred styles of conflict resolution. Mexico and the United States. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 28 (6), 661-677.
- Gardenswartz, L. e Rowe, A. (1994). Diversity management: Practical application in a healthcare organization. *Frontiers of Health Service Management*, 11(2), 36-40.
- Goleman D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam.
- Guan, J., Xiang, P., McBride, R. e Bruene, A. (2006). Achievement goals, social goals, and students' reported persistence and effort in high school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25, 58-74.
- Hammer, M. R. (2005). The intercultural conflict style inventory: A conceptual framework and measure of intercultural conflict resolution approaches. *International Journal of Intercultural Relations*, 29, 675–695.
- Huseinagić, E. e Hodžić, A. (2010). Approach to team conflict resolution. *Sport SPA*, 7 (1), 63-67.
- Jehn, K. (1995). A multimethod examination of the benefits and detriments of intragroup conflict. *Administrative Science Quarterly*, 40 (30), 256-282.
- Jia, Y., Way, N., Ling, G., Yoshikawa, H., Chen, X., Hughes, D. e Lu, Z. (2009). The influence of student perceptions of school climate on socioemotional and academic adjustment: A comparison of Chinese and American adolescents. *Child Development*, 80, 1514-1530.
- Johnson, D. (1970). *Social Psychology of education*. Edina, M.N.: Interaction Books.
- Johnson, D. e Johnson, R. (1989). *Cooperation and Competition: theory and research*. Edina, M.N.: Interaction Book Company.
- Johnson, D. e Johnson, R. (1995). *Teaching students to be peacemakers*. Edina, M.N.: Interaction Book Company.
- Johnson, D. e Johnson, R. (1996). Conflict resolution and peer mediation programs in elementary and secondary schools: a review of the research. *Review of Educational Research*, 66 (4), 459-506.
- Johnson, D. e Johnson, F. (1997). *Joining Together – Group theory and group skills*. Boston: Allyn and Bacon.
- Johnson, D. e Johnson, R. (2001). *Teaching students to be peacemakers: A meta-analysis*.

Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Seattle, April 10-14.

- Jung, C. (1991). *Tipos Psicológicos*. Petrópolis: Vozes.
- Keener, E., Strough, J. e DiDonato, L. (2012). Gender Differences and Similarities in Strategies for Managing Conflict with Friends and Romantic Partners. *Sex Roles*, 67, 83-97.
- Kilmann, R. e Thomas, K. (1975). Interpersonal conflict handling behavior as a reflection of Jungian personality dimensions. *Psychological Reports*, 37, 971-980.
- Kwon, M. (2007). The Analysis of Peer Conflicts in Physical Education classes of an elementary school. *International Journal of Applied Sports Sciences*, 19, (2), 80-107.
- LaRusso, M., e Selman, R. (2011). Early adolescent health risk behaviors, conflict resolution strategies, and school climate. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32, 354-362.
- Loo, R. (1999). A psychometric and construct validity assessment of the Flynn-Elloy conflict management styles inventory. *Social Behavior and Personality*, 27 (3), 237-246.
- Mahon, J. (2009). Conflict style and cultural understanding among teachers in the western United States: Exploring relationships. *International Journal of Intercultural Relations*, 33(1), 46-56.
- Manyak, T. e Katono, I. (2010). Conflict management style in Uganda: a gender perspective. *Gender in Management: An International Journal*, 25 (6), 509-521.
- Patrick, H., Hicks, L. e Ryan, A.M. (1997). Relations of perceived social efficacy and social goal pursuit to self-efficacy for academic work. *The Journal of Early Adolescence*, 17, 109-128.
- Pruit, D. (1983). Strategic choice in negotiation. *American Behavioral Scientist*, 27, 167-194.
- Kulik, B. (2004). An affective process model of work group diversity, conflict, and performance: A paradigm expansion. *Organizational Analysis*, 12 (3) 271-294.
- O'Connell, P., Pepler, D., e Craig, W. (1999). Peer involvement in bullying: Insights and challenges for intervention. *Journal of Adolescence*, 22, 437-452.
- Okafor, V. e Osakinle, E. (2014). Conflict resolution through effective communication. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 5 (9), 321-334.
- Ome, B. (2013). Personality and gender differences in preference for conflict resolution styles. *Gender and Behaviour*, 11(2), 5512-5524.
- Rowley, S., Hossain, F. e Barry, P. (2010). Leadership through a gender lens: how cultural environments and theoretical perspective interact with gender. *International Journal of Public Administration*, 20 (2), 81-87.
- Rosenthal, D. e Hautaluoma, J. (1988). Effects of importance of issues, gender, and power of contenders on conflict management style. *The Journal of social Psychology*, 128 (5), 669-701.
- Ruble, T. e Thomas, K. (1976). Support for a two-dimensional model of conflict behavior. *Organizational Behavior and Human -performance*, 16, 143-155.
- Sadri, G. e Rahmatian, M. (2003). Resolving conflict: examining ethnic-racial and gender differences. *Equal Opportunities International*, 22 (2), 25-39.
- Salami, S. (2010). Conflict resolution strategies and organizational citizenship behavior: the moderating role of trait emotional intelligence. *Social Behavior and Personality*, 38 (1), 75-86.
- Sari, M., Sari, s. e Otünç, M. (2008). An investigation of devotion to democratic values and conflict resolution abilities: A case of elementary school students. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 8 (1), 183-192.
- Shkodriani, G. e Gibbons, J. (1995). Individualism and Collectivism among University

- Students in Mexico and the United States. *The Journal of Social Psychology*, 135 (6), 765-772.
- Siskos, B., Proios, M. e Lykesas, G. (2012). Relationships between emotional intelligence and psychological factors in physical education. *Studies in Physical Culture and Tourism*, 19 (3), 154-159.
- Somech, A. (2008). Managing conflict in school teams: The impact of task and goal interdependence on conflict management and team effectiveness. *Educational Administration Quarterly*, 44 (3), 359-390.
- Stevahn, L., Johnson, D. e Johnson, R. (2002). Effects of conflict resolution training integrated into a High School Social Studies Curriculum. *The Journal of Social Psychology*, 142 (3), 305-331.
- Stiglbauer, B., Gnams, T., Gamsjäger, M., e Batinic, B. (2013). The upward spiral of adolescents' positive school experiences and happiness: Investigating reciprocal effects over time. *Journal of School Psychology*, 51, 231-242.
- Stihec, J., Videmšek, M. e Vrbnjak, S. (2011). Analysis of conflict resolution in physical education depending on a teacher's gender. *Acta Univ. Palacki. Olomuc., Gymn.*, 41 (2), 35-43.
- Tastan, N. (2013). Effect of father-child bonding on conflict resolution during emerging adulthood. *Social Behavior and Personality*, 41(8), 1339-1346.
- Triandis, H., McCusker, C. e Hui, C. (1990). Multimethod probes in individualism and collectivism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59 (5), 1006-1020.
- Van de Vliert, E. (1989). A theoretical position of compromising among other styles of conflict management. *The journal of social Psychology*, 129 (5), 681-690.
- Vera, E., Shin, R., Montgomery, G., Mildner, C. e Speight, S. (2004). Conflict resolution styles, self-efficacy, self-control, and future orientation of urban adolescents. *Professional School Counseling*, 8 (1), 73-80.
- Wang, L., Wang, W., Gu, H., Zhan, P., Yang, X. E Barnard, J. (2014). Relationships among teacher support, peer conflict resolution, and school emotional experiences in adolescents from Shanghai. *Social Behavior and Personality*, 42 (1), 99-114.
- Weider-Hatfield, D. e Hatfield, J. (1995). Relationships among conflict management styles, levels of conflict, and reactions to work. *The Journal of Social Psychology*, 135 (6), 687-698.
- Williams, K. e O'Reilly, C. (1998). Demography and Diversity in Organizations: a review of 40 years of research. *Research in Organizational Behavior*, 20, 77-140.
- Zimmerman, E. e Herzog, V. (2009). Conflict resolution strategies and improving relationships for ATs. *Athletic Therapy Today*, 14(4), 36-39.

Parte V

Questões e problemas

CONTEXTUALIZAÇÃO

As revisões da literatura sobre a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais nas aulas de Educação Física (Hutzler, 2003; Block e Obrusnikova, 2007; O'Brien, Kudláček e Howe, 2009; Qi e Ha, 2012; Wilhelmsen e Sørensen, 2017), referem o reduzido número de estudos de natureza empírica encontrados, salientando no entanto que esses estudos, reduzidos embora, têm vindo a aumentar nos últimos anos, especificando que as principais linhas de investigação seguidas se centraram na formação de professores e em variáveis tais como o sexo dos docentes e a sua experiência de trabalho, ou não, com a problemática das NE nas atitudes dos pais e dos professores, nas atitudes, na eficácia das práticas educativas e no impacto do processo inclusivo nos alunos com e sem NEE

Estes estudos apontam para a ideia de que, em geral, as atitudes de pais e professores de Educação Física são favoráveis a essa inclusão, que as práticas mais eficazes parecem ser as que se orientam pelos postulados da aprendizagem cooperativa e do *peer tutoring* (André, Deneuve e Louvet, 2011; André, Louvet e Deneuve, 2013; Klavina e al., 2014; Klavina e Rodionova, 2015), que essa inclusão não prejudica os alunos sem NEE e que os alunos com NEE, mesmo envolvendo-se menos que os seus pares nas actividades de Educação Física, beneficiam dessa inclusão social, embora algum isolamento social possa continuar a existir.

Por outro lado, evidências empíricas, nomeadamente a diversidade dos estudos apresentados por Casey e Goodyear na revisão da literatura sobre a utilização do modelo pedagógico da aprendizagem cooperativa na Educação Física realizada em 2015 (Casey e Goodyear, 2015), apontam na direcção de que a aprendizagem cooperativa promove o desenvolvimento de competências nos quatro domínios da aprendizagem da Educação Física, os domínios motor, cognitivo, social e afectivo.

Realçam, esses e outros autores (Casey e Goodyear, 2015; Fernandez-Rio e Méndez-Giménez, 2016), que a aprendizagem cooperativa promove a criação de contextos e oportunidades de aprendizagem em que o desenvolvimento do desempenho motor ocorre articuladamente e em estreita conexão com o desenvolvimento de competências interpessoais, de relações sociais marcadas pela preo-

cupação com o outros, pelo respeito mútuo, o trabalho em equipa com vista à obtenção de objectivos comuns, a responsabilidade individual no contexto de um colectivo mais alargado, a promoção da solidariedade e da ajuda mútua, a empatia, a liderança, o saber ouvir e respeitar o outro, seja na cooperação intra-equipa seja na competição inter-equipas, até porque este ajustamento mútuo de comportamentos, este processo de regulação mútuo de comportamentos, assenta fundamentalmente na recepção dos feedbacks dos seus pares, mediados pelo clima e cultura de trabalho de grupo proporcionado pelos docentes.

Estas evidências, bem como algumas das lacunas e dados aparentemente contraditórios apontados por essas mesmas revisões da literatura, levaram-nos a desenvolver, nos últimos anos, no âmbito dos Projectos Finais do Mestrado em Ensino da Educação Física nos ensinos Básico e Secundário, dos estudantes que foi um privilégio de orientar, uma linha de investigação centrada em três preocupações básicas:

- As atitudes dos alunos dos Ensinos Básico e Secundário em relação à inclusão de pares com Necessidades Educativas Especiais nas aulas de Educação Física;
- A preferência dos alunos dos Ensinos Básico e Secundário em relação a três tipos de contextos sociais de aprendizagem: o contexto cooperativo, o contexto competitivo e o contexto individualista;
- As estratégias de gestão e resolução de conflitos usadas pelos alunos dos Ensinos Básico e Secundário.

Para o efeito suportámos os nossos estudos – que apresentámos nos Partes 1 - “O contacto entre alunos com e sem Necessidades Educativas Especiais”, 2 - “Inclusão e Objectivos de Realização”, 3 - “Inclusão e Cognição Social” e 4 - “Inclusão e Gestão de conflitos” – no que respeita às atitudes, na teoria do comportamento planeado (Ajzen e Fishbein, 1980), no que respeita aos contextos de aprendizagem, na teoria da interdependência social (Deutsch, 1949; Johnson e Tauer, 1979) e no que respeita à gestão e resolução de conflitos, na teoria da dupla preocupação (Blake e Mouton, 1964).

Assim, quanto às atitudes, foram definidas as seguintes dimensões: crenças comportamentais favoráveis, crenças comportamentais desfavoráveis, crenças normativas, crenças de controlo interno e crenças de controlo externo. Para a questão das interdependências sociais, foram definidos os contextos de natureza competitiva, cooperativa ou individualista. Finalmente, para a problemática da gestão e resolução de conflitos, foram definidas as estratégias da acomodação, da negociação ou resolução de problemas, do afastamento e da imposição.

A análise dos dados dos diferentes estudos realizados permitiram confirmar que no caso da nossa amostra, escolas dos Ensinos Básico e Secundário da região da Grande Lisboa, as atitudes dos alunos, à semelhança de investigações desenvolvidas noutros países (Brook e Galili, 2000; Devine e Wilhite, 2000; Murata, Hodge e Little, 2000; Verderber, Rizzo e Sherrill, 2003; Ješina e al., 2006; Van Biesen e al., 2006; Modell, 2007; Townsend e Hassall, 2007; Panagiotou e al., 2008; Vignes e al., 2009; Xafopoulos et al., 2009; Liu e al., 2010; Obrusnikova, Block, e Dillon, 2010; McKay e al., 2015), são genericamente positivas e favorá-

veis à inclusão de pares com NEE nas aulas de Educação Física, em todas as dimensões estudadas, quer no caso do que nos estudos chamámos *turmas com contacto* quer no caso do que designámos por *turmas sem contacto*.

No caso específico das Crenças Normativas, onde se registaram os valores mais elevados ($M = 4,66$ nas turmas com contacto e $M = 4,70$ nas turmas sem contacto) na questão nº 4 do questionário “O meu professor de EF espera que eu trate com respeito os alunos com deficiência”, atingiu-se um pico surpreendente ($M = 5,33$), o que revela a importância que têm as atitudes do professor de EF no contexto do processo de inclusão, dados concordantes com os encontrados em estudos anteriores (Folsom-Meek e Rizzo, 2002; Hutzler, 2003; Kozub e Lienert, 2003; Doulkeridou e al., 2010; Obrusnikova, Dillon, e Block, 2010; Calvo e al., 2015). Recorde-se que estamos a falar de uma escala, como todas as utilizadas no decurso destes estudos, com 6 opções de resposta, variando entre 1 (Discordo Totalmente) e 6 (Concordo Totalmente).

De salientar igualmente que a questão “A inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF ajuda-me a compreender que devo ajudar mais os meus colegas” é a que apresenta a média mais elevada ($M = 4,83$) na dimensão Crenças Comportamentais Favoráveis, o que confirma o impacto favorável da inclusão (Hilderley e Rhind, 2012) na formação cívica dos alunos, precisamente um dos domínios – sócio-afectivo – inerentes à disciplina da Educação Física. Por sua vez, os valores baixos encontrados para as crenças Comportamentais Desfavoráveis parecem indicar que os alunos consideram que a inclusão de pares com NEE nas aulas de EF não prejudica as suas aprendizagens, pois o valor médio mais baixo registado ($M = 2,04$) respeita à questão “A presença de alunos com deficiência nas aulas de EF prejudica a minha aprendizagem”, o que é consistente com o que em geral nos dizem as revisões da literatura (Block e Obrusnikova, 2007; O’Brien, Kudláček e Howe, 2009; Qi e Ha, 2011; Wilhelmsen e Sørensen, 2017). Tal facto não impede que esses mesmos alunos reconheçam, igualmente, que a inclusão pode de alguma forma reduzir a sua participação nas actividades de Educação Física. A questão nº 1 do questionário, “A presença de alunos com deficiência nas aulas de EF prejudica a minha aprendizagem” registou um valor médio igualmente baixo ($M = 2,62$).

Mas, se em geral se verifica, à semelhança do que encontramos nos estudos pesquisados, que os alunos apresentam uma atitude positiva e favorável em relação à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de Educação Física nas dimensões estudadas (atitudes favoráveis, normativas, de controlo interno e externo), o que se traduz em atitudes de aceitação, solidariedade e ajuda, em relação aos seus pares com Necessidades Educativas Especiais, de adaptação dos seus comportamentos, ou intenção de o fazer, de forma a facilitar o processo inclusivo, reconhecendo igualmente que os professores de Educação Física fazem igualmente um esforço para ajustar as suas estratégias de ensino de forma a facilitar e promover a participação dos alunos com NEE nas aulas, importava-nos igualmente saber se essa atitude positiva dos alunos ocorria de forma similar nas turmas com contacto (presença real de alunos com NEE) e nas turmas sem con-

tacto (turmas em que a questão da inclusão de alunos com NEE se colocava em termos hipotéticos).

Questão que assume ainda maior relevância se considerarmos que os estudos apresentam por vezes resultados discrepantes, são realizados em contextos distintos ou não distinguem mesmo entre inclusão efectiva e estruturada e meros contactos pontuais. Alguns desses estudos, realizados no âmbito do *Paralympic School Day*, envolviam contactos pontuais entre alunos com e sem NEE e chegaram a conclusões distintas. Alguns, como o de McKay, Block e Park (2015), encontram efeitos positivos nas atitudes dos alunos em relação à hipotética inclusão de pares com NEE nas aulas de EF, outros, como os de Xafopoulos, Kudláček e Evaggelinou (2009) ou de Liu, Kudlacek e Jesina, (2010), concluem por efeitos positivos muito limitados ou mesmo nulos. Outras investigações (Reina e al., 2011; Campos, Ferreira e Block, 2014) centraram a sua atenção em programas de intervenção de curta duração, entre 1 dia e uma semana, que envolviam o contacto, nas actividades de EF, entre alunos com e sem NEE, tendo ambos os estudos encontrado uma influência positiva desses programas nas atitudes dos alunos em relação aos seus pares com NEE.

O contacto entre alunos com e sem NEE, só por si, não parece ser suficiente para promover atitudes positivas no decurso do processo inclusivo (Pruett et al., 2008; McManus e al. 2010; Barr, e Bracchitta, 2015), como sugere a teoria do contacto (Allport, 1954; Amir, 1969), que associa as mudanças favoráveis nas atitudes a quatro factores: o grau de estruturação e proximidade do contacto, o clima institucional e social em que ocorre, a igualdade de estatuto das pessoas ou grupos em contacto e o carácter cooperativo desse contacto.

Os dados dos estudos acima expostos permitiram perceber que existem diferenças significativas entre as atitudes dos alunos das turmas com e sem contacto, no que respeita às Atitudes Favoráveis ($p = .007$) e às Crenças de Controlo Interno ($p = .000$) e Controlo Externo ($p = .000$), sendo os valores médios encontrados superiores nas turmas sem contacto. Assim, os alunos das turmas sem contacto parecem apresentar atitudes mais positivas em relação à possível inclusão de pares com NEE nas aulas de EF do que os alunos das turmas em que esse contacto efectivamente existe. Como compreender esta situação, de acordo com a teoria do contacto (Allport, 1954; Amir, 1969), que postula que o contacto com a diferença tende a produzir mudanças nas atitudes, acrescentando que a direcção dessas mudanças depende das condições em que esse contacto ocorre? Concretizando, que condições são estas em que ocorre o contacto entre alunos com e sem NEE nas aulas de EF que fazem com que as atitudes dos alunos das turmas sem contacto sejam mais positivas do que as atitudes dos alunos das turmas com contacto? Embora, recordamos, estas diferenças devam ser entendidas num contexto geral em que quer as atitudes dos alunos das turmas sem contacto quer as atitudes dos alunos das turmas com contacto são claramente positivas e favoráveis à inclusão de pares com NEE nas aulas de EF.

Como referimos ao longo destes estudos a teoria do contacto refere como condições favoráveis a uma mudança positiva das atitudes a igualdade de estatuto das pessoas em contacto, no caso alunos com e sem NEE, um clima favorá-

vel a esse contacto (liderança pedagógica favorável à inclusão, atitude de pais e professores), a natureza e grau de proximidade desse contacto (casual ou mais prolongado no tempo, estruturado, recreativo, curricular), o contacto ser agradável e recompensador e a forma de estruturação das interdependências e dos objectivos (ambiente cooperativo, competitivo ou centrado no trabalho individual).

Assume-se, na generalidade dos casos, que as actividades curriculares de EF se caracterizam pela presença de condições favoráveis ao contacto entre alunos com e sem NEE. Mas será efectivamente assim? Estas condições poderão ou não estar presentes nos contextos inclusivos, nas actividades curriculares de EF, mas dificilmente em contextos interactivos de natureza claramente esporádica e pontual, como é o caso dos estudos realizados no âmbito do *Paralympic School Day*, onde o contacto entre alunos com e sem Necessidades Educativas Especiais é fundamentalmente caracterizado pela sua natureza esporádica e pontual, não estruturada e marcada pelo sentido da sensibilização para a problemática da deficiência, o que afasta significativamente este contexto interactivo do contexto de uma aula curricular de EF. Não surpreende, assim, que os estudos realizados neste âmbito (Modell, 2007; Panagiotou e al., 2008; Vignes e al., 2009; Xafopoulos, Kudlacek e Evaggelinou, 2009; Doulkeridou e al., 2010; Liu, Kudlacek e Jesina, 2010; McKay, Block e Park, 2015) tenham apontado para resultados mistos, para impactos positivos, neutros ou mesmo negativos, nas atitudes dos alunos em relação à inclusão das pessoas com deficiência nas actividades de Educação Física e Desporto.

Tudo aconselha, assim, que futuras investigações sobre a inclusão na EF devam centrar a sua atenção no estudo e análise daquelas condições que a teoria do contacto considera mais favoráveis ao contacto entre alunos com e sem NEE. No entanto, estes estudos sobre o impacto favorável do *Paralympic School Day* nas atitudes dos alunos, tiveram também a virtualidade de mostrar que esse impacto, quando existia, se reduzia às atitudes em geral, mas que o impacto do Programa, no caso específico da modificação das regras dos jogos para potenciar a participação dos alunos com NEE, dada a quebra do carácter competitivo desses jogos adaptados, conjugada com o desejo de jogar e ganhar a um elevado nível competitivo, se traduzia em valores mais baixos (atitudes menos positivas) nos grupos que participavam no *Paralympic School Day* que nos grupos de controlo (que não participavam no *Paralympic School Day*).

Ora, se os nossos dados apontam para o facto de a presença de alunos com NEE nas aulas de EF não ter um impacto positivo na mudança das atitudes dos alunos, embora, recordemos, estejamos a falar de atitudes que, em termos gerais, já se situam em valores muito positivos, será que estas diferenças nas atitudes entre alunos de turmas com e sem contacto poderá estar relacionada com o factor competição/cooperação?

Recordemos que os trabalhos de Panagiotou e al. (2008), Xafopoulos et al. (2009) e Liu e al. (2010) são concordantes quanto ao facto de as mudanças favoráveis, nas atitudes em geral, não se alargarem às atitudes específicas no que respeita à modificação das regras dos jogos para promover a inclusão de alunos

com NEE. Ou seja, se o contacto com alunos com NEE, no nosso caso e no caso do *Paralympic School Day*, se traduz em resultados elevados em termos das atitudes face à inclusão, por outro lado esses resultados parecem desvanecer-se, no nosso caso (turmas com contacto) e no caso do *Paralympic School Day*, dada a perda do carácter competitivo das actividades, a vontade de ganhar e, apesar da aceitação geral dos pares com deficiência, não gostarem de os ter nas suas equipas dado o risco da derrota. Esta contradição entre atitudes em geral e atitudes em relação às mudanças e adaptações nas regras dos jogos para os alunos com NEE poderem participar, poderá igualmente prender-se, como veremos posteriormente, com as questões centrais levantadas pela teoria dos objectivos de realização ao distinguir entre objectivos de desempenho (*ego goals*) e objectivos centrados na tarefa (*mastery goals*).

Como vimos anteriormente, de acordo com a teoria do contacto (Allport, 1954; Amir, 1969), um dos factores que pode contribuir para o desenvolvimento de atitudes positivas é a cooperação. Ao invés, a competição estaria do lado dos factores desfavoráveis à construção de atitudes positivas em relação à aceitação da diferença.

Importaria, desta forma, em futuros estudos sobre o impacto do contacto com alunos com NEE nas atitudes dos alunos, analisar não apenas a questão da competição, como sugerimos anteriormente, mas ter igualmente em consideração factores tão diversos como a frequência, duração, número de alunos por turma, o estatuto dos diversos membros, de igualdade, superioridade ou inferioridade, o carácter real ou hipotético desse contacto, voluntário ou obrigatório, contacto anterior com a deficiência, experiência e formação dos docentes, e, acima de tudo, a estrutura e tipo de interdependência social entre alunos, particularmente o seu carácter mais cooperativo, competitivo ou de trabalho individual.

Mas, se nos nossos estudos encontrámos atitudes claramente mais favoráveis à inclusão de pares com NEE nas aulas de EF nas dimensões Atitudes Favoráveis, Crenças de Controlo Interno e Crenças de Controlo Externo, nas turmas sem contacto, será que este padrão se mantém ao longo do processo educativo? Como evolui até ao Ensino Secundário? Ou seja, como evoluem, ao longo dos diferentes níveis de ensino, as atitudes dos alunos sem NEE em relação aos seus pares com NEE nas aulas de EF?

De referir que, sobre este ponto específico, no âmbito da EF, não localizámos nenhum estudo. No entanto, em termos genéricos, de acordo com os estudos de Harper e Peterson (2001) e Kraché e Altwasser (2006), parece tratar-se de um processo desenvolvimental que terá início muito precocemente, na infância, evoluindo favoravelmente até à adolescência, altura em que as atitudes favoráveis em relação à aceitação de pessoas com NEE decrescem até à adolescência tardia, para de novo subirem ao longo da vida adulta. Nada nos diz, no entanto, que em termos específicos da inclusão de alunos com NEE nas aulas de EF, a linha evolutiva seja similar.

No que a este ponto diz respeito os nossos dados são interessantes, pois mais uma vez levantam a questão da contradição entre atitudes em geral e atitudes específicas em relação à alteração das dinâmicas de jogo em função da pre-

sença de alunos com NEE nas equipas, como levanta questões em relação às condições de funcionamento das aulas de Educação Física, se tivermos em consideração os postulados fundamentais da teoria do contacto. Com efeitos os dados encontrados mostram que os valores das Crenças Comportamentais Favoráveis e das Crenças Normativas, sobem significativamente do 2º para o 3º Ciclo e do 3º Ciclo para o Ensino Secundário, mas apenas nas turmas sem contacto. Nas turmas com contacto esses valores mantêm-se mais ou menos estáveis, ou seja, não se regista uma evolução favorável ao longo dos níveis de ensino nessas duas dimensões. Desta forma, a presença de alunos com NEE nas aulas de EF (turmas com contacto) não parece contribuir significativamente para o desenvolvimento de uma atitude geral mais positiva em relação à inclusão de pares com NEE nessas aulas. Assim, mesmo tendo em consideração o padrão desenvolvimental sugerido por Harper e Peterson (2001) e Kraché e Altwasser (2006), de desenvolvimento dessas atitudes da infância até à adolescência, tal padrão parece ser mais ou menos influenciado pelas condições de funcionamento das aulas de EF. Acresce ainda o facto de a evolução das Crenças de Controlo Interno e de Controlo Externo registarem um padrão evolutivo bem distinto, o que vem reforçar as posições que temos vindo a assumir.

Com efeito, se olharmos agora para a evolução das Crenças de Controlo Interno e de Controlo Externo (expressas em situações como eu sou capaz de alterar os meus comportamentos nas aulas de EF para facilitar a participação dos meus colegas com NEE; fora da escola estudo e brinco com eles; os meus professores de EF adaptam e modificam as actividades para os alunos com NEE poderem participar mais activamente), o que verificamos é que esses valores, nas turmas com contacto, sofrem uma quebra significativa do 2º para o 3º Ciclo. O que é dizer que a presença de alunos com NEE nas aulas de EF parece ter um impacto negativo na disponibilidade de os alunos modificarem os seus comportamentos de forma a facilitar o processo de participação dos colegas com N.E.E nas aulas de EF. Na transição do 3º Ciclo para o Ensino Secundário encontramos um padrão evolutivo que segue esta mesma tendência embora se expresse de forma diferente, a saber, nas turmas com contacto não se registam grandes oscilações nos valores das Crenças de controlo Interno e de Controlo Externo, estes parecem manter-se, enquanto nas turmas sem contacto os valores destas duas dimensões sobem significativamente.

Dizendo de outra forma, os dados por nós encontrados permitem afirmar que, quer nas Turmas com Contacto quer nas Turmas sem Contacto, embora os valores médios sejam mais elevados no caso das Turmas sem Contacto, os alunos apresentam uma atitude positiva em relação à inclusão dos seus pares com NEE nas aulas de EF, aceitam-nos e ajudam-nos nas aulas ou fazem intenção disso, ajustam os seus comportamentos de forma a facilitar essa inclusão e reconhecem que os professores fazem igualmente um esforço para ajustar as suas estratégias de forma a promover a participação dos alunos com NEE nas aulas de Educação Física, mas, em relação às Crenças Comportamentais Favoráveis e à Crenças Normativas, esses valores apenas crescem de forma positiva, do 2º Ciclo para o Ensino Secundário, no caso das turmas sem contacto. Em relação às Crenças de

Controlo Interno e de Controlo Externo, na transição do 2º para o 3º Ciclo, os valores médios dessas duas dimensões sofrem uma quebra significativa no caso das turmas com contacto, na transição do 3º Ciclo para o Ensino Secundário, os valores dessas dimensões sobem, significativamente, mas apenas no caso das turmas sem contacto.

Estes dados, ao recentrarem a nossa atenção na contradição entre atitudes em geral (que sobem consistentemente do 2º Ciclo para o Secundário) e atitudes específicas em relação às adaptações nas aulas de Educação Física com vista à facilitação do processo de inclusão de alunos com NEE nas actividades, levaram-nos a analisar mais aprofundadamente a relação entre as atitudes em relação à inclusão de pares com Necessidades Educativas Especiais nas aulas de Educação Física e a problemática da organização das interdependências sociais, nomeadamente a preferência dos alunos em termos de contextos de aprendizagem de natureza mais cooperativa, mais competitiva ou mais centrada no trabalho individual.

Os dados encontrados permitem-nos afirmar que em relação às três formas de interdependência estudadas, a Cooperação, a Competição e o Trabalho Individual, as preferências dos alunos vão claramente para a Cooperação, seguida da Competição e finalmente do Trabalho Individual, padrão de preferências que parece manter-se uniforme ao longo de toda a escolaridade, do 1º Ciclo ao Ensino Secundário. No caso das nossas amostras, esse padrão parece mesmo manter-se no decurso da Licenciatura e do Mestrado, embora, recordamos, esta amostra se circunscreva a alunos da área da Educação Física e Desporto.

Os poucos estudos encontrados sobre as preferências dos alunos em relação aos contextos sociais de aprendizagem no âmbito da EF (Dyson, 2001; Johnson e Ward, 2001; Dysom, 2002; Dyson, e al., 2004; Barrett, 2005; McCaughtry, 2006; McCaughtry e al., 2008) parecem apontar nesta mesma direcção. Os estudos de Ellison e al. (2005), sobre a preferência dos alunos do primeiro ciclo pelos contextos cooperativos, de Gruperá (2007), MacPhail e al. (2008) e Ruiz e al. (2010) sobre *affiliation*, e, portanto, sobre o papel da cooperação e da competição na aprendizagem motora nos contextos da EF, testemunham deste renovado interesse por esta área da investigação.

Confirmado este padrão de preferência em relação aos contextos sociais de aprendizagem, importava analisar como se associam as dimensões da interdependência social (cooperação, competição e trabalho individual) com as dimensões das atitudes (Crenças Comportamentais Favoráveis e Desfavoráveis, Crenças Normativas e Crenças de Controlo Interno e Controlo Externo). Os dados permitiram verificar que a dimensão Cooperação se associa positivamente (correlações fracas ou muito fracas) com as dimensões Crenças Comportamentais Favoráveis, Normativas e de Controlo Interno e Externo. No caso das Crenças Comportamentais Desfavoráveis essa associação é mesmo negativa, o que sugere que quando aumenta a dimensão Cooperação as atitudes negativas em relação à inclusão nas aulas de EF diminuem. Curiosamente, mesmo no caso da dimensão Competição, a associação entre esta dimensão e as atitudes nunca chega a ser negativa, concretizando, ou não existe ou é positiva embora muito fraca. A única

associação negativa encontrada, muito fraca, é entre o Trabalho Individual e as Crenças Comportamentais Favoráveis. Igualmente de registar que Competição e Cooperação nunca se associam negativamente. No 2º Ciclo não se encontram correlações entre Cooperação e Competição, no 3º Ciclo essa correlação é positiva embora muito fraca, no Ensino Secundário é fraca, mas igualmente positiva.

Estes dados parecem-nos mais concordantes com os estudos de Johnson e Ward (2001), Dyson (2001 e 2002), Barrett (2005), Ellison e al. (2005) e McCaughy (2008) e ajudam a compreender que, ao contrário do pensamento antitético e dicotómico que tem prevalecido, entre os valores da competição e da cooperação, estas duas dimensões da interdependência social não são obrigatoriamente opostas e contraditórias. Os nossos dados vão nesta mesma direcção, ajudam à construção de um *ethos* mais positivo e construtivo em relação à competição e mostram, de alguma forma, que a competição nem sempre assume os contornos de interdependência negativa podendo mesmo, em múltiplas circunstâncias, envolver a preocupação de, para além dos objectivos a alcançar, manter e preservar uma relação positiva com o outro, garantir um maior ou menor grau de adesão às regras, expectativas e papéis sociais.

Algo consentâneo com o pensamento de Melo de Carvalho (2010) quando discute a questão dos efeitos positivos e negativos da competição em função dos contextos em que o processo competitivo ocorre e valores que lhe estão subjacentes, ao afirmar:

A actividade desportiva encerra em si mesma potencialidades educativas enormes, mas que só podem traduzir-se em termos práticos para a generalidade da juventude, se obedecer a uma orientação pedagógica correcta, posta em acção de acordo com determinadas condições e obedecendo a valores bem definidos. (Melo de Carvalho, 2010, p.8)

Com efeito, quando estas condições estão presentes, a competição pode ser uma excelente escola de aprendizagem de estratégias de resolução de conflitos, de aprender a lidar com o sucesso e o insucesso, de promoção da responsabilidade individual e colectiva, de empatia, de prossecução de objectivos comuns, de desenvolvimento de competências sociais, de vivência de expressões emocionais positivas (Choi e al., 2014; Delgado e al., 2014). Na competição e na cooperação o factor motivação interna é igualmente importante. Importa saber se a participação nessas actividades se suporta na auto-percepção dos alunos, portanto na sua motivação interna, ou na avaliação de outros, sejam eles pais, professores ou treinadores. Importa é que as oportunidades e condições de jogo contribuam para o bem-estar e a qualidade de vida dos alunos, mesmo sabendo nós que esse bem-estar e essa qualidade de vida dependem de uma multiplicidade de factores objectivos e subjectivos.

No entanto, desconstruir a visão antagonica e antitética entre competição e cooperação não deve levar-nos a esbater as diferenças que efectivamente existem entre essas duas igualmente importantes formas de cognição social. Não é suficiente dizer que cooperação e competição são similares na promoção de emoções

positivas. Não é suficiente dizer que a competição aumenta a incidência de emoções negativas ou que experiências motoras e emocionais ocorrem se marcadores sociais acentuam ou esbatem a distinção entre vencedores e perdedores. Não é suficiente dizer que a pressão, o *stress* ou a ansiedade, associados à competição, pouco diferem da pressão, do *stress* ou da ansiedade, desencadeados por outras experiências da escola ou da vida, tenham ou não uma natureza avaliativa.

Também os nossos dados mostram que a Ansiedade se associa de forma diferenciada, mas mais uma vez não oposta ou antitética, com a Cooperação e a Competição. Em primeiro lugar, a Ansiedade associa-se positivamente, embora de forma fraca, quer com a Competição quer com a Cooperação, embora esses valores sejam em termos genéricos mais elevados no caso das correlações entre Ansiedade e Competição. No caso específico dos alunos do Ensino Secundário não encontramos qualquer tipo de associação entre Ansiedade e Cooperação, enquanto que entre a Ansiedade e a Competição registámos uma correlação positiva fraca ($r = .322$), a mais elevada nos níveis de ensino analisados. Voltaremos mais tarde a estes dados a propósito da diferença de comportamentos entre o sexo masculino e o género feminino, no período da adolescência, no que respeita à Ansiedade face às situações de aprendizagem de natureza competitiva.

Mas, se no que respeita à interdependência positiva, verificámos que os alunos podem valorizar igualmente quer os contextos de aprendizagem de natureza competitiva quer os contextos de aprendizagem de natureza cooperativa, embora estes últimos, como vimos antes, sejam os que merecem a primeira preferência dos alunos, o que ocorrerá em relação às estratégias de gestão e resolução de conflitos? Qual o tipo de estratégia que os alunos mais valorizam? E como se associam entre si as diferentes estratégias de gestão e resolução de conflitos? Será que encontramos correlações negativas entre a Imposição e a Acomodação, os dois tipos de estratégias que o modelo da dupla preocupação (Blake e Mouton, 1964) apresenta como opostos, já que o primeiro, a Imposição, dá grande importância aos objectivos e pouca importância às relações e o segundo, a Acomodação, dá mais importância às relações e menos importância aos objectivos, ou, à semelhança do que já anteriormente verificámos para a Competição e a Cooperação, também aqui não se verifica uma relação de natureza antagónica entre Acomodação e Imposição?

A análise dos resultados (Parte 4 – “Inclusão e Gestão de Conflitos”) permite-nos perceber que a estratégia de gestão de conflitos que merece a preferência dos alunos é a da Acomodação, definida pelo facto de as relações interpessoais assumirem maior importância que os objectivos pessoais, logo seguida da Negociação, estratégia onde é dada uma grande importância quer aos objectivos quer às relações interpessoais. A terceira preferência aponta para o Afastamento, forma de evitar conflitos onde nem os objectivos nem as relações interpessoais são demasiado importantes, para em último lugar aparecer a estratégia da Imposição, aquela a que menos recorrem os alunos e que é caracterizada pela lógica competitiva do ganhar e do perder e onde os objectivos pessoais assumem uma importância máxima e as relações interpessoais uma importância mínima.

Desta forma, se tivermos em consideração a terminologia de Kilmann e

Thomas (1975) e Chanin e Schneer (1984), então poderemos afirmar que estamos perante um padrão claramente mais Cooperativo que Assertivo e mais Integrativo que Distributivo. Confrontados com estes dados e considerando que estudos anteriores (Allen e al., 2007; Baker e al., 2008; Sari, 2008; Jia e al., 2009; Mahon, 2009; Salami, 2010; Siskos, Proios e Lykesas, 2012; Wang e al, 2014) verificaram a relação entre padrões de gestão e resolução de conflitos de natureza mais colaborativa e integrativa e variáveis como os comportamentos cívicos, o altruísmo ou a adesão a valores democráticos, será que no nosso caso encontramos associações positivas entre estas estratégias de gestão e resolução de conflitos e atitudes favoráveis ao processo de inclusão de pares com NEE nas aulas de EF?

Os dados encontrados revelam a presença de correlações positivas fracas entre todas as estratégias de gestão de conflitos e as Atitudes Favoráveis, Normativas, de Controlo Interno e Controlo Externo. Apesar de todas essas correlações serem fracas, mas positivas, deveremos ainda salientar que tais correlações são sempre superiores no caso da Acomodação e da Negociação, precisamente as duas estratégias que atribuem grande importância à relação, o que de alguma forma confirma a relação entre estratégias de natureza colaborativa e integrativa e as atitudes de aceitação e inclusão de pares com NEE nas aulas de EF.

Estes dados permitem-nos mais dois tipos de reflexão. A primeira para referir que, consistentemente com os dados anteriores, os dados apontam para uma correlação forte ($r = .723$) entre as estratégias da Acomodação e da Negociação. A segunda, para chamar a atenção para o facto de as estratégias da Negociação ($r = .573$) e da Acomodação ($r = .555$) se correlacionarem de forma positiva e moderada com a estratégia do Afastamento. Parece, assim, confirmar-se a posição de Gabrielidis (1997), quando afirma que a estratégia do Afastamento poderá não expressar uma indiferença e alheamento em relação à situação do outro, mas reflectir algum grau de preocupação e sensibilidade do indivíduo na relação com os outros.

Finalmente, no que toca ao tipo de associação entre as estratégias de gestão e resolução de conflitos e as preferências em termos das formas de interdependência social analisadas (cooperação, competição e trabalho individual), coerentemente com os dados anteriormente apresentados, encontrámos correlações positivas moderadas entre a preferência por contextos cooperativos de aprendizagem e a Acomodação ($r = .599$) bem como correlações igualmente positivas e moderadas entre a preferência por esses contextos cooperativos de aprendizagem e a Negociação ($r = .536$), algo perfeitamente compreensível se tivermos em consideração que a Acomodação e a Negociação são estratégias de gestão e resolução de conflitos que de acordo com o modelo da dupla preocupação dão grande importância às relações.

No caso da Competição, contexto de aprendizagem que assenta na oposição e no confronto, seria expectável encontrarmos correlações negativas, ou uma ausência de correlações, entre este tipo de interdependência social, tradicionalmente considerado negativo, e as dimensões da Acomodação e da Negociação. Ora, os nossos dados registaram não correlações negativas ou nulas entre estas dimensões, mas correlações igualmente positivas, embora neste caso muito

fracas, entre a Competição e a Acomodação ($r = .045$) e entre a Competição e a Negociação ($r = .108$). O que mais uma vez parece mostrar como sendo pouco adequado continuar a considerar a Competição uma forma de interdependência negativa e oposta ou antitética em relação à Cooperação.

Aqui chegados, importa agora analisar a forma como as dimensões relativas às atitudes, à interdependência social e à resolução de conflitos, se diferenciam de acordo com o sexo dos inquiridos e os níveis de ensino.

Uma primeira análise indica que os valores relativos à Acomodação, Negociação e Afastamento, bem como os valores da Crenças Comportamentais Favoráveis, Normativas e de Controlo Interno, são significativamente superiores nas raparigas, o que significa que as que frequentam o 2º e 3º Ciclos e o Ensino Secundário apresentam uma maior sensibilidade e aceitação em relação à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de EF. A tendência do sexo feminino estar associado a comportamentos que valrizam relações interpessoais, de solidariedade e empatia, de ajuda aos outros e sua inclusão, de comportamentos e atitudes sociais mais positivas, verificada em múltiplos estudos (Hills, 2006; Hibbard e Buhrmester, 2010; Knoppers e McDonald, 2010; Moreno-Murcia, 2011; Rudy e al., 2011; Simona e al., 2011; Obrusnikova e Dillon, 2012), expressa-se, no caso das nossas investigações, em termos de atitudes e comportamentos mais favoráveis, promotoras e facilitadoras, da inclusão de alunos com NEE nas aulas curriculares de EF.

Esta atitude mais positiva das raparigas em relação à inclusão de pares com NEE nas aulas de EF é coerente com os estudos (Verderber e al., 2003; Xiang e al., 2004; Schneider e al., 2005; Guan e al., 2006; Hills, 2006; Azzarito e Solmon, 2009; Hibbard e Buhrmester, 2010; Knoppers e McDonald, 2010; Moreno-Murcia, 2011; Rudy e al., 2011; Simona e al., 2011; Obrusnikova e Dillon, 2012) que registaram, para o sexo feminino, valores significativamente mais elevados na dimensão dos objectivos sociais (*social intimacy goals* e *social responsibility goals*) e na dimensão dos objectivos centrados na tarefa (*task-goals*), ou seja, mais centradas nos *mastery goals*, mais valorizadoras das relações interpessoais, da empatia e da solidariedade, da inclusão do outro. Inversamente, esses mesmos estudos descrevem os rapazes como mais *ego-oriented*, mais competitivos, mais centrados no desempenho e no resultado (ganhar ou perder) que as raparigas. Os estudos de Colly e al. (2005) indicavam já que nas raparigas, a participação em actividades físicas está mais relacionada com a motivação intrínseca que no sexo masculino. Algo que nos parece profundamente coerente com o facto de a literatura (Ruiz e al. 2010) mencionar que os reforços positivos dirigidos aos rapazes estão mais centrados no desempenho motor, enquanto as raparigas parecem ser mais elogiadas pelos seus esforços.

Os resultados por nós encontrados apontam também para a presença de um padrão de gestão e resolução de conflitos que indica que as raparigas apresentam valores significativamente superiores na Acomodação, na Negociação e no Afastamento, enquanto os rapazes apresentam valores superiores no que respeita à Imposição, dados que parecem confirmar o que em geral a literatura nos apresenta sobre a temática em questão (Rosenthal e Hautaluoma, 1988; Loo,

1999; Sadri e Rahmatian, 2003; Sari e Otünç, 2008; Keener e al., 2012; Wang e al., 2014). Ou seja, as raparigas parecem preferir estratégias de gestão de conflitos de natureza mais assertiva e distributiva, enquanto os rapazes parecem caracterizar-se por um padrão mais colaborativo e integrativo. Devemos, no entanto, referir que, embora o sexo masculino apresente valores superiores em termos de Imposição, esta diferença não é estatisticamente significativa. Como devemos acentuar que apesar das diferenças encontradas entre os dois sexos em termos de estratégias de resolução de conflitos, elas repousam num padrão geral em que as preferências dos dois géneros são idênticas, ou seja, quer rapazes quer raparigas preferem em primeiro lugar Acomodação e a Negociação, seguidas do Afastamento, para em último lugar aparecer, para ambos os géneros, a Imposição.

