

Luis Rodríguez de Vera Mouliaá

**Formação de agentes desportivos em ambientes inclusivos: atitude perante a
pessoa com deficiência à luz da Teoria do Contacto**

Doutoramento em Ciências do Desporto

Universidade Pedagógica de Maputo

Maputo

2021

Luis Rodríguez de Vera Mouliaá

**Formação de agentes desportivos em ambientes inclusivos: atitude perante a
pessoa com deficiência à luz da Teoria do Contacto**

Tese de Doutoramento apresentada à Faculdade de
Educação Física e Desporto da Universidade
Pedagógica de Maputo, para a obtenção do grau
académico do Doutor em Ciências do Desporto

Supervisor interno:

Prof. Doutor Ângelo José Muria

Supervisora externa:

Prof. Doutora Ana Belén López Martinez

Universidade Pedagógica de Maputo

Maputo

2021

ÍNDICE

	Pág.
Folha de rosto	ii
Índice	iii