Os rapazes, por sua vez, aparecem nos nossos dados com valores superiores, estatisticamente significativos, em termos da dimensão Competição, situação que reencontramos em todos os níveis de ensino básico e secundário analisados. A segunda dimensão em que estes apresentam valores superiores é na dimensão Crenças Comportamentais Desfavoráveis, o que significa que os rapazes encontram mais desvantagens, mais inconvenientes, mais barreiras e obstáculos, ao processo de inclusão de alunos com NEE nas aulas de EF. Estes dados devem ser entendidos no contexto geral em que quer os rapazes quer as raparigas apresentam uma atitude claramente favorável a esse processo inclusivo. Em relação à dimensão Competição a situação é similar, isto é, os valores significativamente superiores encontrados para os rapazes devem ser entendidos no contexto geral de uma situação em que quer estes, quer as raparigas, preferem em primeiro lugar os contextos de aprendizagem de natureza cooperativa, seguidos dos contextos de natureza competitiva e finalmente, em terceiro lugar, os contextos de trabalho individual.

Relativamente às diferenças entre sexos, devemos igualmente salientar que os valores encontrados para a dimensão Ansiedade são significativamente superiores no género feminino, valores que derivam das diferenças encontradas exclusivamente no 3º Ciclo e no Ensino Secundário. Os dados relativos à Ansiedade, conjugados com o facto de na dimensão Competição os rapazes apresentarem resultados significativamente superiores mas não haver diferenças entre os dois géneros em termos da dimensão Cooperação (em todos os níveis de ensino), poderão de alguma forma reflectir o discurso dominante produzido socialmente em termos de sexo, seja sobre as dimensões do individualismo-colectivismo e da masculinidade-feminilidade, que tem sido identificada, pela generalidade dos investigadores, como uma das dimensões que melhor caracteriza as culturas e diferencia as sociedades (Triandis e al., 1990, Shkodriani e Gibbons, 1995), seja (Sadri, 2003) sobre as culturas mais centradas na tarefa (*task-oriented*), nos indivíduos (*people-oriented*) ou no respeito (*respect-oriented*), tudo apontando para uma forte associação entre uma orientação mais individualista (caracterizada por uma maior independência em relação aos grupos, organizações e colectividades) e a tendência para a valorização da competição. Ao inverso, as sociedades mais orientadas para os valores do colectivo são descritas como mais solidárias,

incluindo mais fortemente a preocupação com o outro, valorizando mais a cooperação que a competição. (Hibbard e Buhrmester, 2010).

Da mesma forma, essas investigações apontam igualmente para a ideia de que as culturas colectivistas enfatizam mais as estratégias da acomodação e da colaboração, enquanto que as culturas centradas no princípio e valores do masculino enfatizam mais as estratégias de resolução de conflitos de natureza mais assertiva e confrontacional (Gabrielidis e al., 1997; Manyak e Katono, 2010; Rowley, 2010). Sadri (2003) refere por sua vez que nas culturas mais centradas na tarefa, como a Europa e os Estados Unidos, os valores das estratégias mais assertivas são superiores, enquanto que nas culturas mais centradas no indivíduo (países africanos, árabes e latino-americanos) e no respeito (China, Japão e Coreia) os valores das estratégias de natureza mais cooperativa atingem níveis mais elevados.

Os nossos dados, ao registarem níveis de Ansiedade significativamente superiores nas raparigas no 3º Ciclo e no Ensino Secundário, conjugados com o facto de não haver diferenças ambos os sexos nos valores da Cooperação mas os rapazes apresentarem valores superiores em termos da Competição, são igualmente convergentes com as posições de Hibbard e Buhrmester (2010) quando verificaram que, na adolescência, a diferenciação, no que respeita à competição para ganhar (*competing to win*) traduz-se em resultados claramente superiores para os rapazes, mas que essa diferenciação já não ocorre no que respeita a esse aspecto específico da competição que designam de *competing to excel*. Os autores em questão discutem esses dados na base dos estereótipos de género, ou seja, as raparigas poderiam sentir maiores dificuldades de adaptação social durante a adolescência, já que uma orientação de tipo *Competing to Win* (CW) poderia levá-las a viver mais intensamente o conflito entre ambição e competitividade, necessárias à construção de uma identidade ligada à educação e à profissão, pressões educativas e profissionais, e à igualmente importante construção de relações interpessoais fortes com os outros.

Nos seus estudos sobre o declínio das práticas físicas na adolescência, particularmente acentuada nas alunas, Dwyer (2006) refere que as raparigas, mais que os rapazes, vêm a competição como um dos factores mais responsável por esse declínio. Gitonga e Nteere (2011) aludem ao facto de, na adolescência, a competição ser, para ambos os géneros, o factor menos valorizado em termos de participação. McCaughtry (2006 e 2008) refere, por sua vez, que um clima de aula dominado pelos alunos com níveis superiores de desempenho motor e pela maior influência do género masculino, é uma das causas apontadas pelas raparigas para o seu desinteresse pelas actividades físicas.

Recordemos que os resultados por nós encontrados mostram que as raparigas apresentam valores significativamente superiores nas Crenças Comportamentais Favoráveis, nas Crenças Normativas e nas Crenças de Controlo Interno (maior sensibilidade à inclusão do outro) bem como na Acomodação, na Negociação e no Afastamento, precisamente aquelas estratégias de gestão de conflitos que mais valorizam as relações, a construção de relações afectivas positivas com os outros. Dizendo de outra forma, o género feminino apresenta valores signifi-

cativamente mais elevados na dimensão dos objectivos sociais (*social intimacy goals* e *social responsibility goals*).

Como explicitámos anteriormente, ambos, rapazes e raparigas, preferem os contextos de aprendizagem de natureza cooperativa aos contextos de aprendizagem de natureza competitiva, como outros autores igualmente verificaram (Ellison e al., 2005; Graupera, 2007; MacPhail e al., 2008; Ruiz e al., 2010). Como temos vindo a reiterar Competição e Cooperação são conceitos independentes que não representam lados opostos de um dado *continuum*. Os nossos dados mostram que os alunos podem ter, simultaneamente, atitudes positivas em relação à Competição e à Cooperação, como mostram a presença de associações positivas entre estas duas dimensões da interdependência social, já que nunca foram encontradas associações negativas entre a Competição e a Cooperação, ao longo de todos os níveis de ensino analisados para ambos os sexos. Estes dados são concordantes com os de Grisham (1991) quando refere que, ao inverso do que muitas vezes a literatura sugere, os seus dados concluem por uma relação fraca, mas positiva, entre a Competição e a Cooperação.

Passemos agora a analisar a forma como as dimensões relativas às atitudes, à interdependência social e à resolução de conflitos, se diferenciam em termos de níveis de ensino.

O primeiro dado a registar (Tabela 1), relativo às Crenças Comportamentais Favoráveis, diz-nos que não há diferenças estatisticamente significativas ($p = .087$) entre níveis de ensino, embora se encontre uma ligeira tendência de subida desses valores do 2º Ciclo para o Ensino Secundário. Deve, no entanto, registar-se que, se diferenciarmos entre turmas com e sem alunos com NEE nas aulas de EF, então o que verificamos é que só se registam diferenças significativas entre níveis de ensino, no caso das turmas em que não há alunos com NEE incluídos nas aulas de EF (turmas sem contacto). No caso da comparação entre o 2º e o 3º Ciclos encontrámos diferenças significativas ($p = .003$), com valores significativamente mais elevados no 3º Ciclo, mas apenas nas turmas sem contacto. No caso da comparação entre 3º e Ensino Secundário, encontrámos diferenças significativas ($p = .035$), com valores significativamente mais elevados no Ensino Secundário, mas apenas nas turmas sem contacto. Dados que sugerem que uma mudança positiva das atitudes em relação à inclusão de alunos com NEE nas aulas de EF apenas ocorre nas turmas sem contacto. Ora, como justificar esta situação, de acordo com a teoria do contacto (Allport, 1954; Amir, 1969), quando postula que o contacto entre pessoas ou grupos diferentes tende a produzir mudanças nas atitudes, positivas ou negativas, em função das condições em que esse contacto ocorre? Que condições estão presentes, ou ausentes, nesse contacto entre alunos com e sem NEE nas aulas de EF, que parecem bloquear a promoção e desenvolvimento de atitudes mais positivas em relação a esse processo inclusivo? Embora tenhamos que referir, mais uma vez, que esses valores relativos às Crenças Comportamentais Favoráveis se situam sempre, nas turmas com e sem contacto, a níveis elevados. Mas, mesmo neste contexto claramente positivo e favorável ao processo inclusivo, porque sobem esses valores, do 2º Ciclo para o Ensino Secundário, apenas nas turmas sem contacto?

Tabela 1
Comparação entre turmas com e sem contacto, nas dimensões estudadas

DIMENSÕES	AMOSTRA GERAL	TURMAS COM E SEM ALUNOS COM NEE	
	Comparação entre os três Níveis de Ensino	Comparação entre o 2º Ciclo e o 3º Ciclo	Comparação entre o 3º Ciclo e Ensino Secundário
Crenças Comportamentais Favoráveis	P = .087 (tendência de subida)	P = .003 ↗ (Turmas Sem alunos com NEE valores sobem)	P = .035 ↗ (Turmas Sem alunos com NEE valores sobem)
Crenças Comportamentais Desfavoráveis	P = .000 ↘ (valores descem)		
Crenças Normativas	P = .007 ↗ (valores sobem)	P = .034 ↗ (Turmas Sem alunos com NEE valores sobem)	P = .007 ↗ (Turmas Sem alunos com NEE valores sobem)
Crenças de Controlo Interno	P = .000 ↘ (valores descem)	P = .000 ↘ (Turmas Com alunos com NEE valores descem)	P = .000 ↗ (Turmas Sem alunos com NEE valores sobem)
Crenças de Controlo Externo	P = .000 ↘ (valores descem)	P = .000 ↘ (Turmas Com alunos com NEE valores descem)	P = .007 ↗ (Turmas Sem alunos com NEE valores sobem)

No entanto, devemos igualmente registar que, em relação às Crenças Comportamentais Desfavoráveis, os dados encontrados apontam para uma descida significativa e consistente ($p = .000$) do 2º Ciclo para o Ensino Secundário. Neste caso não temos dados que nos permitam saber se essa descida ocorre quer nas turmas com contacto quer nas turmas sem contacto.

Numa mesma linha de pensamento em relação ao que dissemos sobre as Crenças Comportamentais Favoráveis, encontramos agora, no que às Crenças Normativas diz respeito, confrontados com uma mesma questão, a de saber porque, subindo significativamente esses valores do 2º Ciclo para o Ensino Secundário ($p = .007$), tal subida apenas ocorre nas turmas sem contacto ($p = .034$ e $p = .007$, respectivamente do 2º para o 3º Ciclo e do 3º Ciclo para o Ensino Secundário), como se pode verificar na Tabela nº 1. Mais uma vez, que condições estão presentes, ou ausentes, nesse contacto entre alunos com e sem NEE nas aulas de EF, que parecem bloquear o desenvolvimento de crenças normativas mais positivas em relação à inclusão de pares com NEE nas aulas de EF?

As Crenças de Controlo Interno e Externo, que evoluem de acordo com um mesmo padrão, vêm acentuar esta perplexidade em relação à problemática do “contacto” nas aulas de EF. Senão vejamos.

As Crenças de Controlo Interno (.000) e Externo (.000) evoluem, em termos gerais, de forma similar, descendo significativamente do 2º para o 3º Ciclo para voltarem a subir do 3º Ciclo para o Ensino Secundário, onde apresentam valores ligeiramente inferiores aos apresentados no 2º Ciclo. No entanto, também aqui encontramos a mesma diferenciação em termos de turmas com e sem contacto. No que respeita à comparação entre o 2º e o 3º Ciclos, quer para o Controlo Interno quer para o Controlo Externo, os nossos dados registam uma descida significativa desses valores ($p = .000$ em ambos os casos) mas apenas nas turmas com contacto, enquanto que na comparação entre o 3º Ciclo e o Ensino Secundário registamos uma subida significativa desses valores ($p = .000$ para o Controlo Interno e $p = .007$ para o Controlo Externo) mas apenas no caso das turmas sem contacto.

A conjugação destas duas situações configura um quadro em que, se por um lado, no que respeita às Crenças de Controlo Interno e Externo, encontramos valores igualmente elevados, o que traduz, também nestas duas dimensões específica, uma atitude positiva, quer dos alunos das turmas com contacto quer dos alunos das turmas sem contacto, em relação à inclusão nas aulas de EF, por outro lado os valores encontrados (de descida apenas nas turmas com contacto e de subida apenas nas turmas sem contacto), expressam, no caso dos alunos das turmas em que estão incluídos alunos com NEE nas aulas de EF, uma retração, uma quebra, um bloqueio, traduzidos numa menor disponibilidade para alterarem os seus comportamentos de forma a facilitarem a inclusão e participação dos seus pares com NEE, numa menor disponibilidade para estudar ou brincar com eles dentro ou fora do contexto escolar e numa atitude menos positiva em relação à capacidade de os professores de EF adaptarem e modificarem as actividades e a dinâmica das aulas de forma a facilitarem a participação dos alunos com NEE nas aulas. O que de alguma forma é dizer que a presença de alunos com NEE nas aulas de EF parece não ter um impacto positivo na disponibilidade de os alunos modificarem os seus comportamentos de forma a facilitarem o processo de participação dos colegas com N.E.E nas aulas de EF. Embora, repetimos, os valores gerais encontrados, seja nas Crenças Comportamentais Favóráveis, nas Crenças Normativas, nas Crenças de Controlo Interno e Externo, expressem sempre uma atitude geral positiva em relação à inclusão. Mas também aqui a mesma questão se levanta. Que condições estão presentes, ou ausentes, nos contactos entre alunos com e sem NEE nas aulas de EF, que parecem bloquear a promoção e desenvolvimento de atitudes mais positivas em relação a esse processo inclusivo?

No que respeita às dimensões da interdependência social, podemos afirmar que a Competição é a única em que não se encontram diferenças significativas ($p = .127$) entre os diversos níveis de ensino analisados. Assim, a evolução da dimensão Competição mantém-se praticamente estável do 1º Ciclo ao Ensino Secundário, correspondendo graficamente a uma linha horizontal, registando-se

apenas uma ligeira subida, estatisticamente não significativa, do Secundário ao Mestrado.

Já a evolução da Cooperação é bem distinta tendo sido registadas diferenças estatisticamente significativas ($p = .000$) ao longo dos níveis de ensino. Em termos de Cooperação os valores decrescem do primeiro ao terceiro ciclo, estabilizam neste nível de ensino e sobem de novo para o Mestrado.

Quanto ao Trabalho Individual ($p = .000$), que apresenta uma tendência geral de descida, encontramos valores que sobem muito ligeiramente do 1º para o 2º ciclo, embora sem diferença estatisticamente significativa, para depois descerem consistentemente do 2º Ciclo até ao Mestrado.

A dimensão Ansiedade, onde igualmente se encontraram diferenças estatisticamente significativas entre níveis de ensino ($p = .000$), regista uma descida constante dos valores do 1º Ciclo ao Mestrado, o que revela uma capacidade crescente de os alunos se confrontarem, positivamente, com a importância crescente que quer os valores da cooperação quer os valores da competição vão assumindo nas suas vidas. Como referimos oportunamente, este factor, Ansiedade, explica 23,56% da variância e refere-se à progressiva diminuição dos valores desta dimensão ao longo dos diferentes níveis de ensino considerados.

Como também já indicámos anteriormente, no que respeita às três formas de interdependência estudadas, Cooperação, Competição e Trabalho Individual, as preferências dos alunos vão claramente para a Cooperação, seguida da Competição e do Trabalho Individual. Este padrão de preferências mantém-se uniforme ao longo de toda a escolaridade, mesmo, no caso da amostra da Faculdade de Educação Física e Desporto da U.L.H.T., no decurso da Licenciatura e do Mestrado em EF.

Os estudos de Johnson e Andersen (1978) haviam já sugerido que a competitividade e o individualismo se mantinham relativamente estáveis com a idade, algo que os nossos dados não parecem confirmar totalmente, pese embora o tipo de amostra no plano da Universidade (área da EF). Com efeito os nossos dados sugerem que essa estabilidade seria mais significativa no que respeita à Competição ($p = .127$) mas não tanto em relação à Cooperação ($p = .000$), que parece descer até ao Ensino Secundário para depois subir na transição para o mundo universitário, nem em relação ao Trabalho Individual ($p = .000$), que de forma consistente parece decrescer do 1º/2º Ciclos até à Universidade, seja no plano da licenciatura seja no plano do Mestrado. E embora Johnson e Andersen (1978) refiram já a natureza relativamente estável, em termos desenvolvimentais, da competição, reconhecendo embora que ela ganha contornos mais favoráveis nos alunos do ensino secundário, como entender, a quebra encontrada nos valores da Cooperação, mesmo num quadro em que, em todos os níveis de ensino, os alunos preferindo embora a Cooperação à Competição, conseguem apresentar uma atitude francamente positiva quer em relação à cooperação quer em relação à competição?

No caso da Educação Física os resultados encontrados apontam nessa mesma direção, devendo, no entanto, registar-se que poucos estudos analisaram essa problemática no ensino secundário (Ruiz e al., 2010), não havendo dados que

permitam afirmar a estabilidade das preferências dos alunos em relação a esses contextos ao longo dos diferentes níveis de ensino.

Como refere Bailey (2006) numa revisão da literatura sobre os benefícios da EF nas dimensões motora, cognitiva e sócio-afectiva, esses benefícios poderão não estar apenas ligados à participação dos alunos, mas essencialmente à natureza das interações que se estabelecem entre alunos, pais e professores, no contexto da comunidade educativa. Tudo indica, assim, que a resistência de alguns professores em implementar programas que valorizam o desenvolvimento de competências sociais com base na necessidade de cumprir um programa e que, portanto, se devem concentrar no desenvolvimento das competências académicas, não parece ter qualquer fundamento. Deixar-se enclausurar nesta alternativa entre um ou outro tipo de programa é deixar-se encerrar numa falsa alternativa, já que tudo indica que o sistema de vinculação, a forma como se organizam as interdependências entre alunos, a construção de um clima sócio-afectivo positivo, é a base segura que potencia o desenvolvimento das competências académicas. Da mesma forma, uma diversidade de estudos (Silverman e Subramaniam, 1999; Sallis, Prochaska e Taylor, 2000; Subramaniam e Silverman, 2002; Manson, 2003; Ajzen, 2005; Ntoumanis, 2005; Silverman, 2005; NASPE, 2009; Casey, Goodyear, 2015), reconhece que as percepções e atitudes de alunos, pais e professores, em relação à EF, assumem uma importância central, pois podem influenciar, positiva ou negativamente, a forma como os alunos participam, aprendem e se desenvolvem. No entanto, pouco se sabe sobre as percepções e atitudes dos alunos, ao longo dos diferentes níveis de ensino, em relação à competição e à cooperação, da mesma forma que pouco se sabe sobre o papel da competição, da cooperação e do trabalho individual, no processo educativo em geral. Algo que nos parece central, pois uma compreensão mais aprofundada do que caracteriza o clima das aulas de EF em termos de *goal structures*, em termos das formas de interdependência social que caracterizam os contextos de aprendizagem criados e seu impacto no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, pode proporcionar informações adicionais de extrema importância às práticas docentes e à criação de programas de EF.

Intimamente relacionada com esta problemática está a questão da evolução, ao longo dos diversos níveis de ensino, das dimensões da gestão e resolução de conflitos. Diz-nos a literatura que as estratégias de gestão e resolução de conflitos, que parecem ser estabelecidos muito precocemente em termos desenvolvimentais, variam em função de todo um conjunto de variáveis individuais, organizacionais e contextuais (Weider-Hatfield, 1995; Rosenthal e Hautaluoma, 1988; Vera, 2004; Sari, 2008; Çifcil e al., 2008; Salami, 2010; Choi, 2013; Ome, 2013; Tastan, 2013). Dos poucos estudos que encontramos sobre estratégias de gestão e resolução de conflitos no âmbito da EF, nenhum deles se centrava na evolução destas estratégias ao longo dos diferentes níveis de ensino nem sobre a relação entre estas estratégias e a inclusão de alunos com NEE nas actividades curriculares de EF (Flavier, 2002; Hanner, 2005; Kwon, 2007; Somech, 2008; Mahon, 2009; Zimmerman, 2009; Huseinagić e Hodžić, 2010; Stihec, Videmšek e Vrbnjak, 2011; Siskos, Proios e Lykesas, 2012).

Os dados por nós encontrados indicam que das quatro estratégias estudadas apenas a estratégia Imposição desce consistentemente do 2º Ciclo para o 3º Ciclo e do 3º Ciclo para o Ensino Secundário, enquanto que as restantes estratégias parecem estabilizar entre o 3º Ciclo e o Ensino Secundário. Com efeito, Acomodação, Negociação e Afastamento, descem significativamente do 2º para o 3º Ciclo, mas não do 3º Ciclo para o Ensino Secundário. As dimensões Acomodação e Negociação chegam mesmo a subir, apesar de muito ligeiramente, do 3º Ciclo para o Ensino Secundário, embora se mantenham a níveis inferiores aos verificados no 2º Ciclo.

Esta evolução em termos de idade ocorre num contexto em que quer para o género masculino quer para o género feminino parecem recorrer mais sistematicamente à Acomodação e à Negociação, para a Imposição surgir em último lugar. Ora, Acomodação e Negociação, são precisamente aquelas estratégias que, de acordo com a teoria da dupla preocupação, na articulação entre *relações* e *objectivos*, mais valorizam as relações. Inversamente, a estratégia Imposição, aquela a que rapazes e raparigas menos recorrem, valoriza mais os objectivos em detrimento das relações. Em termos de diferenciação de género os dados parecem indicar que, num quadro geral em que ambos os géneros apresentam um padrão de natureza claramente Colaborativo e Integrativo, mais valorizador da Acomodação e da Negociação, não deixamos de registar que o género feminino apresenta valores significativamente superiores ($p = .000$) nas dimensões Acomodação, Negociação e Afastamento. A única dimensão em que não encontramos diferenças significativas entre os dois géneros ($p = .251$) foi precisamente na dimensão Imposição. Ou seja, sem deixarem de ser tão impositivas como os rapazes, as raparigas são claramente superiores na sua capacidade de ultrapassar conflitos na base de estratégias em que a construção e manutenção de relações interpessoais, sociais e afectivas, os *social intimacy goals* e os *social responsibility goals*, assumem maior preponderância.

Congruentemente com estes dados não surpreende, pois, que tenhamos encontrado, no plano das estratégias de gestão de conflitos, associações fortes ou moderadas, entre Acomodação e Negociação ($p = .723$) e entre Acomodação e Afastamento ($p = .555$), precisamente aquelas estratégias que mais valorizam o factor “relações”; que tenhamos encontrado correlações positivas, embora fracas, da Acomodação e da Negociação com as dimensões das atitudes (Favoráveis, Normativas, de Controlo Interno e Externo); que tenhamos encontrado associações, positivas fracas ou moderadas, da dimensão Cooperação com todas as dimensões da gestão de conflitos, enquanto que as associações da Competição e do Trabalho Individual com as dimensões da gestão de conflitos são residuais, nulas ou mesmo negativas. Exceptua-se, como facilmente se entende, a associação entre a Competição e a Imposição, que apresenta uma correlação positiva fraca ($p = .350$).

Como fomos verificando ao longo de todos estes trabalhos, pese embora o facto de no âmbito da EF ser necessário aprofundar, entre outras, a questão da modificação das atitudes em geral e das atitudes específicas em relação à alteração das regras dos jogos como processo de promoção da inclusão de alunos com

NEE nas aulas de EF (Bebetsos, Derri, Zafeiriadis e Kyrgiridis, 2013), a generalidade dos estudos parece confirmar a presença de uma atitude positiva dos alunos em relação à inclusão de pares com NEE nas actividades curriculares de EF (Hutzler, 2003; Block e Obrusnikova, 2007; O'Brien, Kudláček e Howe, 2009; Qi e Ha, 2012; Wilhelmsen e Sørensen, 2017). Os dados por nós encontrados vão nesse mesmo sentido em relação às dimensões analisadas, as Crenças Comportamentais Favoráveis, as Crenças Normativas, as Crenças de Controlo Interno e as Crenças de Controlo Externo, dados que se reencontram em todos os níveis de ensino, seja nas turmas com contacto seja nas turmas sem contacto.

Para além das atitudes dos alunos em relação à inclusão, nas aulas de EF, de pares com NEE, analisámos também três dimensões do âmbito das preferências dos alunos em termos da organização das interdependências dos contextos de aprendizagem (Cooperativo, Competitivo e Trabalho Individual), bem como quatro estratégias de gestão e resolução de conflitos (Acomodação, Negociação, Afastamento e Imposição), o que permitiu encontrar associações positivas entre as atitudes (Crenças Comportamentais Favoráveis, Normativas de Controlo Interno e Externo) e a preferência por contextos de aprendizagem de natureza cooperativa. Igualmente de registar que nunca foram encontradas correlações negativas entre a preferência por contextos competitivos de aprendizagem e as atitudes positivas em relação à inclusão.

No que toca às estratégias de gestão e resolução de conflitos, os dados apontam igualmente para uma associação positiva entre todas as dimensões das atitudes estudadas e as estratégias de resolução de conflitos caracterizadas pela importância atribuída às “relações” em detrimento dos “objectivos”, a saber, a Acomodação, a Negociação e parcialmente o Afastamento, se entendido na perspectiva de Gabrielidis, Ybarra e Villareal (1997). Ou seja, estamos perante um padrão de gestão de conflitos de natureza claramente cooperativo e integrativo que tem ainda a peculiaridade de as estratégias da Acomodação e da Negociação registarem uma associação positiva moderada com a dimensão Cooperação e apenas residual com a dimensão Competição.

Vivemos num mundo marcadamente caracterizado, seja no plano das ideias ou dos comportamentos, pelas oposições, pelos antagonismos, pelas antíteses. De acordo com a hermenêutica simbólica (Durand, 1969; Wunemburger, 2003), a própria construção da racionalidade suporta-se numa lógica mais profunda, a lógica das estruturas do imaginário, lógica que rege quer as imagens quer os conceitos e que Durand (1969) classifica de diairéticas, místicas e cíclicas. As primeiras, diairéticas, heroicas ou esquizomorfias, caracterizadas pelas oposições, antagonismos ou antíteses, hiperbolizam os aspectos negativos da vida, de forma a exaltar o seu lado luminoso, ascendente ou diurno.

Não surpreende, pois, que na própria literatura científica encontremos estas “infiltrações” do imaginário acentuando diferenças entre determinadas realidades, ignorando ou minimizando o que une e aproxima essas mesmas realidades. Uma das manifestações desse pensamento antitético e dicotómico é a disputa entre a cooperação, com todas as virtudes que lhe são atribuídas, e a competição,

com toda a carga de negatividade que em múltiplos círculos lhe é conferida, disputa que em grande parte expressa a oposição entre uma concepção hobbesiana e neo-darwinista do homem, como animal violento, agressivo e competitivo, e uma visão dita humanista e democrática que deriva do naturalismo de Rousseau e da sua conhecida tese do *bom selvagem*. Também os dados por nós encontrados poderiam levar-nos a formas antitéticas de os interpretar, mas, suportando-nos nesses mesmos resultados, poderemos chegar a posições bem distintas. Senão vejamos.

Em termos gerais os dados encontrados nestes estudos permitem afirmar que o género masculino, comparativamente com as raparigas, apresenta valores significativamente superiores na dimensão Competição, no que respeita à forma de organização das interdependências sociais, na dimensão Imposição, no que respeita às estratégias de resolução de conflitos. Inversamente, os dados indicam que o género feminino, comparativamente com o masculino, apresenta valores significativamente superiores nas atitudes face à inclusão de pares com NEE nas aulas de EF (Crenças Comportamentais Favoráveis, Normativas, de Controlo Interno e de Controlo Externo) e em termos das dimensões Acomodação, Negociação e Afastamento, no que respeita às estratégias de resolução de conflitos. O sexo feminino, comparativamente com o masculino, revela ainda, no que respeita à organização das interdependências, valores significativamente superiores em termos da dimensão Ansiedade. Analisemos, então, cada uma destas diferenças em termos de sexo.

É certo que os rapazes apresentam valores significativamente superiores na dimensão Competição, mas tal constacção não pode ignorar ou minimizar o facto de, tal diferença, ter que ser entendida num quadro em que ambos os géneros preferem a Cooperação à Competição e em que não se encontram diferenças significativas entre géneros em termos da dimensão Cooperação. Assim, parece-nos altamente redutor e pouco adequado dizer que os rapazes são mais competitivos e as raparigas mais valorizadoras da dimensão Cooperação. Rapazes e raparigas são igualmente capazes de valorizar a dimensão Cooperação e a dimensão Competição, não havendo entre estas duas dimensões uma relação de oposição, de valorização de uma das dimensões e desvalorização da outra, até porque, como igualmente fomos referindo ao longo destes estudos, nunca foi encontrada uma associação negativa entre Cooperação e Competição.

Esta relação de natureza não antitética entre as dimensões Cooperação e Competição expressa-se também, indirectamente, em dois aspectos que neste contexto gostaríamos de salientar. O primeiro refere-se à associação das dimensões Cooperação e Competição com as dimensões da Acomodação e da Negociação. O segundo, com a forma como as dimensões Cooperação e Competição se associam com as dimensões das atitudes (Crenças Comportamentais Favoráveis, Normativas, de Controlo Interno e de Controlo Externo).

Em relação ao primeiro aspecto, para registar que se Cooperação se associa quer com a Acomodação quer com a Negociação, em todos os níveis de ensino, através de correlações moderadas, que oscilam entre os .446 e os .643, já a Competição, igualmente em todos os níveis de ensino, ou apresenta correlações resi-

duais com a Acomodação e a Negociação ou essas correlações são mesmo inexistentes. Mas, e este aspecto é o que aqui interessa salientar, nunca são, mais uma vez, encontradas correlações negativas entre a Competição e a Acomodação ou entre a Competição e a Negociação.

Em relação ao segundo aspecto, o padrão das associações é idêntico, ou seja, nas associações entre a Cooperação e as atitudes (Crenças Comportamentais Favoráveis, Normativas, de Controlo Interno e de Controlo Externo) encontramos, em todos os níveis de ensino, correlações que oscilam entre o fraco e o moderado, enquanto que nas associações entre a dimensão Competição e as atitudes, igualmente em todos os níveis de ensino, as correlações são muito fracas ou inexistentes. Mas também aqui não encontramos associações negativas entre as dimensões em questão.

Em relação à estratégia da Imposição, os valores significativamente superiores do género masculino, devem igualmente ser entendido num quadro mais geral em que ambos os géneros preferem e apresentam valores mais elevados em relação às estratégias da Acomodação, da Negociação e do Afastamento. Com efeito, a estratégia da Imposição é aquela a que ambos os géneros menos recorrem, aquela que escolhem em último lugar. Sendo as estratégias da Acomodação, da Negociação e do Afastamento, aquelas que merecem a preferência da ambos os géneros, reconhecendo embora as diferenças, podemos igualmente acentuar que ambos os géneros apresentam um padrão de gestão e resolução de conflitos de natureza claramente cooperativa e integrativo. Os nossos dados não apontam de forma alguma para aquele tipo de oposição que por vezes encontramos na literatura que refere os rapazes como fundamentalmente Impositivos, Assertivos e Distributivos e as raparigas como Cooperativas e Integrativas. Encontrámos, em ambos os géneros e ao longo de todos os níveis de ensino, um padrão comum que poderemos caracterizar como mais Cooperativo que Assertivo, mais Integrativo que Distributivo, mais Reactivo que Proactivo. Acresce dizer que tal como verificámos para a Competição e a Cooperação, também aqui não encontrámos correlações negativas entre a Imposição (grande importância aos objectivos pouca importância às relações) e a Acomodação (grande importância às relações menos importância aos objectivos), pelo contrário, encontrámos correlações positivas, entre o fraco e o moderado, conforme os níveis de ensino, entre essas duas dimensões. O que é dizer que não há entre elas uma relação antitética.

Em relação às atitudes dos alunos sobre a inclusão dos seus pares com NEE nas aulas de EF, a situação coloca-se de forma similar. O género feminino apresenta valores mais elevados, significativamente superiores, aos do género masculino, em termos das dimensões Crenças Comportamentais Favoráveis, Crenças Normativas e Crenças de Controlo Interno e Externo, ou seja, as raparigas apresentam atitudes mais positivas, mais promotoras e facilitadoras, da inclusão de alunos com NEE nas aulas de EF. No entanto, não podemos igualmente ignorar que os valores encontrados para qualquer destas dimensões, no género masculino, são igualmente elevados, a saber, os rapazes são igualmente favoráveis a esse processo de inclusão, a que acresce o facto de, quer os rapazes quer as rapa-

rigas, e aqui não encontramos diferenças entre géneros, apresentarem valores baixos no que respeita à dimensão Crenças Comportamentais Desfavoráveis. Assim, quer rapazes quer raparigas, apresentam atitudes claramente favoráveis à inclusão de pares com NEE nas aulas de EF, apesar de considerarem igualmente, sejam os rapazes sejam as raparigas, que essa inclusão acarreta algumas, poucas, desvantagens ou inconvenientes.

Desta forma, as semelhanças que encontramos em termos de género, no que respeita às atitudes em relação à inclusão de pares com NEE nas aulas de EF (valores sempre elevados em ambos os géneros), no que respeita à gestão de conflitos (preferência, em ambos os géneros, das estratégias que dão mais importância à “relação” que aos “objectivos”) e no que respeita às formas de organização das interdependências sociais (igual preferência pela Cooperação, logo seguida da Competição, sendo o Trabalho Individual o que merece menor adesão em ambos os géneros), não invalidam que, dentro deste padrão comum, as raparigas apresentem uma maior sensibilidade na aceitação e promoção da inclusão dos seus pares com NEE nas aulas de EF, formas mais colaborativas e integrativas de resolução dos conflitos, uma maior empatia e preocupação com o Outro, ou seja, uma maior apetência e empenho para o apoio académico e social, para as dimensões afectiva e da comunicação, para a comunicação interpessoal.

Aliás, as diferenças entre géneros que os nossos dados registaram, encontram um forte suporte, mesmo numa perspectiva filogenética. Com efeito, como refere alguma investigação (Van Vugt e al., 2007), os indivíduos do género masculino cooperam mais intensamente, são mais *group-oriented*, nos contextos em que se verifica uma competição inter-grupos, a chamada *male-warrior hypothesis*, enquanto que nos indivíduos do género feminino a cooperação intra-grupo parece não ser tão significativamente afectada pela competição inter-grupos. O que parece indicar que uma história de milhares de anos, marcada por violentos conflitos inter-grupos, onde o papel do género masculino foi determinante, terá conformado a nossa psicologia social contribuindo para a diferenciação do comportamento humano em termos de género. Em termos evolutivos a espécie humana parece ter sido seleccionada na base da cooperação intra-grupo e da competição inter-grupos. Os grupos humanos que foram mais capazes de aprender a cooperar encontraram-se em melhores condições de sobreviver. Mas, ao mesmo tempo que desenvolveram estratégias de cooperação, tiveram igualmente que aprender a defender-se dos predadores ou dos grupos rivais, a estar alerta para o perigo e rapidamente combatê-lo. Como para a sobrevivência do grupo era igualmente importante acautelar a descendência, ter muitos filhos e cedo, até porque nessas alturas as taxas de mortalidade eram muito elevadas, foi como que ocorrendo uma diferenciação das funções na base do género. A defesa do grupo ficou mais a cargo dos homens, que cooperavam entre si nas caçadas colectivas e no confronto com os grupos rivais. As mulheres, protegidas por alguns homens que não partiam para as caçadas ou para o confronto com os grupos rivais, cooperavam entre si e cuidavam do bem-estar nomeadamente dos filhos.

Neste sentido, a diferenciação de géneros assenta num longo processo filo-

genético onde, mais uma vez, não deixamos de encontrar áreas em que os géneros expressam, para além das suas diferenças, uma mesma unidade.

A *male-warrior hypothesis* ajuda certamente a compreender muitos dos resultados encontrados pela investigação, como a maior sensibilidade da mulher na aceitação e inclusão do diferente, do Outro, ou a sua maior valorização da cooperação em relação à competição. Como poderá ajudar a compreender os resultados mais elevados encontrados na mulher em termos de objectivos centrados na tarefa (*mastery goals*) e de resultados igualmente superiores nos objectivos sociais (*intimacy goals e social responsibility goals*). Ou o discurso dominante, produzido socialmente, em termos de género, como o do individualismo-colectivismo e da masculinidade-feminilidade, em que as culturas ditas individualistas e centradas na tarefa são fortemente associadas aos valores do masculino, da competição e da resolução de conflitos na base das estratégias de natureza mais assertiva e confrontacional, enquanto as culturas ditas mais colectivista e *people-oriented* ou *respect-oriented* são retratadas como mais vinculadas aos valores do feminino, da cooperação, da solidariedade, da preocupação com o outro, da utilização preferencial de estratégias de gestão de conflitos como a Acomodação e a Negociação. Poderá até ajudar a compreender alguns aspectos históricos e desenvolvimentais da própria EF, nomeadamente o seu paradigma da normalidade, da valorização de certo tipo de competências, práticas, “matérias”, com a consequente desvalorização de outras práticas, consideram alguns, arraigadas ou inerentes à masculinidade e à competitividade.

Mas, a *male-warrior hypothesis*, ao dizer que em termos filogenéticos a construção da espécie humana assenta na cooperação intra-grupo e na competição inter-grupos, ao dizer que a mulher se centrava mais na cooperação, na preocupação com os filhos e nos cuidados a dar-lhes, no bem-estar do grupo, ao enfatizar o papel do homem na luta contra os predadores e os indivíduos de outros grupos, não pode igualmente ignorar ou desvalorizar que esses homens, fosse nas caçadas colectivas fosse na luta contra outros grupos, tiveram igualmente que aprender a cooperar entre si como estratégia decisiva de sobrevivência.

É neste sentido que os dados encontrados ao longo destes trabalhos, por vezes discordantes dos resultados encontrados noutros estudos, estudos e autores a que já fizemos referência anteriormente, não nos surpreendem e parecem, igualmente, ter forte suporte na *male-warrior hypothesis*. Realçamos, a este propósito, os dados essenciais por nós encontrados, que poderemos sistematizar nos seguintes pontos:

- Apesar de os rapazes apresentarem valores significativamente superiores na dimensão Competição, não encontramos diferenças estatisticamente significativas entre os dois géneros em termos da dimensão Cooperação.
- Ambos os sexos preferem os contextos de aprendizagem de natureza Cooperativa aos contextos de aprendizagem de natureza Competitiva.
- Ambos os sexos preferem os contextos de aprendizagem de natureza Competitiva aos contextos de aprendizagem assentes no Trabalho Individual.

- Cooperação e Competição associam-se de forma positiva, embora fraca, mas nunca de forma negativa.
- A dimensão Cooperação associa-se de forma fraca, mas moderada, seja com a Acomodação seja com a Negociação, enquanto que a Competição ou não se associa com a Acomodação e a Negociação ou essa associação, positiva embora, é muito fraca.
- A dimensão Cooperação associa-se de forma moderada ou fraca com as dimensões das atitudes, enquanto que a dimensão Competição ou não se associa com as atitudes ou essa associação, positiva embora, é muito fraca.
- Ambos, rapazes e raparigas, apresentam valores elevados nas dimensões das atitudes (Crenças Comportamentais Favoráveis, Crenças Normativas, Crenças de Controlo Interno e Externo) em relação à inclusão de pares com NEE nas aulas de EF, embora os valores das raparigas sejam significativamente superiores aos valores encontrados para os rapazes.
- Não foram encontradas diferenças significativas entre os dois sexos no que respeita à dimensão Crenças Desfavoráveis, onde quer rapazes quer raparigas apresentam sempre valores baixos.
- Embora o sexo masculino apresente valores significativamente superiores na dimensão Imposição e o género feminino valores significativamente superiores nas dimensões Acomodação, Negociação e Afastamento, ambos os géneros preferem a Acomodação, a Negociação e o Afastamento, em detrimento da Imposição, a última preferência em termos de gestão de conflitos quer de rapazes quer de raparigas. Estas três dimensões, Acomodação, Negociação e Afastamento são as que apresentam associações positivas mais elevadas com as dimensões das atitudes.
- O padrão de gestão e resolução de conflitos referido no ponto anterior, idêntico em rapazes e raparigas, é marcadamente Cooperativo, Integrativo e Reactivo, ou seja, apresenta-se em ambos os géneros como mais Cooperativo que Assertivo, mais Integrativo que Distributivo, mais Reactivo que Proactivo.
- Foram encontradas associações positivas moderadas entre a estratégia da Negociação e as Crenças Comportamentais Favoráveis, enquanto que na Imposição esses valores se expressam por uma ausência de associação (Ensino Secundário) ou por uma associação fraca (nos 2º e 3º Ciclos).

Este padrão interactivo expressa, de forma diferenciada, uma igual preferência de ambos os sexos pelos contextos de aprendizagem de natureza cooperativa e competitiva, sendo os contextos de aprendizagem mais centrados no trabalho individual os que merecem menos adesão por parte dos alunos.

Como formas básicas de cognição social a competição e a cooperação implicam a regulação das acções próprias e das acções do outro. Em todo o longo processo de socialização, seja na perspectiva ontogenética seja na perspectiva filogenética, os mecanismos da cooperação parecem ter um papel fundacional. Com efeito, as modernas teorias da socialização vêm a criança como um ser altamente competente e geneticamente pré-preparado para preferir o envolvimento social

ao envolvimento físico, para procurar activamente experiências, interacções sociais, contingentes e reciprocamente reguladas. Mãe e criança, providas de múltiplos mecanismos de origem endógena (sensoriais, hormonais, fisiológicos, imunológicos e comportamentais), estabelecidos no sistema genético humano ao longo de milhões de anos de evolução, adaptam e regulam mutuamente os seus comportamentos, adequando o conteúdo das suas intervenções e o momento em que o fazem, manifestando uma alta sensibilidade para responderem às pistas e sinais sociais do outro.

A criança, desde cedo, aprende que as pessoas, não os objectos do mundo físico, respondem às suas pistas e sinais comunicativos, aprendem que os comportamentos das pessoas com quem interage podem ser previsíveis e contingentes em relação ao seu próprio comportamento. Mais do que uma passiva receptora de *inputs* sociais a criança é um ser altamente auto-regulado e auto-reflexivo, contribuindo activamente para o seu próprio desenvolvimento e para a construção das suas circunstâncias de vida. Enraizado em sistemas sociais e redes de influência cada vez mais alargadas, o funcionamento humano envolve diferentes *locus* de controlo, intencionalidade, planos e estratégias de acção, sistemas de feedback informativo, correctivo ou avaliativo, mecanismos antecipatórios, crenças sociais e expectativas de resultados, sonhos, futuros imaginados, valores, que servem como elementos motivadores, guias norteadores dos comportamentos actuais.

Vai-se assim construindo, na base da história interactiva, das narrativas sócio-culturais que cada criança experimenta, toda uma compreensão, todo um sentido de vida, todo um conjunto de representações possíveis, de natureza cognitiva e sócio-afectiva, sobre o significado do mundo, da vida, do relacionamento com os outros.

Mas as experiências interactivas nem sempre estão bem reguladas, nem sempre são de contingência e reciprocidade. Ocorrem também, desde sempre, experiências de ruptura interactiva, de não contingência, de conflito e oposição, de confronto entre objectivos e interesses distintos. Mesmo que, instalada a oposição e a não contingência, a vontade das partes envolvidas seja, em múltiplas circunstâncias, a de retornar o mais rapidamente à reciprocidade e contingência interactiva. Ora, e é este o ponto que aqui nos interessa, contingência e não-contingência, ou mais especificamente cooperação e competição, exigem quadros cognitivos e sócio-afectivos claramente distintos, mas igualmente importantes, em termos do desenvolvimento pessoal e social. E se é certo que no dia-a-dia as relações interpessoais envolvem múltiplas vezes a presença conjunta da competição e da cooperação – como por exemplo no desporto – estes dois tipos específicos de interacção, de cognição social, envolvem, cognitiva, motivacional e emocionalmente, quadros mentais distintos.

Com efeito, cooperação e competição, como formas básicas de cognição social, exigem a presença de mecanismos antecipatórios de regulação dos comportamentos próprios e sua adequação aos comportamentos do outro, mecanismos que se expressam de forma substancialmente distinta nos contextos de cooperação e da competição. No entanto, quer na competição quer na cooperação,

os comportamentos motores dos alunos têm que ter em consideração os sinais comunicativos dos outros, organizam-se na base das expectativas que criam em relação às intenções e comportamentos dos colegas da sua ou da outra equipa, envolvem a análise cognitiva de trajectórias, distâncias, velocidades, e, nomeadamente, a antecipação, a previsão, das deslocações futuras da bola e dos intervenientes no jogo, envolvem o confronto com a imprevisibilidade dos comportamentos, com o sucesso e o insucesso, com o risco e com os sentimentos e afectos, positivos ou negativos, inerentes a essas situações.

No caso da cooperação, confrontamo-nos com um contexto interactivo marcadamente contingente que assenta num elevado grau de previsibilidade dos comportamentos do outro e numa maior facilidade de interpretação dos seus sinais comunicativos, o que se traduz em tomadas de decisão mais rápidas, fáceis e apropriadas e no aumento do sentimento de eficácia e competência. Previsibilidade, facilidade de interpretação, decisões mais rápidas, fáceis e apropriadas, sentimentos de eficácia e competência, que aumentam com a aprendizagem, com o treino, com a história interactiva que os membros do grupo vão estabelecendo entre si.

O que não significa que ao longo dessas experiências, marcadamente contingentes e cooperativas, em que os membros do grupo se vão conhecendo melhor e aprendem, na base da reciprocidade interactiva, a melhor ajustar esses comportamentos, não surjam rupturas no processo interactivo e, conseqüentemente, a vivência pontual de sentimentos de menor competência e eficácia na regulação dos comportamentos interactivos. Ou seja, o próprio contexto cooperativo de aprendizagem não é imune à presença da ruptura e do conflito, das dificuldades interactivas em gerir interesses, motivações e expectativas diferentes, em gerir diferentes pontos de vista. Mas o que prevalece é igualmente a vontade de, na base de uma história interactiva assente na facilidade de interpretar e prever os sinais comunicativos do outro, de tomar decisões ajustadas, de elevados sentimentos de eficácia e competência, retornar o mais rapidamente possível à situação de contingência interactiva.

Ilustremos o que anteriormente foi dito a partir de situações de cooperação intra-grupo no plano desportivo. O trabalho de equipa, a realização de actividades conjuntas, a preparação dos jogos, implica a presença de mecanismos de confirmação e antecipação, o desenvolvimento da capacidade de melhor interpretar os sinais comunicativos dos outros, o desenvolvimento de padrões de comportamento estáveis e previsíveis por parte dos colegas, a sinalização de quando o outro deve iniciar ou terminar o seu comportamento. Quando interpretado com facilidade os sinais comunicativos de um colega de equipa, sinais que envolviam a expectativa de que naquele contexto lhe passasse a bola e efectivamente faço esse passe, estamos perante uma situação de contingência interactiva, o meu comportamento, ao confirmar o comportamento esperado, sinaliza ao meu colega que deve continuar a repetir o seu comportamento e o êxito do meu passe diz-me que posso confiar nele e nas interpretações que faço dos sinais comunicativos que me envia. Trata-se, afinal, da aprendizagem de todo um conjunto de mecanismos de antecipação que permitem confirmar expectativas sobre

o comportamento do outro, de padrões de comportamento estáveis e previsíveis que permitam a partilha de uma actividade conjunta, que, traduzida no êxito dessa actividade, reforça o sentimento de competência e capacidade dos intervenientes. E quando face à presença de factores alheios ou que não foi possível prever, as expectativas mútuas não foram confirmadas, o processo interactivo não se traduziu no êxito (no caso a realização de um passe), o objectivo mútuo é que na próxima situação se possa de novo voltar à contingência dos processos interactivos.

Quando um jogador prevê ou antecipa a situação de “perigo” em que um colega se poderá vir a encontrar, quando um jogador interpreta com facilidade a situação de “perigo” em que um colega efectivamente se encontra, ajustará os seus comportamentos, comportamentos de ajuda e apoio, de *scaffolding*, de forma a retirar o seu colega o mais rapidamente possível dessa situação. De qualquer forma o sentimento de competência e capacidade dos jogadores é sempre retirado da contingência dos comportamentos que uns aos outros proporcionam.

Já no caso da competição, a outra forma de cognição social que temos vindo a analisar, tudo se passa de forma completamente diferente. Ao inverso da cooperação, o quadro mental que caracteriza a competição é o da imprevisibilidade, da ocultação e não da partilha da informação e dos sinais comunicativos, quadro que não se suporta na construção de relações de confiança. Na competição a interpretação dos comportamentos do outro é mais difícil, os comportamentos menos previsíveis, as decisões a tomar poderão ser menos rápidas e eventualmente menos apropriadas, traduzindo-se em comportamentos interactivos não contingentes (o sucesso de uns é o insucesso dos outros), donde poderão derivar sentimentos de incompetência e incapacidade mais acentuados. Fazer uma “finta” é enviar sinais equívocos ao adversário, fazer menção de que irá ter um determinado comportamento e fazer eventualmente o contrário. Um passe realizado com sucesso será aquele que foi claramente imprevisível para a equipa contrária. Marcar com êxito uma grande penalidade é enganar, iludir o guarda-redes com determinados sinais, ocultando a verdadeira intenção, ou seja, tornando o mais difícil possível a possibilidade de o guarda-redes poder interpretar e prever os comportamentos motores que irei efectivamente assumir. Competir é criar uma ruptura no processo interactivo reduzindo ao máximo a presença de mecanismos de confirmação e antecipação por parte dos jogadores da outra equipa.

Referimos anteriormente que a competição e a cooperação, como formas básicas de cognição social, são igualmente importantes, cada uma à sua maneira, em termos do desenvolvimento pessoal e social, seja na perspectiva ontogenética seja na perspectiva filogenética.

No que à cooperação diz respeito, se é certo que a teoria clássica da evolução enfatiza a competição, a luta pela sobrevivência, a sobrevivência do mais apto, não é menos verdade que reconhece igualmente que a cooperação entre membros da mesma espécie traz igualmente grandes vantagens e aumenta as possibilidades de sobrevivência dos indivíduos. A cooperação entre membros do mesmo grupo, a cooperação intra-grupo, traduz-se numa maior segurança dos

indivíduos e da comunidade face aos predadores. No caso específico da espécie humana essa cooperação apresenta mesmo um valor acrescido imenso abrindo a porta à criação de intenções e compromisso conjuntos, a uma *shared intentionality* (Tomasello, 2005), respeitadora da diferença e da inclusão, que se pode expressar nas mais elevadas formas de tolerância e altruísmo, filantropia e generosidade, abnegação e sacrifício pessoal.

No que à competição diz respeito, as concepções evolucionistas acentuam particularmente, em termos da evolução humana, o facto de o desenvolvimento cognitivo estar profundamente ligado à pressão da sobrevivência no contexto de grupos sociais em que a presença de processos simbólicos de comunicação, a presença da linguagem, portanto também da linguagem corporal, introduzirem a possibilidade da mentira, da ilusão e do engano. Reboul (2010, p.425) refere-se a esta questão afirmando que a “pressure of group living between cheaters and cheater detectors” teria conduzido “to more and more sophisticated behaviour and eventually, to mind-reading”. Não esqueçamos a este propósito que a epistemologia genética e o sócio-construtivismo consideram que o desenvolvimento cognitivo resulta de um equilíbrio, nunca definitivamente encontrado, entre assimilação e acomodação, que aprender é ser capaz de superar conflitos e contradições.

Em termos mais genéricos poderemos ainda afirmar que a linguagem e o pensamento simbólico, ao permitirem transcender os limites do presente, do estímulo directo, do aqui e agora, ao permitirem ao homem conceber, imaginar e estabelecer ordens alternativas, foram inequivocamente a mudança mais radical na evolução da espécie humana e no processo de adaptação aos desafios de um mundo permanentemente em mudança. Mas, se o processo de construção simbólica trouxe potencialidades acrescidas aumentando largamente o âmbito da vida humana, abrindo as portas à arte e à poesia, à ciência e à tecnologia, não é menos verdade que veio igualmente multiplicar as possibilidades da falsidade, da mentira e do engano.

Se em termos evolutivos, como referimos anteriormente, a espécie humana se adaptou e desenvolveu, com vantagem, em contextos em que a cooperação intra-grupo e a competição inter-grupos ocorrem profundamente interligadas (em contextos escolares diversos, no mundo do desporto, na comunidade em geral), a presença conjunta, afinal, da previsibilidade e da imprevisibilidade, da rotina e da inovação, das relações e dos objectivos, da *shared intentionality* e do *mind-reading*, que equilíbrios, sempre instáveis, poderemos encontrar entre estes dois polos tão opostos como complementares? Até porque, como tudo parece indicar, a direcção para que a investigação aponta sugere-nos que:

- A EF pode contribuir activamente, na base das condições de aprendizagem proporcionadas, para a vivência de experiências motoras, social e emocionalmente positivas, potenciadoras do desenvolvimento integral dos alunos.
- O impacto da EF nas dimensões motora, afectiva, social e cognitiva da vida do aluno, parece não derivar apenas do empenho e participação do

aluno, mas do papel mediador que nesse processo desempenha a forma como se organizam as interdependências, as interações, entre os alunos e os seus professores, os seus pares e os seus pais.

- A aprendizagem cooperativa, entendida não apenas como técnica, mas como a cultura duma comunidade de aprendizes, possibilita o desenvolvimento de competências nos quatro domínios da aprendizagem da Educação Física, os domínios motor, cognitivo, social e afectivo, e contribui para construção de processos interactivos mais positivos e frequentes entre alunos com e sem NEE.
- A promoção do desempenho motor dos alunos, em muitas investigações, vem associado aos encorajamentos e feedbacks dos seus pares e dos seus professores.
- A construção de um *self* de natureza mais individual (*independent self-construal*), num contexto de baixa interdependência, conduz a comportamentos mais competitivos.
- O contacto num mesmo espaço físico de alunos com e sem NEE, só por si, não reduz preconceitos nem promove a inclusão e a participação no seio do grupo. A modificação positiva das atitudes e comportamentos dos alunos em relação à inclusão dos seus pares com NEE nas aulas de EF depende em grande parte da forma como se organizam as interdependências sociais, a responsabilidade individual, as interações face-a-face e a avaliação dos procedimentos de grupo.
- As comunidades educativas, em termos das formas de organização das interdependências sociais, continuam a proporcionar aos seus alunos essencialmente contextos competitivos de aprendizagem.

No entanto, não podemos igualmente ignorar que no que respeita a esse equilíbrio, sempre necessário, entre cooperação e competição, como nos indica Rovegno (2008, p. 92) “we are only beginning to unpack the complexity of these learning environments”. Sabemos pouco, precisamos de aprender mais, sobre o papel da competição no contexto escolar. Precisamos de compreender melhor a forma como funcionam estes mecanismos.

É aqui que nos interessa voltar aos dados encontrados nos estudos por nós desenvolvidos, estudos que tinham como objectivo central melhor compreender o processo de inclusão de alunos com NEE nas aulas de EF. O dado mais surpreendente por nós encontrado talvez não tenha sido o de as Crenças Comportamentais Favoráveis, e as Crenças de Controlo Interno e Controlo Externo, apresentarem valores significativamente superiores nas turmas sem contacto, ou seja, nas turmas em que não estão incluídos, nas aulas de EF, alunos com NEE, comparativamente com as turmas com contacto, aquelas em que há alunos com NEE que frequentam as aulas de EF. Até porque alguns indícios indirectos poderiam já apontar nessa direcção, como é o caso dos estudos de Arampatzis, Mouratidou, Evaggelinou, Koidou e Barkoukis (2011) que, ao compararem escolas com e sem alunos com NEE, verificaram que os alunos que frequentavam escolas sem alunos com NEE apresentavam atitudes mais positivas em relação a essa inclu-

são que os seus pares que estudavam em escolas onde contactavam efectivamente com alunos com NEE. Também não foi propriamente surpreendente, apesar do modelo desenvolvimental proposto por Harper e Peterson (2001) e Kraché e Altwasser (2006), o padrão por nós encontrado no aspecto específico da inclusão de pares com NEE nas aulas de EF, que sugere uma evolução negativa do 1º para o 2º Ciclo, para depois subir consistentemente do 2º Ciclo até ao Ensino Secundário, onde os valores se situam ligeiramente abaixo dos encontrados no 1º Ciclo.

O que verdadeiramente nos surpreendeu, dados que necessariamente precisam de ser ou não confirmados por outros estudos, foi a forma como as Crenças Comportamentais Favoráveis, as Crenças Normativas e as Crenças de Controlo Interno e Externo evoluem do 2º ciclo para o Ensino Secundário, quando analisamos diferenciadamente essa evolução nas turmas com e sem contacto.

Como compreender que os valores das Crenças Comportamentais Favoráveis só sobem, significativamente, do 2º para o 3º Ciclo e do 3º Ciclo para o Ensino Secundário, no caso das turmas sem contacto?

Como compreender que os valores das Crenças Normativas só sobem, significativamente, do 2º para o 3º Ciclo e do 3º Ciclo para o Ensino Secundário, no caso das turmas sem contacto?

Como compreender que os valores das Crenças de Controlo Interno e das Crenças de Controlo Externo, que apresentam um mesmo padrão evolutivo, deçam significativamente do 2º para o 3º Ciclo, mas apenas nas turmas com contacto?

Como compreender que os valores das Crenças de Controlo Interno e das Crenças de Controlo Externo, que apresentam um mesmo padrão evolutivo, subam significativamente do 3º Ciclo para o Ensino Secundário, mas apenas nas turmas sem contacto?

No sentido de procurar compreender estes padrões evolutivos tão diferenciados, nas atitudes dos alunos que frequentam turmas com e sem contacto, em relação à inclusão dos seus pares com NEE nas aulas de EF, convocamos, simultaneamente, o paradigma da *diversidade-conflito-desempenho*, a teoria da interdependência social e a teoria do contacto. Em termos gerais, e especificamente em termos pedagógicos, a ideia tradicional de que a homogeneidade funcional dos grupos era um factor facilitador da aprendizagem e do desempenho desses mesmos grupos, foi dando lugar à ideia de que, em função da forma como são geridas as interdependências e ultrapassados os conflitos intra e inter-grupos, o desempenho pode estar associado, positivamente, à heterogeneidade do grupo.

Assim, na base de fortes evidências empíricas, o modelo da homogeneidade foi substituído pelo paradigma da *diversidade-conflito-desempenho*. Para este paradigma o grande desafio é as comunidades educativas aprenderem a lidar com a diversidade, com a heterogeneidade dos grupos, como fonte de criatividade, até porque esta heterogeneidade da população escolar é um dado sociológico inerente ao próprio processo de globalização. Desafio que começa logo pelo facto de a própria diversidade potenciar, paradoxalmente, resultados positivos ou negativos. Com efeito, como a investigação demonstrou, juntar pessoas com carac-

terísticas diferentes (idade, género, competências cognitivas ou motoras...), de diferentes etnias ou backgrounds culturais, num mesmo espaço físico, num mesmo espaço de aprendizagem, só por si, tem um impacto reduzido, neutro ou mesmo negativo, no funcionamento desses grupos e no desempenho dos seus membros. Trata-se, pois, de saber, como evitar ou minimizar os possíveis efeitos negativo dessa heterogeneidade e potenciar ao máximo as grandes vantagens que igualmente advêm dessa heterogeneidade, o que envolve, como a investigação veio a verificar, a construção de climas afectivos positivos que fortemente contribuam para o fortalecimento e consolidação da coesão desses grupos e para o melhor desempenho dos seus membros.

Nesta linha, os estudos levados a cabo na base da teoria do contacto e da teoria da interdependência social, vieram mostrar que em grande parte a promoção duma associação positiva entre desempenho e diversidade se suportava em quatro dimensões essenciais, dimensões que definem o que se deve entender por aprendizagem cooperativa:

- A interdependência positiva no contexto de grupos heterogéneos
- A responsabilidade individual no contexto de grupos heterogéneos
- O desenvolvimento das competências sociais
- A promoção das relações face-a-face
- A auto-avaliação dos procedimentos do grupo
- Estas concepções acrescentam ainda como postulados fundamentais:
 - O carácter cooperativo do contacto e a partilha de objectivos comuns
 - O contacto deve ser íntimo, estruturado e prolongado no tempo
 - O suporte da autoridade institucional e o clima social da comunidade educativa
- A igualdade de estatuto dos membros que integram os diferentes grupos.

O paradigma da *diversidade-conflito-desempenho*, na mesma linha de pensamento da teoria da interdependência social e da teoria do contacto, ao avançarem, no contexto da relação entre heterogeneidade e desempenho dos grupos, com os princípios básicos anteriormente referidos, vieram consolidar a ideia de que o conflito não é obrigatoriamente um fenómeno negativo, clarificando que os conflitos podem ser positivos (construtivos) ou negativos (destrutivos), ou seja, que podem ser uma fonte potencial de importantes resultados positivos. Os estudos desenvolvidos sobre esta temática apontam para a ideia de que não é a presença dos conflitos, mas a forma como são resolvidos, que irá determina se terão recortes construtivos ou destrutivos, acrescentando que os conflitos são positivos e construtivos quando resultam num acordo de que todos beneficiam, contribuindo desta forma para a melhoria e fortalecimento das relações entre os membros dos diferentes grupos (amizade, confiança, respeito mútuo) e para o aumento da capacidade de os alunos, no futuro, melhor resolverem os conflitos que venham a ocorrer.

Mas, voltando ainda a uma dos aspectos centrais das nossas preocupações, o do papel da cooperação e da competição no processo de formação integral dos alunos, devemos igualmente enfatizar, algo muitas vezes esquecido, que a pró-

pria teoria da interdependência social distingue, em termos conceptuais, entre competição destrutiva e competição construtiva, indicando que a competição assume contornos mais construtivos quando ganhar é pouco importante, todos os alunos têm uma razoável possibilidade de ganhar e estão presentes regras claras e específicas, procedimentos e critérios, para o que, num contexto educativo, se deve entender por ganhar. Desta forma, o que passa também pelas respostas a dar às perguntas que a seguir se apresentam, que envolvimentos deverão os professores proporcionar aos seus alunos de forma a que evoluam de uma forma positiva, ao longo dos diferentes níveis de ensino, as suas atitudes em relação à inclusão de pares com NEE nas aulas de EF? Como criar contextos de aprendizagem que invertam a situação encontrada nos nossos estudos no que respeita ao facto de as Crenças Comportamentais Favoráveis, As Crenças Normativas, As Crenças de Controlo Interno e as Crenças de Controlo Externo, evoluírem de forma menos positiva nas turmas com contacto, nas turmas em que efectivamente estão incluídos alunos com NEE nas aulas de EF? Segue, então, um conjunto de interrogações, sugestões também para futuros estudos, por onde poderá passar, pelo menos parcialmente, a resposta às duas interrogações que acabámos de formular.

- Os reforços e feedbacks dos docentes de EF estão mais centrados no aluno individual ou nos grupos?
- Os reforços e feedbacks dos docentes de EF centram-se mais nos conteúdos técnicos relativos à actividade e aptidão física, nas questões de natureza técnica e tática, ou no desenvolvimento dessa constelação de valores, atitudes e comportamentos, de natureza pro-social, que beneficiam quer o próprio aluno quer os pares com quem interagem?
- Os docentes de EF asseguram aos seus alunos envolvimentos educativos que promovam os valores da solidariedade, da tolerância, da responsabilidade e do respeito, do apoio e da ajuda mútua?
- Nas suas práticas os docentes de EF esforçam-se por reduzir ao máximo os meios coercivos e punitivos de regulação dos comportamentos interactivos?
- Os docentes de EF dão atenção às necessidades e expectativas dos seus alunos, elogiam, apoiam, reforçam os seus comportamentos cooperativos, levam em consideração as suas necessidades de autonomia, têm em consideração as suas iniciativas?
- Como proporcionar aos alunos contextos de aprendizagem que, sem esquecer os princípios anteriormente referidos, garantam igualmente que não se perde o carácter competitivo das actividades, mas tendo sempre presente que os contextos cooperativos são os que merecem a preferência dos alunos?

Estamos, pois, confrontados com a necessidade de continuar a investigar uma diversidade de programas curriculares possíveis, para contextos escolares eles próprios diversos, nas características dos alunos e nos quadros culturais que os definem, de forma a responder o mais adequadamente possível às necessida-

des e expectativas dos alunos. Neste contexto, uma das dimensões que maior controvérsia tem desencadeado entre investigadores é certamente a da natureza mais ou menos competitiva das actividades, que tem levado a posições extremas como a da incompatibilidade entre actividades competitivas e EF, posição normalmente fundamentada no efeito negativo que essas actividades podem ter, senão em todos, pelo menos nalguns alunos, particularmente os alunos com desempenhos motores mais baixos e as raparigas, o que levaria à exclusão desses alunos e não à sua inclusão e participação mais activa.

Inversamente, os autores que enfatizam o papel construtivo da competição na formação integral dos alunos consideram que as posições que negam esse valor educativo partem de uma concepção redutora da competição, entendendo-a apenas como o mero ganhar ou perder.

Uma terceira posição, valorizadora da competição, não deixa, no entanto, de chamar a atenção para os perigos que derivam da transferência automática do modelo desportivo/competitivo para o contexto educativo, sem ter em linha de conta as diferenças abismais que separam esses dois contextos. Esta posição suporta-se em dois princípios básicos, o princípio do consentimento (Russell, 2004), ou seja, o princípio da participação voluntária nos jogos competitivos (a EF tem um carácter compulsivo), e o princípio da igualdade de oportunidades no desempenho (Loland, 2010), que indica que o critério da competição é o da igualdade de competências no desempenho motor enquanto que em contexto escolar as turmas se organizam com base noutros critérios que não os da igualdade de desempenho motor. Desta forma, os alunos com desempenhos motores inferiores seriam excluídos das actividades competitivas e a lógica desportiva, se quisermos, a ética desportiva, colidiria de alguma forma com a filosofia educativa da inclusão de todos os alunos independentemente das suas diferenças.

Com base nestes diferentes pontos de vista, Aggerholm, Standal e Hordvik (2018) consideram que, para além das questões que derivam da filosofia do desporto e da filosofia da educação, quatro argumentos normativos, não obrigatoriamente exclusivos, podem guiar as abordagens pedagógicas no seu confronto com a utilização de actividades competitivas no contexto da EF. O argumento de que essas actividades deveriam ser evitadas. O argumento de que deveria ser dada aos alunos a possibilidade de poderem escolher sobre a participação nessas actividades, o que igualmente daria ao aluno a possibilidade de ter um papel mais activo no seu próprio processo de aprendizagem. O argumento de que as actividades competitivas deveriam ser adaptadas e modificadas de forma a responderem à formação integral de todos os alunos. Finalmente, o argumento de que os alunos também aprendem com as experiências negativas que possam decorrer da competição.

As questões aqui levantadas, nomeadamente os quatro argumentos normativos que Aggerholm, Standal e Hordvik (2018) nos apresentam, prendem-se muito directamente com os dados por nós encontrados ao longo destes estudos. Para evitar grandes redundâncias relembremos apenas alguns.

Os nossos dados não confirmam a tese da relação antagonica, antitética, entre competição e cooperação. Quer o género masculino quer o género femi-

nino, preferem os ambientes de natureza cooperativa aos ambientes de natureza competitiva, embora o género masculino apresente valores significativamente superiores na Competição. No que toca à Cooperação não se registam diferenças entre os dois géneros. Se a Cooperação se associa positivamente, embora de forma fraca, com todas as dimensões das atitudes em relação à inclusão nas aulas de EF, já no caso da Competição essa associação é fraca ou nula, mas mesmo assim nunca negativa. A Ansiedade, nos dois géneros, desce do 2º Ciclo ao Ensino Secundário, e se nos 2º e 3º ciclos encontramos associações fracas, mas positivas, quer entre a Ansiedade e a Cooperação, quer entre a Ansiedade e a Competição, no Ensino Secundário a Ansiedade só vem associada, positivamente, com a Competição. O género feminino apresenta, comparativamente com o masculino, valores superiores na Ansiedade, mas apenas no 3º Ciclo e no Ensino Secundário. Em todas as dimensões das atitudes, nas turmas com e sem contacto, encontramos valores elevados, expressando uma atitude claramente positiva em relação à inclusão de pares com NEE nas aulas de EF. No entanto, quando comparamos turmas com e sem contacto, encontramos valores significativamente superiores no caso das turmas sem contacto. Assim, o contacto com alunos com NEE nas aulas de EF parece não ter um impacto positivo na mudança de atitude dos alunos em relação a esse processo de inclusão.

Estes dados, como posteriores investigações poderão ou não vir a confirmar, poderão estar relacionados com o clima social das aulas de EF, eventualmente marcado pelo carácter competitivo das actividades. No importante desafio de gestão de distâncias entre processo e resultado, tarefa e desempenho, cooperação e competição, participação ou transmissão, imposição ou negociação, como se posicionam os professores de EF? Qual o contributo dos alunos para o processo de desenvolvimento curricular? Num contexto de inclusão e valorização da diferença, que posicionamento, face à questão da competição, poderá mais fortemente facilitar e potenciar o envolvimento e a participação dos alunos nas actividades de EF, nomeadamente daqueles que por razões diferentes se encontram em situações de maior vulnerabilidade?

Sejam quais forem as respostas às questões até agora formuladas, sejam quais forem os inestimáveis contributos que a investigação nos irá proporcionando, conhecimentos que certamente poderão melhorar as práticas a desenvolver, tudo aponta para que possamos considerar que o potencial valor educativo da competição expressa todas as suas virtualidades quando ocorre em contextos sociais fortemente marcados pela presença de toda uma constelação de valores, atitudes e comportamentos, que promovam o bem-estar e a qualidade de vida dos membros dessa comunidade, quando ocorre em contextos sociais que incorporam o cuidado e a preocupação com a autonomia e emancipação do outro, em que vigora o *poder transformativo* e não o *poder dominativo*, contextos sociais, envolvimento, que ensinam os seus membros a cuidarem uns dos outros, a construírem entre si relações de ajuda e apoio, envolvimento em que cada um se engrandece e sente grande na medida em que ajuda os outros a sentirem-se grandes.

Referências

- Aggerholm, K., Standal, O. e Hordvik, M. (2018). Competition in Physical Education: Avoid, Ask, Adapt or Accept? *Quest*, 60, 84-104.
- André, A., Louvet, B. e Deneuve, P. (2013). Cooperative group, risk-taking and inclusion of pupils with learning disabilities in physical education. *British Educational Research Journal*, 39, 677-693.
- André, A., Deneuve, P. e Louvet, B. (2011). Cooperative learning in physical education and acceptance of students with learning disabilities. *Journal of Applied Sport Psychology*, 23, 474-485.
- Ajzen, I. (2005). *Attitudes, personality, and behavior* (2nd ed.). Berkshire England: Open Press.
- Ajzen, I., e Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Allen, J., Porter, M., McFarland, C., McElhaney, K., e Marsh, P. (2007). The relation of attachment security to adolescents' paternal and peer relationships, depression, and externalizing behavior. *Child Development*, 78, 1222-1239.
- Allport, G. (1954). *The nature of prejudice*. New York: Addison-Wesley.
- Amir, Y. (1969). Contact hypothesis in ethnic relations. *Psychological Bulletin*, 71 319-342.
- Arampatzi, A., Mouratidou, K., Evaggelinou, C., Koidou, E. e Barkoukis, V. (2011). Social developmental parameters in primary schools: Inclusive settings' and gender differences on pupils' aggressive and social insecure behaviour and their attitudes towards disability. *International Journal of Special Education*, 26, 58-69.
- Azzarito, L. e Solmon, M. (2009). An investigation of students' embodied discourses in physical education: A gender project. *Journal of Teaching in Physical Education*, 28, 173-191.
- Bailey, R. (2006). Physical Education and Sport in Schools: A Review of Benefits and Outcomes. *Journal of School Health*, 76(8), 397-40.
- Baker, J., Grant, S., e Morlock, L. (2008). The teacher-student relationship as a developmental context for children with internalizing or externalizing behavior problems. *School Psychology Quarterly*, 23, 3-15.
- Barr, J. e Bracchitta, K. (2015). Attitudes Toward Individuals with Disabilities: The Effects of Contact with Different Disability Types. *Curr Psychol*, 34, 223-238.
- Barrett, T. (2005). Effects of cooperative learning on the performance of sixth-grade physical education students. *Journal of Teaching in Physical Education*, 24, 88-102.
- Bebetsos, E., Derri, V., Zafeiriadis, S., & Kyrgiridis, P. (2013). Relationship among students' attitudes, intentions and behaviors towards the inclusion of peers with disabilities, in mainstream physical education classes. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 5, 233-248.
- Biglan, A. (2015). *The Nurture effect*. Oakland: New Harbinger Publications.
- Block, M. e Obrusnikova, I. (2007). Inclusion in physical education: A review of the literature from 1995-2005. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 24, 103-124.
- Brook, U., e Galili, A. (2000). Knowledge and attitudes of high school pupils towards children with special health care needs: An Israeli exploration. *Patient Education and Counselling*, 40, 5-10.
- Calvo, C., Pérez-Tejero, J. e López, J. (2015). Propuesta de un programa de intervención educativa para facilitar la inclusión de alumnos con discapacidad en educación física. *Retos*, 27, 140-145.

- Campos, M.J., Ferreira, J.P. e Block, M.E. (2014). Influence of an awareness program on Portuguese middle and high school students' perceptions of peers with disabilities. *Psychological Reports*, 115, 897–912.
- Casey, A. e Goodyear, V. (2015). Can cooperative learning achieve the four learning outcomes of Physical Education? A Review of Literature. *Quest*, 67, 56-72.
- Chanin, M. e schneer, J. (1984). A study of the relationship between Jungian personality dimensions and conflict handling behavior. *Human Relations*, 37 (10), 863-879.
- Choi, Y. (2013). The influence of conflict management culture on job satisfaction. *Social Behavior and Personality*, 41(4), 687-692
- Choi, H., Johnson, B. e Kim, Y. (2014). Children's development through sports competition: derivative, adjustive, generative and maladaptive approaches. *Quest*, 66, 191-202.
- Çiftçi, A., Demir, A. e Bikos, L. (2008). Turkish adolescents' conflict resolution strategies toward peers and parents as a function of loneliness. *Adolescence*, 43 (172), 911-926.
- Colly, A., Berman, E., e Van Milligen, L. (2005). Age and gender differences in young people's perception of sport participants. *Journal of applied social psychology*, 23, 193-206.
- Delgado, C., Burgués, P., Anzano, A., Martínez, R. e soler, G. (2014). Educación Física emocional en Secundaria. El papel de la sociomotricidad. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 117, 23-32.
- Deutsch, M. (1949). A theory of cooperation and competition. *Human Relations*, 2, 129-151.
- Deutsch, M. (2006). Cooperation and competition. In M. Deutsch, P. T. Coleman, & E. C. Marcus (Eds.), *The Handbook of Conflict Resolution: Theory and practice* (23-42). San Francisco: Jossey-Bass.
- Devine, M., e Wilhite, B. (2000). The meaning of disability: implications for inclusive leisure services for youth with and without disabilities. *Journal of Park and Recreation Administration*, 18(3), 35-52.
- Doulkeridou, A., Evaggelinou, C. e Kudláček, M. (2010). Components of attitudes toward the inclusion of students with disabilities in physical education in the ATIPDPE-GR instrument for Greek physical educators. *Acta Univ. Palacki. Olomuc., Gymn.* 2010, 40 (4) 63-68.
- Durand, G. (1969). *Les Structures Anthropologiques de l'Imaginaire*. Paris. Bordas.
- Dwyer, J., Allison, K., Goldenberg, E., Fein, A., Yoshida, K. eBoutilier M. (2006). Adolescent girls' perceived barriers to participation in physical activity. *Adolescence*, 41, 161, 75-89.
- Dyson, B. (2001). Cooperative learning in an elementary Physical Education program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, 264–281.
- Dyson, B. (2002). The implementation of cooperative learning in an elementary Physical Education program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22, 69–85.
- Dyson, B., Griffin, L. e Hastie, P. (2004). Sport education, tactical games, and cooperative learning: Theoretical and pedagogical considerations. *Quest*, 56, 226–240.
- Ellison, C., Boykin, A., Tyler, K e Dillihunt, M. (2005). Examining classroom learning preferences among elementary school students. *Social Behavior and Personality*, 33(7), 699-708.
- Fernandez-Rio, J. e Méndez-Giménez, A. (2016). El aprendizaje cooperativo: modelo pedagógico para Educación Física. *Reto*, 29, 201-206.
- Flavier, E., Bertone, S., Hauw, D. E Durand, M. (2002). The meaning and organization of physical education teachers' actions during conflict with students. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22, 20-38.
- Folsom-Meek, S. e Rizzo, T. (2002). Validating the physical educators' attitude toward

- teaching individuals with disabilities – III (PEATID-III) for future teachers. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 19, 141–154.
- Gabrielidis, C., Ybarra, O. e Villareal, L. (1997). Preferred styles of conflict resolution. Mexico and the United States. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 28 (6), 661-677.
- Gitonga, E. e Nteere, J. (2011). Motivational orientations in sport: A study of collegiate athletes in Kenya. *International Journal of Current Research*, 3 (8), 168-171.
- Guan, J., Xiang, P., McBride, R., & Bruene, A. (2006). Achievement goals, social goals, and students' reported persistence and effort in high school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25, 58-74.
- Hammer, M. R. (2005). The intercultural conflict style inventory: A conceptual framework and measure of intercultural conflict resolution approaches. *International Journal of Intercultural Relations*, 29, 675–695.
- Harper, D. e Peterson, D. (2001). Children in the Philippines: Attitudes toward visible physical impairment. *Cleft Palate-Craniofacial Journal*, 38, 566–576.
- Hibbard, D. e Buhrmester, D. (2010). Competitiveness, Gender, and Adjustment Among Adolescents. *Sex Roles*, 63, 412-424.
- Hills, L. (2006). Playing the field(s): An exploration of change, conformity and conflict in girls' understandings of gendered physicality in physical education. *Gender and Education*, 18(5), 539–556.
- Hilderley, E. e Rhind, D. (2012). Including children with cerebral palsy in mainstream physical education lessons: a case study of student and teacher experiences. *Graduate Journal of Sport, Exercise & Physical Education Research*, 1, 1-15.
- Huseinagić, E. e Hodžić, A. (2010). Approach to team conflict resolution. *Sport SPA*, 7 (1), 63-67.
- Hutzler, Y. (2003). Attitudes toward the participation of individuals with disabilities in physical activity: A review. *Quest*, 55(4), 347-373.
- Ješina, O., Lucas, S., Kudláček, M., Janečka, Z., Machová, I., e Wittmannová, J. (2006). Effect of an intervention program on attitude of elementary school children toward inclusion of children with disability. In Proceedings of the 8th European Conference of Adapted Physical Activity.
- Jia, Y., Way, N., Ling, G., Yoshikawa, H., Chen, X., Hughes, D. e Lu, Z. (2009). The influence of student perceptions of school climate on socioemotional and academic adjustment: A comparison of Chinese and American adolescents. *Child Development*, 80, 1514-1530.
- Johnson, D., Johnson, R. e Andersen, D. (1978). Student cooperative, competitive, and individualistic attitudes, and attitudes toward schooling. *The Journal of Psychology*, 100, 183-199.
- Johnson, D., Johnson, R. e Tauer, M. (1979). The effects of cooperation, competition, and individualistic goal structures on students' attitudes and achievement. *The Journal of Psychology*, 102, 191-198.
- Johnson, M., e Ward, P. (2001). Effects of classwide peer tutoring on correct performance of striking skills in 3rd grade physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, 247-263.
- Johnson, D. e Johnson, R. (2009). An educational psychology success story: social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38, 365-379.
- Keener, E., Strough, J. e DiDonato, L. (2012). Gender Differences and Similarities in Strategies for Managing Conflict with Friends and Romantic Partners. *Sex Roles*, 67, 83–97.
- Kilmann, R. e Thomas, K. (1975). Interpersonal conflict handling behavior as a reflection of Jungian personality dimensions. *Psychological Reports*, 37, 971-980.

- Klavina, A., Jerlinder, K., Kristén, L., Hammar, L. e Soulie, T. (2014). Cooperative oriented learning in inclusive physical education. *European Journal of Special Needs Education*, 29, 119–134.
- Klavina, A. e Rodionova, K. (2015). The effect of peer tutoring in physical education for middle school students with severe disabilities. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 8(2), 3–17.
- Knoppers, A., e McDonald, M. (2010). Scholarship on gender and sport in Sex Roles and beyond. *Sex Roles*, 63, 311–323.
- Kozub, F. e Lienert, C. (2003). Attitudes toward teaching children with disabilities: Review of literature and research paradigm. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 20, 323–346.
- Kraché, B. e Altwasser, C. (2006). Changing negative attitudes towards persons with physical disabilities: an experimental intervention. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 16, 59–69.
- Kwon, M. (2007). The Analysis of Peer Conflicts in Physical Education classes of an elementary school. *International Journal of Applied Sports Sciences*, 19, (2), 80-107.
- Liu, Y., Kudlacek, Y. e Jesina, O. (2010). The influence of Paralympic School Day on children's attitudes towards people with disabilities. *Acta Universitatis Palackianae Olomucensis. Gymnica*, 40(2). 63-69.
- Loland, S. (2010). Fairness in sport. In M. McNamee (Ed.), *The ethics of sports. A reader*, London, UK: Routledge.
- Loo, R. (1999). A psychometric and construct validity assessment of the Flynn-Elloy conflict management styles inventory. *Social Behavior and Personality*, 27 (3), 237-246.
- MacPhail, A., Trish, G., Kirk, D., e Kinchin, G. (2008). Children's experiences of fun and enjoyment during a season of sport education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 79(3), 344–355.
- Mahon, J. (2009). Conflict style and cultural understanding among teachers in the western United States: Exploring relationships. *International Journal of Intercultural Relations*, 33(1), 46–56.
- Manyak, T. e Katono, I. (2010). Conflict management style in Uganda: a gender perspective. *Gender in Management: An International Journal*, 25 (6), 509-521.
- Manson, M. (2003). Middle school students' perceptions of skill level and their effects on participation in physical education. Ed.D. dissertation, Columbia University Teachers College, United States–New York.
- McCaughtry, N. (2006). Working politically amongst professional knowledge landscapes to implement gender-sensitive physical education reform. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 11, 159–179.
- McCaughtry, N., Tischler, A. e Flory, S. (2008). The Ecology of the Gym: Reconceptualized and Extended. *Quest*, 60, 268-289.
- McKay, C., Block, M. e Park, J. (2015). The Impact of Paralympic School Day on Student Attitudes Toward Inclusion in Physical Education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 32, 331-348.
- McManus, J., Feyes, K. e Saucier, D. (2010). Contact and knowledge as predictors of attitudes toward individuals with intellectual disabilities. *Journal of Social and Personal Relationships*, 28, 579 – 590.
- Melo de Carvalho, A. (2010). Para um desporto verdadeiramente educativo. *Gymnasium*, 1,1(3), 8-28.
- Modell, S. (2007). Student perceptions about sports for persons with physical disabilities - An exploratory study. *Palaestra*, 23(3), 32-37.

- Moreno-Murcia, J., Sicilia, A., Cervelló, E., Huéscar, E. e Dumitru, D. (2011). The relationship between goal orientations, motivational climate and self reported discipline in physical education. *Journal of Sports Science and Medicine*, 10, 119-129.
- Murata, N., Hodge, S.R. e Little, J. (2000). Students' attitudes, experiences, and perspectives on their peers with disabilities. *Clinical Kinesiology*, 54(2), 59-66.
- Ntoumanis, N. e Vazou, S. (2005) Peer motivational climate in youth sport: measurement development and validation. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 27, 432-455.
- O'Brien, D., Kudláček, M. e Howe, P. (2009). A Contemporary Review of English Language Literature on Inclusion of Students with Disabilities in Physical Education: a European Perspective. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 46, 2(1), 46-61.
- Obrusnikova, I., Block, M., & Dillon, S. (2010). Children's Beliefs Toward Cooperative Playing with Peers with Disabilities in Physical Education. *Adapted physical activity quarterly*, 27(2), 127-142.
- Obrusnikova, I. e Dillon, S. (2012). Students' Beliefs and Intentions to Play with Peers with Disabilities in Physical Education: Relationships with Achievement and Social Goals. *Journal of Teaching in Physical Education*, 31, 311-328.
- Ome, B. (2013). Personality and gender differences in preference for conflict resolution styles. *Gender and Behaviour*, 11(2), 5512-5524.
- Panagiotou, A, Evaggelinou, C., Doulkeridou, A., Mouratidou, K. e Koidou, E. (2008). Attitudes of 5th and 6th grade Greek students toward the inclusion of children with disabilities in physical education classes after a Paralympic education program. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 1(2). 31 -43.
- Pruett, S., Lee, E., Chan, F., Wang, M. e Lane, F. (2008). Dimensionality of the contact with disabled persons scale: results from exploratory and confirmatory factor analyses. *Rehabilitation Counselling*, 51, 210 -221.
- Qi, J. e Ha, A. (2012). Inclusion in Physical education: A review of literature. *International Journal of Disability, Development and education*, 59(3), 257-281.
- Ramires, V. (2003). Cognição social e teoria do apego: possíveis articulações. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(2), 403-410.
- Reboul, A. (2010). Cooperation and competition in apes and humans. A comparative and pragmatic approach to human uniqueness. *Pragmatics & Cognition* 18 (2), 423-441.
- Reina, R., Lopez, V., Jimenez, M., Garcia-Calvo, T. e Hutzler, Y, (2011). Effects of awareness interventions on children's attitudes toward peers with a visual impairment. *International Journal of Rehabilitation Research*, 34, 243-248.
- Rosenthal, D. e Hautaluoma, J. (1988). Effects of importance of issues, gender, and power of contenders on conflict management style. *The Journal of social Psychology*, 128 (5), 669-701.
- Rovegno, I. (2008). Learning and instruction in social, cultural environments: promising research agendas. *Quest*, 60, 84-104.
- Rowley, S., Hossain, F. e Barry, P. (2010). Leadership through a gender lens: how cultural environments and theoretical perspective interact with gender. *International Journal of Public Administration*, 20 (2), 81-87.
- Rudy, R., Popova, L. e Linz, D. (2011). Contributions to the content analysis of Gender Roles: An introduction to a special issue. *Sex Roles*, 64, 151-159.
- Ruiz, L, Graupera, J., Moreno, J. e Rico, I. (2010). Social Preferences for Learning Among Adolescents in Secondary Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29, 3-20.
- Russell, J. (2004). Moral realism in sport. *Journal of the Philosophy of Sport*, 31(2), 142-160.

- Sadri, G. e Rahmatian, M. (2003). Resolving conflict: examining ethnic-racial and gender differences. *Equal Opportunities International*, 22 (2), 25-39.
- Salami, S. (2010). Conflict resolution strategies and organizational citizenship behavior: the moderating role of trait emotional intelligence. *Social Behavior and Personality*, 38 (1), 75-86.
- Sallis, J.F., Prochaska, J.J., & Taylor, W.C. (2000). A review of correlates of physical activity of children and adolescents. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 32, 963-975.
- Sari, M., Sari, S. e Otünç, M. (2008). An investigation of devotion to democratic values and conflict resolution abilities: A case of elementary school students. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 8 (1), 183-192.
- Schneider, B., Woodburn, S., del Pilar Soteras del Toro, M., e Udvari, S. (2005). Cultural and gender differences in the implications of competition for early adolescent friendship. *Merrill-Palmer Quarterly*, 51 (2), 163-191.
- Shkodriani, G. e Gibbons, J. (1995). Individualism and Collectivism among University Students in Mexico and the United States. *The Journal of Social Psychology*, 135 (6), 765-772.
- Silverman, S., e Subramaniam, P.R. (1999). Student attitude toward physical education and physical activity: A review of measurement issues and outcomes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 19, 97-125.
- Silverman, S. (2005). Low-skilled children in physical education: A model of factors that impact their experiences and learning. In F. Carrerio da Costa, M. Cloes, e M. González (Eds.), *The art and science of teaching in physical education and sport*. Leige, Belgium: University of Leige Press.
- Simona, P., Bogdan, B., Sorinel, V. e Simona, T. (2011). Gender, competition and cooperation in scholar physical education. *Ovidius University Annals, Series Physical Education and Sport / Science, Movement and Health*, 11 (2), 229-235.
- Siskos, B., Proios, M. e Lykesas, G. (2012). Relationships between emotional intelligence and psychological factors in physical education. *Studies in Physical Culture and Tourism*, 19 (3), 154-159.
- Somech, A. (2008). Managing conflict in school teams: The impact of task and goal interdependence on conflict management and team effectiveness. *Educational Administration Quarterly*, 44 (3), 359-390.
- Stihec, J. Videmšek, M. e Vrbnjak, S. (2011). Analysis of conflict resolution in physical education depending on a teacher's gender. *Acta Univ. Palacki. Olomuc., Gymn.*, 41 (2), 35-43.
- Subramaniam, P.R., e Silverman, S. (2002). Using complimentary data: An investigation of student attitude in physical education. *Journal of Sport Pedagogy*, 8(1), 74-79.
- Tastan, N. (2013). Effect of father-child bonding on conflict resolution during emerging adulthood. *Social Behavior and Personality*, 41(8), 1339-1346.
- Tomasello, M., Carpenter, M., Call, J., Behne, T. e Moll, H. (2005). Understanding and sharing intentions: The origins of cultural cognition. *Behavioral and Brain Sciences*, 28, 675-735.
- Townsend, M. e Hassall, J. (2007). Mainstream students' attitudes to possible inclusion in unified sports with students who have an intellectual disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 20, 265-273.
- Triandis, H., McCusker, C. e Hui, C. (1990). Multimethod probes in individualism and collectivism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59 (5), 1006-1020.
- Van Biesen, D., Busciglio, A., e Vanlandewijck, Y. (2006). Attitudes towards inclusion of children with disabilities: The effect of the implementation of "A Paralympic School

- Day" on Flemish elementary children. In *Proceedings of the 8th European Conference of Adapted Physical Activity*.
- Van Vugt, M., De Cremer, D. e Jansen, D. (2007). Gender Differences in Cooperation and Competition: The Male-Warrior Hypothesis. *Psychological Science*, 18 (1), 19-23.
- Vera, E., Shin, R., Montgomery, G., Mildner, C. e Speight, S. (2004). Conflict resolution styles, self-efficacy, self-control, and future orientation of urban adolescents. *Professional School Counseling*, 8 (1), 73-80.
- Verderber, J., Rizzo, T. e Sherrill, C. (2003). Assessing student intension to participate in inclusive physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 20(1), 26-45.
- Vignes, C., Godeau, E., Sentenac, M., Coley, N., Navarro, F., Grandjean, H. e Arnaud C. (2009). Determinants of students' attitudes towards peers with disabilities. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 51(6), 473-479.
- Wang, L., Wang, W., Gu, H., Zhan, P., Yang, X. E Barnard, J. (2014). Relationships among teacher support, peer conflict resolution, and school emotional experiences in adolescents from Shanghai. *Social Behavior and Personality*, 42 (1), 99-114.
- Weider-Hatfield, D. e Hatfield, J. (1995). Relationships among conflict management styles, levels of conflict, and reactions to work. *The Journal of Social Psychology*, 135 (6), 687-698.
- Wilhelmsen, T. e Sørensen, M. (2017). Inclusion of Children with Disabilities in Physical Education: A Systematic Review of Literature From 2009 to 2015. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 2017, 34, 311-337.
- Wunemberger, J. (2003). *L' Imaginaire*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Xafopoulos, G., Kudláček, M. e Evaggelinou, C. (2009). Effect of the intervention program "paralympic school day" on attitudes of children attending international school towards inclusion of students with disabilities. *Acta Univ. Palacki. Olomuc., Gymn.*, vol. 39, no. 4 63-71.
- Xiang, P., McBride, R., e Guan, J. (2004). Children's motivation in elementary physical education: A longitudinal study. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 75, 71-80.
- Zimmerman, E. e Herzog, V. (2009). Conflict resolution strategies and improving relationships for ATs. *Athletic Therapy Today*, 14(4), 36-39.

CAPÍTULO 2
**Inclusão de Pessoas com Necessidades
Especiais – Olhares e Perspetivas**

Maria Odete Emygdio da Silva

Introdução

Neste capítulo fazemos uma reflexão analítica sobre as atitudes de diversos atores envolvidos na temática central do livro sobre a inclusão de pessoas com necessidades especiais, tendo como foco central a proposta de Ajzen e Fishbein (2005).

Embora já anteriormente explicitada conceitualmente, entendemos como importante relembrar que a teoria do comportamento planejado, segundo os autores acima referidos, conflui crenças e comportamentos, aos quais estão subjacentes atitudes, pois são estas que os determinam.

O conceito de atitude surgiu com estudos desenvolvidos pela psicologia social, que o entenderam como uma noção mediadora entre a forma de agir e a forma de pensar dos indivíduos. No entanto, este conceito não tem uma definição consensual, uma vez que existem várias abordagens, como sejam as sociológicas, as psicológicas, as antropológicas e as psicossociológicas.

Determinadas emocionalmente, as atitudes, que estão relacionadas com a cognição, o afeto e o comportamento, adquirem-se consciente ou inconscientemente (Silva, 2016).

De acordo com os autores atrás referidos, Ajzen e Fishbein (2005), podem ser comportamentais, normativas e de controlo. As comportamentais estão relacionadas com a atitude, favorável ou desfavorável, que os indivíduos têm perante determinados comportamentos. As normativas prendem-se com normas sociais, tal como são entendidas pelos sujeitos, o que determina, assim, as suas atitudes. Quanto às de controlo, estas referem-se ao grau de controlo que os indivíduos pensam ter ou têm, em relação à atitude que assumem relativamente a um comportamento. Podem ser de controlo interno ou externo.

Os dados para a elaboração deste trabalho foram recolhidos a partir dos protocolos das entrevistas realizadas no âmbito de investigação que orientámos (Doutoramento em Educação e Mestrados em Ensino de Artes Visuais e de Ciências da Educação). No entanto, embora os tenhamos utilizado, a análise das atitudes que apresentamos não fez parte do trabalho então realizado.

De natureza qualitativa, embora com questões de partida diferentes e, consequentemente, objetivos também diferentes, estas investigações tiveram em comum, a identificação de atitudes de diferentes atores educativos em relação à inclusão de pessoas com necessidades especiais, mais concretamente com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais.

Em comum, tiveram também as técnicas e instrumentos de recolha de dados, que consistiram na pesquisa documental e na entrevista semi diretiva.

Os dados da pesquisa documental foram recolhidos a partir da consulta da documentação disponibilizada pelos estabelecimentos onde os estudos se realizaram.

As entrevistas foram realizadas com pessoas com necessidades especiais (alunos e adultos inseridos no mercado de trabalho), com representantes dos órgãos de gestão dos estabelecimentos onde as investigações decorreram, professores, assistentes operacionais e encarregados de educação.

Muito tem sido escrito sobre inclusão, desde 1994, quando em Salamanca, na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais – Acesso e Qualidade, se evidenciou mais claramente a necessidade de romper com o paradigma existente até então. Comprovando-se a fraca resposta que vinha sendo dada pela integração, o movimento em prol da inclusão, apoiando-se nomeadamente na investigação entretanto desenvolvida, defendeu princípios, hoje indiscutíveis, como a igualdade de direitos de todos os indivíduos, à educação, ao trabalho, ao lazer e à plena participação na sociedade.

A inclusão de pessoas com necessidades especiais, quer em escolas do ensino regular quer no mercado de trabalho, embora enquadrada legalmente, depende de vários outros fatores, de entre os quais, a atitude com que se perspetiva por parte dos atores educativos, da família e da sociedade, é crítica para o seu sucesso ou para o seu insucesso. No caso em que as necessidades especiais decorrem de dificuldades intelectuais e desenvolvimentais (DID), a situação tende, por norma, a complexizar-se. Donde a importância da investigação neste âmbito, tendo em conta que os dados que daí advém são um contributo significativo para a formação de professores e de outros agentes educativos.

Dificuldades intelectuais e desenvolvimentais é como hoje em dia se designa o défice cognitivo que, por sua vez, evoluiu a partir da designação de deficiência mental. Ou seja, de uma conceção médico-orgânica, posteriormente psicométrica, entende-se, atualmente, que a psicométrica, embora importante, é insuficiente para perceber a dimensão desta problemática, uma vez que o meio ambiente é também um fator de extrema relevância a ter em conta.

Este conceito foi introduzido pela American Association on Mental Retardation que, em 2007, passou a designar-se como American Association on Intellectual and Development Disabilities, em consonância com os pressupostos em que assentou, dos quais a consideração de que dificuldade é um termo menos estigmatizante do que deficiência, nomeadamente no que se refere às expectativas.

Pode considerar-se que uma pessoa tem dificuldades intelectuais e desenvolvimentais, quando até aos dezoito anos de idade se verifica que o seu funcionamento intelectual está significativamente abaixo da média e manifesta limitações no comportamento adaptativo, no que diz respeito às capacidades conceptuais, sociais e práticas (Santos, 2010).

Não é nosso propósito, com este trabalho, tirar conclusões ou mesmo generalizar reflexões. Os dados que resultaram da análise que fizemos dos protocolos das entrevistas constituíram, apenas e só, um ponto de partida para nos debruçarmos sobre um leque de atitudes que evidencia o modo como vários sujeitos percebiam a inclusão desta população.

Não sendo uma extensão dos estudos apresentados nos capítulos anteriores, pareceu-nos interessante abordar, de um outro ângulo, esta questão das atitudes para com a inclusão, quanto a nós, uma questão crucial, como já referimos atrás.

Embora a nossa intenção não seja complementar os resultados obtidos quantitativamente, a opinião de outros intervenientes, em particular a das pessoas com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais, ajuda a situar um processo que continua a suscitar dúvidas e questionamentos, sobretudo quanto à sua operacionalização.

Parte I

METODOLOGIA

Este trabalho decorreu da reflexão sobre a análise das atitudes que os entrevistados que participaram em pesquisas, que orientámos, referiram, relativamente à inclusão de pessoas com necessidades especiais. Para tal, destacámos do protocolo de cada entrevista, o material relativo a este assunto, cujo conteúdo analisámos, segundo as orientações de Bardin (1977) e de Estrela (1984).

Os indicadores foram constituídos a partir dos excertos do discurso que nos pareceram mais relevantes, dando origem às subcategorias. Estas tiveram em conta critérios de homogeneidade, exaustividade, exclusividade, objetividade e pertinência.

As subcategorias, que exemplificamos com excertos de discurso que lhes deram origem, foram, de seguida, situadas de acordo com a Teoria do Comportamento Planeado, segundo Ajzen e Fishbein (2005), como atitudes favoráveis, desfavoráveis, normativas e de controlo, interno e externo.

Estes estudos, desenvolvidos nas escolas ou nas instituições, são de natureza qualitativa e descritiva. Procuraram compreender a génese da temática em estudo bem como o seu processo de desenvolvimento.

As pesquisas, no total de onze, foram realizadas em Portugal e no Brasil. Em Portugal, os estudos foram levados a cabo nos distritos de Lisboa, Leiria e Setúbal, em duas instituições de solidariedade social para pessoas com deficiência, numa escola da rede privada, e os restantes em escolas da rede pública. No Brasil, as investigações foram realizadas nos Estados do Rio Grande do Norte e de Pernambuco, em meio urbano, na periferia, e em meio rural. As entrevistas foram realizadas, em ambos os países, entre 2013 e 2018.

Como anteriormente referimos, todas utilizaram como técnicas e instrumentos para a recolha de dados, a pesquisa documental e a entrevista semi diretiva.

Os dados da pesquisa documental foram recolhidos a partir da consulta dos Projetos Educativos dos Agrupamentos de Escolas, dos Projetos Político-Pedagógicos e do Regimento Escolar, como no Brasil se designam, dos Projetos Curriculares de Turma que, de acordo com a nova proposta do Ministério da Educação, passaram a designar-se como Planos Curriculares de Turma, e do Processo dos alunos.

A documentação acima referida foi disponibilizada pelos estabelecimentos de ensino onde os estudos decorreram. As entrevistas foram realizadas com pessoas com necessidades especiais, diretores das escolas e das instituições para

pessoas com deficiência onde as investigações se processaram, professores, assistentes operacionais e encarregados de educação.

Todos os grupos de entrevistados, com exceção do das assistentes operacionais, foram constituídos por dois ou, maioritariamente, por três subgrupos, atendendo a que os estudos decorreram em Portugal e no Brasil e à própria especificidade inerente a cada grupo. Assim, os encarregados de educação constituíram dois subgrupos: o dos portugueses e o dos brasileiros. Quanto aos outros, considerámos para cada um, três subgrupos, que passamos a especificar.

Relativamente às pessoas com necessidades especiais, temos um subgrupo constituído por jovens que frequentavam o 9º ano de escolaridade, outro formado por jovens que, além de frequentarem este ano, frequentavam também um Centro de Formação Profissional, uma vez que estavam abrangidos por um Plano Individual de Transição¹, e um, constituído por adultos em situação laboral.

No que diz respeito aos diretores, um dos subgrupos abrangeu aqueles que exerciam a sua atividade em instituições para pessoas com deficiência, outro, os que a desempenhavam em escolas portuguesas e, outro em escolas brasileiras.

Quanto aos professores, considerámos o subgrupo dos docentes de Educação Especial, o dos portugueses do ensino regular, e o dos brasileiros, também, do ensino regular.

Entendemos, por isso, num primeiro momento, analisar as atitudes separadamente e, quando fez sentido, analisá-las, no final, globalmente, entendendo-se por esta designação, a análise do total das atitudes encontradas. Foi o caso das entrevistas com os encarregados de educação, que constituíram dois subgrupos: os portugueses, com quatro entrevistados e os brasileiros com sete.

O grupo das pessoas com necessidades especiais, dos diretores e dos professores, qualquer deles com três subgrupos, teve tratamentos diferentes: em relação ao primeiro grupo, após a análise de cada subgrupo, foi feita uma análise global do conjunto das atitudes referidas. No caso do grupo dos diretores, constituído por diretores de instituições particulares de solidariedade social para pessoas com deficiência e por diretores de escolas portuguesas e brasileiras, fez-se a análise global das atitudes destes últimos, atendendo a que o contexto em que se processa a inclusão numa instituição muito específica é diferente da perspetiva das escolas.

Quanto aos professores, porque um dos subgrupos era constituído por professores de Educação Especial, optámos pela mesma estratégia de análise, uma vez que o contexto em que desenvolviam a sua prática pedagógica poderia condicionar o modo como perspetivavam a inclusão. É natural que estes docentes tivessem uma perspetiva diferente, nomeadamente porque o trabalho que reali-

¹ O Plano Individual de Transição, de acordo com a legislação da altura e da atual, é uma medida para os alunos com Necessidades Educativas Especiais, atualmente designados como alunos com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, que fazem a sua escolaridade ao abrigo de adaptações curriculares significativas. Este Plano, vulgo PIT, inicia-se três anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória e tem como objetivo preparar a transição dos alunos para a vida pós-escolar (DL 54/18, de 6 de julho).

zavam era maioritariamente realizado no âmbito de Unidades de Apoio a Alunos com Multideficiência e Surdo Cegueira Congénita².

Assim, apenas tratámos, na sua totalidade, as atitudes referenciadas por professores do ensino regular, portugueses (26) e brasileiros (20).

Depois deste processo, procurámos comparar as atitudes das pessoas com necessidades especiais, dos diretores das instituições, dos professores, dos professores de Educação Especial, dos encarregados de educação, bem como, dos diretores e das assistentes operacionais.

Para além dos métodos de recolha de informação acima referidos, importa ainda apontar que também foi feita a observação dos contextos institucionais e dos entrevistados, bem como a sua posterior caracterização.

No sentido de clarificar os conceitos trabalhados, expomos de seguida a definição tida em consideração aquando da concretização destes estudos:

- **Inclusão educativa**, a educação de todas as crianças e alunos no ensino regular, nas suas turmas de pertença, de modo a que todos aprendam com todos, segundo o seu ritmo e potencialidades;
- **Inclusão social**, “um processo biunívoco no qual as pessoas ainda excluídas, e as sociedades, buscam, em parcerias, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos” (Sasaki, 1997, p. 40);
- **Dificuldade intelectual e desenvolvimental**, um funcionamento intelectual, depois dos dezoito anos de idade, significativamente abaixo da média, com limitações no comportamento adaptativo, no que diz respeito às capacidades concetuais, sociais e práticas (Santos, 2010);
- **Atitude**, uma noção mediadora entre a forma de agir e a forma de pensar dos indivíduos, cuja definição não é consensual, uma vez que há várias abordagens, das quais as mais comuns são as sociológicas, as psicológicas, as antropológicas e as psicossociológicas (Silva, 2016);
- **Teoria do comportamento planeado**, uma teoria que liga crenças e comportamentos, aos quais estão subjacentes atitudes, já que são estas que os determinam;
- **Atitudes comportamentais**, atitudes que estão relacionadas com a atitude, favorável ou desfavorável, que os indivíduos têm perante determinados comportamentos (Ajzen e Fishbein, 2005);
- **Atitudes normativas**, aquelas que se prendem com normas sociais, tal como são entendidas pelos sujeitos, determinando, assim, as suas atitudes (idem);

² Estas Unidades, tal como as Unidades para o Ensino de Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo, eram recursos existentes em várias escolas para estes alunos, uma vez que para algumas destas problemáticas se considerou ser necessário criar espaços onde pudessem estar mais tempo e ter um atendimento diferenciado. Os alunos deveriam, contudo, frequentar também as suas turmas, já que estas Unidades eram, apenas, recursos. A atual legislação em vigor, o DL 54/18, de 6 de julho, “reconfigurou-as num modelo de Centro de Apoio à Aprendizagem”, o que significa que todos os alunos, independentemente das problemáticas que tenham, estão nas suas turmas, pelo menos durante 60% do seu tempo letivo, embora frequentem, também, o Centro de Apoio à Aprendizagem.

- **Atitudes de controlo**, as que se referem ao grau de controlo que os indivíduos pensam ter ou têm, em relação à atitude que assumem relativamente a um comportamento (ibidem).

Este trabalho tem algumas fragilidades, uma das quais diz respeito ao facto de ter sido realizado a partir de um conjunto de protocolos de entrevistas que, em comum, apenas tinham como objetivo específico, identificar atitudes dos entrevistados relativamente à inclusão de pessoas com necessidades especiais. Considerámos, contudo, que a reflexão sobre as atitudes percecionadas nos permitiria situar, do ponto de vista atitudinal e, ainda que com a reserva necessária, como a inclusão era perspectivada pelos sujeitos intervenientes nas pesquisas em causa.

OS CONTEXTOS INSTITUCIONAIS DAS INVESTIGAÇÕES

Alguns dados das instituições onde decorreram as investigações, ainda que não exaustivos, apresentam-se como relevantes para a sua meta-análise, nomeadamente porque decorreram em estabelecimentos que abrangiam populações escolares bastante diversificadas.

Como já referido, em Portugal, as investigações realizaram-se em seis escolas, cinco das quais pertenciam à rede pública de ensino e uma à rede privada, e em duas instituições particulares de solidariedade social (IPSS). Localizados nos distritos de Lisboa, Leiria e Setúbal, quatro destes estabelecimentos situavam-se em meio urbano e quatro na periferia de Lisboa, abrangendo um total de 5.040 alunos.

No que diz respeito aquelas que decorreram no Brasil, os estudos foram realizados em onze escolas, das quais dez pertenciam à rede pública de ensino e uma à rede privada. Oito situavam-se em meio urbano, uma na periferia e duas em meio rural. O total de alunos matriculados nestas escolas era de 3.678.

Deste modo, o estudo incluiu um total de dezanove estabelecimentos (dezasete escolas e duas instituições para pessoas com necessidades especiais), doze situados em meio urbano, o que corresponde a 61% do seu total, cinco na periferia, ou seja 28%, e duas em meio rural, isto é, 11% das escolas e instituições onde as investigações tiveram lugar.

Quanto à percentagem dos estabelecimentos por distrito, no caso de Portugal, e por Estado, no que diz respeito ao Brasil, as investigações realizadas no Estado do Rio Grande do Norte representam 53% das mesmas, seguindo-se as que decorreram nos distritos de Lisboa e de Setúbal, com 16%, Leiria com 10% e, por fim, o Estado de Pernambuco com 5%, como pode ver-se na figura que se segue.

Quinze escolas pertenciam à rede pública de ensino, o que corresponde a 79% dos estabelecimentos onde se decorreram as pesquisas, e duas, ou seja, 10%, à rede privada. Abrangiam, na sua totalidade, 8.718 alunos.

As duas instituições particulares de solidariedade social para pessoas com deficiência, relativamente às quais não foram recolhidos dados referentes ao número de utentes que as frequentavam, equivalem a 11% do total dos estabelecimentos.

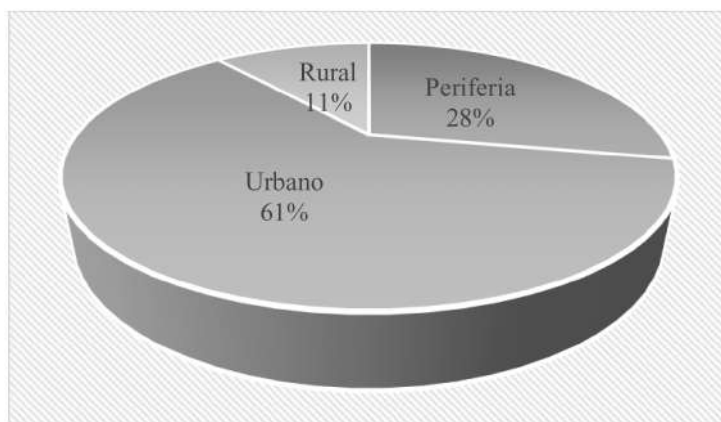


Figura 1. Meio social de enquadramento das escolas/instituições

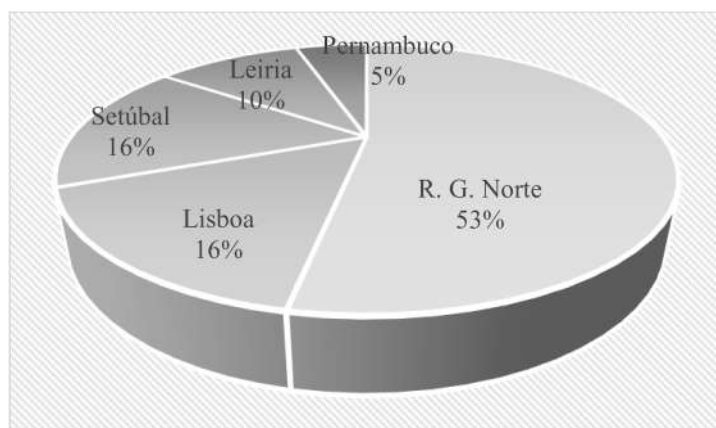


Figura 2. Estabelecimentos por Distrito/ Estado

Em síntese, os estudos localizaram-se predominantemente em estabelecimentos situados em meio urbano (61%), seguidos dos que se situaram, também³, em escolas e instituições localizadas na periferia das cidades, representando 28% do total das mesmas e, por fim, dos que abrangeram zonas rurais, que totalizaram 11%.

³ Algumas das investigações decorreram em mais do que uma escola, abrangendo zonas urbanas, de periferia e rurais.

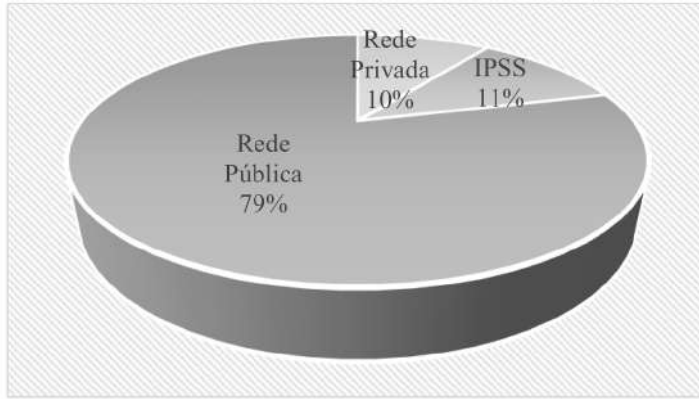


Figura 3. Distribuição dos estabelecimentos segundo a rede a que pertenciam

Como já referimos, a maior parte dos estabelecimentos onde decorreram as investigações, representando 53% das mesmas, localizou-se no Estado do Rio Grande do Norte, seguindo-se aquelas que foram realizadas nos distritos de Lisboa e de Setúbal, cada qual com 16%. A que foi realizada no distrito de Leiria representou 10% do total dos estabelecimentos e instituições e, por último, com uma percentagem de 5%, a que decorreu no Estado do Pernambuco.

Destes estabelecimentos, 79%, ou seja, uma larga maioria, pertencia à rede pública de ensino, 10% à rede privada e 11% situou-se em instituições privadas de solidariedade social.

CARATERIZAÇÃO DOS ENTREVISTADOS

Os estudos feitos em Portugal abrangeram um total de sessenta e um entrevistados, quarenta e sete do sexo feminino e catorze do sexo masculino, com idades compreendidas entre 18 e 50 anos ou mais.

Relativamente às funções que desempenhavam, 36 entrevistados eram professores; 7 tinham a direção dos estabelecimentos a seu cargo; três eram assistentes operacionais. Foram também entrevistados 4 encarregados de educação e 11 pessoas com necessidades especiais.

No que diz respeito à escolaridade dos entrevistados, todos os que desempenhavam funções como professores e diretores eram licenciados, distribuindo-se do seguinte modo: 12 tinham uma licenciatura que os habilitava como professores de Educação Visual; 10 eram professores de Educação Especial; 4, docentes de Educação Física, 3 de Português; 2 de História; 2 de Francês; 1 de Matemática; 1 de Geografia; 1 de Físico-Química. Quatro dos sujeitos tinham uma licenciatura em Psicologia; 2 em Gestão e Administração.

Sem habilitações especificadas, quatro dos entrevistados eram assistentes

operacionais, 11 eram encarregados de educação e 11 eram pessoas com necessidades especiais, no âmbito das dificuldades intelectuais e desenvolvimentais (DID). Destes, 5 frequentavam, na altura, a escolaridade obrigatória (2, o 9º ano, numa turma de Percursos Alternativos; 3, além de frequentarem o mesmo ano, estagiavam num Centro de Formação Profissional, ao abrigo de um Plano Individual de Transição, de modo a tomarem contato com várias profissões. Os restantes (6) estavam inseridos no mercado de trabalho, ainda que este tendesse a efetuar-se na instituição para pessoas com deficiência, onde alguns residiam.

Em relação aos estudos realizados no Brasil, foram entrevistados 20 professores, 15 diretores e 7 encarregados de educação, num total de 42 indivíduos. Destes, 36 eram do sexo feminino e 6 do sexo masculino.

As idades dos entrevistados situavam-se entre os 19 e mais de 50 anos.

Como habilitações académicas e profissionais dos professores e dos diretores entrevistados, 27 eram licenciados em Pedagogia, 4 em História, 1 em Geografia e 3 tinham o curso do Magistério Primário.

Os 7 encarregados de educação não tinham habilitações especificadas.

Na totalidade, os estudos realizados em Portugal e no Brasil envolveram 103 entrevistados, 83 do sexo feminino, o que equivale a 74% dos sujeitos, e 20 do sexo masculino, o que corresponde a 24%.

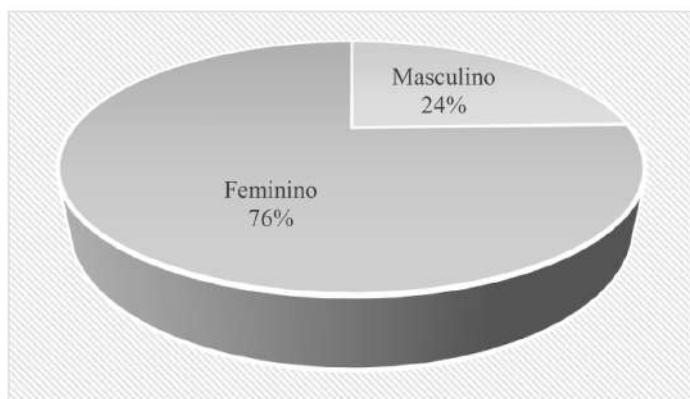


Figura 4. Distribuição dos entrevistados segundo o sexo

Com idades compreendidas entre 18 e mais de 50 anos, 11% dos entrevistados tinham entre 18 e 29 anos de idade, 23% situava-se no grupo compreendido entre 30 e 39 anos, 53%, correspondendo à maioria dos entrevistados, 40 a 49 anos e, com 50 ou mais, 13%.

No que diz respeito à sua distribuição, segundo a profissão que desempenhavam, 56 eram professores, o que equivale a uma percentagem de 54%; 22 exerciam funções como diretores, o que corresponde a uma percentagem de 21%; 4, representando 4% da população entrevistada, eram assistentes operacionais; 11, correspondendo a 10%, eram pessoas com necessidades especiais, mais

especificamente, dificuldades intelectuais e desenvolvimentais, sem profissão referenciada, situação idêntica à dos encarregados de educação, igualmente em termos percentuais.

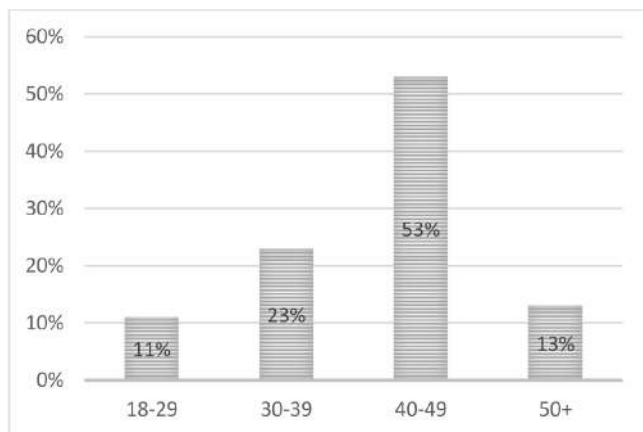


Figura 5. Distribuição dos entrevistados segundo o grupo etário

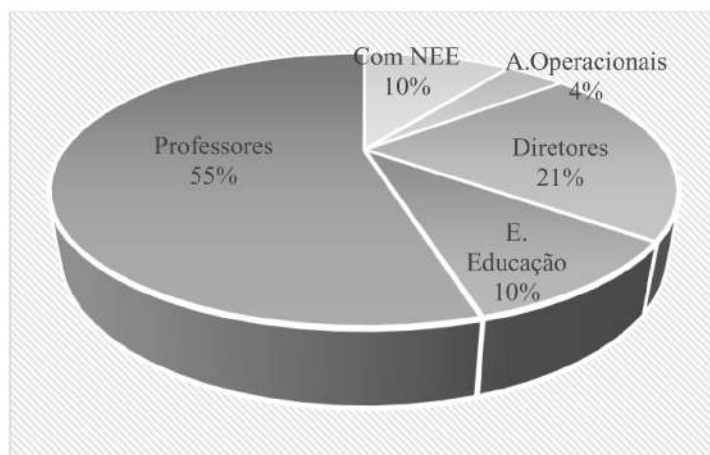


Figura 6. Distribuição dos entrevistados e afiliação

Como habilitação académica e profissional, 30 eram licenciados em Pedagogia; 6, em História; 4, em Psicologia; 4, em Educação Física; 3 tinham o Curso do Magistério Primário.

Dos restantes docentes, 12 estavam habilitados para lecionar Educação Visual, 10, Educação Especial, 3, Português, 2, Geografia, 2, Francês, 1 Matemá-

tica e 1, Físico- Química. Esta referência é importante, uma vez que, em Portugal, algumas das licenciaturas referidas habilitam os docentes para a lecionação de mais do que uma disciplina, como é o caso da Língua Portuguesa, por exemplo, que tanto pode decorrer de uma licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas como de Filologia Românica. Além disso, a licenciatura dos professores do 1º Ciclo pode habilitar também para a lecionação, no 2º Ciclo, de outras disciplinas. No caso da Educação Especial, esta é uma especialização, obtida em cursos de especialização ou de pós-graduação, após a conclusão de uma licenciatura em ensino.

Como já referimos, as assistentes operacionais (4), as pessoas com necessidades especiais (11) e os encarregados de educação, (11) não tinham habilitação especificada.

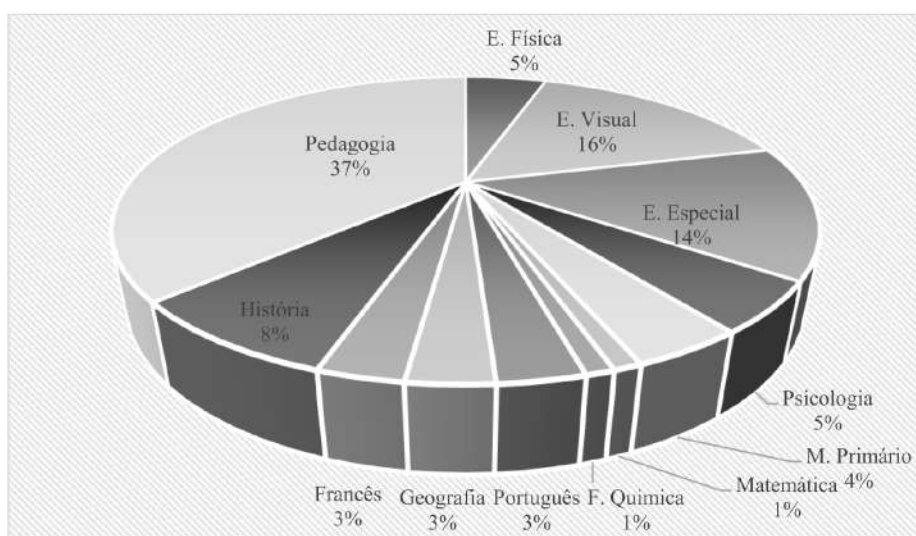


Figura 7. Distribuição dos docentes segundo a sua especialização/habilitação

Quanto às pessoas com necessidades especiais, 55% da totalidade dos inquiridos estava em situação laboral, seguindo-se os jovens que frequentavam o 9º ano ao abrigo de um Plano Individual de Transição (27%) e dos que frequentavam apenas o 9º ano (18%).

Em termos percentuais e, sintetizando, do total dos entrevistados, 81% pertencia ao género feminino e 19% ao masculino, corroborando a feminização do exercício do magistério, que alguns autores têm referido.

Relativamente ao grupo etário, 11% situava-se entre os 19-29 anos de idade, 23% entre 30-39, 53% entre 40-49 e 13% tinha mais de 50 anos, evidenciando, assim, uma predominância significativa, apesar de tudo, de entrevistados mais velhos.

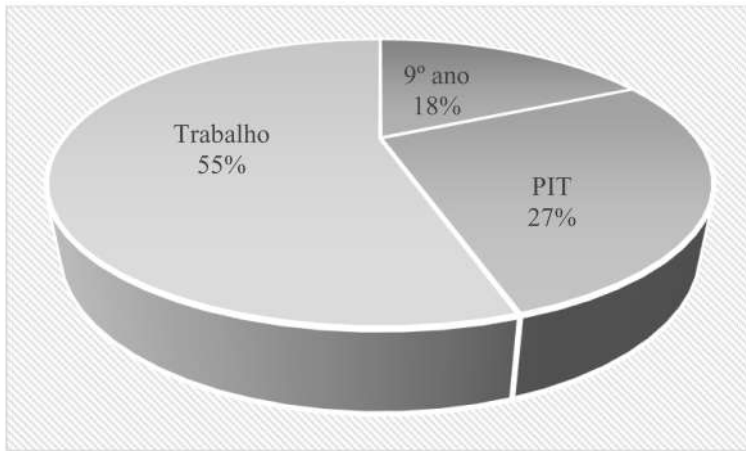


Figura 8. Situação educativa/laboral percentual das pessoas com DID

Os professores, que representavam 54% dos sujeitos entrevistados, constituíam o grupo mais representado, seguindo-se os diretores (21%), as pessoas com necessidades especiais (10%), os encarregados de educação (11%), e, por último, as assistentes operacionais, que perfizeram 4%.

Quanto às habilitações académicas e profissionais, a Pedagogia, onde se inseriam 37% dos inquiridos, predominava, destacando-se da Educação Visual e da Educação Especial, a primeira com 16% dos sujeitos entrevistados e a segunda com 14%. Segue-se a História, com 8%, a Psicologia e a Educação Física com 5%, o Magistério Primário, a que pertenciam 4% dos sujeitos, a Geografia, a Língua Portuguesa e o Francês, que compreenderam, cada uma, 3% dos participantes e, por fim, a Físico-Química e a Matemática, onde se inseriam 1% dos entrevistados.

No que diz respeito aos sujeitos com necessidades especiais, a maior parte dos inquiridos estava já inserida na vida laboral. Embora os restantes jovens frequentassem o 9º ano de escolaridade, 27% já estava a fazer um estágio profissional, ao abrigo de um Plano Individual de Transição (PIT) (DL 3/08, de 7 de janeiro) que, entretanto, foi extinto pelo DL 54/18, de 6 de julho. No entanto, este novo Normativo mantém a designação Planos Individuais de Transição, tal como o anterior.

À semelhança do que referimos relativamente aos contextos institucionais, também esta amostra de entrevistados não é representativa de um universo que, porventura, uma única investigação teria. Contudo, também tal como já mencionámos, trata-se de uma amostra bastante alargada e diversificada, pelo que nos parece que os dados que emergiram das entrevistas são suficientemente significativos para uma reflexão sobre a perceção de atitudes.

Parte II

ATITUDES FACE À INCLUSÃO DE PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS

A inclusão de pessoas com necessidades especiais é um assunto que está longe de ser consensual.

A atitude com que se perspectiva prende-se, quanto a nós, com a experiência pessoal que cada pessoa teve ou tem, tal como com o tipo de dificuldade do ou dos alunos com que se confrontou ou confronta. Assim sendo, é natural que os discursos traduzam atitudes favoráveis e desfavoráveis relativamente a um conceito de escola que, embora não seja já uma novidade, uma vez que está legalmente implementado, quer em Portugal quer no Brasil, desde 1997, implica práticas que rompem com aquelas que tradicionalmente a escola adotou e que no caso das necessidades educativas especiais foram particularmente alimentadas pela filosofia de integração.

As atitudes para com a inclusão, que constituem objeto da nossa análise, decorreram da percepção dos sujeitos que mencionámos atrás: pessoas com necessidades especiais, diretores de escolas, professores, assistentes operacionais e encarregados de educação que, também como já referimos, situámos segundo a Teoria do Comportamento Planeado (Ajzen & Fishbein, 2005).

Relativamente às pessoas com necessidades especiais, atendendo a que estas constituíam três grupos distintos, num dos quais se inseriam adultos fora do sistema escolar, considerámos que a expressão necessidades educativas especiais estaria desajustada. Donde a opção por necessidades especiais.

A PERSPETIVA DOS JOVENS COM NECESSIDADES ESPECIAIS

Como referimos atrás, todos os entrevistados (11) tinham dificuldades intelectuais e desenvolvimentais. Alguns (5) estavam matriculados no 9º ano de escolaridade. Destes, três frequentavam também um Centro de Formação Profissional, com o objetivo de irem tomando contato com algumas profissões. Os restantes estavam já inseridos no mercado de trabalho, embora, como já referimos, este se processasse dentro da própria instituição que frequentavam e onde alguns também viviam.

Na medida em que as experiências destes sujeitos eram necessariamente muito diferentes, em função do grupo etário em que se situavam e da prática

social que os caracterizava, sem prejuízo de analisarmos, posteriormente, as atitudes referidas em conjunto, pareceu-nos que deveríamos debruçar-nos, primeiro, sobre as atitudes que cada um dos subgrupos referiu.

Alunos que frequentavam o 9º ano

Do discurso dos jovens que frequentavam o 9º ano de escolaridade destacaram-se atitudes autoatribuídas de:

Colaboração, explicitada por dois entrevistados como:

quase tudo o que fazemos se pode relacionar com a inclusão... simplesmente começando apenas por um gesto de ajudar um colega... aqueles que andavam na lua ao verem os projetos dos outros mais adiantados ficaram mais motivados... foram descobrindo que tinham as mesmas capacidades dos motivados...;

a inclusão ajuda na vida das pessoas... no quotidiano através da comunicação... lidar com as pessoas... que nos ajudam e nós ajudamos também...;

Gratificação, presente no discurso de dois inquiridos, referindo-se à sua participação em atividades do seu agrado, às quais atribuíam uma finalidade útil, expressa como:

senti um grande entusiasmo até ao fim... senti uma maior motivação porque ia haver uma exposição...contribui para algo que é útil e que posso utilizar no futuro... depois de fazer o candeeiro a professora ensinou a instalar a parte elétrica... é útil... o saber não ocupa lugar...;

a exposição foi uma forma de me motivar... que me inspirou pois queria ver o meu trabalho exposto... aprendi a arranjar candeeiros em casa... senti-me um pequeno artista... não igual ao Picasso claro... pude criar uma obra minha... a inclusão proporciona uma segunda oportunidade de vida.

Como atitudes atribuídas aos seus colegas mencionaram:

Desinteresse de alguns, tendo em conta que,

há muitos que só vêm mesmo marcar presença... parece que andam na lua... e não perceberam que precisam disto para o seu futuro e para se incluírem na sociedade...;

existe sempre alguém que se não se interessa pela escola nem por nada, que não tem iniciativa de querer melhorar... e não demonstra qualquer tipo de entusiasmo em nenhuma ação;

tal como **falta de aceitação** (das suas dificuldades) por parte de alguns colegas da turma.

Analisando as atitudes que emergiram do discurso destes entrevistados,

encontrámos como atitudes **favoráveis (2)**, correspondendo a **50%** das atitudes referidas:

- (i) a colaboração;
- (ii) a gratificação.

Como atitudes **desfavoráveis (2)**, equivalendo também a **50%** do total das atitudes mencionadas:

- (i) o desinteresse de alguns alunos com necessidades educativas especiais;
- (ii) a falta de aceitação por parte de alguns alunos da turma.

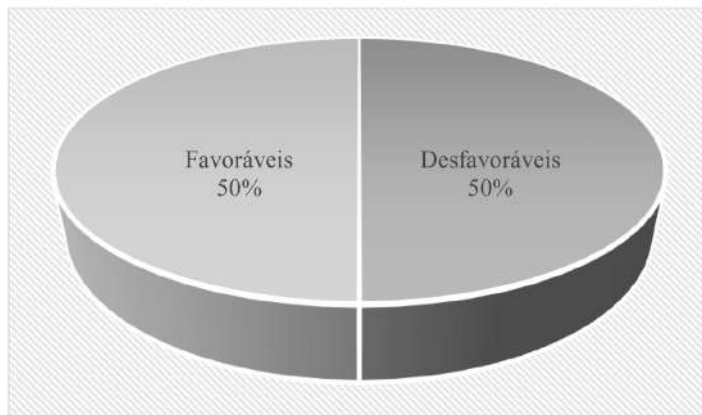


Figura 9. Atitudes percecionadas pelos sujeitos que frequentavam o 9º ano

Alunos que frequentavam o 9º ano e um Centro de Formação Profissional

Os jovens que frequentavam, ao abrigo de um Plano Individual de Transição, o 9º ano e um Centro de Formação Profissional, referiram, no que diz respeito às atitudes que se autoatribuíam:

Autorreconhecimento das suas capacidades, presente no discurso de dois dos entrevistados, e explicitado por um deles como:

eu acho que vou ser capaz de ter um emprego... ganhar o meu graveto...

Consciência das suas limitações, de que o excerto que emergiu de uma das entrevistas,

o meu currículo é diferente... gosto mais de estar na escola mas é com os amigos... não sei o que faço mal... um dia posso ir para uma fábrica e não me aceitarem...,

é um bom exemplo.

Aos outros, as atitudes atribuídas foram:

Desconsideração, traduzida por dois dos entrevistados como

... podem falar por trás das costas... como tive problemas... estavam a falar de mim na casa de banho... podem falar mais alto... eu noto nos olhos... às vezes as pessoas metem-se comigo... provocam-me... chamam-me nomes...;

algumas pessoas da minha idade e mais velhos olham... os outros empregados estavam sempre a dizer para eu lavar carros... lavar carros... cinco dias lavar carros... era sempre a mesma coisa... e eles ficavam a ver... dizem que eu faço mal as coisas...;

Impaciência de alguns professores relativamente às dificuldades, exemplificada por um dos inquiridos deste modo:

às vezes berram comigo... dizem que ando mais lenta... que não faço nada...

Tal como no discurso dos jovens que anteriormente mencionámos e, como podemos verificar na figura 10, destacaram-se como **atitudes favoráveis (2)**, correspondendo a **50%** do total das atitudes encontradas:

- (i) o autorreconhecimento das suas capacidades;
- (ii) a consciência das suas limitações.

Com a mesma percentagem, **50%**, as **atitudes desfavoráveis (2)**, que emergiram dos seus discursos, foram:

- (i) a desconsideração de que se sentiam alvo no Centro de Formação Profissional;
- (ii) a paciência de alguns professores relativamente às suas dificuldades.

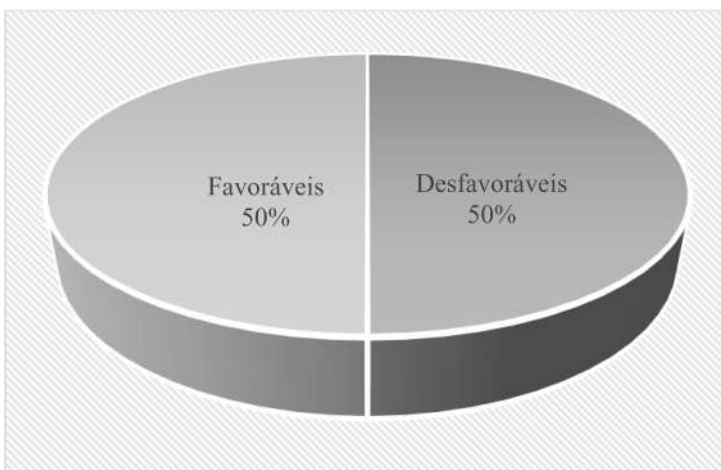


Figura 10. Atitudes percebidas pelos sujeitos que frequentavam o 9º ano e um Centro de Formação Profissional

Adultos que desempenhavam uma atividade profissional

Dos relatos dos adultos já integrados no mercado de trabalho emergiram como atitudes autoatribuídas:

Amizade, abordada por cinco inquiridos, em excertos que nos mencionam que

... estamos todos bem uns com os outros... é bom a amizade... dou-me bem com todos os meus colegas;

gosto muito das pessoas que estão aqui... não tenho razão de queixa nenhuma... sinto-me bem... bem recebida... somos todos amigos;

nunca tive nenhuma discussão com nenhum dos meus colegas... às vezes antes eu tinha... agora não...;

gosto muito de estar aqui porque todos são amigos e têm atenção comigo...;

Entreajuda, presente no discurso de quatro entrevistados, expressa do seguinte modo:

a gente ajuda-se uns aos outros... como sabemos e como podemos... coisas que ele não consegue fazer... tanto eu como os meus colegas... se tem de fazer... a gente ajuda;

quando eu entrei era o mais novo na casa... havia muitos mais velhos do que eu... eu então entrei mas a gente dava-se todos bem e eles ajudavam...;

aqui ninguém é normal nem anormal... não vamos estar a excluir este porque é assim ou aquele porque é assado... não vamos deixar a pessoa de parte para ela sentir que não está abandonada.... puxamos a pessoa para vir com a gente;

Respeito, expresso por quatro entrevistados, como:

primeiro é o respeito... é como eu gosto e eu também respeito...;

Consciencialização dos seus direitos e deveres, mencionada por três entrevistados e exposta nos seus discursos como,

todas as pessoas devem ter o direito de participar na sociedade;

toda a gente tem o direito e deveres iguais... com as mesmas responsabilidades;

seja a pessoa como for... da cor que for... velha... deficiente... acho que toda a gente tem o direito de participar nas mesmas coisas;

Autorreconhecimento das suas capacidades, traduzida por expressões presentes em dois dos discursos dos entrevistados como:

sinto-me muito orgulhosa de tudo o que pinto;

os meus trabalhos são muito bonitos... às vezes dizem que eu sou diferente mas gostam dos quadros que eu pinto...

Relativamente às atitudes atribuídas aos outros, os entrevistados apontam:

Injustiça nas situações de trabalho, que dois dos entrevistados traduzem como:

se ninguém faz e só faço eu... acho isso errado... era sempre eu a dobrar meias... a dobrar cuecas...era sempre assim;

o patrão trata melhor este do que aquele... a mim o que me disseram foi que o patrão gostava mais daquele do que dos outros...;

Aceitação associada ao bom desempenho profissional, exemplificada por excertos de entrevistas de dois dos entrevistados, para quem

toda a gente gosta dos nossos trabalhos porque eles são muito bem feitos;

as pessoas vêm os nossos trabalhos como forma de artista... as pessoas gostam do nosso trabalho;

Exclusão, também relatada por dois, nos seguintes moldes:

por ser de cor meteram-me de parte... estavam sempre a pôr-me de parte...;

uma pessoa branca pode dar opinião sobre tudo... por ser não branca já não tem opinião para dar;

Intolerância de alguns empregadores relativamente às dificuldades que, nas palavras de um dos inquiridos, se traduzia do seguinte modo:

eu tenho vários amigos meus... têm problemas... alguns estavam em empresas e não conseguiram ficar lá porque portaram-se mal.... só querem fazer o que querem... diziam os patrões... mas eles faziam...

Como atitudes **favoráveis (5)**, que equivalem a **56%** do total das atitudes referidas, este grupo de entrevistados ressaltou:

- (i) a amizade;
- (ii) a entajuda;
- (iii) o respeito;
- (iv) o autorreconhecimento das suas capacidades;
- (v) a aceitação do trabalho realizado graças ao bom desempenho profissional.

Como atitudes **desfavoráveis (3)**, que correspondem a **33%** do total das mesmas, emergiram dos discursos:

- (i) a injustiça nas situações de trabalho;
- (ii) a exclusão;
- (iii) a intolerância de alguns padrões relativamente às dificuldades que estes sujeitos tinham.

Apontando para **atitudes normativas (1)**, o que equivale a **11%** das mesmas, foi referida:

- (i) a consciencialização dos seus direitos e deveres.

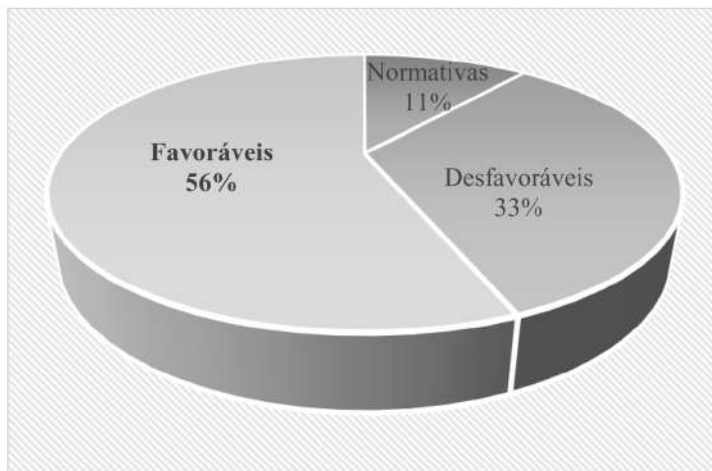


Figura 11. Atitudes percebidas pelos sujeitos em situação profissional

Síntese da perspectiva das pessoas com necessidades especiais

Em síntese, temos, assim, como atitudes autoatribuídas:

- (i) a colaboração, presente no discurso de seis entrevistados;
- (ii) a amizade, referida por cinco;
- (iii) o autorreconhecimento das suas capacidades, mencionada por quatro;
- (iv) o respeito, também referido por quatro;
- (v) a consciência dos seus direitos e deveres, presente no discurso de três;
- (vi) a gratificação, presente no discurso de dois;
- (vii) a consciencialização das suas limitações, também presente no discurso de dois dos sujeitos.

Como atitudes atribuídas aos outros encontrou-se:

- (i) a falta de aceitação, presente no discurso de três dos entrevistados;
- (ii) o desinteresse relativamente a algumas atividades, referido por dois;
- (iii) a injustiça nas situações de trabalho, igualmente presente no discurso de dois;

- (iv) a aceitação graças ao bom desempenho profissional, também mencionado por dois;
- (v) a exclusão, presente em dois;
- (vi) a impaciência dos professores, mencionada individualmente;
- (vii) a intolerância dos padrões relativamente às dificuldades que os formando e os adultos em contexto de trabalho manifestavam, também referida a título individual.

Assim, no que diz respeito às atitudes **favoráveis (7)**, representando **40%** das mesmas, temos:

- (i) a colaboração;
- (ii) a gratificação;
- (iii) o autorreconhecimento das suas capacidades;
- (iv) a amizade;
- (v) a entreaajuda;
- (vi) o respeito;
- (vii) a consciência das suas limitações.

Esta última atitude, entendida como favorável, pode levantar algumas dúvidas. Considerámo-la como tal, na medida em que para estas pessoas, perceber capacidades e dificuldades nem sempre é uma questão óbvia. É certo que o que o entrevistado nos diz não é totalmente esclarecedor, mas, como referimos, estes estudos não assentaram na ótica em que procuramos analisá-los. Por outro lado, nem sempre esta população, quando inquirida, consegue ter um discurso que vá ao encontro do que procuramos saber.

É importante, por outro lado, termos presente que alguns destes sujeitos desempenhavam as suas funções numa instituição para pessoas com deficiência, onde questões como a entreaajuda, a cooperação e o respeito, a par de outras tantas, são muito trabalhadas ao nível das competências sociais. Mas é igualmente importante verificar que foram apropriadas, já que as destacaram ao longo das entrevistas.

Como **atitudes desfavoráveis (8)**, equivalentes a uma percentagem de **47%**, destacou-se:

- (i) o desinteresse de alguns colegas com necessidades especiais pelas tarefas e atividades propostas pelos professores;
- (ii) a falta de aceitação que sentiam por parte dos seus pares;
- (iii) a desconsideração, que o entrevistado até percebia no olhar dos outros;
- (iv) o abuso por parte dos responsáveis operacionais da formação profissional relativamente ao entrevistado⁴;
- (v) a impaciência de alguns professores em relação às dificuldades destes alunos;

⁴ De referir que se tratava de um estagiário, situação já de si frágil para qualquer pessoa, muito mais frágil para um jovem com dificuldades.

- (vi) a injustiça nas situações de trabalho;
- (vii) a exclusão, perspctivada no que diz respeito à cor da pele;
- (viii) a intolerância de alguns patrões relativamente às dificuldades que alguns sujeitos manifestavam.

Como atitudes **normativas (2)**, correspondendo a **12%** do total das mesmas, evidenciou-se:

- (i) a consciência dos seus direitos e deveres;
- (ii) a aceitação graças ao bom desempenho profissional.

Nestes discursos, as crenças normativas não são garantidamente evidentes, pois, como já mencionámos, não podemos desligá-las das competências sociais que são ensinadas nas instituições e até nas próprias escolas.

Curiosamente ou não, os dois grupos de jovens que estavam a frequentar o 9º ano de escolaridade, autoatribuíram-se atitudes favoráveis, remetendo as desfavoráveis para os outros. Coincidência?

Sabemos que a identidade é definida pela relação das pessoas com os outros que estão à sua volta. É na relação com os outros que nos “vemos” como uma pessoa que participa num grupo com características próprias. Ora, neste sentido, a escola, tal como o local de estágio, deveriam ser espaços privilegiados para a criação/recriação da identidade destes jovens. No entanto, o que ressalta dos seus discursos traduz o contrário.

Talvez por isso, embora com uma diferença pouco significativa, prevaleçam atitudes desfavoráveis.

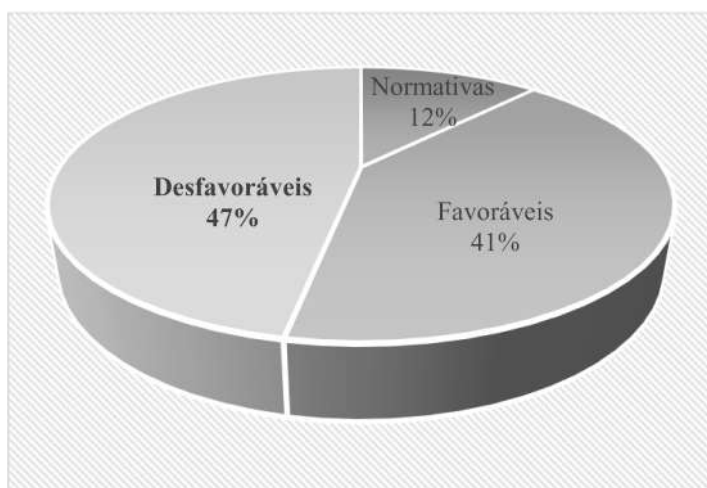


Figura 12. Atitudes percecionadas pelo total dos entrevistados com necessidades especiais

A PERSPETIVA DOS DIRETORES

Participaram nestas investigações, diretores de instituições para pessoas com necessidades especiais⁵ e diretores de escolas de ensino regular, portugueses e brasileiros. Por se tratar da análise do desempenho de funções em contextos institucionais diferentes, considerámos metodologicamente relevante referir, em separado, as atitudes expressas por cada um destes grupos de entrevistados.

Abordaremos, assim, em primeiro lugar, a opinião dos diretores das instituições referidas e, em segundo, a dos diretores dos estabelecimentos de ensino.

Diretores das instituições para pessoas com deficiência

No que diz respeito aos diretores de instituições para pessoas com deficiência, destacaram-se discursos associados a atitudes de:

Reconhecimento do bom desempenho profissional dos jovens pelas entidades patronais, quando o trabalho realizado por estas pessoas é de qualidade:

... eles trabalham... há uma preparação muito grande como deve calcular mas temos vários utentes que já estão a trabalhar ai fora... na jardinagem... na marcenaria... na empresa X... na empresa Y... em escolas... como balconistas na receção... é claro que é um processo muito longo... leva muito tempo até que consigam desenvolver um trabalho convenientemente bem feito e até que sejam reconhecidos pelo seu mérito...;

... há coisas que eles fazem que se comparam perfeitamente a coisas feitas por grandes crânios... há peças de cerâmica por exemplo que são muito mais bonitas a meu gosto do que as da Rosa Ramalho que era uma ceramista muito conceituada...;

... as nossas avaliações são sempre muito positivas... os jovens são sempre bem aceites... porque o trabalho está bem feito... é bonito... na comunidade quando estão em empresas há uma aceitação muito boa...;

Surpresa relativamente às capacidades evidenciadas, traduzida como:

as pessoas que estão com eles são sempre surpreendidas pelas suas capacidades... pela sua força para não se desgastar ao fazer sempre o mesmo trabalho... eles têm uma capacidade de resistência à tarefa e à rotina muito superior à de qualquer um de nós... o outro lado é sempre muito bom... ouvir as chefias dizerem que estão surpreendidos... que eles têm uma capacidade de trabalho que eles próprios não estavam à espera...

toda a gente fica surpreendida quando vê o resultado final ... aquele trabalho foi feito por uma pessoa que do ponto de vista mental e cognitivo não tem a forma de estar que nós temos...;

⁵ Estas instituições não têm valência de ensino. Só recebem população a partir do limite da escolaridade obrigatória, ou seja, depois dos 18 anos, já que até esta idade, de acordo com a legislação em vigor, salvo em situações excepcionais, todas as crianças e jovens devem frequentar a educação e o ensino regular.

Reserva das entidades patronais relativamente à realização de estágios nas empresas que dirigem, manifesta pelos entrevistados do seguinte modo:

é um caminho muito longo e com um trabalho árduo pela frente... nós vemos isso quando vamos fazer um levantamento de locais recetivos a aceitarem os jovens ... porque é muito difícil inclui-los num estágio sem qualquer tipo de vencimento quanto mais com algum tipo de compensação monetária pelo trabalho que os jovens lá estão a fazer... as pessoas não dizem logo que não... mas desde o primeiro contato até à primeira integração real demora muito tempo... existem sempre entraves... é mais fácil fazerem ações esporádicas...;

... quando vamos pedir pomos logo as cartas na mesa... não temos expectativa de emprego... não é isso que vamos pedir... ou... é um compromisso... só de parceria... com vista a estágio... não tem condições remuneratórias...;

Preconceito, expresso pelos inquiridos como:

às vezes o trabalho até é mais valorizado se as pessoas não souberem que foi feito por uma pessoa com deficiência...;

o ser humano... a nossa cultura ainda tem dificuldade em aceitar... não aceita verdadeiramente a inclusão destas pessoas porque não lhes reconhece capacidade para produzir como os outros...;

Maior recetividade nos tempos mais recentes, que encontramos em excertos de discurso segundo os quais:

é uma das coisas que nós notamos nos últimos anos é uma maior recetividade de tudo aquilo que nos rodeia e acima de tudo as entidades públicas estão muito mais atentas a estas situações... e promovem muito mais atividades...;

as escolas têm feito um esforço de adaptação para que todo o sistema e os professores se adaptem às crianças com necessidades educativas especiais... tem havido uma evolução do conceito de inclusão e eu acho que as pessoas estão mais recetivas...;

Desinvestimento familiar, explicitado como:

há na instituição jovens de dezoito anos ou mais que não têm amigos.... se calhar os pais ao longo da vida não fizeram esse caminho... de investir... interativo... social... comunitário... não acreditaram que aquele jovem fosse capaz... será que a família não é por excelência uma célula integradora do seu filho que é deficiente... é a primeira célula social que nós temos... e muitas vezes o problema começa aí... quando investimos... o jovem está muito mais inserido do ponto de vista social...;

Receio da família face à inserção na sociedade, presente no discurso que refere que

os pais têm medo e então protegem... protegem...protegem... fecham o filho e o resultado é mau... não têm capacidade para desafiar a diferença... desafiar o filho... eu compreendo que quando a deficiência é profunda as famílias têm dificuldade em sair com eles... e não saem...;

Conformação com a problemática do filho, isto é, segundo o entrevistado:

temos algumas situações... poucas... de famílias que têm uma plena aceitação da deficiência... conseguem um patamar de aceitação muito bom... mas que de certa maneira quase que sublimam essa situação de ter um filho deficiente... e querem superar isso...;

Reação da comunidade relativamente à deficiência mais profunda, que o entrevistado coloca do seguinte modo:

quando as pessoas se deparam com um deficiente profundo é difícil aceitar... a deformidade... a malformação... alguns comportamentos diferentes que assustam... por exemplo uma jovem estar num restaurante e de repente começar a gritar... quase ninguém entende isso... tudo o que sai da norma é estranho...;

Exigência da instituição relativamente ao trabalho realizado pelos jovens, assim referido:

o grau de exigência que fazemos é igual para qualquer trabalhador... entram para estágios ou para trabalhar nas mesmas condições... poderão pensar ou achar que pela sua condição vão ser tratados de forma diferente... mas não...;

Igualdade ao nível contratual e salarial dentro da instituição, exemplificado pelo discurso que nos refere:

relativamente à nossa empresa as condições contratuais e salariais são relações de trabalho normal... não há discriminação... paga-se o mesmo salário às pessoas com deficiência ou sem deficiência... eles recebem salário igual... fazem os mesmos descontos...

Em síntese, nos discursos dos entrevistados encontramos atitudes de:

- (i) reconhecimento do bom desempenho profissional dos jovens pelas entidades patronais;
- (ii) surpresa relativamente às capacidades evidenciadas;
- (iii) reserva das entidades patronais relativamente à realização de estágios nas suas empresas;
- (iv) preconceito;
- (v) maior receptividade nos tempos mais recentes;
- (vi) desinvestimento familiar;
- (vii) receio familiar face à inserção na sociedade;
- (viii) conformação com a problemática do filho;
- (ix) reação da comunidade relativamente à deficiência mais profunda;
- (x) exigência da instituição relativamente ao trabalho realizado pelos seus utentes;
- (xi) igualdade ao nível contratual e salarial dentro da instituição.

Como atitudes **favoráveis (4)**, equivalentes a uma percentagem de **43%**, destacaram-se:

- (i) o reconhecimento do bom desempenho profissional dos jovens pelas entidades patronais;
- (ii) a surpresa relativamente às capacidades evidenciadas;
- (iii) maior receptividade nos tempos mais recentes;
- (iv) conformação com a problemática do filho.

No que diz respeito a **atitudes desfavoráveis (5)**, que correspondem a **35%** do total das atitudes que emergiram destas entrevistas, encontrou-se:

- (i) a reserva das entidades patronais relativamente à realização de estágios nas suas empresas;
- (ii) o preconceito;
- (iii) o desinvestimento familiar;
- (iv) o receio familiar face à inserção na sociedade;
- (v) a reação da comunidade relativamente à deficiência mais profunda.

Quanto a **atitudes normativas (2)**, equivalentes a **22%** do seu total, evidenciou-se:

- (i) a exigência da instituição relativamente ao trabalho realizado pelos jovens;
- (ii) a igualdade ao nível contratual e salarial dentro da instituição.

Relativamente a esta última referência, a igualdade ao nível contratual e salarial dentro da instituição, estranho seria que uma instituição para pessoas com deficiência discriminasse os seus trabalhadores, independentemente das suas capacidades intelectuais, ao nível contratual e remuneratório.

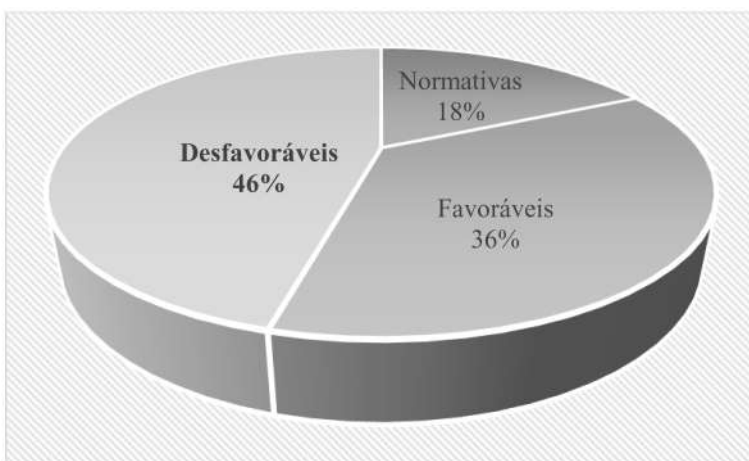


Figura 13. Atitudes percebidas pelos diretores das instituições relativamente a pessoas com deficiência

Diretores de Escolas de Ensino Regular

Escolas portuguesas

Tendo em consideração o discurso dos sete diretores das escolas portuguesas que foram entrevistados, percebemos a existência de atitudes (i) de preocupação dos professores quanto ao trabalho a realizar com os alunos com necessidades educativas especiais, tal como (ii) de esforço para ultrapassar as dificuldades que a inclusão destes alunos lhes suscitavam, como aquelas que mais se destacaram.

Em relação à **preocupação quanto ao trabalho a realizar com os alunos com necessidades educativas especiais**, selecionámos os seguintes discursos:

o conceito de educação inclusiva que tem aparecido na nova pedagogia tem a ver com incluir aqueles que não fazem parte do grupo principal das sociedades ou do grupo maioritário das sociedades... mas não é facilmente executado pelos trabalhadores da educação... ou seja pelos professores... que ficam preocupados porque não sabem bem o que fazer com eles dentro da turma...;

... continua a existir um discurso de escola no sentido da inclusão... que faz com que o grupo sinta obrigação de mostrar mais... de fazer mais... de trazer mais... de conseguir chegar com mais coisas a todos os alunos... mas para isso é preciso saber... o que é motivo de grande preocupação para os professores...;

... a inclusão não é fácil para os professores... muitos alunos que nós temos não sabem ler nem escrever e alguns têm dificuldades em conhecer as letras... não sei dizer que tipo de ensino deveriam ter estes alunos... se seria nesta escola ou não... mas se calhar um tipo de ensino mais prático... muito mais ligado a uma profissão... saírem da escola com alguma coisa que os pudesse orientar na vida futura...

Estes discursos são exemplificativos de uma atitude que decorre da dificuldade que algumas escolas sentem no seu quotidiano profissional quando se deparam com situações de inclusão de alunos que não corresponde a um padrão tipificado como “normal”, que lhes foi veiculado na sua formação inicial.

A par da preocupação e, em consonância com esta, emergiu destas entrevistas, o **esforço por parte dos professores** para responder às diversas situações decorrentes da inclusão destes alunos, de que os seguintes discursos são elucidativos.

Existe um esforço muito grande por parte dos professores para ultrapassar essas dificuldades do dia-a-dia... há sempre uma vontade em ultrapassar as dificuldades que vão surgindo e que os levam a ultrapassá-las para atingirem os objetivos... para aqueles que tem menos... são aqueles que temos de dar mais;

os professores deparam-se com dificuldades de aplicação e de diferenciação de medidas pedagógicas para aplicar a estes alunos em contexto de sala de aula... mas

fazem... aplicam-nas... e muitas vezes aquela inclusão que se pretendia acaba por não ser praticada... é aquele que está ali... naquele espaço... e que de vez em quando tem um bocadinho da atenção do professor... que se esforça por perceber como é que chega até ele... mas está a ser pedido esforço demais aos professores que não têm qualquer especialização nesta área.

Com o mesmo número de referências (5), encontramos nas palavras dos entrevistados, a **resistência dos professores à inclusão** e a **consciencialização de que esta é uma obrigatoriedade legal**.

Assim, quanto à **resistência**,

continuam a existir professores que acham que devem fazer apenas o óbvio... o normal como em todo o lado... esquecendo que para que estes todos venham a pertencer à maioria populacional é preciso dar-lhes mais do que aquilo que eles todos têm...;

as crianças com problemáticas graves estavam noutros espaços... quando este conceito entrou nas escolas de ensino regular as pessoas tiveram de receber estes alunos nos seus espaços de sala de aula... mas depois a preparação não foi dada... e é o que está à vista...;

por muito que queiramos... um professor ou dois... se não estão sensibilizados e preparados para envolver todos os alunos no mesmo trabalho... acabam por contribuir para a separação... eu noto que isso acontece...;

E, no que diz respeito à **obrigatoriedade legal**,

a inclusão não é específica... a legislação refere apenas a importância ou a necessidade de que todos sejam incluídos... que todos sejam educados nesse sentido e que todos façam parte de um todo nacional;

ao nível da Educação Especial com o 3/2008 está-se a cair nisso... rotular... as problemáticas são catalogadas e depois não importa se a mesma está mais incisiva neste ou no outro aluno... as medidas têm de ser aquelas para todos porque o sistema também não se compadece... a lei impõe e as escolas cumprem...

A **interação entre todos os atores** é vista como **fator facilitador da aprendizagem**, outra atitude emergente nos discursos, segundo os quais se observa que

... não é fácil definir inclusão... mas para haver inclusão as interações teriam de ser desenvolvidas de forma mais harmoniosa entre todos... alunos e professores... para que as aprendizagens se fizessem sem separações... porque não é por eles aqui estarem na escola que estão incluídos...;

... tem de ser um trabalho partilhado... um trabalho de discussão... de reflexão... porque as medidas educativas que devem ser preconizadas devem ser discutidas

para depois serem aplicadas... se assim não for as pessoas trabalham mesmo individualmente... este é o meu caso... é a criança com esta problemática... sou eu que apresento as soluções... isto tem de ser um trabalho partilhado entre todos os técnicos... a começar no núcleo de maior especialização para depois passar aos professores que no dia-a-dia trabalham com os alunos...;

ninguém gosta de ser excluído... nem crianças nem jovens nem adultos... isso significa não fazer parte de alguma coisa... todos nós gostamos de estar incluídos num grupo... inclusão... para mim... é eles poderem aprender todos juntos e da melhor maneira possível... eu percebo que só o facto de estarem com os outros colegas faz com que eles se desenvolvam... acredito e acho que isso faz falta;

inclusão implica os alunos aprenderem todos juntos... estarem juntos... depois também é assim... vamos retirar um aluno do grupo para ficar à parte... então no fundo isso não é uma inclusão.

A falta de articulação entre todos os atores intervenientes no processo dos alunos foi referida por dois dos entrevistados do seguinte modo:

quer ao nível dos docentes de Educação Especial especializados nas diferentes problemáticas quer de outros professores ou técnicos deveria haver um grande trabalho de articulação... um verdadeiro trabalho de articulação e planificação... um trabalho de colaboração entre todos eles... o que me parece que não existe... as pessoas trabalham isoladamente... ora isto de passar por essa colaboração entre técnicos em ligação com as famílias é fundamental;

a problemática dos alunos deveria ser discutida... as soluções para aquele caso... em grupo... sei que isso aqui na escola não está a ser feito... se não for um trabalho partilhado... um trabalho de discussão... de reflexão... porque as medidas educativas devem ser discutidas para depois serem aplicadas... se assim não for... as pessoas trabalham mesmo individualmente.

Presente apenas numa das entrevistas, a **aceitação da inclusão**, expressa pelo entrevistado com o seguinte discurso:

... a inclusão não distingue porque aceita tudo... porque se esforça em criar oportunidades de aprendizagem em todos os seus alunos independentemente das suas origens ou dos seus modos de vida ou das suas capacidades naturais ou adquiridas... a escola procura arranjar soluções para todos... por isso é inclusiva,

e a **não concordância com a prática de alguns professores de educação especial**, mencionada do seguinte modo:

... em relação à própria educação especial... quando se retira um aluno da sala... quando o professor de educação especial lhe dá um apoio direto e o retira da sala de aula... tira-o do seu espaço inclusivo de aula que é com os outros... não sei se isso contribui para a inclusão se isso é inclusão... mas não me parece... pelo menos como a entendo... além disso as medidas que são adequadas para um podem não o ser

para o outro... mas acabamos por assistir que em certos casos assim se faz.... e eles são todos diferentes e não podem ser todos iguais.

Sintetizando, como **atitudes favoráveis (2)**, que representam **25%** do seu total, temos:

- (i) o esforço por parte dos professores para responder às dificuldades que lhes surgem com a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais;
- (ii) a aceitação da inclusão.

Como atitudes **desfavoráveis (4)**, equivalentes a uma percentagem de **50%**, evidenciou-se:

- (i) a preocupação quanto ao trabalho a realizar com os alunos com necessidades educativas especiais;
- (ii) a resistência à inclusão destes alunos;
- (iii) a falta de articulação entre todos os atores intervenientes no processo dos alunos;
- (iv) a não concordância com a prática de alguns professores de educação especial.

Em relação a **atitudes normativas (1)**, que representa **12%** do total das mesmas, ressaltou

- (i) a inclusão, entendida como uma obrigatoriedade legal.

Correspondendo igualmente a **12%** das atitudes encontradas, temos **(1) atitude de controlo externo**, manifesta como:

- (i) a interação entre todos, alunos e professores, como suporte essencial à inclusão.

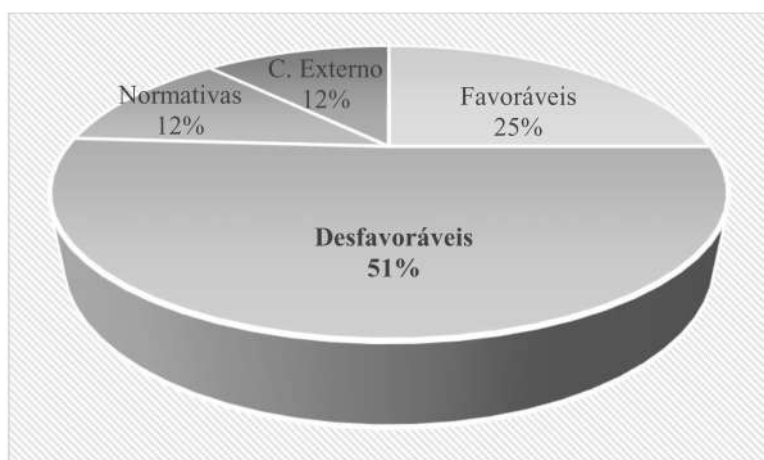


Figura 14. Atitudes percebidas pelos diretores portugueses

Escolas brasileiras

No discurso dos quinze diretores das escolas brasileiras, quando questionados sobre o que pensavam do modo como os professores percecionavam a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, encontramos, com o mesmo número de referências (13), a resistência, a preocupação quanto ao trabalho a realizar com os alunos com necessidades educativas especiais, e a constatação de que a inclusão é um direito.

Em relação à **resistência** à inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais, esta emergiu de discursos segundo os quais:

a maioria dos professores reage com resistência à inclusão... muitas vezes tentam se livrar do aluno como se ele fosse um problema e tentam argumentar que não estão preparados... e falam logo em tirar uma licença...;

a escola recebe os alunos... mas é muito difícil... alguns professores ainda resistem... não estão abertos para a inclusão;

quando o professor chega logo na escola ... existe alguma resistência em adaptação ao processo... os novatos... no início se assustam e se sentem inseguros... e conviver com as diferenças é muito difícil...;

os professores pensam a inclusão como sendo algo difícil alegando que a escola não é adaptada... que a família não ajuda... que os próprios professores não são preparados e por isso não há condições de fazer a inclusão no ensino regular de alunos com deficiência... logo resistem... não querem mudança.

Outra das atitudes expressa no discurso dos entrevistados foi a **preocupação quanto ao trabalho a realizar com os alunos com necessidades educativas especiais**, em contexto de sala de aula.

Ficam preocupados... o não saber amedronta o professor... e muitos professores continuam a não saber o que fazer com o aluno na sala de aula... o não saber amedronta o professor... dificulta a metodologia por causa da falta de informações sobre inclusão... o aluno às vezes está excluído da sala de aula pela falta de conhecimento do professor...;

a inclusão para muitos professores é temerosa... os professores têm certa dificuldade... eles sempre acham que precisam de mais alguma coisa... alguma ajuda... algum suporte... orientação... não sabem... os professores se acham preocupados porque não estão preparados para assumir a sala de aula com alunos especiais...;

os professores não têm especialização total... eles têm uma aprendizagem superficial... nenhum curso de graduação preparara esse profissional para trabalhar com deficiência... tem algumas capacitações... mas nem todos estão aptos...;

os professores precisam de formação e orientação para trabalhar com os alunos pois são vários com deficiência e problemas de comportamento... e vai além da capaci-

dade dos professores... não há na rede especialistas suficientes para ajudarem os professores... e os alunos estão na sala e não aprendem...

A inclusão, na opinião de alguns professores, foi percebida como um **direito dos alunos**, expressa como:

a inclusão tem por objetivo concretizar a todos os mesmos direitos... como sabemos toda criança tem direito fundamental à educação... e deve ser dada a oportunidade de aprender e manter o nível adequado de sua aprendizagem... aqueles que necessitam de educação especial devem ter acesso à escola regular que deveria acomodar dentro da pedagogia centrada na criança capaz de satisfazer tais necessidades...;

a inclusão é uma política que tem por objetivo concretizar a todos os mesmos direitos que já estão assegurados em nossa constituição... no que se refere as necessidades educacionais especiais a inclusão é uma política que visa a criação de meios mais diversificados para que todos possam atingir os mesmos objetivos;

os alunos com necessidades especiais têm direitos iguais aos outros alunos normais... a inclusão atende ao direito de cidadania das crianças com necessidades especiais.

A **aceitação da inclusão**, a atitude que, a seguir, se evidenciou, com 10 referências, decorreu de discursos, que nos dizem que

as escolas recebem as crianças que a procuram... alguns professores ajudam as crianças com deficiência... realmente a escola abraça a causa da inclusão... as crianças com deficiência são aceites;

com o passar do tempo eles vão se adaptando no dia a dia... os professores aceitam os alunos na sala... com certeza... é difícil... mas têm vários alunos inclusos... os professores aceitam até bem certos tipos de deficiência... eles acolhem bem o aluno... de modo geral todos os alunos se articulam bem com os inclusos;

hoje em dia os pais aceitam com mais facilidade... estão mais preparados para a inclusão.

Com o mesmo número de referências (6), encontramos a **insegurança por não saber lidar com a diferença**, a constatação de que a inclusão **facilita as aprendizagens dos alunos com necessidades educativas especiais**, contribuindo, segundo alguns, para **melhorar as atitudes dos alunos normais**.

No que diz respeito à **insegurança por não saber lidar com a diferença**, o relato de que

alguns professores têm dificuldades em lidar com a inclusão... é difícil para alguns professores trabalhar com alunos com diferentes deficiências na sala de aula... eles se sentem inseguros;

na escola recebe alunos com deficiência... é muito difícil... os professores têm dificuldades de como lidar e se aproximar daquela criança... não sabem e ficam inseguros... sentem dificuldades na sala de aula... às vezes até conta com ajuda de alguns alunos... para incluir esse deficiente;

têm falta de conhecimento das deficiências... do diagnóstico dos alunos... é uma insegurança muito grande que

traduz dificuldades perante desafios com que alguns professores se confrontam, para os quais pensam que não estão preparados.

Para outros diretores, no entanto, a inclusão **facilita as aprendizagens** destes alunos, já que

os alunos passam a ter uma visão de mundo melhor... começa a ver que o mundo vai além das limitações deles... vai muito além... tem pessoas que tem problemas maiores que o seu... e então eu acredito que a atitude... o comportamento... muda;

focamos aqui trabalhar com esses alunos com necessidades especiais atividades que respeitem seus limites... contudo inseridos nas salas regulares fazemos com que a proposta pedagógica da escola seja trabalhada... onde acreditamos ser fundamental para o desenvolvimento das crianças essa interação com o grupo regular...valorizamos o respeito os limites...e acima de tudo a construção do conhecimento dessas crianças... com valorização...

Contribui, também, para **melhorar as atitudes dos outros alunos**, segundo os mesmos diretores que mencionaram a atitude anterior, na medida em que

é uma lição de vida para aqueles alunos ditos normais... ajuda nos procedimentos... atitudes... comportamentos e compromisso desses alunos das turmas que têm alunos inclusos é bem maior do que aqueles que não têm... porque eles passam a respeitar... e passam a ter atitudes mais viáveis;

aqui no colégio nós temos várias experiências que comprovam que a inclusão ela facilita até a aprendizagem dos demais... como trabalhamos muito a questão grupal ... sempre os alunos trabalham mediante a ajuda do seu colega regular...isso é uma ajuda enorme da turma.

Para um dos entrevistados ainda há atitudes de **rejeição por parte da família dos alunos ditos “normais”**, que expressa do seguinte modo:

para alguns alunos ainda existe rejeição... alguns alunos ainda são rejeitados... algumas mães dizem que se não tivesse criança com deficiência na sala de aula os outros alunos aprendiam mais... ainda há rejeição entre alguns pais com relação a deficiência e necessidades educacionais especiais... ainda existe essa picuinha...

Este tipo de discurso evidencia um dos estereótipos, frequentemente mencionado, relativamente à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais: o receio de que os seus colegas possam ficar prejudicados na sua aprendizagem, pelo tempo que, supostamente, tomam ao professor.

A **obrigatoriedade legal** da inclusão foi também outro aspeto referido por um entrevistado, segundo o qual,

a escola inclui por razões legais mas não porque acha que acontece a aprendizagem... poucos acreditam que a criança com NEE tem possibilidade de aprender... pois são pessoas com dificuldade.

Este discurso traduz algo muito similar ao que referimos relativamente ao direito destes alunos de frequentar a escola do ensino regular, que os diretores mencionaram. Inclui-se, porque é um direito dos cidadãos e, como tal, obrigatório.... Donde a resistência dos professores, alegando-se a sua falta de preparação para lidar com situações de diferença que, por norma, se remeteriam aos professores de Educação Especial, como foi a prática da integração.

As atitudes desfavoráveis prevalecem, distanciando-se das favoráveis que, para este grupo, se resumem à aceitação da inclusão por parte dos professores, às quais se acrescentam atitudes de controlo externo, e, em igual número e percentagem, normativas.

Em síntese, como **atitude favorável (1)**, que equivale a uma percentagem de **11%**, encontrou-se:

- (i) a aceitação, pelos professores, da inclusão no ensino regular de alunos com necessidades educativas especiais.

Já no que diz respeito às **atitudes desfavoráveis (4)**, correspondendo a **45%** do seu total, destacou-se:

- (i) a resistência dos docentes à inclusão;
- (ii) a preocupação no que diz respeito ao trabalho a realizar com estes alunos⁶;
- (iii) a insegurança, pelo desconhecimento desta conceção de escola;
- (iv) a rejeição por parte da família dos alunos normais.

Como **atitudes normativas (2)**, significando **22%**, temos a inclusão perspetivada como:

- (i) um direito;
- (ii) uma obrigatoriedade legal.

⁶ Atribuída á falta de formação dos professores, no âmbito da inclusão destes alunos.

Por fim, parecendo **atitudes de controlo interno (2)**, com uma representação de **22%**, encontramos:

- (i) o entendimento de que a inclusão é facilitadora das aprendizagens dos alunos com necessidades educativas especiais;
- (ii) a referência a que a inclusão contribui para melhorar as atitudes dos alunos normais.

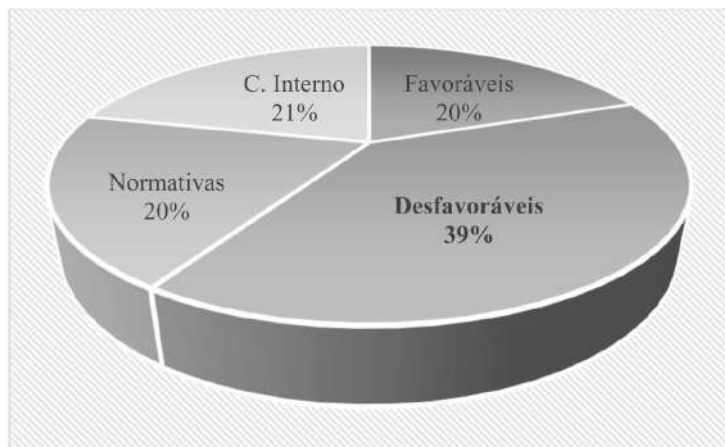


Figura 15. Atitudes percebidas pelos diretores brasileiros

Síntese da perspetiva dos diretores das escolas portuguesas e brasileiras

Analisando, agora, globalmente, as atitudes que emergiram das entrevistas com os diretores das escolas portuguesas e os das escolas brasileiras encontramos como **atitudes favoráveis (4)**⁷, com uma percentagem de **23%**:

- (i) o esforço por parte dos professores para responder às dificuldades decorrentes da inclusão de alunos com necessidades educativas especiais;
- (ii) a aceitação da inclusão.

Como atitudes **desfavoráveis (7)**, correspondendo a **41%**, temos:

- (i) a preocupação quanto ao trabalho a realizar com os alunos com necessidades educativas especiais;
- (ii) a resistência à inclusão destes alunos⁸;
- (iii) a falta de articulação entre todos os atores intervenientes no processo dos alunos;

⁷ Considerámos quatro atitudes, uma vez que qualquer delas está presente no discurso dos professores dos dois países.

⁸ Esta atitude está também presente nos dois subgrupos.

- (iv) a não concordância com a prática de alguns professores de Educação Especial;
- (v) a insegurança, pelo desconhecimento desta concepção de escola;
- (vi) a rejeição por parte da família dos alunos normais.

Quanto às **atitudes normativas (3)**, uma vez que uma delas foi encontrada no discurso dos dois subgrupos, equivalendo a uma percentagem de **18%**, destacou-se:

- (i) a inclusão, entendida como uma obrigatoriedade legal;
- (ii) a inclusão perspectivada como um direito.

Como atitude de **controle externo (1)**, representando **6%**:

- (i) a interação entre todos, alunos e professores, como suporte essencial à inclusão.

Por fim, temos ainda **atitudes de controle interno (2)**, que equivalem a **12%** das atitudes que emergiram destas entrevistas:

- (i) o entendimento de que a mesma é facilitadora das aprendizagens dos alunos com necessidades educativas especiais;
- (ii) a referência a que a inclusão contribui para melhorar as atitudes dos alunos normais.

Algumas das atitudes foram mencionadas no contexto de uma instituição privada com larga tradição na inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, em particular com Trissomia 21. Podem ser, na realidade, atitudes favoráveis, mas não descartamos a hipótese de que possam corresponder a um discurso politicamente correto, de alguém que já está nesta escola há um número de anos suficiente para não hesitar muito na resposta que lhe parece ser a mais adequada.

O discurso analisado não permite fazer uma distinção muito clara desta categorização. Aliás, a investigação qualitativa, pelo grau de subjetividade que lhe está inerente, dificilmente permite uma leitura óbvia relativamente a certos discursos, ainda que analisados no contexto em que foram produzidos. E, se há algumas afirmações que não deixam dúvidas, há outras, em particular aquelas que podem remeter para atitudes de controlo, que são pouco evidentes.

Vale a pena ter em conta que os três subgrupos perspectivaram a inclusão dos sujeitos com necessidades especiais de modo muito aproximado.

Esta constatação é inquietante, tendo em conta que três dos entrevistados eram diretores de instituições destinadas a este público. É certo que a sua visão decorria, por um lado, das dificuldades com que se confrontavam relativamente à colocação de algumas destas pessoas em estágios profissionais ou mesmo no mercado de trabalho, fora da instituição. Por outro lado, a necessidade de lidar com as famílias dos seus utentes e com estes, em contexto social, talvez lhes desse uma perceção mais real sobre os contornos da inclusão de determinadas situações de deficiência.

Relativamente aos diretores das escolas, sabendo que a atitude dos órgãos de gestão é fundamental para a inclusão ou para a exclusão destes alunos, como a investigação tem comprovado, estes testemunhos são bastante inquietantes, nomeadamente porque a experiência acerca da inclusão data de há muitos anos atrás.

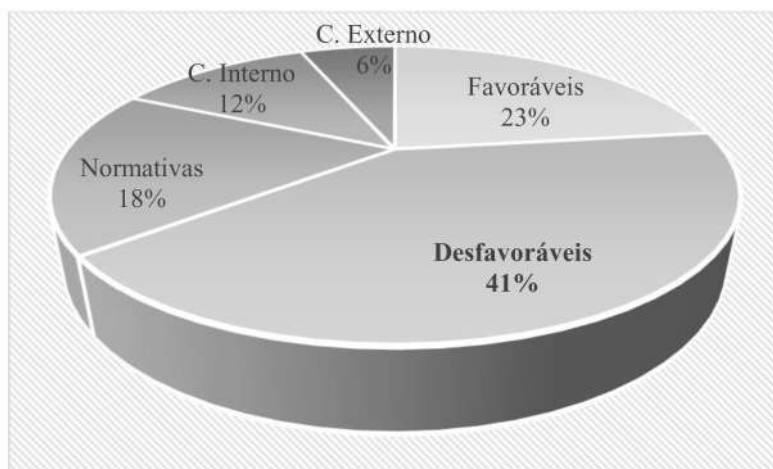


Figura 16. Atitudes percebidas diretores portugueses e brasileiros

A PERSPETIVA DOS PROFESSORES

Como já anteriormente referimos, considerámos três subgrupos no que diz respeito às entrevistas com professores: o dos professores portugueses, de Educação Especial e do Ensino Regular, e o dos brasileiros do Ensino Regular.

Professores portugueses de Educação Especial

A atitude com mais destaque, já que foi mencionada por nove professores, foi a **falta de formação dos diferentes intervenientes educativos para intervir com alunos com necessidades educativas especiais**, expressa por alguns destes entrevistados como:

há falta de formação ao nível de todos... todos... todos... professores... auxiliares... de toda a parte educativa... é necessário que os profissionais da educação... professores... diretor... assistentes operacionais... técnicos especializados... todos... recebam alguma formação nesse sentido... mas sobretudo tenham abertura suficiente para lidar com as diferenças;

... a maioria das escolas não estão preparadas... eu não vejo grande investimento nisso... vejo mais a inserção dos miúdos nas escolas públicas... mas não sei se se pratica a verdadeira inclusão...;

a grande maioria dos professores não está preparada para isso e também não está sensibilizada para tal... talvez pela formação... porque a formação inicial outrora não era para aí voltada... lá está... as crianças com problemáticas graves estavam noutros espaços... quando este conceito entrou nas escolas de ensino regular as pessoas tiveram de os receber nos seus espaços de sala de aula... mas depois a preparação não foi dada.

O receio por parte dos professores do Ensino Regular, presente no discurso de oito professores, exemplifica-se com excertos dos mesmos, que nos dizem:

tivemos já uma aluna que ia a Ciências e que neste momento não vai porque os professores têm sempre muito receio de os receber ... se houvesse por parte dos professores maior abertura tudo seria mais fácil;

eles têm medo... têm receio... ou dos alunos lhes perturbarem a aula... ou por não estarem quietos... ou porque não acompanham a matéria... não acompanhar a matéria... lidar como isso... ainda há um grande caminho a percorrer na minha opinião... os professores também nem sempre os querem lá e nem sempre compreendem os problemas.

Outra das atitudes que ressaltou das entrevistas, foi a **indiferença por parte dos professores do Ensino Regular**, presente no discurso de cinco entrevistados e exemplificado pelo excerto que se segue.

Aquilo que nós muitas vezes vemos não é uma inclusão... por isso é que essa parte da inclusão a mim causa-me algum desconforto... quando há um problema lá fora com um dos nossos alunos... ninguém resolve... vêm a correr chamarmo-nos... que somos professores de Educação Especial... enquanto nós lá fora se vemos uma criança... seja ela qual for... não precisa ser da Educação Especial... se ela se está a meter com outra... ou está em perigo... ou qualquer outra coisa... atuamos.

Aos professores do Ensino Regular atribuiu-se, também, uma atitude de **desinteresse** pelas questões implícitas à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais.

Falta interesse... falta ter interesse... eles mesmo não tendo formação poderiam ter interesse para atuar... mas ainda falta muito...

Eventualmente relacionado com este desinteresse, manifesto em três depoimentos, referiram-se atitudes de **indiferença quando os alunos com necessidades educativas especiais frequentam Unidades**, neste caso de Multideficiência, ou como oficialmente se designavam, Unidades para a Educação de Alunos com Multideficiência e Surdo Cegueira Congénita (DL 3/08, de 7 de janeiro, extinto pelo DL 54/08, de 6 de julho).

Eles são vistos como os da Unidade... são os alunos da Unidade e os alunos não são os alunos da Unidade... a Unidade não está a funcionar como um recurso está a funcionar como a sala de aula deles... inclusão era que estes alunos passassem mais tempo em ambiente de turma... mais tempo a conviver com os colegas de turma e nas atividades de turma... e nós aqui não estamos a conseguir... os professores do regular queixam-se que têm turmas muito grandes...

Em consonância com estas atitudes, temos a **segregação** que, nas palavras do docente que se lhe referiu, considerava que

a tendência é para que os alunos sejam cada vez mais segregados... isto não deveria ser assim... mas infelizmente é... talvez porque as escolas não têm capacidade de organização e também porque alguns professores não têm sensibilidade para a heterogeneidade dos alunos.

A inclusão foi também perspetivada como uma **obrigatoriedade legal**, explicitada por um dos entrevistados como:

inclusão é coisa do papel muitas vezes... nós sabemos que ainda não existe inclusão dentro da verdadeira acessão da palavra... tentamos que os nossos alunos sejam lesados o menos possível... tentamos que sejam realmente incluídos... mas somos nós que empurramos e estamos sempre a falar aos colegas para que haja de facto a inclusão... mas isso ainda está longe de acontecer.

Para três professores, no entanto, a inclusão destes alunos **era facilitadora** da sua e da **aprendizagem** dos outros.

A inclusão é benéfica não só para os alunos que têm maiores dificuldades e se encontram em situação de multideficiência mas também para os outros... é uma boa aprendizagem que eles realizam... quando estão juntos.

Do discurso de um destes professores emergiu o **constrangimento** que sentia sempre que os pais dos alunos com necessidades educativas especiais vinham à escola buscar os seus filhos e verificavam que estes estavam isolados, sem interagir com os seus pares. Nas suas palavras,

há pais que se debatem com muitos problemas por causa da inclusão... de não verem os seus filhos envolvidos com os outros... se for preciso chegam aqui e eles estão a um canto... e esta escola é uma escola relativamente pequena... onde nos conhecemos todos... mas mesmo assim falta isso... os miúdos são da escola... pertencem a uma turma...

Relativamente a atitudes atribuídas aos Pais destes alunos, encontrou-se a **demissão**, expressa por um dos entrevistados como:

... são um pouco ausentes... vêm às reuniões... às vezes até mostram disponibilidade em fazer o que nós sugerimos... mas depois acabam regra geral por não realizar o

que é suposto... uma coisa é a postura na reunião outra é partir dali... e fazer alguma coisa fora...

e também a **dificuldade de alguns em reconhecer as dificuldades do seu filho.**

... Mas a impressão que me dá é que a família não tem a noção de que o alunos às vezes têm limitações muito acentuadas... e que por isso não podem fazer um percurso escolar como a maioria...

O discurso destes professores centrou-se basicamente à volta das atitudes que percecionavam junto dos seus colegas do Ensino Regular.

Como atitude **favorável à inclusão (1)**, que corresponde a uma percentagem de **9%** da totalidade das atitudes referidas, destacou-se a consideração de que a inclusão:

- (i) facilita a aprendizagem de todos os alunos, tenham ou não, necessidades educativas especiais.

Como **atitudes desfavoráveis (6)**, equivalentes a uma percentagem de **55%**, encontrou-se:

- (i) falta de formação dos agentes educativos para intervir com alunos com necessidades especiais;
- (ii) receio por parte dos professores do Ensino Regular em ter alunos com necessidades educativas especiais nas suas turmas;
- (iii) desinteresse pelas questões implícitas à inclusão;
- (iv) segregação;
- (v) demissão de alguns pais de alunos com necessidades educativas especiais, em relação ao acompanhamento dos seus filhos;
- (vi) dificuldade de alguns pais em reconhecer as dificuldades do seu filho.

Quanto a **atitudes normativas (1)**, significando um percentual de **9%**:

- (i) a obrigatoriedade legal da inclusão.

No que diz respeito a **atitudes de controlo externo (3)**, que equivalem a uma percentagem de **27%**, os entrevistados enfocaram:

- (i) a indiferença por parte dos professores do Ensino Regular relativamente aos alunos com necessidades educativas especiais, em particular quando estas são do âmbito da multideficiência;
- (ii) o alheamento dos docentes do Ensino Regular, quando os alunos com necessidades educativas frequentam Unidades;
- (iii) o constrangimento que sentem quando os pais vêm buscar os seus filhos à escola e os encontram sozinhos, sem interagir com outras crianças.

Verifica-se, uma vez mais, a prevalência de atitudes **desfavoráveis**, relativamente a todas as outras, mas particularmente no que diz respeito às **favoráveis**,

praticamente inexistentes no discurso destes entrevistados que, curiosamente ou não, dão mais ênfase às atitudes de controlo externo.

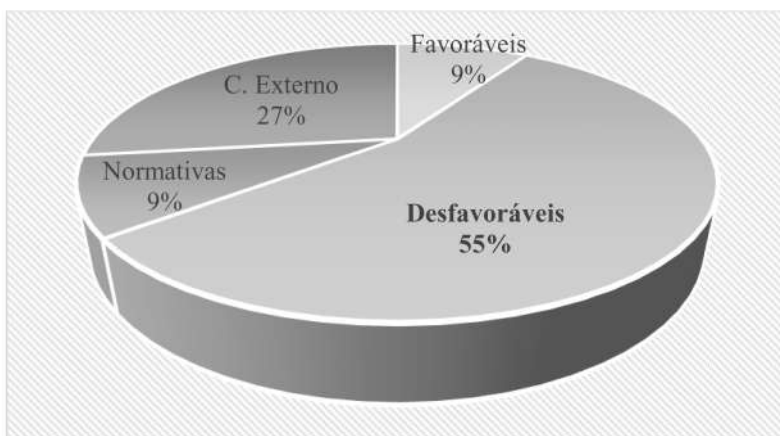


Figura 17. Atitudes percebidas pelos professores de Educação Especial

Estes docentes retrataram os seus colegas do Ensino Regular de uma forma muito negativa. Os alunos com quem trabalhavam frequentavam Unidades de Apoio a Alunos com Multideficiência e Surdo Cegueira Congénita e a sua experiência relativamente à inclusão que se fazia nas escolas onde estas se inseriam, aparentemente, era questionável.

Estas Unidades, à semelhança das Unidades Estruturadas para o Ensino de Alunos com Perturbações para o Espetro do Autismo, que foram criadas oficialmente pelo DL 3/08, de 7 de janeiro, não foram uma novidade deste Normativo. Na verdade, a inserção de alguns alunos com multideficiência e paralisia cerebral em escolas do 1º Ciclo do Ensino Regular partiu da iniciativa da Liga Portuguesa de Deficientes Motores, que assumiu a responsabilidade pela sua educação. As escolas apenas cederam a sala de aulas. Em 2000, no entanto, estes alunos passaram para o âmbito do Ministério da Educação e as salas que já frequentavam passaram a designar-se Unidades. Data também deste ano a criação de Unidades de Autismo. Em teoria, eram salas de recursos para as escolas onde se situavam, onde estes alunos tenderiam a passar mais tempo, nomeadamente porque além de acompanhamento por parte de professores de Educação Especial e de assistentes operacionais, precisam, também, da intervenção de técnicos da área da saúde e da reabilitação.

Retomando o que vínhamos referindo atrás, apesar de não podermos generalizar, porque as experiências são únicas, é constrangedor constatar esta visão tão radical dos professores da Educação Especial em relação aos seus colegas do Ensino Regular.

Professores portugueses do Ensino Regular

A atitude que mais se destacou do discurso destes professores foi a **preocupação quanto ao trabalho a realizar com os alunos com necessidades educativas especiais**. Presente no discurso de vinte dos entrevistados, exemplifica-se com os excertos que seguidamente transcrevemos.

Não sei como posso trabalhar com alguns alunos... têm dificuldades ao nível cognitivo... grandes dificuldades ao nível dos métodos e hábitos de trabalho... profundas dificuldades ao nível da análise... da interpretação e da comunicação... tanto de mensagens visuais como de conteúdos a todos os níveis... grandes dificuldades na relação de conteúdos... e depois é o problema do costume... a ausência de pré-requisitos...;

existem grandes dificuldades cognitivas... e dificuldades a nível do cumprimento das regras ... ao nível do comportamento intervenções desajustadas em contexto da aula.. mas se eles estão lá é para aprenderem... e depois os outros... como é que fazemos com os outros e com eles... não é fácil;

eu tenho dificuldades na gestão do próprio aluno... ou seja na gestão dos restantes alunos com um aluno que possua necessidades educativas especiais porque como nós sabemos alguns deles deviam ter... principalmente com necessidades educativas mais profundas... deviam ter um outro tipo de trabalho... se calhar um trabalho mais individual...

A inclusão, entendida como sendo **facilitadora da aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais** fez parte do discurso de dezasseis professores, alguns dos quais se lhe referiram do seguinte modo:

é possível haver sucesso de alunos com NEE em turmas regulares... os alunos têm que ser obrigatoriamente incluídos junto com alunos sem dificuldades... porque se nós pegarmos numa criança saudável e a colocarmos num centro de crianças com Trissomia 21... por exemplo... não tenhamos a mínima dúvida de que aquela criança saudável não se vai desenvolver da mesma maneira que se desenvolveria se estivesse junto de outras... portanto o contrário também se aplica... se uma criança com dificuldades de aprendizagem... se for enfiada num grupo em que todos eles têm dificuldades de aprendizagem... eu acho que é muito mais retrógrado e difícil o desenvolvimento dessas crianças do que se estiverem numa turma normal;

é um trabalho de equipa em que eles estão ali em equipa... aprendem com mais facilidade... e... um exemplo... num trabalho que se fez a maior aprendizagem foi o trabalho em equipa... o trabalho implicou uma maior proximidade porque todos tiveram que construir os dois fatos que seriam para todos... juntei outra turma também nisto... e o contacto também com outra turma facilitou a questão das relações entre eles;

os alunos com NEE beneficiam... só têm vantagens com o contacto com os colegas... é um ambiente mais rico e estimulante.

Para o mesmo número de entrevistados, a inclusão está interligada com a **disponibilidade dos professores para atender todos os alunos**, tal como o excerto de discurso que escolhemos como exemplo nos refere.

A disponibilidade do professor para participar em experiências de aprendizagem que englobem todos os alunos... com todos os seus défices... mas a escola inclusiva não é só para quem tem défices... é para quem também está acima da média a nível cognitivo e que são sempre esquecidos em prol da problemática dos outros... portanto a disponibilidade do professor é a estratégia mais importante para uma aula bem-sucedida... a incluir todos estes alunos...

Também a **disponibilidade dos alunos para aprender** é outra das atitudes que ressaltou do discurso dos entrevistados, alguns dos quais a expressam assim:

os professores têm de sentir que a disponibilidade para aprender também faz parte da ideologia dos alunos... porque se sentirem que aquilo não lhes diz nada e que não tem qualquer vantagem para os alunos... ou que os alunos não atingirão os mesmos objetivos daquela forma... não vale a pena...;

eu gostaria de dizer que inclusão é um processo para que os alunos aprendam todos juntos... independentemente das dificuldades e diferenças... mas nós sabemos que isso ainda é muito difícil de por em prática... até porque os garotos... por vezes... também não querem aderir a esse processo... às vezes é muito complicado fazer com que os miúdos respeitem e trabalhem com os pares.

Para dez dos entrevistados, a inclusão só acontece porque é uma **obrigatoriedade legal**, subentendendo-se, deste modo, que os professores não se podem opor-lhe.

não há autonomia suficiente para a escola ser inclusiva... porque acho que é muito legalista... é muito orientada para os normativos existentes e isto acontece se calhar não por culpa da escola em si mas por uma imposição legal... porque para uma escola ser um pouco mais inclusiva deve dar mais autonomia de gestão e também pedagógica para adaptação aos próprios alunos...;

quando temos um aluno com NEE temos que fazer um trabalho extra por imposição legal...é obrigatório... quando temos um aluno com NEE temos mais trabalho extra... é uma obrigação porque nós teremos que ter outro tipo de atitude para com os alunos que têm necessidades educativas... e não esquecer os outros.

Em consonância com a obrigatoriedade legal encontrámos as **dificuldades decorrentes de uma legislação que não se coaduna com a realidade das escolas**, na medida em que

... é tudo em teoria... na prática é uma escola inclusiva... mas enquanto não forem efetivamente libertadas as autonomias de escola no que diz respeito à implementa-

ção de estratégias apropriadas a cada caso... e continuarmos com as orientações do Ministério da Educação... que são meras palavras no papel... nunca conseguimos chegar a todos... a escola não consegue fazer milagres... a escola até pode querer fazer o mundo... mas a legislação presente não dá grande maleabilidade para que se tomem decisões;

não há autonomia suficiente para ser inclusiva... para uma escola ser um pouco mais inclusiva deve ter mais autonomia de gestão e pedagógica... também para adaptação aos próprios alunos... e mesmo em questões de programa... não quer dizer que não cumpram os programas... mas possam ver o programa de outra forma.

Em consonância com as afirmações anteriores (obrigatoriedade legal e dificuldades decorrentes de uma legislação que não se coaduna com a realidade das escolas), encontramos atitudes **de discordância com modo como a inclusão está a processar-se**, expressas do seguinte modo:

a inclusão não pode ser feita como é feita atualmente... em que um aluno com NEE vai para uma turma só porque tem de ter inclusão... isso para mim não é a inclusão... um aluno tem que ir para um local onde realmente consiga aprender... onde haja espaço para ele poder aprender tendo em conta as suas diferenças... tem de ter uma turma que realmente o acolha e uma turma onde lhe seja possível adquirir o conhecimento;

de uma forma geral parece-me que os professores não apresentam soluções nem se promove o trabalho de construção de uma escola inclusiva... o trabalho realizado com poucos recursos e com turmas enormes são poucos... e tentamos adequar a crianças e jovens... poucos são os que tem apoio de especialistas... psicólogos... psiquiatras... penso que seria importante aprofundar e melhorar as condições das escolas nessa área....

Nove professores consideraram, por outro lado, a **falta de formação para intervir com alunos com necessidades especiais**, exprimindo-a do seguinte modo:

há uma falta de formação muito grande.... na escola até devia haver um gabinete de psicologia orientado para os professores... porque os professores precisam de muito apoio para resolver questões e dúvidas que tenham... nós não temos formação académica nesta área e somos psicólogos... somos assistentes sociais... somos mães... somos amigos e somos professores...;

os professores deparam-se com dificuldades de aplicação e de diferenciação de medidas pedagógicas para aplicar a estas crianças... e em contexto de sala de aula aquela inclusão que se pretendia acaba por não ser praticada... é aquele aluno que está ali... naquele espaço... e que de vez enquanto tem um bocadinho da atenção do professor...

Apesar das várias dificuldades já mencionadas, encontramos, ainda que minoritariamente, referência a atitudes de **aceitação da inclusão** (5).

Aquela que se adapta também à diferença do aluno e que permite a socialização entre os diversos alunos... dar um bocadinho de mais atenção ao aluno... perceber as principais dificuldades e depois adaptar um pouco os conteúdos... a forma de lecionar a aula;

a inclusão para mim é a possibilidade de dar a todas as crianças as condições para realizarem as suas aprendizagens entre pares... no mesmo espaço... com as mesmas oportunidades.

No que diz respeito aos alunos sem necessidades educativas especiais, um dos entrevistados mencionou a **falta de respeito de alguns alunos para com os seus colegas com necessidades educativas especiais**, que exprimiu assim:

existe uma falta de respeito e de consideração muito grande pelo outro... ao ponto dos próprios alunos negligenciarem e rebaixarem os das NEE... quer dizer perdemos tempo a educar estes miúdos para os outros... em horas tiradas da nossa vida pessoal... eles gozam... porque questionam que o outro possa por exemplo ter testes diferentes... é muito desagradável porque debatemo-nos muitas das vezes com problemáticas a nível social... digamos assim... dos valores... que é tempo perdido em que se devia estar a trabalhar a nível mesmo do aproveitamento e da formação dos indivíduos...

Em relação aos pais dos alunos com necessidades educativas especiais, alguns discursos (2), como o que se segue, são exemplificativos **da colaboração das famílias**.

A mãe da aluna é colaborante... comunicamos muito pelo telefone... tem sido sempre colaborante.

Outros há, porém, que apontam para atitudes de **demissão**.

A encarregada de educação não colabora... não colabora neste sentido... hiper-protege o filho... por exemplo... o aluno falta porque a mãe quer que ele fique em casa com ela... ao mesmo tempo que diz que aceita as dificuldades do rapaz... deixa de as aceitar... e não colabora nas estratégias que nós queremos implementar... tem sido muito difícil... e nem sei como se resolve...;

... não são muito colaboradores... principalmente com as tarefas que eles devem realizar em casa... sentimos que não estão disponíveis... demitem-se a maior parte das vezes.

Sintetizando, temos como **atitudes favoráveis** (3), representando percentualmente 25% da totalidade das atitudes referidas:

- (i) a convicção de que a inclusão facilita a aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais;
- (ii) a aceitação da inclusão por parte de alguns docentes;
- (iii) a colaboração de alguns pais destes alunos.

As **atitudes desfavoráveis (5)**, que correspondem a uma percentagem de **42%**, consistiram em:

- (i) preocupação quanto ao trabalho a realizar com os alunos com necessidades educativas especiais;
- (ii) dificuldades decorrentes de uma legislação que não se coaduna com a realidade das escolas;
- (iii) falta de formação dos agentes educativos para intervir com alunos com necessidades especiais;
- (iv) falta de respeito dos alunos normais para com os seus colegas com necessidades educativas especiais;
- (v) demissão de alguns pais destes alunos.

Como **atitudes normativas (1)**, com uma percentagem de **8%** temos:

- (i) a obrigatoriedade legal da inclusão.

As atitudes que apontam para **controlo externo (3)**, equivalentes a **25%**, foram as seguintes:

- (i) a disponibilidade dos professores para atender todos os alunos;
- (ii) a disponibilidade dos alunos para aprender;
- (iii) a discordância quanto ao modo como a inclusão está a processar-se.

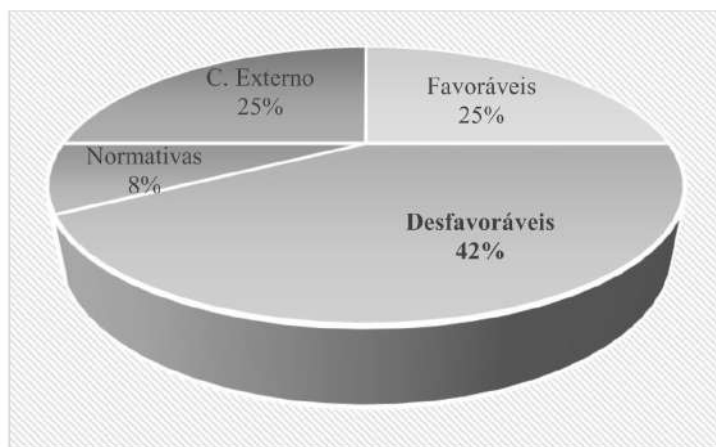


Figura 18. Atitudes percebidas pelos professores portugueses do Ensino Regular

Estes resultados, a par com os que encontramos da análise às entrevistas com os professores de Educação Especial são, no mínimo, inquietantes.

Estamos em presença de dois grupos distintos de professores, com “olhares” diferentes sobre a inclusão destes alunos, já que, para uns, o processo está inerente ao seu desempenho e, para outros, o confronto com situações que fogem ao padrão comum é mais ou mesmo muito complicado. No entanto, uma visão tão negativa como a que encontramos junto dos docentes de Educação Especial em relação aos seus colegas do Ensino Regular é muito pouco “saudável”, até em termos de convivência profissional.

A disparidade entre atitudes favoráveis e desfavoráveis é muito grande e, por isso, a consideramos preocupante, porque nos dá um “retrato” muito pessimista acerca do modo como está a processar-se a inclusão destes alunos. Ou estão remetidos para Unidades, entregues a docentes de Educação Especial, assistentes operacionais e outros técnicos da área da saúde ou, embora inseridos no seu grupo-turma, necessariamente o trabalho que realizam nada tem a ver com aquele que os seus colegas fazem. A inclusão é, no mínimo, uma inclusão social, despreocupada das aprendizagens formais, conquanto se alegue que alguns alunos têm capacidade de aprendizagem.

Os professores, sejam do Ensino Regular ou de Educação Especial, são atores fundamentais para o processo de inclusão. “Olhá-la” com uma perspetiva tão pessimista, mesmo tendo em conta todos os constrangimentos que, porventura, estão subjacentes às investigações realizadas, leva-nos a questionar o modo como as escolas lidam com este processo, tanto mais que as considerações dos diretores eram muito aproximadas.

Professores brasileiros do Ensino Regular

No discurso de dezassete professores brasileiros entrevistados está presente a **insegurança** que justificam **por falta de formação**. Os excertos que se seguem são disso um bom exemplo.

Os professores têm insegurança porque não estão preparados... eu senti-me angustiada e insegura com medo de não saber trabalhar com o determinado aluno;

os professores sentem insegurança por não terem sido capacitados para lidar com as diferenças... têm medo... insegurança... depois vêm os questionamentos... será que vai dá certo... vou saber trabalhar com essa criança... será que vai ter rejeição por parte das outras crianças...;

alguns professores têm dificuldades em lidar com a inclusão... é difícil para alguns professores trabalhar com alunos com diferentes deficiências na sala de aula ... a maioria pensa que a inclusão é algo que não contribui para que o aluno avance e com isso sentem-se inseguros;

o professor não se sente preparado para assumir esse compromisso... pois não se sentem preparados... também senti medo... mas busquei ajuda de toda a equipe para superar essas dificuldades de trabalhar com o diferente;

pelo fato de não ter conhecimento dessas dificuldades e não estarem preparados... quando fala de inclusão é algo novo que precisa de muita capacitação... a gente não sente muita segurança... infelizmente.

Para muitos dos entrevistados (15), a inclusão foi percebida como **facilitadora da aprendizagem dos alunos sem necessidades educativas especiais**, como corroboram alguns dos excertos que a seguir transcrevemos.

Pode até ajudar através dos trabalhos em grupos onde um ajuda ao outro... acho que os alunos com NEE devem ser inseridos igualmente aos outros alunos... isso contribui para o ensino aprendizagem de ambos pois um ajuda ao outro;

todas as crianças que estão incluídas nas escolas têm sim condições de avançarem... juntos avançam... as crianças aprendem com as diferenças... e as diferenças estão nos solidários... e as outras crianças tanto ensinam como aprendem com eles... as línguas de sinais... nomes de alguns animais... muita coisa;

...as crianças aprendem a lidar com o outro... mesmo esse sendo diferente se é que todos não já não somos diferentes... as atividades desenvolvidas na sala são variadas... com isso podemos movimentar a turma... utilizamos muito o recurso do grupo como ferramenta para interação... a construção de situações também ajuda bastante...;

nós colocamos sempre o aluno com necessidades especiais junto com outras crianças ... nas atividades grupais... é sem dúvida favorável a adaptação deles... como nas atividades lúdicas... elas são favoráveis... as crianças regulares não deixam de participar de nenhuma atividade porque as crianças com necessidades especiais estão nos grupos;

ambientes diversos são plurais... assim acho que se aprende mais em diversos lugares e com diversas pessoas... assim é o que tentamos fazer aqui... ensinar com as diferenças... é importante para essas crianças lidar com problemas colocando o próprio aluno como exemplo... atividades lúdicas ajudam bastante... todos querem participar ...e... nessa hora todos são iguais ... é engraçado que ao fazermos brincadeiras na sala os alunos com NEE se destacam e sua participação é ainda mais efetiva... brincar... dançar... contar histórias... são situações bem fortes de participação dessas crianças;

toda estratégia pedagógica visa o aprendizado... uns mais outros nem tanto... mas nossos alunos aprendem com o outro ... aprendem com o trabalho manual e com a ajuda do amigo de sala... seja normal ou portador de necessidades especiais.

De igual modo, embora com menos referências, alguns docentes (10) também consideraram a inclusão como **facilitadora das aprendizagens dos alunos com necessidades educativas especiais**.

Muitos acreditam que os alunos têm possibilidade de aprenderem juntos... alguns pensam que a socialização de alunos com deficiência e/ou NEE ajuda no seu desenvolvimento social e até cognitivo;

acredito que a criança com necessidades especiais junto com as outras crianças em ensino regular só tem a acrescentar experiências novas... e é importante para eles... importante na formação dessas crianças... não me incomoda tê-los com os outros alunos... acredito sim ser de grande importância nas suas vidas pessoais essa interação...;

trabalhar em grupo ajuda muito na socialização do aluno... e com certeza contribuirá no ensino aprendizagem do aluno porque aprende com o outro;

o desenvolvimento cognitivo e social deles é visível para qualquer um... eles se sentem felizes e à vontade... perguntam... respondem e participam naturalmente das atividades... claro que cada criança tem seu tempo e suas limitações... mas as crianças regulares também necessitam de seu próprio tempo para aprender... não é verdade... não seria diferente aos alunos com NEE... eles se tornam mais independentes... e isso já o torna mais forte para enfrentar a vida na sociedade que é tão preconceituosa...;

os alunos passam a ter uma visão de mundo melhor... começa a ver que o mundo vai além das limitações deles... vai muito além... tem pessoas que tem problemas maiores que o seu... e então eu acredito que a atitude... o comportamento... muda;

acho que os alunos com NEE devem ser inseridos igualmente aos outros alunos... isso contribui para o ensino e aprendizagem de ambos pois um ajuda ao outro;

as crianças dentro das salas regulares aprendem mais... são mais valorizadas... mais felizes... sinto que eles se sentem preparados e seguros para sua cidadania... não se pode esquecer que devemos preparar nossos alunos para terem uma vida mais independente;

como trabalhamos muito a questão grupal ...sempre os alunos com NEE trabalham mediante a ajuda do seu colega regular... isso é uma ajuda enorme da turma... nós educadores vemos que esses alunos têm progresso sim... junto com os outros alunos.

Parte dos entrevistados (4) tiveram discursos que apontavam claramente para uma perspectiva **de inclusão**, embora estes tenham provindo de professores que trabalhavam numa escola de ensino privado, com muita experiência no âmbito da inclusão. Na sua perspectiva,

cada vez mais a inclusão vai ganhando espaço e algum dia nossas escolas estarão preparadas para trabalhar com esses alunos com cada vez mais eficácia;

com o tempo criamos vínculos de afetividade na sala... mostramos a responsabilidade de cada um... os limites... e valorizamos as vitórias... hoje todos se respeitam e cuidam até mais uns dos outros... existe momentos difíceis... mas mesmo em salas não inclusivas temos problemas de disciplina por exemplo... não é mesmo... não me arrependo nenhum minuto de acreditar na inclusão... e de implantar em minha sala atividades cada vez mais inclusivas;

inclusão é uma aprendizagem constante... não podemos simplesmente achar que sabemos tudo... temos muito o que aprender ainda... afetividade... respeito... limites... e tantas outras palavras... acredito muito nesse trabalho e fico muito feliz em divulgar a inclusão;

tenho certeza absoluta que outros professores inclusivos que tiveram experiências positivas como eu ... validam da mesma opinião... é possível sim interagir alunos regulares com crianças com NEE;

é um avanço porque tem como propósito principal facilitar a transição dos estudantes da escola especial à escola comum e oferecer suporte ao processo de aprendizagem... contribuindo para assegurar que as diferenças não se transformem em desigualdades educacionais e sim em aprendizagem e participação de todos na vida social.

A consciencialização da **necessidade de esclarecer os pais dos alunos** sobre a problemática da inclusão aponta para uma questão nuclear: a articulação com as famílias dos alunos com necessidades especiais e a sensibilização que, necessariamente, deverá ser feita aos pais dos seus colegas. Esta questão foi traduzida por discursos, segundo os quais, alguns docentes consideravam que:

o mais importante é trazer a família para a escola... participando das atividades e fortalecendo o vínculo com a escola... é realizado constantemente reuniões dentro do PPP⁹... assim podemos rever pontos importantes nesse processo de inclusão;

no início sempre acontece alguma resistência... os pais que não reagem bem são aqueles dos filhos que não têm necessidades educacionais especiais... os pais temem que esse convívio atrase seu filho... mas no decorrer dos primeiros meses essa resistência é quebrada... chegamos ao passar do tempo em relações de confiança entre eles...;

todos os pais da escola desde o dia da matrícula são informados ...e orientados de que a escola trabalha com alunos portadores de necessidades especiais... com NEE e outros... mesmo assim na primeira reunião de pais e mestres existe um tempo para enfatizar esse trabalho... mostramos nossos progressos em relação a isso... e... mostramos algumas atividades desenvolvidas em sala onde essas crianças participam... também chamamos pais que já estão connosco há algum tempo para realizar depoimentos... pais de alunos com necessidades especiais... e dos alunos regulares também;

trazer os pais para as reuniões específicas para conversas sobre o convívio e o aprendizado dessas crianças em salas regulares... como acontece e o que eles podem ajudar no desenvolvimento individual de cada um deles... para que eles possam nos ajudar também nas conversas informais que eles venham a ter com seus filhos em casa... e tudo isso é necessário para que seja de fato uma inclusão efetiva...

⁹ PPP – Projeto Político-Pedagógico, segundo a designação brasileira.

o ponto forte é a conscientização desses pais em aceitar as crianças com NEE na sala regular...

A **preocupação quanto ao trabalho a realizar com os alunos com necessidades educativas especiais** ressaltou de quatro discursos, dos quais o que a seguir se transcreve é exemplificativo.

É muito difícil lidar com as diferenças ... não no sentido de aceitação apenas... mas em todos os outros sentidos... no desenvolvimento cognitivo das crianças com NEE... na aprendizagem relacionada a prática pedagógica... o conhecer nosso aluno e suas particularidades... introduzir atividades que possam ser adaptadas as necessidades da turma... enfim... tanta... tanta coisa que a gente não sabe... e isso preocupa o professor.

Para alguns dos professores, a **gratificação pelos resultados obtidos** foi expressa como:

quando eu vejo um aluno com NEE lendo... falando com o grupo... participando das atividades ... eu me sinto muito feliz e gratificada... cada vez mais eu acredito nessa interação... na inclusão efetiva de nossos alunos;

hoje eu tenho certeza que devemos trabalhar de forma inclusiva sim... a felicidade nos olhos dessas crianças e de seus pais quando eles participam de situações que antes ... ou fora de sala seria impossível de acontecer... só isso valeria a pena... imagina quando nossos alunos com NEE estão lendo... ou... possuem uma independência maior em sala... ou... quando recebemos a notícia através dos pais que eles realizaram alguma atividade em casa que até então não realizavam sozinhos... é muito gratificante... diariamente me questiono sobre minha atuação inclusiva... e quero cada vez mais aprender... e transformar minha sala em um constante laboratório inclusivo;

depois das experiências positivas que tive... e da própria apropriação de conhecimento... vejo o quanto é gratificante e possível... os alunos com NEE que já passaram pela minha sala hoje são alunos que tenho o maior carinho e respeito.

Alguns dos entrevistados estenderam este sentimento de gratificação ao **reconhecimento por parte dos pais dos alunos com necessidades educativas especiais pelo trabalho realizado com os seus filhos**, a que três aludiram como:

quando os pais chegam para nós parabenizando ou relatando um avanço de seu filho... ficamos muito felizes de que o desenvolvimento desses alunos está acontecendo efetivamente;

acredito realmente que os pais de nossos alunos com NEE percebem um desenvolvimento maior em seus filhos dentro de nossa escola... as atividades desenvolvidas em sala são responsáveis por isso... os pais desses alunos falam com felicidade das experiências de seus filhos... como é gratificante não é mesmo;

é perfeitamente percebido... quer na presença deles nas atividades... quer na fala de seus pais... quando comentam o desenvolvimento positivo de seus filhos.

Estas são atitudes complementares, que justificam que a inclusão destes alunos poderá levantar dificuldades, mas que é possível. Talvez por isso, há quem tivesse referido a **aceitação por parte dos professores**, presente em três discursos, que nos relatam que:

os professores de um modo geral recebem as crianças... as crianças com deficiência são aceites... com o passar do tempo eles vão se adaptando... os professores aceitam os alunos na sala é difícil... mas vão fazendo...;

os professores aceitam até bem certos tipos de deficiência... eles acolhem bem o aluno... hoje em dia aceitam com mais facilidade... estão mais preparados para a inclusão... também de tanto ouvir....

A aceitação por parte dos outros alunos, manifesta como:

de início existe uma diferença mas dependendo da ação docente do professor as demais crianças findam acolhendo e brincando com eles... de modo geral todos os alunos se articulam bem com os incluso,

corroborando o que a investigação tem reportado e o próprio entrevistado refere:

quando os órgãos de gestão e os professores criam ambientes acolhedores, facilitam a inclusão, nomeadamente porque mostram um bom “modelo” a todos os alunos.

Contudo, esta opinião não foi partilhada por todos os entrevistados. Para alguns, a **falta de respeito dos alunos normais para com os seus colegas com necessidades educativas especiais** traduz bem experiências pessoais, extremamente variáveis, de acordo com os contextos em que são produzidas.

Em muitos casos não respeitam... apelidando... muitas vezes eles usam apelidos pejorativos como por exemplo doido... aleijado... mudo.

A valorização do trabalho realizado pelos alunos com necessidades educativas especiais, conquanto remetida para aprendizagens não formais, foi outra das atitudes que encontramos nas entrevistas de três docentes, expressa como:

as crianças com NEE são valorizadas em suas habilidades... que muitas vezes ajudam o trabalho do grupo... como pintura... desenho... música... dança ... eles trabalham muito bem a questão artística;
acredito que atividades lúdicas... grupais... e artísticas ajudem nesse desenvolvimento... atividades que respeitem a diversidade da sala...;

eles se destacam na criatividade... nas artes... e gostam muito de atividades que envolvam jogos...

No entanto, houve quem mencionasse a **resistência à inclusão por parte de alguns professores**. Para seis dos entrevistados,

tem muitos professores que não se sensibiliza com a inclusão... a maioria pensa que a inclusão é algo que não contribui para que o aluno avance e com isso não faz....;

não posso dizer que no início não senti uma certa resistência... mas também percebia que era uma novata que não estava preparada;

antes eu via como um processo difícil ...e em alguns casos não acreditava ser possível... já falei muito negativo a respeito... muitos professores resistem;

a escola recebe os alunos mas é muito difícil... alguns professores ainda resistem... não estão abertos para a inclusão e resistem.

A inclusão foi também entendida, para três dos docentes, como um **direito**.

A toda criança deve ser dada a oportunidade de aprender e manter o nível adequado de sua aprendizagem... todos devem ter acesso à escola regular e a escola tem de receber..;

todos têm os mesmos direitos... criança deficiente também tem... os mesmos direitos... ir à escola como os outros...

Este discurso está relacionado com atitudes que a perspetivavam como uma **obrigatoriedade legal** exemplificada como:

muitos professores ainda incluem por razões legais... por pensarem que é obrigatório eles aceitam os alunos com NEE em sala de aula ... a maioria inclui por razões legais.

Para alguns, a inclusão destes alunos está ainda muito “contaminada” pelo **preconceito**, de que o excerto que se segue é exemplificativo.

As pessoas ainda têm certo preconceito... por exemplo... às vezes tem colegas que quando recebem esses alunos reclamam demais... não sei se é pela questão dele não ter sido trabalhado... não ter uma preparação... pela dificuldade que vai sentir ao trabalhar com eles... eu acho que se pudessem evitariam recebê-los... há muito preconceito com relação a esse público.

Também a **falta de formação dos professores para intervir com os alunos com necessidades educativas especiais** é expressa em discursos que nos relatam que

a inclusão não está acontecendo da forma que deveria... é totalmente sem preparação... sem estrutura... a sensação que nós temos é que os alunos estão sendo jogados porque os professores não têm formação...;

há falta de investimento ao nível da formação de professores... ninguém os prepara para isto... acho que deveria ter muito mais investimento nessa inclusão... porque a gente que trabalha com esses meninos... nós precisamos ter uma capacitação... uma formação contínua... porque o que a gente faz... nós mesmos temos que pesquisar... é como nós sabemos.

E em consonância com a falta de formação de professores ressalta-se a **falta de recursos humanos e materiais**, expressa por dois dos entrevistados nos seguintes moldes:

a gente não tem apoio técnico que nos ajude dentro da escola... no meu ver a leis existem mas a realidade é outra... os alunos são obrigados a estar na sala de aula... mas em compensação o apoio que o professor recebe é muito pouco para trabalhar como deveria e também aquele aluno ter o desenvolvimento que deveria ter;

não temos material pedagógico para trabalhar como devemos... trabalhar para ele se desenvolver mais... mesmo com essa dificuldade... mesmo sem material pedagógico somos nós professores quem criamos esse material... inventamos... elaboramos.

A **rejeição por parte de alguns pais dos alunos normais**, presente no discurso de um professor, dá-nos conta de que

alguns alunos ainda são rejeitados... há o receio das mães de que criança com deficiência na sala de aula... faz com que os outros alunos não aprendam como deviam... ainda há rejeição desses pais com relação a deficiência e necessidades educacionais especiais...

Referidas individualmente, a **pouca recetividade por parte dos empregadores**, significando, nas palavras do entrevistado que

a lei diz que a empresa que tiver tanto por cento de pessoas com deficiência tem o imposto diminuído e mesmo assim eles não dão oportunidade,

e a **exclusão**, entendida como:

as pessoas não veem do jeito que nós educadores vemos... as pessoas ainda querem que o aluno fique separado... querem que ele não tenha essa integração que tanto a educação inclusiva visa.

Como **atitudes favoráveis (7)**, equivalentes a uma percentagem de 33% do seu total, encontrámos:

- (i) a inclusão perspectivada como facilitadora da aprendizagem de todos os alunos;
- (ii) a aceitação da inclusão por parte de alguns docentes;
- (iii) a gratificação pelos resultados obtidos pelos alunos;

- (iv) o reconhecimento por parte dos pais dos alunos com necessidades educativas especiais relativamente ao trabalho realizado pela escola;
- (v) a aceitação dos alunos com necessidades educativas especiais pelos seus colegas;
- (vi) a valorização, pelos professores, do trabalho que eram capazes de realizar.

No que diz respeito a **atitudes desfavoráveis (10)**, representando **48%**, destacou-se:

- (i) a insegurança;
- (ii) a preocupação com o trabalho a realizar com os alunos com necessidades educativas especiais;
- (iii) a falta de respeito dos alunos normais para com os seus colegas com necessidades educativas especiais;
- (iv) a resistência de alguns professores à inclusão;
- (v) a rejeição de alguns pais de alunos normais ao processo de inclusão;
- (vi) o preconceito relativamente à diferença;
- (vii) a falta de formação dos professores para intervir com os alunos com necessidades educativas especiais;
- (viii) a falta de recursos humanos e materiais;
- (ix) a pouca receptividade por parte dos empregadores
- (x) a exclusão.

Em relação a **atitudes normativas (2)**, ou seja, **9%** do total referido por estes entrevistados, encontrou-se a inclusão entendida como:

- (i) um direito de todos
- (ii) uma obrigatoriedade legal.

Quanto a **atitudes de controlo interno (1)**, representando **5%** das atitudes mencionadas, evidenciou-se:

- (i) a aceitação da inclusão por parte dos professores.

Como **atitudes de controlo externo (1)**, equivalendo, à semelhança da anterior, **5%**, temos:

- (i) a necessidade de esclarecer os pais dos alunos sobre o processo de inclusão.

O enfoque na valorização dos trabalhos dos alunos com necessidades educativas especiais, que se resumiam a atividades como teatro, dança, música, pintura, desenho e jogos, remete-nos para o estereótipo que se associa com frequência a esta população: a sua aptidão para aprendizagens não formais.

Não pondo em causa a importância destas aprendizagens, nomeadamente porque as expressões são fundamentais para o desenvolvimento e para a harmonia do crescimento de qualquer aluno, a grande questão, quanto a nós, é muito sim-

ples: que outras atividades é que a escola lhes proporcionava, nomeadamente através de trabalhos de grupo, tão referidos pelos entrevistados que lá trabalhavam?

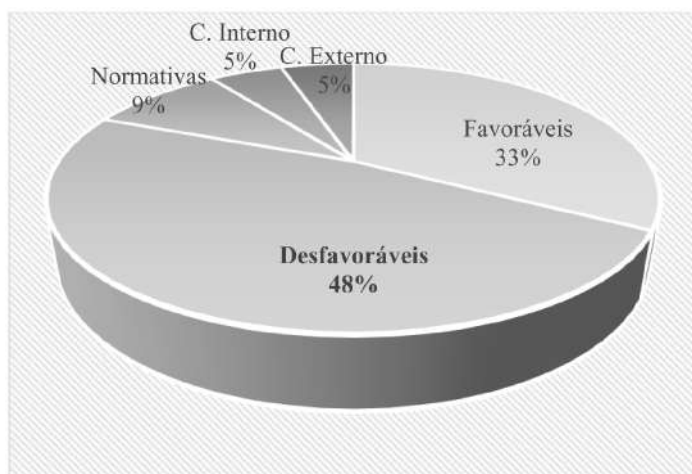


Figura 19. Atitudes percebidas pelos professores brasileiros

Síntese da perspectiva dos professores do Ensino Regular portugueses e brasileiros

Algumas das atitudes referidas pelos professores portugueses foram também mencionadas pelos professores brasileiros. Temos, assim, como atitudes favoráveis em comum: a inclusão perspectivada como facilitadora da aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais; atitudes de inclusão; a preocupação com o trabalho a desenvolver com os alunos com necessidades educativas especiais.

Como atitudes desfavoráveis: a falta de formação para intervir com estes alunos e a falta de respeito dos alunos normais para com os seus colegas com necessidades especiais. Como atitude normativa, a obrigatoriedade legal.

Assim, contabilizando conjuntamente os discursos associados às atitudes de todos os professores portugueses entrevistados com as que emergiram do discurso dos professores brasileiros, observamos:

Como atitudes **favoráveis (9)**, equivalendo a **29%** da sua totalidade:

- (i) a inclusão entendida como sendo facilitadora da aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais;
- (ii) a inclusão entendida como sendo facilitadora da aprendizagem de todos os alunos;
- (iii) atitudes perspectivadas como inclusivas;
- (iv) a colaboração por parte dos pais dos alunos com necessidades educativas especiais;

- (v) a gratificação dos docentes pelos resultados obtidos;
- (vi) o reconhecimento por parte dos pais pelo trabalho realizado pela escola;
- (vii) a aceitação dos alunos com necessidades educativas especiais por parte de alguns dos seus colegas;
- (viii) a valorização, pelos professores, do trabalho que os alunos com necessidades educativas especiais eram capazes de realizar.

Quanto a atitudes **desfavoráveis (15)**, com uma representação de **48%**, evidenciou-se:

- (i) preocupação quanto ao trabalho a realizar com os alunos com necessidades educativas especiais;
- (ii) dificuldades decorrentes de uma legislação que não se coaduna com a realidade das escolas;
- (iii) falta de formação para intervir com alunos com necessidades especiais;
- (iv) falta de respeito dos alunos normais para com os seus colegas com necessidades educativas especiais;
- (v) demissão de alguns pais dos alunos com necessidades especiais;
- (vi) insegurança dos docentes relativamente à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais;
- (vii) resistência de alguns professores à inclusão;
- (viii) rejeição de alguns pais de alunos normais ao processo de inclusão;
- (ix) preconceito relativamente à diferença;
- (x) falta de recursos humanos e materiais;
- (xi) pouca receptividade por parte dos empregadores;
- (xii) exclusão.

Relativamente a **atitudes normativas (2)**, equivalendo a **7%**, a inclusão foi entendida como:

- (i) um direito de todos;
- (ii) uma obrigatoriedade legal.

Como atitudes de **controlo interno (1)**, significando **3%**:

- (i) a aceitação da inclusão por parte dos professores

Quanto a **atitudes de controlo externo (4)**, representando **13%** do total das atitudes:

- (i) a necessidade de esclarecer os pais dos alunos sobre o processo de inclusão;
- (ii) a disponibilidade dos professores para atender todos os alunos;
- (iii) a disponibilidade dos alunos com necessidades educativas especiais para aprender;
- (iv) a discordância quanto ao modo como a inclusão está a processar-se.

No total, encontramos, uma vez mais, as atitudes **desfavoráveis** com uma percentagem mais elevada face às **favoráveis**, mesmo com a contribuição dos testemunhos brasileiros, muito positivos, de professores que lecionavam numa

escola da rede privada, que tinha bastante experiência no âmbito da inclusão, em particular de alunos com Trissomia 21.

É evidente que estes resultados valem o que valem. Mais do que a informação percentual, os discursos produzidos ajudam-nos a “mergulhar” no quotidiano das escolas a que os entrevistados se referiam, permitindo-nos uma leitura, conquanto que muito restrita, da sua “realidade” que, eventualmente, retrata bem como a inclusão era perspectivada por estes atores.

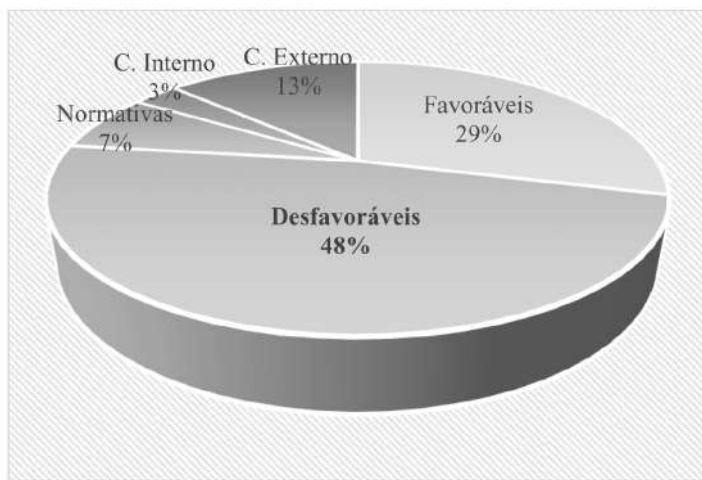


Figura 20. Atitudes percebidas pelos professores do Ensino Regular portugueses e brasileiros

A PERSPETIVA DAS ASSISTENTES OPERACIONAIS

Embora o número de assistentes operacionais entrevistadas tenha sido muito reduzido (4), entendemos que a sua “voz” é muito importante, em particular a destas que aqui referimos, uma vez que trabalhavam em Unidades de Multideficiência.

Estas Unidades de Multideficiência, como já referimos, eram salas de recursos para toda a escola onde alguns alunos (com multideficiência ou com transtorno do espectro do autismo) passavam mais tempo, devido ao tipo de problemática que têm, que implica que tenham apoios, na maior parte das vezes, de técnicos da área da saúde e da reabilitação. No entanto, nem sempre são entendidas como tal pela escola. Frequentemente, designavam-se como salas TEACCH, como é o caso das Unidades de Autismo, que “incorporaram” o nome da metodologia sugerida pelo Ministério da Educação para o ensino destes alunos que, também de acordo com a legislação então em vigor e as orientações

do mesmo organismo, pertenciam a uma turma do ensino regular, que deveriam frequentar todos os dias.

Para todas as entrevistadas, os alunos com quem trabalhavam tinham **pouca interação com os seus colegas de turma**.

De acordo com os seus depoimentos,

têm poucas aulas com os outros... mas há alunos aqui que conseguem ler e escrever apesar das dificuldades... por exemplo... uma das meninas trabalha quase sempre no computador porque não consegue usar o lápis... mas apesar dos problemas de mobilidade e motricidade fina consegue manejar o rato e trabalha no computador... nós tentamos que ela tenha essa prática diária porque ela aprende... absorve as coisas;

estas crianças devem estar com as outras... eu acho que estes casos que temos aqui na Unidade podiam estar de outra maneira... mais junto dos outros e claro com mais apoio;

por isso não podem ficar fechados na Unidade e não conviver com os outros alunos... porque isso é uma diferença negativa entre os outros que não têm dificuldades tão grandes.

A **falta de apoio especializado**, generalizada para outras situações que não apenas para as situações associadas aos alunos com necessidades especiais, foi também mencionada por todas.

Precisam de mais apoio especializado... essa falta de apoio faz com que muitas das vezes os jovens descambem por onde não devem... uns porque abandonam as aulas... vão por outros caminhos que não devem ir ...;

e também de apoios... e é aqui na escola que eles passam a maioria do tempo...;

precisavam de ter outros apoios para evoluírem mais... nós sabemos que eles precisam de um acompanhamento diferente... para depois estarem na sociedade quando forem adultos.

Esta situação está em consonância com a **falta de disponibilidade de alguns pais** dos alunos. Segundo uma entrevistada:

as crianças hoje em dia poucas têm acompanhamento dos pais em casa... os pais quando chegam ao fim do dia por vezes não têm tempo e nem paciência para lhe dar atenção...

Para uma das assistentes operacionais, “falar de **inclusão** não faz sentido”, questão que explicita do seguinte modo:

inclusão porquê... todos nós fazemos parte da sociedade tenhamos nós problemas ou não... e os problemas podem ser de vários níveis... quanto a mim não faz sentido

falar de inclusão... a sociedade deve estar preparada para receber os seus membros tal como eles vêm ao mundo... todos fazemos parte da sociedade e cada um tem as suas necessidades.

Para todas, à semelhança do que os outros grupos de entrevistados referiram, a inclusão é **um direito**, opinião exemplificada pelos excertos que transcrevemos e que nos dizem que

não faz sentido dizer que uns estão incluídos e outros não... isto é relativo... estar a falar de incluir ou não incluir porque cada caso é um caso... porque todos temos os mesmos direitos;

para mim inclusão é todos gozarem dos mesmos direitos... apesar de não serem todos iguais... para estes alunos é terem o direito de estar aqui como os outros que não tem dificuldades;

nós não pedimos para vir ao mundo... se vimos com “defeito” nós não temos culpa... portanto temos de ser aceites como pessoas de direito... para mim todos pertencem à sociedade e isso é estar incluído.

A **aceitação das diferenças** é uma atitude presente no discurso de uma das entrevistadas, que considerava que

temos de lidar com as diferenças e aceitá-las com a maior normalidade possível para que ninguém se sinta mal... nem excluído nem incluído... temos de adaptar as situações das pessoas com dificuldades no dia-a-dia... mas o esforço para que elas se sintam bem e recebam os apoios que necessitam não se devia chamar inclusão.

Em contradição com a aceitação, encontram-se discursos associados à **falta de respeito** em relação à própria diferença, no que se refere à perceção que a entrevistada tinha relativamente à sociedade em geral. O que testemunha a complexidade que está subjacente ao processo de inclusão destes alunos com dificuldades mais complexas.

... O problema de falta de respeito pelas diferenças por parte de alguns membros da sociedade... os que não respeitam as diferenças é que devem ser educados para as respeitar.

Uma das entrevistadas mencionou mesmo a **falta de aceitação das dificuldades por parte dos pais destes alunos**, o que, atendendo à problemática da aluna em questão – multideficiência – surpreende, pelas razões dadas, e faz supor que a sua inserção na Unidade seria pouco justificável.

A mãe nem sempre aceitou bem o apoio... queria que ela fizesse as coisas por ela e bem feito... mas era muito difícil... porque ela é uma criança difícil... teimosa.

Para uma das assistentes operacionais, a **eliminação de barreiras físicas** deveria ser uma prática comum, atendendo a que, na sua opinião,

fazer uma rampa de pretexto para incluir uma criança que precisa de cadeira de rodas no meu entender não faz sentido... as rampas devem existir... qualquer pessoa não considerada deficiente a qualquer momento pode precisar dessa rampa por algum motivo... os espaços devem estar preparados para a melhor mobilidade possível para todos... quando se planificam os espaços já deveria haver essa visão porque nós sabemos que há pessoas com mais e menos dificuldades... já não deveria ser necessário dizer... há... porque há pessoas com cadeiras de rodas... porque há pessoas com bengala...

A referência a esta necessidade traduz um sentimento muito comum, a que os responsáveis e decisores políticos começam a estar mais vigilantes, mas ainda não suficientemente concentrados na necessidade de resolver estas questões em particular.

Encontrámos, também, nestas entrevistas, atitudes de **ajuda**, também estas mencionadas por todas as entrevistadas.

Ajudo-os tal como a todos no que é preciso... acompanho-os ao refeitório... ensino-lhes a ficar na fila... a levar o tabuleiro... usar tudo como de ser... e sempre que comem na escola eles cumprem... guardo-lhes as mochilas... oriento-os nos lanches... quando algum precisa de alguma outra coisa... comprar qualquer coisa aqui na escola ou procurar um professor... eu oriento-os também;

eles têm também algumas aulas com a turma... outra tarefa que eu e a minha colega fazemos é acompanhá-los às aulas... porque quase todos precisam;

o que a aluna mais precisa é que seja levada com calma para não criar problemas com os outros nos intervalos e também temos de estar sempre a cuidar se ela vai mesmo para a sala... porque ela tenta sempre não ir para as aulas... há outro que às vezes também tem problemas com os outros... provoca-os um pouco... mas depois eu falo como ele e com os colegas e fica tudo bem... estes alunos precisam de muita atenção.

Referida por uma entrevistada, a **promoção de interação entre os alunos por parte das assistentes operacionais**, atitude que emergiu do seguinte discurso:

tentamos que estejam com o grupo... por exemplo... com a aluna que está em cadeira de rodas fazemos com que os colegas percebam o que ela precisa... e que estejam com ela... a ajudem ...e nós ficamos de longe a observar as atitudes deles para depois poderemos corrigir para que tudo corra sempre melhor.

Em síntese, como **atitudes favoráveis (2)**, equivalendo a 18% daquelas que emergiram destes discursos, temos:

- (i) a aceitação das diferenças;
- (ii) a ajuda aos alunos com necessidades educativas especiais.

Relativamente a **atitudes desfavoráveis (5)**, que correspondem a uma percentagem de **46%**, ressaltou:

- (i) a pouca interação dos alunos com necessidades especiais com os seus colegas de turma;
- (ii) a falta de apoio especializado;
- (iii) a falta de disponibilidade de alguns pais de alunos com necessidades educativas especiais;
- (iv) a falta de respeito por parte de alguns alunos para com os seus colegas com necessidades educativas especiais;
- (v) a falta de aceitação das dificuldades dos seus filhos por parte de alguns pais.

Como **atitude normativa (1)**, correspondendo a **9%**, destacou-se:

- (i) a inclusão entendida como um direito.

Quanto a **atitudes de controlo interno (1)**, que equivalem a **9%**, temos:

- (i) a inclusão, explicitada como algo que não necessitaria de qualquer chamada de atenção, uma vez que deveria ser perspectivada como uma atitude natural.

Por fim, temos **atitudes de controlo externo (2)**, percentualmente **18%**, entendidas pelas entrevistadas que as referiram como:

- (i) a necessidade de eliminar barreiras físicas;
- (ii) facilitar a interação entre os alunos.

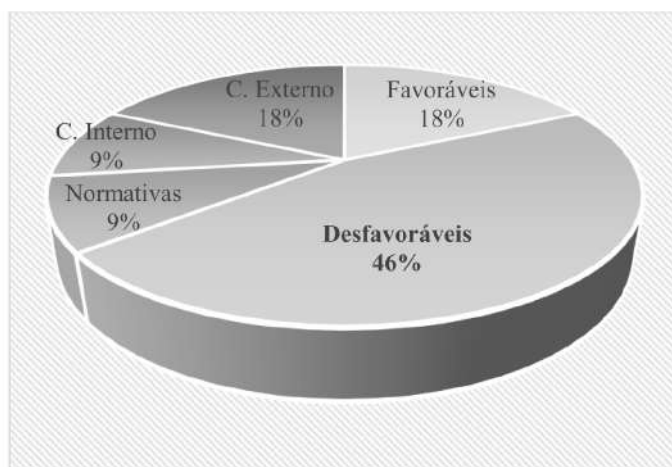


Figura 21. Atitudes percebidas pelas assistentes operacionais

Curiosamente, como já aconteceu com os professores do ensino regular portugueses, as atitudes favoráveis e as de controlo externo obtiveram a mesma percentagem. Acresce que nesta situação, também as normativas e as de controlo interno estão representadas com igual percentagem.

Pareceu-nos, como referimos, que a perspetiva das assistentes operacionais seria importante, embora a sua representação no conjunto de todos os entrevistados seja muito diminuta. Na verdade, o trabalho que estes profissionais realizam nas Unidades, como complemento daquele que é feito pelos professores e por outros técnicos, é muito significativo.

Saber, por isso, o que pensam sobre a inclusão destes alunos no ensino regular, perceber como o processo se desenrola entre as salas de recurso e as turmas a que os alunos pertencem, parece-nos ser da maior importância, ainda que expressivamente seja pouco significativo pela amostra reduzida dos intervenientes.

O que resultou destas entrevistas, ainda que tendo em conta a sua limitação, parece-nos relevante, nomeadamente porque como vem sendo habitual, encontramos mais atitudes desfavoráveis do que favoráveis. Inclusivamente uma das atitudes que considerámos como favorável, a ajuda, oferece-nos algumas dúvidas, já que pode ser interpretada como de controlo interno. Na verdade, grande parte do discurso produzido parece ser “politicamente correto”, porque cauteloso, remetendo para muitas das funções que fazem parte do seu trabalho. No entanto, não deixa, por isso, de desvendiar muito do que se passa nas Unidades. E ainda que fosse só por isso, é importante.

Como mencionámos, estes recursos mais não são do que isso: recursos para uma população, neste caso, com multideficiência que, por definição tem dificuldades intelectuais e desenvolvimentais muito acentuadas, associadas a dificuldades sensoriais e motoras, frequentemente também a problemas de saúde.

No entanto, do que nos é relatado, referimos a título de exemplo, alunos com potencial de aprendizagem, uma vez que sabem ler e escrever ou utilizar o computador, tal como uma aluna que tem de ser vigiada, porque pode não ir às aulas (depreende-se que sejam as da sua turma), o que implica que tem autonomia para fazê-lo. Outra das situações que nos chamou a atenção foi a da aluna, cuja Mãe não aceitava o apoio, porque queria que ela fizesse as suas tarefas sozinha, o que para a assistente operacional era um obstáculo, mas apenas porque a aluna era muito teimosa. Ora, por definição, estas situações não se enquadram na categoria multideficiência. E se assim é, o que faziam numa Unidade destas?

A PERSPETIVA DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Seguindo a lógica do que temos vindo a fazer relativamente às entrevistas realizadas em Portugal e no Brasil, abordamos a perspetiva dos encarregados de educação sobre inclusão, separadamente.

De referir que os sujeitos entrevistados em Portugal (4) eram pais de alunos que frequentavam duas Unidades de Multideficiência, aquelas onde os professores de Educação Especial e as assistentes operacionais trabalhavam.

Relativamente aos encarregados de educação brasileiros (7), três eram pais de alunos que frequentavam uma instituição privada de ensino, com experiência de inclusão, sobretudo, de alunos com Trissomia 21, e dois, de alunos que frequentavam, também, um estabelecimento da rede privada de ensino.

Encarregados de Educação Portugueses

Referidas pelo mesmo número de entrevistados (3), encontrámos atitudes de **aceitação das diferenças, de falta de preparação por parte das escolas para responder aos alunos com necessidades educativas especiais, e de gratificação em relação ao trabalho realizado pelos diferentes profissionais.**

Em relação à primeira, a **aceitação das diferenças**, nas palavras dos entrevistados, esta é entendida como:

o meu conceito de inclusão tem a ver com a aceitação das diferenças... e que não segreguem aqueles que têm maiores dificuldades em trabalhar com os outros alunos;

a inclusão devia ser assim... a criança era habituada desde o início a conviver com toda a gente... e estar disponível com toda a gente... a criança que tem a deficiência quer integrar-se junto com os outros... fazer o mesmo que os outros... brincar como os outros... deve começar desde pequeno a habituar... tanto de um lado como do outro... que eles têm que conviver todos... interagir todos... uns com melhor aproveitamento... outros com menor aproveitamento... só assim que aprendem a aceitar as diferenças...;

eles não se sentem diferentes dos outros... sentem-se iguais e isto parecendo que não ajuda mesmo no desenvolvimento... porque se o meu filho não estivesse incluído na escola dita normal talvez não fosse aquilo que ele é hoje;

a inclusão, isto dos meninos vir para o ensino regular e estarem todos juntos... é a melhor coisa que pode acontecer... porquê ser rejeitado pela sociedade... acho que não devia haver essa rejeição... porque ele é igual aos outros... e o facto de ter esta dificuldade não deixa de ser um ser humano... e isso é muito importante... estarem na escola que os aceita como eles são... a escola foi o pilar para o meu filho...

Relativamente à capacidade para lidar com a diferença verifica-se, nos discursos destes entrevistados, a referência à **falta de preparação por parte da escola para responder à diferença**, presente em discursos, segundo os quais,

agora se a escola está preparada para isso... para aceitar os alunos diferentes é que eu já ponho as minhas dúvidas... a coisa não funciona quando se trata de diferenças que dão trabalho a gerir... acho que começa já pelas próprias pessoas aceitarem as coisas tal como são... o que nem sempre acontece... quem está à frente da escola tem que ser das primeiras pessoas a aceitar... e trabalhar para que na sua escola se perceba

que os alunos com dificuldades mais acentuadas têm o direito a lá estar mas é para trabalhar... não é para estarem ali... só por estar...;

por exemplo... quando das primeiras coisas que o outro diretor que aqui estava na escola me disse era que há escolas especiais para estes alunos... não me parece que tivesse uma vontade muito grande de incluir estes miúdos...;

não são eles que se excluem do grupo... é o grupo... é o grupo que os exclui não inclui... não é a criança com deficiência que tem dificuldades em integrar-se no grupo... não... é o grupo que tem dificuldades em aceitar a criança com deficiência porque se vamos brincar... há tu não brincas porque não sabes brincar como eu... vamos jogar à bola.... não jogas porque tu não sabes jogar como eu... e portanto o problema não é da própria criança... ela só está lá no meio... ela quer brincar com eles... quer jogar com elas... e se houver essa exclusão... se não houver um cuidado da escola... se não houver esse cuidado da parte das escolas para resolver esse problema... nunca teremos uma integração a 100%... haverá sempre isto...;

eu acho que inclusão é integrar os alunos de CEI ou que têm dificuldades junto com os outros de currículo normal... mas nem sempre isso é muito possível... há escolas que são muito deficitárias nessa parte... porque não estão preparadas nem para os ter nem para os ensinar.

Estes discursos evidenciam mais uma das grandes dificuldades com que os pais destes alunos têm de se confrontar, pois apesar de a inclusão ter um enquadramento legal, nem sempre o seu cumprimento é facilmente levado a cabo pelas escolas ou mesmo por outras instituições. Talvez por isso, o nível de **gratificação em relação ao trabalho realizado pelos diferentes profissionais**, na escola em questão, seja bastante elevado e a ação dos profissionais muito valorizada, como os testemunhos que a seguir transcrevemos nos referem.

Os auxiliares de ação educativa... têm sido espetaculares... todos... desde o início até agora... todos... não tenho razão de queixa de nenhum... adorei vários professores e tenho que destacar as professoras dele no pré-escolar... espetacular... todos os professores... auxiliares... técnicos... a professora de Educação Especial... têm sido também espetacular... tenho que agradecer a todos porque todos foram fantásticos;

o meu filho andou em duas escolas que eu posso considerar fantásticas... entrou no pré-escolar e não foi posto de lado por ninguém... se não podia fazer uma coisa que os outros faziam... fazia outra... para ele estar a interagir com eles... se não sabia desenhar como os outros desenham... fazia uns rabiscos... mas nunca ninguém o criticou por isso... antes pelo contrário... criou grandes amizades e a partir desse momento tem interagido com todos da mesma maneira... e é isso que falta em muitos casos;

eles são bem aceites na escola e a escola nesse sentido tem feito de facto um trabalho impecável porque a gente... pelos miúdos que andam aqui na escola com necessidades educativas especiais vê que eles estão todos integrados no grupo;

hoje o meu filho é alguém graças à escola... graças a este ambiente escolar... professores... alunos... funcionários... todos eles fizeram com que o meu filho fosse alguém hoje... fosse uma pessoa quase normal...

Para além desta valorização da ação dos profissionais, também foi mencionada, por dois entrevistados, **a falta de formação dos professores**, expressa do seguinte modo:

eu acho que não é fácil os professores lidarem com estes alunos... não é fácil... e não é fácil porque os professores não têm formação propriamente para esse tipo de alunos que lhes podem aparecer à frente...;

os professores deveriam era sensibilizar os outros para a aceitação incondicional das diferenças... mas não... não sabem...

A **dificuldade em aceitar a deficiência por parte da própria família**, exemplificada aqui pelos excertos de discursos que se seguem, foi outra das atitudes que emergiram do discurso dos mesmos entrevistados, que se lhe referiram assim:

a minha esposa teve muita dificuldade em aceitar que tinha um menino assim... tanto que houve uma altura em que ela não me deixava trazer o menino à rua porque dizia que eu ia mostrar a toda a gente um filho deficiente... eu tive que lidar com esse complexo e a minha mulher reagiu pior do que eu... e tive que enfrentar que aquilo tinha que ser assim... é assim e foi assim... ainda hoje sinto... não digo que seja toda a gente... mas sinto da parte de alguns elementos da família que têm receio dessas ideias das pessoas.... o meu sogro... o meu sogro adora o neto mas é incapaz de dizer ao neto olha vais passear com o avô para aqui ou para acolá... é incapaz de pegar no neto e dizer assim... olha... vamos à praia... não o faz... o meu sogro adora o neto... faz tudo por ele... tudo o que precisei para o neto o avô deu e dá dentro das possibilidades dele... mas pegar nele e ir a qualquer lado não vai... penso que até hoje ele não soube lidar com este problema...;

nós nunca encaramos muito bem... pensar que temos um filho e que vai ter atraso é difícil... mas lá me fui habituando.

As atitudes de **inclusão** por parte da escola e dos seus profissionais é pois de grande importância para estas famílias, pois, tal como os entrevistados referem:

ele gosta muito de estar com a turma... como não está a todas as horas... mas gosta muito de estar com a turma... e agora... às vezes... quando está sem aulas gosta de ficar cá e estar a conversar com os colegas no intervalo... e eles com ele... ele esforça-se para estar com os outros e para ser aceite... e dá-me a entender que os outros também gostam dele... de estar com ele... não o põem de parte... de dizerem assim... olha vai para ali... ou não quero falar contigo... não... não é isso que ele me dá a conhecer... os outros também gostam de estar com ele... de brincar com ele... de falar com ele... e eu acho isso também muito importante;

a inclusão foi a melhor coisa que podia ter acontecido para as crianças nos com problemas de desenvolvimento.

No entanto, também se observam algumas críticas associadas à **falta de recursos humanos e materiais das escolas**, que os encarregados de educação expressam deste modo:

gostava que me explicassem como é que eles querem fazer a inclusão com as diferenças que eles estão a pôr na própria escola... eles dizem que a Direção tem que ter a sua autonomia para poder gerir a escola e para poder gerir competentemente... mas temos escolas onde isso não é possível porque não há verba... não há ajuda;

como é que se pode ter turmas de trinta alunos na escola... não me venham com a história que é para poupar dinheiro... não.. porque aquilo é mau... e depois querem dizer que têm aproveitamento... que querem ter bom ensino... o meu filho devia estar numa turma no máximo com vinte alunos... mas este ano tem quase trinta... como é que isto pode isso acontecer... se queremos ter uma inclusão para integrar estes alunos na escola... tem que ter Educação Especial... tem que ter um apoio de professores que tenham tempo para trabalhar com eles... e não pode ser com turma de trinta alunos.

A dificuldade dos professores em gerir as situações mais complexas, a falta de preparação da sociedade para incluir as pessoas com necessidades especiais, o grande distanciamento entre o conceito de inclusão e a prática, a exclusão por parte do Ministério da Educação em função das diretrizes emanadas, a exclusão por parte de alguns professores, a dependência por falta de autonomia, a ausência de saídas profissionais para estes alunos, foram atitudes referidas por apenas um entrevistado, que passamos a apresentar.

Relativamente à **dificuldade dos professores em gerir as situações mais complexas**, relata o entrevistado que

... às vezes os professores também não sabem como é que devem lidar com a situação... e normalmente quando lhes aparece uma miúda complicada... as pessoas... a tendência que têm é pô-la no lugar... ao dizer põe isso aí e ela põe isso noutro lado... e a pessoa tenta... porque ela tem que obedecer e tem que pôr ali... e a pessoa vai andar ali num jogo de ver quem é que tem mais força... e aí está tudo estragado... acho que os professores fazem isso com boa intenção porque não sabem como é que se deve fazer de outra maneira.

Quanto à **falta de preparação da sociedade para incluir as pessoas com necessidades especiais** que, apesar das hesitações que subentendemos, se traduz numa grande preocupação dos pais destes alunos com o futuro dos seus filhos após a escola, refere-nos que

se as pessoas fora da escola também estão preparadas para isso também ponho as minhas dúvidas... não sei propriamente por culpa de quem... acho que alguém tem

que ter a culpa... agora por culpa de quem... e também o que é que poderia ser feito... não sei...

O **grande distanciamento entre o conceito de inclusão e a sua prática** evidencia uma realidade “amarga”, particularmente sentida por quem está envolvido na situação. Como referiu este pai:

inclusão é uma palavra muito bonita que muitas vezes não é cumprida... fala-se na inclusão das pessoas com deficiência... falar na teoria é muito bonito... mas depois quando passamos à realidade... há sempre a separação... fala-se em inclusão como uma coisa em que temos que ter todos no mesmo ambiente... mas depois há separação...

Este entrevistado mencionou também a **exclusão por parte do Ministério da Educação, em função das diretrizes que emana**, a qual aponta para um sentimento comumente partilhado por profissionais de educação e pelos encarregados de educação, que se confrontam com decisões e orientações ministeriais questionáveis, de que o excerto de discurso que se segue é exemplificativo.

as diretrizes que vêm do Ministério ultimamente a nível das crianças com deficiência e com necessidades educativas especiais têm sido... e desculpem-me aquilo que eu vou dizer... para excluir... a atitude do Ministério não é de inclusão... é exclusão... é uma negligência total... desde que metem mais alunos nas turmas... além de darem cabo do Ensino Geral... porque os professores com muito mais alunos têm muito mais dificuldade em ensinar... nunca teremos uma escola inclusa assim... e venha para cá a direção que vier... que uma escola com as verbas que tem não consegue.

No que diz respeito à **exclusão por parte de alguns professores**, o relato do entrevistado exemplificou-a do seguinte modo:

isso já aconteceu com o meu filho a nível de professores... um professor de ginástica... quando o inscrevi para ter ginástica como os outros miúdos... e o professor recusou-se a dar-lhe aula porque disse ao diretor do clube que não tinha capacidades para dar aulas de ginástica a deficientes... e eu perguntei então que professor é ele que não tem capacidades para dar aulas de ginástica a um miúdo que na escola faz ginástica...

Outro entrevistado refere a **dependência dos alunos por falta de autonomia**, tendo em conta que

estes alunos têm de ter sempre alguém que esteja por trás que os conduza... e isso nem sempre é fácil... deveria haver gente que ajudasse nisso....

Este discurso traduz o enorme “peso” que representa ter um filho com deficiência, com pouca autonomia ou nenhuma, que precisa de ter alguém – habi-

tualmente os pais – que tomem decisões por ele, que o conduzam, como o entrevistado refere, eventualmente que o alimentem e lhe façam a higiene, como frequentemente acontece com pessoas com multideficiência.

A **ausência de saídas profissionais para estes alunos** são outro dos problemas com que as famílias se confrontam.

Para uma das Mães,

estamos no campo dos recursos humanos... para criarem abertura noutras espaços da comunidade... para ajudar os miúdos a saltarem para os recursos da comunidade para os poder receber... e aí fazerem outras experiências... devia haver mais opções para estes miúdos... mais saídas... mas também sei que é difícil... o mercado de trabalho é difícil.

O testemunho destes pais e encarregados de educação, embora estejam representados em menor número, e estejam limitados a um contexto muito específico, parece-nos muito significativo, por aquilo que “desnuda”. Entre o discurso de gratificação porque há escolas que se esforçam para atender estes alunos conforme podem e sabem e a “revolta”, ainda que encapotada, relativamente à situação dos seus filhos para quem não vislumbram sequer um futuro, podemos compreender, provavelmente questionar, que tipo de inclusão estamos a promover.

É claro que estamos perante uma franja de sujeitos com dificuldades muito acentuadas ou pelo menos, perspetivados como se as tivessem. Como já referimos anteriormente, desconhecemos se todos estes alunos que frequentavam a Unidade de Multideficiência desta escola se “encaixavam” nesta categoria. De acordo com alguns discursos das assistentes operacionais ficámos com dúvidas.

De qualquer modo, elegíveis ou não, estes alunos frequentavam a Unidade. Queiramos ou não, esta resposta é estigmatizante para os alunos que estão lá e não deveriam estar, mas é particularmente estigmatizante para os pais, nomeadamente porque não vislumbram grande “futuro” para os seus filhos, numa sociedade que está organizada para os mais aptos e, mesmo assim, nem a esses consegue dar sempre uma resposta, pelo menos, digna.

Em resumo, como **atitudes favoráveis (3)** evidenciou-se:

- (i) a aceitação das diferenças;
- (ii) a gratificação em relação ao trabalho realizado pelos diferentes profissionais;
- (iii) atitudes de inclusão por parte da escola,

o que corresponde a **23%** da totalidade das atitudes mencionadas nas entrevistas.

Como **atitudes desfavoráveis (7)**, equivalentes a uma percentagem de **54%**, os discursos dos entrevistados salientaram:

- (i) a falta de formação de professores;
- (ii) a dificuldade dos docentes em gerir as situações mais complexas;

- (iii) a falta de preparação por parte da escola para responder aos alunos com necessidades educativas especiais;
- (iv) a dificuldade em aceitar a deficiência por parte da própria família;
- (v) a falta de recursos humanos e materiais nas escolas;
- (vi) a dependência dos alunos de outras pessoas por falta de autonomia;
- (vii) a ausência de saídas profissionais para estes alunos.

Em relação às **atitudes de controlo externo (3)**, correspondendo a **23%** do total das atitudes, mencionou-se:

- (i) o grande distanciamento entre o conceito de inclusão e a sua prática;
- (ii) a falta de preparação da sociedade para incluir;
- (iii) a exclusão por parte do Ministério da Educação em função das diretrizes emanadas.

Por coincidência (ou talvez não) a percentagem de atitudes favoráveis e de controlo externo, porque é idêntica, não é irrelevante, já que aponta para discursos mais cautelosos, mais “pensados”, apesar do anonimato em que se processaram.

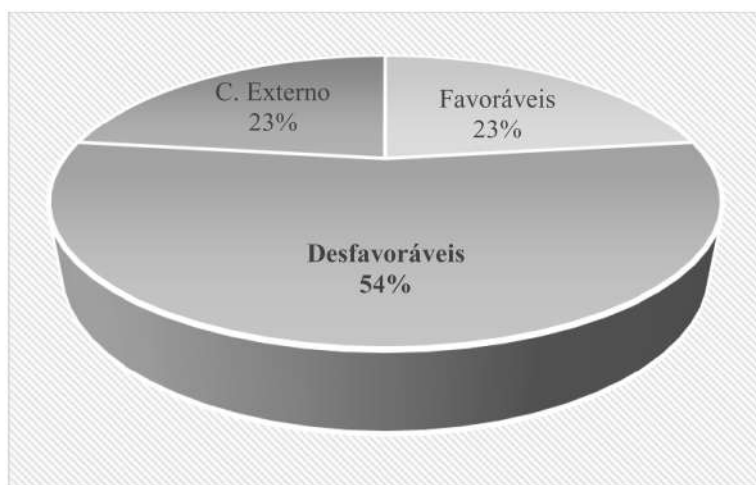


Figura 22. Atitudes percebidas pelos encarregados de educação portugueses

Encarregados de Educação Brasileiros

Como referimos atrás, as escolas brasileiras onde se processaram as entrevistas com encarregados de educação pertenciam à rede privada de ensino, sendo uma delas conhecida como uma escola de referência no âmbito da inclusão de alunos com necessidades educativas especiais.

A atitude que mais se destacou, referenciada por todos os entrevistados, foi o **progresso das aprendizagens dos alunos com necessidades educativas especiais devido à interação com os outros alunos**, exemplificado por discursos que nos dizem que:

desde que meu filho veio para cá... isso já faz 7 anos... percebi que ele melhorou bastante na fala... no rendimento... e na aprendizagem... ele está mais social e participa de todas as atividades oferecidas na escola... a banda marcial...o karatê... xadrez... Educação Física... nas aulas de dança... fora o que acontece na sala que a professora me disse que ele participa de tudo... participa das atividades que fazem em grupo ... e também do que é para ser feito sozinho... ele leva tarefa de casa e vejo que ele realmente aprendeu... quando ele não sabe fazer algo ... ele só tem que deixar para a professora no outro dia ensinar a ele novamente;

mas aqui ele aprende a ser mais independente... ele aprende a ter noção de responsabilidade... a comer sozinho... ter horário para coisas... a falar com outras pessoas... a enfrentar as pessoas sem se sentir por baixo dos colegas... acho que ele aprende a ser um ser humano... mas aqui consigo ver ainda mais que ele consegue aprender... mesmo com essa diferença...;

aqui ela aprende a ser independente... aprende a ser gentil... a participar das atividades... a esperar sua vez coisa que ela não fazia... a ter hora para tudo ... até quando saio com ela percebo a diferença... ela está menos agitada com as coisas... desde que ela veio estudar aqui percebi o quanto ele cresceu... se tornou mais independente;

desde que ela passou a conviver com as outras crianças ... ela aprendeu mais... a socialização melhorou e a aprendizagem... deu um salto... o desenvolvimento da minha filha sem dúvida deu uma melhora muito grande... ela está sempre contando algo que fez de novo na escola... com os amigos da sala e junto com a professora;

... a escola sempre faz festas e a minha filha participa... faz passeios e estamos lá participando... e desse jeito a escola ensina pra ela limites... e disciplina... ela é uma aluna muito agitada... sei que dá muito trabalho... pois ela também é hiperativa e isso atrapalha muito o desenvolvimento dela... ela ainda não aprendeu a ler... mas sei que a culpa não é da escola...;

mesmo ele tendo dificuldades em falar ele participa de tudo... também nas datas que tem apresentações na escola ele sempre se destaca... dança muito com os colegas da sala... nas brincadeira... as vezes eu vejo ele lendo com os amigos em grupo... já vi ele escrevendo no quadro e outros alunos perto dele... acho que ele estava apresentando alguma coisa... já vi ele se apresentando em uma peça de teatro... e o que ele mais gosta de fazer dançar... você não imagina as vezes que ele já se apresentou no colégio em alguma dança... quando ele chega em casa sempre converso com ele... ele... me diz tudo que faz ... o que percebo... ele convive muito bem com os colegas da sala... como ele fala muitos nomes... a união com outras crianças na sala só ajudam meu filho na aprendizagem...;

percebo um desenvolvimento grande... desde que ela passou a conviver com as outras crianças de forma diária... sem ser crianças apenas especial ela aprendeu

mais... a socialização melhorou e a aprendizagem deu um salto... o desenvolvimento da minha filha sem dúvida deu uma melhora muito grande... as crianças também participam de atividades fora da sala... em grupo ou individualmente;

...e também percebo que ela tem amigos na escola... antes ela não tinha... e todos falam com ela.. ela tem uma facilidade muito grande na fala então sempre é convidada a participar de atividades orais... na escola existe uma comunicação com os colegas de sala e com os professores...

A interação entre a escola e a família dos alunos com necessidades educacionais especiais foi outra das atitudes mencionada, estando presente no discurso de quatro entrevistados, segundo, os quais:

a escola está sempre me convidando para reuniões... encontros na escola... conversamos bastante sobre assuntos relacionados ao meu filho... o que ele faz na sala... como ele se sente entre os colegas... me perguntam como está sendo ele em casa e eu acho que isso ajuda muito no aprender dele....;

acontece muitas reuniões com os pais dos especiais como o meu filho e as reuniões de entrega das notas... realizada por unidades... estou presente sempre... acho muito importante... e além disso conheço como meu filho participa das coisas da escola... falam bastante sobre notas... sobre que eles fazem na sala... os professores convidam a gente a aparecer sempre na escola ...como meu filho tem síndrome de Dawn... além disso eles fotografam nossos filhos nas atividades mais importantes e nos dão a foto para que a gente possa ver que realmente eles participam das atividades... tenho um monte de fotos... fiz até um álbum com essas fotos para guardar de lembrança;

ela sempre leva para casa alguma leitura para ser realizada em casa... essa mesma leitura será feita em sala no outro dia... como ela sabe disso... costuma treinar bastante em casa... e eu acho que isso seja bom pra ela...;

os professores ajudam ela nas atividades e sempre que posso vou até a sala e falo com o professor e peço para fazer em casa atividades parecidas com as que ela faz aqui na sala... acho que isso também ajuda na hora da interação dela com a turma... eu mesmo repasso para os professores as necessidades da minha filha.

A felicidade por parte dos alunos por frequentarem a escola está patente nos discursos dos seus encarregados de educação, que nos relatam:

sem falar que ele vai feliz para escola... isso quer dizer que ele se sente bem aqui na escola... eu vejo o entusiasmo dele em vir pra escola... não quer faltar nunca... sempre fica chateado quando tenho que sair com ele... e assim ele perde a hora da escola... sei que ele convive com todos os alunos normalmente... além disso sempre está fazendo algo diferente e divertido em sala... acho que é isso que faz ele gostar tanto de ir para escola... sabe eu também percebo que meu filho brinca muito na sala... mas

uma brincadeira que sempre aprende alguma coisa e como ele se sente bem com isso... acho que deve ajudá-lo não é mesmo... e se ajuda meu filho isso vale a pena...;

minha filha participa de tudo e fica feliz em tudo que faz... aquilo que sempre vejo ser realizado na sala da minha filha... ela conversa com todos na sala... também vejo eles fazendo jogos na sala ...tipo competição... isso deixa ela muito feliz... ela adora a escola;

a minha filha gosta de realizar as atividades... ela fica sempre feliz na hora de falar em público... ela participa de tudo... gosta de pintar... desenhar... jogar... quando ela faz algo nesse sentido... chega em casa muito feliz... e quando vou a escola ela me leva logo para mostrar seu desenhos expostos... ela gosta de vir para a escola... pede sempre para se vestir no horário da aula...e fica muito chateada quando tem que faltar...

O bom acolhimento aos pais por parte da escola é outra atitude que os entrevistados mencionaram.

Eles nos convidam também a participar dos encontros com a picopedagoga... ela é muito gentil e nos trata muito bem... aqui sempre tem alguém para falar com você... gosto muito de saber tudo que acontece na escola... nem precisa chamar... eu apareço para conversar com os professores e faço isso porque... é gosto e acho importante estar presente na vida escolar de minha filha...;

eu sou uma mãe muito cuidadosa com minha filha... sei o quanto trabalho ela dá... por isso estou sempre na escola... de vez em quando chego e fico olhando minha filha na sala... e a professora tem muito trabalho com ela... mas vejo ela participar dos grupos e das brincadeiras... e a professora gosta que eu vá... sou sempre muito bem recebida.

A gratificação em relação ao trabalho realizado pelos diferentes profissionais emergiu de discursos que nos referem:

valorizo bastante o trabalho realizado com meu filho nesta escola...e... não consigo vê-lo em outro tipo de escola... além disso acho que não teria o mesmo tipo de atendimento em uma escola especial... existe uma preocupação muito grande com ele... para que ele aprenda mesmo... a ler... escrever... aprenda os assuntos da sala... aprenda a conviver com os colegas... respeitando e sendo respeitado...temos que agradecer... e além disso meu filho está aprendendo... quando ele chegou aqui não sabia nem escrever o nome... hoje ele sabe ler... escrever... compreende... conta... é mais independente...;

é bem tratada por todos na escola... isso foi um dos grandes motivos que até hoje minha filha continua aqui... o respeito e o tratamento dado a ela dentro da escola e pelos coleguinhas da sala... ela tem grandes amigos dentro e fora da escola... ela sempre tem alguém ao seu lado que lhe defende... mas não é preciso... aqui na escola percebo que é bem trabalhado esse questão das diferenças... e o convívio com o outro... eu vejo muito os alunos arrumados em grupo... eles sempre estão enturmados e isso é muito bom... já teve grandes avanços... dentro do que ela era... e o que vejo hoje... a escola já me ajudou bastante com ela;

No que diz respeito ao **aconselhamento aos pais relativamente ao trabalho que podem realizar com os seus filhos**, encontrámo-lo descrito por dois entrevistados como:

... e o que podemos ajudar nossos filhos... existe reuniões e encontros na escola que somos chamadas... e venho sim... além disso... existe também um compromisso da escola em conversar connosco sobre as necessidades de nossos filhos...;

quando há reuniões e encontros na escola que somos chamados... existe também um compromisso da escola em conversar com os pais sobre as necessidades de nossos filhos.

Também para dois, foi apontada a **segurança em relação ao desempenho da escola**.

O carinho com que tratam ele me deixa mais segura de deixá-lo aqui... mas hoje em relação a escola estou mais descansada... quando encontramos algum lugar que nosso filho é bem tratado...;

hoje estou segura... deixo minha filha aqui e vou em paz para casa... mas só em minha filha poder participar de tudo que a escola oferece e não sofre preconceito aqui dentro... me sinto segura de que está aqui muito bem;

graças a Deus não percebo nenhuma rejeição... eles sempre chamam ela para participar do grupo... e não deixam ela sozinha ... isolada na sala... nunca cheguei na escola para ver ela pelos cantos ... sem que alguém estivesse do seu lado... além do mais todos respeitam suas limitações... não há constrangimento por ela ser diferente deles... me sinto bem com isso... não estou preocupada porque a escola trata ela bem.

No entanto, apesar de tudo, também foi referida a **exclusão por parte de alguns professores**, fruto de outras experiências vividas pelos entrevistados.

Inclusão não existe... a escola implica... implica... é demais... implicam com as roupas... com o que ela faz... tipo... você... assim... ela veio do sítio da minha mãe sem a farda e eu tive que trazer a farda... não sei como a escola pode ser inclusiva... aceita as crianças mas tem coisa assim... muitas coisas está errada... veja bem... a professora reclama só... acha que isso resolve...;

então coloquei ela em outra escola um pouco maior... mas então percebi que ela não participava de forma integral de todas as atividades realizadas com os outros alunos... continuava sem segurança... a professora ignorava...

Estes discursos revelam-nos um pouco do “trajeto” difícil que os pais destes alunos frequentemente têm de fazer até encontrar um estabelecimento que lhes dê alguma tranquilidade, seja pelo afeto que percebem, pelo bom acolhimento que lhes é dado ou pela alegria que sentem nos filhos quando vão e estão na escola. Individualmente foram referidas atitudes de

Inclusão, expressa como:

... ele é bem grandão e quando tem jogo todos querem ele no grupo... além do mais como ele é um aluno antigo todos já conhecem ele...no início do ano alguns alunos ficam olhando pra ele diferente... mas depois de algumas semanas ele já está junto de todos... não sei que nome se dá a isso... mas o que sei é que meu filho participa de tudo... sem sofrer vergonha ou preconceito... ele joga... brinca... estuda... canta... dança... ler... e tudo isso ele faz feliz... para mim isso é o mais importante... meu filho tem até amigos do colégio que se tornaram amigos também fora da escola... eles passem e um vai a casa do outro estudar...;

Participação por parte dos pais, exemplificada pelo relato:

participo sim... muito de tudo... gosto muito de saber tudo que acontece na escola... sou daquele tipo de mãe que vive na escola... nem precisa chamar eu apareço sozinha.. e não é porque não confio na escola não ... é porque gosto e acho importante estar presente na vida escolar de minha filha... e sempre que posso vou até a sala e falo com todos os coleguinhas dela... acho que isso também ajuda na hora da socialização dela com a turma;

Respeito por parte dos professores e dos alunos, ou seja,

mas o que eu mais gosto aqui é que todos os alunos e professores respeitam muito ele... que meu filho é diferente... mas acho que todos gostam muito dele ... e respeitam bastante ele... aqui meu filho é muito bem tratado... respeitado... e incluído em tudo...;

Dificuldade em colocar os filhos numa escola que os recebesse, já que segundo o relato,

aos 4 anos fui atrás de uma escola que recebia crianças com deficiência... não foi fácil... foi cansativo... nem todas as escolas recebem crianças especiais... e ao mesmo tempo me sentia muito insegura em deixar minha filha em uma escola regular... não é fácil encontrar uma escola que valoriza as diferenças de cada criança;

Falta de respeito dos alunos sem necessidades educativas para com os seus colegas com necessidades educativas especiais, significando que:

as meninas ficam dizendo as coisas com ela... e ela fica quase chorando de frente à escola... eles não a respeitam não... infelizmente não respeitam;

Esperança relativamente a um emprego futuro, traduzida como:

acho que temos de ver positivo... pensar que estamos no bom caminho... eu percebo que eles terão um futuro e irão conseguir avançar na vida profissional... se eles tiverem um bom acompanhamento... um bom desenvolvimento nos estudos... eles talvez tenham um futuro mais promissor;

Falta de recursos humanos e materiais nas escolas, isto é:

ainda falta muita coisa para ser concluída... concretizar os trabalhos... a lei exige muito... mas ainda faltam muitos recursos para que seja concluído o trabalho com essas crianças.

As **atitudes favoráveis (11)**, representando **73%** da totalidade de atitudes que emergiram dos discursos destes entrevistados, acentuaram:

- (i) o progresso das aprendizagens dos alunos com necessidades educativas especiais devido à interação com os outros alunos;
- (ii) a interação entre a escola e a família dos alunos com necessidades educativas especiais;
- (iii) a felicidade por parte dos alunos com necessidades educativas especiais por frequentarem uma escola de Ensino Regular;
- (iv) o bom acolhimento por parte da escola aos pais;
- (v) a gratificação dos pais em relação ao trabalho realizado pelos diferentes profissionais que trabalham na escola;
- (vi) o aconselhamento aos pais relativamente ao trabalho que podem realizar com os seus filhos;
- (vii) a segurança dos pais em relação ao desempenho da escola;
- (viii) um sentimento de inclusão relativamente aos seus filhos;
- (ix) a participação por parte dos pais em atividades organizadas pela escola;
- (x) o respeito por parte dos professores e dos alunos;
- (xi) a esperança em relação a um emprego futuro.

As **atitudes desfavoráveis (4)**, equivalentes a uma percentagem de **27%**, evidenciaram:

- (i) a exclusão;
- (ii) a dificuldade dos pais em colocar os filhos numa escola que os aceitasse;
- (iii) a falta de respeito dos alunos normais para com os seus colegas com necessidades educativas especiais;
- (iv) a falta de recursos humanos e materiais nas escolas.

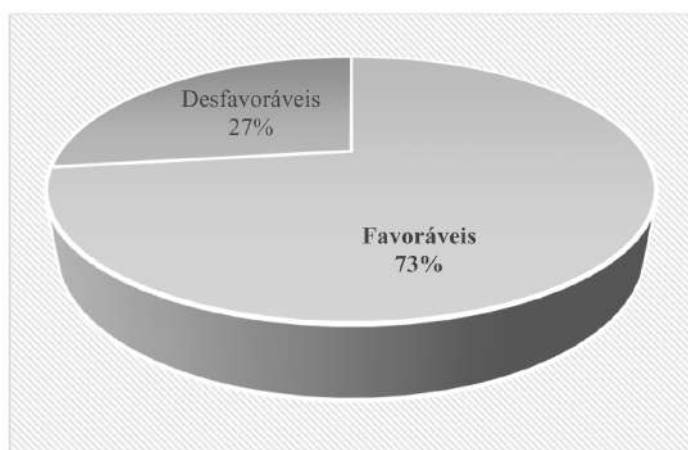


Figura 23. Atitudes percebidas pelos encarregados de educação brasileiros

Prevalecem, assim, pela primeira vez, muito distanciadas das **desfavoráveis**, as atitudes **favoráveis**.

Os discursos não nos deixam perceber muito bem se estes alunos estavam nas suas turmas durante todo o tempo letivo ou se estavam apenas parcialmente. Há muitas referências no que diz respeito à vantagem da interação com os seus colegas e percebe-se que alguma desta interação é feita em sala de aula, mas apenas isso.

O trabalho que realizavam parecia apontar para o costume: atividades lúdicas, pintura, desenho, canto, dança, teatro, conquanto alguns encarregados de educação referissem que os seus filhos liam e escreviam.

De qualquer modo, ressalta a satisfação com esta escola, que acolhia, não discriminava e incluía, ensinando a saber estar e a conviver com os outros. Ressalta, igualmente, a tranquilidade dos pais e a satisfação dos seus filhos, que gostavam de estar na escola, porque se sentiam acolhidos e incluídos, nas brincadeiras que se promoviam, nas exposições de desenho e pintura que se divulgavam, nas peças de teatro em que participavam.

Ressalta, também, a esperança na possibilidade de um emprego no futuro, que a encarregada de educação que se lhe referiu fazia depender do trabalho que a escola fosse capaz de realizar.

Poderá não ser tudo, mas é um bom começo...

Síntese da Perspetiva dos professores do Ensino Regular Portugueses e Brasileiros

Como **atitudes favoráveis (13)**, equivalendo a **48%** da sua totalidade, salientou-se:

- (i) aceitação das diferenças;
- (ii) gratificação em relação ao trabalho realizado pelos diferentes profissionais da escola;
- (iii) um sentimento de inclusão relativamente aos seus filhos;
- (iv) progresso das aprendizagens dos alunos com necessidades educativas especiais devido à interação com os outros alunos;
- (v) interação entre a escola e a família dos alunos com necessidades educativas especiais;
- (vi) felicidade por parte dos alunos com necessidades educativas especiais por frequentarem uma escola do Ensino Regular;
- (vii) bom acolhimento por parte da escola aos pais;
- (viii) gratificação em relação ao trabalho realizado pelos diferentes profissionais da escola;
- (ix) aconselhamento aos pais relativamente ao trabalho que podiam realizar com os seus filhos;
- (x) segurança em relação ao desempenho da escola;
- (xi) participação por parte dos pais nas atividades organizadas pela escola;
- (xii) respeito por parte dos professores e dos alunos;
- (xiii) esperança em relação a um emprego futuro.

Relativamente às **atitudes desfavoráveis (11)**, que equivalem a uma percentagem de **41%**, encontrou-se:

- (i) a falta de formação de professores;
- (ii) a dificuldade dos docentes em gerir as situações de aprendizagem mais complexas;
- (iii) a falta de preparação por parte da escola para responder aos alunos com necessidades educativas especiais;
- (iv) a dificuldade em aceitar a deficiência por parte da própria família;
- (v) a falta de recursos humanos e materiais nas escolas;
- (vi) a dependência dos alunos de outras pessoas por falta de autonomia;
- (vii) a ausência de saídas profissionais para os alunos com necessidades educativas especiais;
- (viii) a exclusão;
- (ix) a dificuldade em colocar os filhos numa escola que os aceitasse;
- (x) a falta de respeito dos alunos normais para com os seus colegas com necessidades educativas especiais;
- (xi) a falta de recursos humanos e materiais nas escolas.

Como **atitudes de controlo externo (3)**, representando **11%** do total das atitudes mencionadas pelos encarregados de educação, salientou-se:

- (i) o grande distanciamento entre o conceito de inclusão e a sua prática;
- (ii) a falta de preparação da sociedade para incluir;
- (iii) a exclusão por parte do Ministério da Educação em função das diretrizes emanadas.

Curiosamente ou não, atitudes favoráveis e desfavoráveis, quando fazemos uma leitura global, aproximam-se, quando não prevalecem as desfavoráveis. Neste caso, as favoráveis, graças à contribuição dos entrevistados brasileiros, são em maior número e uma exceção no conjunto de todos os sujeitos que participaram nestas investigações.

É claro que neste grupo de entrevistados há dois subgrupos que se referiram à inclusão, a partir de situações muito diferenciadas. Por um lado, os encarregados de educação de alunos que, correta ou incorretamente, frequentavam uma Unidade de Multideficiência. Por outro, aqueles que estavam numa escola, perspectivada como inclusiva, sobretudo, no âmbito de alunos com Trissomia 21. São realidades diferentes, mas talvez por isso, pode ser interessante analisá-las em conjunto.

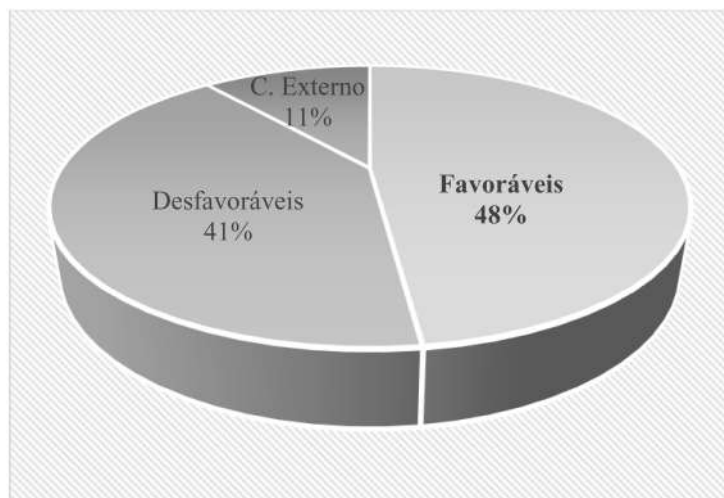


Figura 24. Atitudes percebidas pelos encarregados de educação portugueses e brasileiros

O mundo da multideficiência é muito complexo, quando queremos perspectivá-lo em termos de inclusão plena, mas o dos pais que procuram, ansiosamente, escolas que aceitem os seus filhos, como é o caso de alguns relatos de entrevistados brasileiros, não é menos complexo, nem menos doloroso. Os seus discursos evidenciam-no.

No entanto, fica a pergunta: outros encarregados de educação teriam, porventura, uma perspetiva muito diferente?

Por coincidência ou não, independentemente da sua problemática, estes alunos, no contexto da sua turma e, provavelmente, nas salas de apoio, também, tinham como atividades, desenho, pintura, canto, dança, brincadeiras e pouco mais. A sua inclusão mais não era do que uma inclusão social, já que as aquisições académicas raramente foram referidas, possivelmente, raramente serão postas em prática.

Alguns entrevistados têm consciência da falta de preparação da sociedade quando se trata de incluir. Na legislação é fácil, como alguns referem por outras palavras. Na realidade, nem a escola nem a sociedade e, provavelmente, nem muitas famílias, sabem como lidar com a diferença, seja esta física, sensorial ou cognitiva. Há, efetivamente, um grande distanciamento entre o conceito de inclusão e a sua prática, de que os alunos com necessidades educativas especiais e as suas famílias são as principais vítimas.

Parte III

DIFERENTES ATORES/ATITUDES DIFERENTES?

As atitudes observadas no decorrer desta análise, como em qualquer investigação qualitativa, reportam-se à experiência dos sujeitos que as relatam, à qual não são alheios os contextos em que estão envolvidos num determinado momento. No entanto, alguns dos resultados que encontrámos surpreenderam-nos, talvez porque analisá-los numa perspetiva tendencialmente mais objetiva, como é a de Ajzen e Fishbein (2005), evidencia aspetos que, numa leitura mais “despreendida”, nos teriam passado despercebidos.

Das entrevistas, que atitudes comuns e diferentes encontramos? Podemos estabelecer algumas relações?

Tabela 1
Percentagem das atitudes referidas pelos entrevistados

Entrevistados	Favoráveis	Desfavoráveis	Normativas	Controlo Interno	Controlo Externo
Alunos que frequentavam o 9º ano	50%	50%			
Alunos que frequentavam o 9º ano e um estágio profissional	50%	50%			
Adultos em situação laboral	56%	33%	11%		
Total das atitudes dos entrevistados com necessidades especiais	41%	47%	12%		
Diretores IPSS	36%	46%	18%		
Escolas Portuguesas	25%	51%			12%
Escolas Brasileiras	20%	40%	20%	22%	
Total das atitudes dos Diretores das escolas	23%	41%	18%	12%	6%
Professores de Educação Especial	9%	55%	9%		27%
Professores do Ensino Regular portugueses	25%	42%	8%		25%
Professores do Ensino Regular brasileiros	33%	48%	9%	5%	5%
Total das atitudes dos Professores do Ensino Regular	29%	48%	7%	3%	13%
Assistentes Operacionais	18%	46%	9%	9%	18%
Encarregados de Educação portugueses	23%	54%			23%
Encarregados de Educação brasileiros	73%	27%			
Total das atitudes dos Encarregados de Educação	48%	41%			11%

A leitura da tabela permite-nos perceber, de imediato, que os adultos com necessidades especiais e os encarregados de educação brasileiros, foram os sujeitos que perspectivaram a inclusão mais favoravelmente. Os professores de Educação Especial e as assistentes operacionais, pelo contrário, foram os que se lhe referiram de um modo menos favorável.

No que diz respeito aos adultos com necessidades especiais, entende-se uma visão favorável da inclusão. Trabalhavam na própria instituição, onde alguns residiam e, onde, por razões óbvias, não se sentiam marginalizados. Os trabalhos que alguns produziam, apresentados em exposições ou em feiras, em conjunto com outras produções realizadas por pessoas sem deficiência, acentuava, eventualmente, o sentimento que tinham acerca das suas capacidades.

Não fora esta a situação, será que as atitudes mencionadas seriam tão favoráveis?

O que alguns relatam de experiências anteriores aponta para outra visão, tal como a percentagem de atitudes desfavoráveis que está presente nas suas entrevistas também evidencia. E, ainda dentro deste campo, o testemunho dos jovens que estavam em estágio profissional é bem elucidativo quanto ao modo como se sentiam percecionados pelos colegas de trabalho e até por alguns supervisores, chamemos-lhe assim, à falta de uma melhor designação.

A consciência que evidenciavam relativamente ao bem-estar e à discriminação de que eram ou são alvo é, quanto a nós um ponto de reflexão muito sério. Afinal, a inclusão só tem sentido se se processar em ambiente natural, no seio da sociedade. Ora, se mesmo em situação de estágio profissional, as coisas não correm bem, o que podemos esperar da inclusão laboral destas pessoas?

No que diz respeito aos encarregados de educação, os brasileiros foram grupo que mais valorizou a inclusão. É importante, no entanto, ter em conta que a opinião de três dos cinco entrevistados se reportava ao contexto de uma escola da rede privada de ensino, com experiência de inclusão, sobretudo de alunos com Trissomia 21.

As famílias destas pessoas têm percursos de vida com muito sofrimento e luta relativamente a situações que, de tão banais, como é o caso de matricular um filho numa escola, espantam pela complexidade que representam para alguns.

Embora as escolas não possam rejeitar os alunos com necessidades educativas especiais e, de um modo geral, isso não seja uma prática, pelo menos em Portugal, há sempre maneira de contornar uma situação “indesejável”, porque a recemos, porque achamos que não temos resposta, enfim, as justificações serão inúmeras. Por isso, para alguns destes pais, esta escola representou o fim de um problema com que se confrontaram anteriormente.

Ora, se isto é possível acontecer numa escola, não há razão para que não possa generalizar-se a todas. Podemos questionar o trabalho que se distribuía a estes alunos, que se ficava, aparentemente, pelo costume: expressões. Mas a aceitação é, pelo menos, um bom princípio. Fomentar a interação entre todos, ainda que seja através das referidas expressões, sejam elas de que natureza forem, é o começo de uma prática saudável.

No entanto, há que ter consciência de que a inclusão educativa não pode restringir-se a isto. Os alunos têm capacidade para outras habilidades, como fazer aprendizagens académicas, ainda que para alguns, estas sejam muito funcionais.

Como mencionámos, os docentes de Educação Especial e as assistentes operacionais, cujo trabalho se realizava durante a maior parte do tempo em Unidades de Multideficiência, foram os entrevistados que mais negativamente retrataram a inclusão destas pessoas.

Estas Unidades, como já referimos, são salas de recursos para toda a escola, onde estes alunos, dadas as suas limitações, acabam por passar grande parte do tempo que estão na escola. Em princípio, deveriam ir às suas turmas de referência todos os dias, para participar com os seus colegas do ensino regular, em atividades adequadas às suas capacidades. No entanto, esta prática não é generalizada, tanto quanto temos conhecimento. Estas salas transformaram-se muito rapidamente em “salas de” e, em algumas situações, absorveram alunos com problemáticas que nada têm a ver com multideficiência, como é o caso da Trisomia 21, por exemplo.

Ou seja: em nome da inclusão, criaram-se espaços nas escolas, que se designaram como Unidades, atendendo a que alguns dos alunos com multideficiência ou com transtorno do espectro do autismo teriam muita dificuldade em estar, a tempo inteiro, nas suas turmas de Ensino Regular, em função da grande complexidade da sua problemática. No entanto, em termos práticos e, de acordo com o discurso, quer dos professores de Educação Especial quer do das assistentes operacionais, parece que estes espaços pouco têm contribuído para a inclusão.

Aparentemente, além destes alunos, estas Unidades, talvez porque nas situações em que é conveniente, adquirem a sua razão de ser – salas de recurso para toda a escola –, absorviam, ainda, aqueles que a escola considerava, porventura, mais incapazes, independentemente de terem ou não, multideficiência.

E, deste modo, porque esta é uma prática que não é isolada, tanto quanto sabemos, em nome da inclusão, vai-se promovendo a exclusão, com custos elevadíssimos para os alunos e para as suas famílias.

Os diretores das escolas portuguesas e brasileiras perceberam a inclusão muito negativamente. No entanto, a atitude dos órgãos de gestão é fundamental para o processo, como referimos antes. Este modo tão “desencantado”, até que ponto não é contagiante, espelhando-se nas atitudes que os professores e outros atores educativos também manifestam?

Na verdade, os docentes seguiram a mesma linha de pensamento. No caso dos diretores e dos professores portugueses, a percentagem de atitudes favoráveis é a mesma (25%), embora não o seja no que diz respeito às atitudes desfavoráveis, bem mais acentuadas negativamente pelos diretores. Em relação aos professores brasileiros, a visão relativamente à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais era mais favorável do que a dos diretores, embora quanto às atitudes desfavoráveis tenham sido os professores que lhes atribuíram uma percentagem mais elevada.

Curiosamente, também os diretores das instituições de solidariedade social

referiram mais atitudes desfavoráveis do que favoráveis. Talvez, porque muito próximos da realidade social que envolve a situação das pessoas com necessidades especiais, perante estágios profissionais ou mesmo profissionalmente, o modo como “olham” esta questão não seja muito favorável.

De notar que o que referiram nem sempre coincide com o discurso de algumas das pessoas em situação laboral ou mesmo em estágio profissional. A título de exemplo, um dos diretores de uma das instituições mencionou a resistência e a persistência que caracteriza esta população relativamente às funções que lhes eram atribuídas. Mas, o discurso de alguns destes entrevistados não evidencia estas características, já que contestavam as rotinas que desempenhavam, como os discursos que se seguem confirmam.

Se ninguém faz e só faço eu... acho isso errado... era sempre eu a dobrar meias... a dobrar cuecas...era sempre assim;

os outros empregados estavam sempre a dizer para eu lavar carros... lavar carros... cinco dias lavar carros... era sempre a mesma coisa...

É claro que não se contesta a resistência nem tão pouco a persistência. Mas, há que ressaltar, a par dessas características, a consciencialização do “abuso” de que frequentemente são vítimas, quando se remetem indefinidamente para tarefas que não são do seu agrado ou das quais estão cansados, pela rotina a que os obriga.

Também, curiosamente ou não, o grupo dos diretores é aquele onde encontramos mais atitudes normativas.

Alguns dos encarregados de educação portugueses entrevistados eram pais dos alunos que frequentavam as Unidades. A sua perspetiva era negativa, o que vai ao encontro da opinião dos professores de Educação Especial e das assistentes operacionais.

Do seu discurso percebe-se que estão conscientes das dificuldades dos filhos e da fraca resposta da comunidade educativa. Mas também é evidente que reconhecem que a inclusão, apesar de tudo, lhes trouxe algumas vantagens e, à semelhança do que encontramos nos discursos dos encarregados de educação brasileiros, é perceptível, por parte de alguns, um sentimento de gratidão para com os professores e as assistentes operacionais.

Algumas percentagens relativamente às atitudes de controlo externo, que encontramos no discurso dos docentes de Educação Especial, dos professores portugueses e dos encarregados de educação portugueses, não são negligenciáveis, sobretudo se as analisarmos no contexto das atitudes favoráveis e desfavoráveis que emanaram dos seus discursos.

É evidente que o modo como a inclusão de pessoas com necessidades especiais foi retratada pelos entrevistados, em geral, não deixa grandes margens para dúvidas: as atitudes desfavoráveis sobrepõem-se às favoráveis.

A grande questão trata-se de saber como dar a volta a esta situação, que é, no mínimo, muito constrangedora, pelo que representa. Afinal, andamos com o

processo de inclusão há muitos anos e parece que pouca evolução houve relativamente ao modo como se “olha”, independentemente dos atores que questionamos.

O certo é que os alunos com necessidades educativas especiais estão nas escolas, por direito, mas a resposta que lhes tem sido dada, ou é insuficiente ou é de má qualidade, sobretudo quando se trata de pessoas com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais. Por outro lado, os adultos, que era suposto terem alguma resposta no mercado de trabalho, acabam por ser inseridos, ao nível laboral, nas próprias instituições de solidariedade social, que lhes deram formação profissional e onde alguns residem.

Em jeito de síntese, a média das atitudes favoráveis que encontrámos situa-se em 28%, a das desfavoráveis em 34%, a das normativas em 13%, as de controlo interno em 10%, e as de controlo externo em 15%, como pode, mais facilmente, ver-se na figura a seguir.

É evidente a supremacia das atitudes desfavoráveis face às favoráveis. E, neste contexto, a percentagem das normativas e das de controlo externo é também significativa.

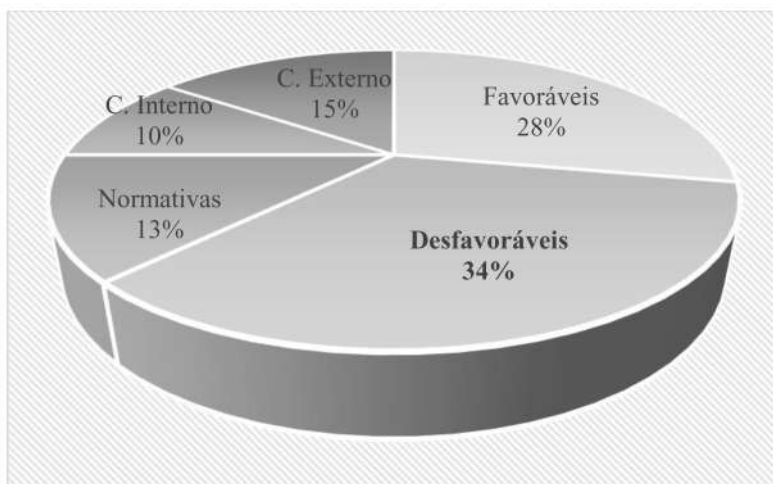


Figura 25. Média da percentagem das atitudes encontradas

É claro que não podemos tirar conclusões destes estudos, tal como já referimos anteriormente. Serviram-nos, apenas, como ponto de reflexão para uma questão que nos preocupa há muitos anos: que lugar reserva a sociedade para as pessoas com necessidades especiais, em particular, quando estas são do domínio cognitivo?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A revisão da literatura sobre atitudes relativamente à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no Ensino Regular incide, maioritariamente, nas atitudes dos professores, embora haja alguma, embora escassa, em relação à atitude dos pais.

De acordo com Omote, Oliveira, Baleotti e Martins (2005), o género, a idade cronológica e a experiência profissional dos docentes, relativamente à inclusão de alunos com deficiência no sistema regular de ensino, podem ser fatores relevantes para o seu sucesso ou insucesso. No entanto, de acordo com a revisão da literatura, a investigação que tem sido realizada não é conclusiva quanto aos resultados, uma vez que estes são contraditórios.

Temos, assim, citados por estas autoras e, a título de exemplo, estudos que concluem que os professores que têm atitudes sociais mais inclusivas pertencem ao género feminino (Pearman, Huang, Barnhart & Mellblom, 1992); têm pouca experiência no Ensino Regular devido à sua idade (Hastings & Oakford, 2003); têm alguma ou bastante experiência no âmbito da Educação Especial (Balboni & Pedrabissi, 2000; Van Reusen, Soho & Barker, 2000).

A idade cronológica dos docentes, segundo alguma investigação, não é um fator decisivo para atitudes mais favoráveis para com a inclusão. Estas tanto podem ser encontradas em professores mais jovens como nos mais velhos, em função da experiência profissional que vão acumulando (Chahini, 2010, citado por Omote, 2013; Omote & Pereira Júnior, 2011). No entanto, outros estudos concluem que as atitudes sociais favoráveis, por parte dos docentes mais velhos em relação aos mais novos, são estatisticamente significativas (Orrico, 2011, citado por Omote, 2013).

Avramidis e Norwich (2002), na revisão da literatura que fizeram neste âmbito, concluíram que as atitudes dos docentes eram predominantemente favoráveis, desde que a problemática dos alunos não fosse muito complexa. Pinto e Morgado (2012) encontraram resultados idênticos: a tipologia das necessidades educativas especiais, destacando-se os problemas comportamentais e emocionais, condicionava as atitudes dos professores.

A propósito das atitudes contraditórias que a investigação tem evidenciado, Avramidis e Norwich (2002) constataram que estudos americanos, que citam, como os de Vaughn et. al (1996) referem atitudes negativas dos docentes para com a inclusão, enquanto que outros, no mesmo período, evidenciam atitudes positivas (Villa et. al., 1996; LeRoy & Simpson, 1996).

Concluíram, deste modo, que no início de uma inovação – e, em 1996, estávamos no início da implementação da inclusão – se verificam atitudes menos favoráveis ou mesmo negativas e até neutras em relação à necessidade imposta de mudança.

Quanto ao género, os resultados da investigação apontam, de um modo geral, para uma tendência: as mulheres tendem a ter atitudes mais favoráveis em relação à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no Ensino Regular.

Esta constatação remete-nos para Gilligan (1982) que, a partir dos estudos que realizou, conquanto noutra âmbito, sublinhou a ênfase que as mulheres põem nas questões afetivas, destacando o “*caring*” como uma característica mais acentuadamente feminina.

No entanto, podemos garantidamente afirmar que há maneiras de estar diferentes para mulheres e homens, enquanto docentes? Atitudes mais favoráveis para com a inclusão por parte do género feminino pode ter alguma relação com o facto de o magistério ser exercido maioritariamente por mulheres?

Relativamente à experiência dos professores do Ensino Regular com estes alunos, tendo ou não formação na área das necessidades educativas especiais, os resultados da investigação são contraditórios, já que uns concluíram que os docentes com formação e mais experiência na docência tinham atitudes mais favoráveis em relação à inclusão (Orrico, 2011, citado por Omote, 2013), enquanto outros consideraram que não havia diferenças significativas (Omote & Pereira Júnior, 2011, citados por Omote, 2013), e outros demonstraram que os que tinham mais experiência eram menos favoráveis à inclusão do que os que não tinham (Bennett, Deluca & Bruns, 1997; Hastings & Oakford, 2003, citados por Omote, 2013).

Avramidis, Bayliss, e Burden (2000), por seu lado, concluíram que os professores do Ensino Regular que implementavam programas inclusivos, eram os que tinham mais experiência no âmbito das necessidades educativas especiais e, conseqüentemente, aqueles que evidenciavam atitudes mais favoráveis à inclusão.

No que diz respeito à atitude parental e, como já referimos atrás, não há muitos estudos neste âmbito. Pinto e Morgado (2012) encontraram atitudes favoráveis relativamente à inclusão, considerada como tendo vantagens para todos os alunos, sobretudo, em relação à aceitação social que promove.

A revisão da literatura que estes autores fizeram e que citam, a este propósito, dá-nos conta de resultados que evidenciavam atitudes favoráveis dos pais sem filhos com necessidades educativas especiais para com a inclusão educativa destes alunos (Boer, Pijl & Minnaert, 2010; Duhaney & Salend, 2000; Tafa & Manolitsis, 2002; Rafferty, Boettcher & Griffin, 2003; Kalyva, Georgiadi, & Tsakiris, 2007). No entanto, também citados pelos mesmos autores, outros trabalhos enfocam atitudes de preocupação dos pais, conseqüentemente desfavoráveis, pelo receio de que os seus filhos fossem prejudicados na sua aprendizagem, em função do tempo que os docentes teriam de disponibilizar aos alunos com necessidades educativas especiais (Duhaney & Salend, 2000; Rafferty, Boettcher & Griffin, 2001; Tafa & Manolitsis, 2003; Leyser & Kirk, 2004).

No que diz respeito aos pais dos alunos com necessidades educativas especiais, os mesmos autores citam Duhaney e Salend, (2000), Tafa e Manolitsis (2003), Kalyva, Geogiadis e Tsakiris (2007), De Boer, Pijl e Minnaert (2010), referindo que os seus estudos concluíram que as atitudes encontradas em relação à inclusão dos seus filhos eram favoráveis.

Freitas, Arroja, Ribeiro e Dias (2015) encontraram, na investigação que realizaram, atitudes positivas, como se lhes referiram, relativamente à inclusão, por parte dos pais, indiferentemente do género e de terem ou não filhos com neces-

sidades educativas especiais. No entanto, verificaram que o grupo etário, o nível de escolaridade e a proximidade ou o contato com pessoas com necessidades especiais, foram fatores que influenciaram os resultados. Os pais mais jovens, com maior escolaridade e que tinham tido contato com pessoas com necessidades especiais, foram os que evidenciaram atitudes mais favoráveis.

Outros estudos referem receio, insegurança e resistência dos pais de alunos com necessidades especiais em relação à sua inclusão no Ensino Regular, por temerem que não haja suficiente investimento por parte dos professores relativamente às suas expectativas no que diz respeito a aprendizagens formais (Melo & Martins, 2003; Barbosa, Rosini & Pereira, 2007; Pinto & Morgado, 2012, citados por Freitas, Arroja, Ribeiro e Dias, 2015).

Lopes, Marques, Marques e Salgado (2017) destacam atitudes diferentes por parte dos pais, que encontraram na revisão da literatura que fizeram. Temos, assim, estudos que referem que as mães tinham uma atitude mais favorável para com a inclusão, apesar de esta não ser estatisticamente muito significativa (Kalyva, 2007, citado pelos autores atrás referidos). Outros, que também referem, como os de Boer et al. (2010, citados por Figueiredo, 2015) revelaram que não havia diferenças em relação ao género, embora os pais com níveis de escolaridade mais baixos tendessem a mencionar atitudes menos favoráveis e os que tinham habilitações de nível superior demonstrassem atitudes mais favoráveis. Contrariando estes resultados, encontraram, contudo, investigações que revelaram atitudes parentais favoráveis à inclusão, independentemente das habilitações académicas que possuíam.

A perceção de atitudes é, assim, uma área com bastante ambiguidade, face aos resultados da investigação, que são contraditórios, como mencionámos.

No final deste trabalho, temos, pelo menos, uma certeza: a inclusão de pessoas com necessidades especiais, tal como está a processar-se, deixa muito a desejar. Os testemunhos que transcrevemos, evidenciam-no.

É evidente que temos presente que, como estudos qualitativos que são, não podemos generalizar nem sequer tirar conclusões. Foram, como tivemos o cuidado de mencionar, com alguma frequência, apenas um ponto de partida para refletirmos sobre muitas das questões que nos suscitaram. Por outro lado, o testemunho dos entrevistados ajuda-nos a compreender um pouco da grande complexidade que envolve a inclusão destas pessoas.

Estes estudos, como mencionámos atrás, foram realizados entre 2013 e 2018. Embora próximos, mas mesmo assim com alguma distância entre si, não encontramos, no entanto, grandes diferenças quanto ao modo como se perspetivava a inclusão de pessoas com necessidades especiais. Por outro lado, os relatos que nos chegam, oralmente, através de estudantes que estão a fazer o Mestrado em Educação Especial, não preconizam nada de diferente.

A inclusão destas pessoas levantou, desde o seu início, grandes questionamentos. Ou porque a tradição de integração estava (e está) ainda muito presente e tem sido difícil dar o “salto” para outro paradigma, ou porque a sociedade está tão formatada para a “normalização” que não sabe o que fazer nem como fazer,

quando se confronta com a diferença, sobretudo, quando esta é mais complexa. Os exemplos presentes neste trabalho são prova disso.

Os estudos, de onde recolhemos os protocolos que nos serviram para analisarmos atitudes, localizavam-se predominantemente em meio urbano, a maior parte em escolas da rede pública de ensino. Os sujeitos entrevistados, com diferentes habilitações académicas e profissionais, pertenciam maioritariamente ao género feminino e situavam-se também maioritariamente entre os 40-49 anos de idade.

Podemos fazer algumas extrapolações destas informações que contribuam para uma análise mais aprofundada, nomeadamente a partir dos dados de investigação que nos dão conta de atitudes tão contraditórias neste âmbito?

A maior parte das escolas situava-se em meio urbano e pertencia à rede pública de ensino, mas isso é suficiente para podermos especular o que quer que seja? Aliás, as atitudes mais favoráveis à inclusão foram provenientes de entrevistados brasileiros que as referiram no contexto de escolas privadas...

De referir que as entrevistas com estes sujeitos parecem muito semelhantes quanto à apreciação que fizeram da inclusão dos seus educandos. Não pondo em causa o bom acolhimento e o trabalho que se realizava nesta escola, até que ponto a interação que se fazia com as famílias, através da psicopedagogia e dos professores, eventualmente, também, dos diretores, não contribuiu para esta visão tão favorável e, quem sabe, se não também de uma melhor aceitação das dificuldades dos seus filhos?

Já o grupo etário dos docentes pode ser significativo, atendendo à experiência que é suposto que tivessem, uma vez que a inclusão data, nos dois países em questão, de 1997. Ou seja: há 21 anos que foi implementada. Contudo, os discursos remetem sempre ou quase, para estereótipos, um dos quais é a falta de formação dos professores. E, como atrás referimos, a investigação neste âmbito, não é conclusiva.

Em abono da verdade, tem havido muita formação docente, pelo menos em Portugal. Se ela tem sido bem direcionada, temos dúvidas, tal como dúvidas temos que tenha sido bem-sucedida.

A sensação com que ficamos, no final deste trabalho, é que se tem avançado muito pouco no que à inclusão de alunos e de adultos com necessidades especiais diz respeito, sobretudo quando se trata de pessoas com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais.

Há um discurso pró-inclusão por parte dos responsáveis e decisores políticos, mas a situação destas pessoas pouco ou nada mudou. É verdade que a conjuntura económica dos últimos anos tem sido muito complexa, mas ficar, apenas, por diagnósticos não chega.

A escola continua a dar respostas educativas que deixam a desejar. Na melhor das hipóteses, promovem a inclusão social destes alunos, quando promovem, através de atividades lúdicas e com recurso às expressões, como o desenho, a pintura, a representação.

Como referimos, é um bom começo. É importante que este trabalho seja feito e reconhecido. Mas não chega, porque a escola não é só isto, não deve ser só

isto. Os alunos têm capacidade para fazer aprendizagens, ainda que, para alguns, como já referimos, estas tenham de ser aprendizagens funcionais.

Muitas das justificações dos entrevistados têm pertinência. É verdade que as escolas se confrontam com falta de apoios humanos e materiais. É verdade que os professores estão sobrecarregados com trabalho burocrático. É verdade que a sua situação profissional cria mau estar e, certamente, desmotiva. Mas também é verdade que a investigação sobre atitudes para com a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais evidencia mais dificuldades do que “boas vontades”.

A atitude, no entanto, é fundamental para o sucesso ou para o insucesso de qualquer aluno e, em particular, para aqueles que têm dificuldades. As expectativas que “pressentem” nos outros, nomeadamente as da sua própria família, funcionam como profecias autorrealizadoras.

Como refere Gardou (2011):

*Les regards négatifs ou indifférents font naître un sentiment d'infériorité et d'échec, plus corrosif que la déficience elle-même. C'est pourtant par la reconnaissance des autres que se construit l'image de soi: Nous apprenons à être ce qu'on nous dit que nous sommes...*¹⁰ (p. 10).

A atitude cria o estereótipo. E o estereótipo que encontramos, por norma, é a consideração da população com necessidades especiais como uma entidade homogénea, que a escola, regra geral, quer uniformizar ainda mais. Talvez por isso, as tarefas destes alunos se centrem no desenho, na pintura, na representação. Esquecendo que quem é capaz de memorizar para representar, também é capaz de fazê-lo para desenvolver competências académicas.

Outro dos estereótipos frequente é a consideração de que a inclusão destes alunos em turmas do Ensino Regular prejudica a aprendizagem dos outros.

No entanto, a investigação tem evidenciado o contrário. Aliás, basta pensarmos na importância que pode ter a tutoria entre pares para a aprendizagem do tutor e do “tutorado”, um porque tem na tutoria uma maneira de consolidar o que já sabe, outro porque aprende melhor com um par de quem está mais próximo, nomeadamente ao nível do grupo etário, para entendermos que a inclusão só tem vantagens para todos.

Em quase todos os grupos, a obrigatoriedade legal da inclusão estava presente, o que nos leva a pensar como seria se assim não fosse...

Como já mencionámos, alguns dos discursos dos entrevistados pareciam bastante cautelosos, ou porque apontavam para a obrigatoriedade legal da inclusão, atendendo a que a mesma é um direito que assiste a todos os cidadãos, ou porque se “desviavam” do alvo das questões que lhes eram colocadas, reme-

¹⁰ Os olhares negativos ou indiferentes criam um sentimento de inferioridade e de fracasso, que são mais corrosivos do que a própria deficiência. É, no entanto, pelo reconhecimento dos outros que construímos a nossa própria imagem: aprendemos a ser o que nos dizem que somos... (tradução livre da autora).

tendo para terceiros, situações menos claras ou mais questionáveis, do seu ponto de vista.

Os “resultados” que encontramos não diferem daqueles que a literatura refere. São contraditórios e prendem-se com a experiência e a vivência dos entrevistados.

Mas, quando a atitude com que se perspectiva a inclusão na escola e na sociedade de pessoas com necessidades especiais, em particular quando estas são do domínio cognitivo, é tão desfavorável, fica-nos a pergunta: quantas barreiras há ainda que remover?

Não temos dúvida de que a formação de professores e de outros atores educativos pode contribuir para derrubar estereótipos, preconceitos, lugares-comuns e outros tantos obstáculos. Desde que seja feita em contexto de trabalho, a partir das dificuldades em relação à inclusão com que os professores se confrontam e tendo como suporte teórico, os dados que a investigação, a este respeito, nos vai fornecendo.

Esta não será a única resposta. É apenas aquela que nos parece, de imediato, a mais óbvia, com a consciência de que as atitudes são resistentes à mudança, mas mudam. E a inclusão, antes de tudo o mais, é uma questão de atitude.

Referências

- Ajzen, I.; Fishbein, M. (2005). The influence of attitudes on behaviour. In (Ed) Albarracin, D; Johnson, B.T.; Zanna M.P. *The handbook of attitudes*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 173-221.
- Ajzen, I.; Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Ajzen, I. (1991). The Theory of planned behaviour. *Organizational Behaviour and Human Decision Processes*, vol 50, Issue 2, pp. 179-211. [https://doi.org/10.16/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.16/0749-5978(91)90020-T).
- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (2007). *Declaration on health parity for persons with intellectual and developmental disabilities*. Disponível em <http://www.aaid.org/>.
- Avramidis, E.; Bayliss, P. e Burden, R. (2000). A Survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one Local Education Authority. *Educational Psychology*, 20(2), 191-211. Doi: 10.1080/713663717.
- Avramidis, E. e Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147. Doi: 10.1080/08856250210129056.
- Barbosa, A. J. G., Rosini, D. C., & Pereira A. A. (2007). Atitudes parentais em relação à educação inclusiva. *Revista Brasileira Educação Especial*, 13(3), 447-458.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, Lda.
- Bergen & Bruce (1997). Teacher Attitudes toward Included Special Education Students and Co-Teaching. *ERIC Reports*. Washington: US Department of Education.
- Burke, K.; Sutherland, C. e Teacher, S. (2004). Attitudes toward inclusion: knowledge vs. experience. *Education*, 125(2), 163-173.

- Correia, L. M. (2011). Contributos para uma definição portuguesa de dificuldades de aprendizagem específicas. *Innovación Educativa*, 21, 91-106.
- Estrela, A. (1984). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores*. Lisboa: INIC, col. Pedagogia 2.
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2003). In Eijer (Ed). *Special Needs Education in Europe*. Dinamarca: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Freitas, E., M.; Arroja, L., N.; Ribeiro, P., M.; Dias, P., C. (2015). Percepção dos pais em relação à inclusão de crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular. *UFSM: Revista de Educação Especial*, vol. 28, nº 52, pp. 443-457. Doi 10.5902/1984686X.
- Gardou, C. (2011). *Le handicap par ceux qui le vivent*. Toulouse: Éditions éres.
- Gilligan, C. (1982). *In a Different Voice*. Cambridge, Harvard University Press.
- Leitão, F. A. R. (2006). *Aprendizagem Cooperativa e Inclusão*. Mira-Sintra: edição do autor.
- Lopes, M., C., S.; Marques, A., I.; Marques, B.; Salgado, C. (2017). Percepção dos pais dos alunos com necessidades educativas especiais face à inclusão. *Revista de Estudos e Investigación, Universidade da Coruña*, vol. extra, nº 11. Doi org/10.17979/reipe.2017.011.2454.
- Lüdke, M.; André, M. (1986). *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Martins, A. P. L.; Correia, L. M. ; Hallahan, D. (2012). Learning difficulties: A Portuguese perspective of a universal issue. *Australian Journal of Learning Difficulties*, vol. 17, Issue 2.
- Omote, S.; Oliveira, A., A., S.; Baleotti, L., R.; Martins, S.; E.; S.; O. (2005). Mudança de Atitudes em relação à inclusão. *Paidéia*, 15(32), pp. 387-398.
- Omote, S. (2013). Atitudes sociais em relação à inclusão: estudos brasileiros. Araraquara: *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, vol. 8, nº 13, pp. 639-649.
- Orelove, F; Sobsey, D. (2000). *Educating Children with Multiple Disabilities: a Transdisciplinary Approach*. Baltimore: Paul Brookes Publishing Company.
- Perrenoud, P. (2010). Não existe inclusão eficaz sem diferenciação pedagógica dentro das turmas regulares, *Educação Inclusiva*, vol. 1, 1, 15-18.
- Pinto, N.; Morgado, J. (2012). Atitudes de Pais e Professores perante a Inclusão. *Actas do 12º Colóquio de Psicologia e Educação*
- Rodrigues, D. (2006) (org). *Investigação em Educação Inclusiva*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana, vol 1.
- Santos, S. (2010), A DID (Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental) na Actualidade. *Educação inclusiva*, vol. 1 (2), (Supl. 1),16-17.
- Santos, J. e César, M. (2010). Atitudes e preocupações de professores e outros agentes educativos face à inclusão. *Interações*, (14), 156-184.
- Sasaki, R., K. (1997). *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA.
- Silva, M. O. E. (2007). Inclusão: Reflexões para a Complexidade da Formação. *Actas Complexidade: um Novo Paradigma para Investigar e Intervir em Educação? XV Colóquio da AFIRSE*.
- Silva, M. O. E. (2009). Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas. *Revista Lusófona de Educação*, vol. 13, 135-153. Disponível em http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502009000100009&lng=pt&nrm=iso
- Silva, M. O. E. (2011). Educação Inclusiva - um novo paradigma de escola. *Revista Lusófona de Educação*, 19, 119-134. Disponível em <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/rle/n19/n19a08.pdf>

- Silva, M. O. E. (2016). *Formação de Professores para a Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais – contributos de investigação*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção: Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca: Unesco
- UNESCO (2005). *Orientações para a Inclusão. Garantindo o acesso à Educação para Todos*. Paris: Unesco.
- Vieira, F., Pereira, M. (2003). *Se houvera quem me ensinara... a Educação de pessoas com deficiência mental*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Yin, R. (1994). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publishing.

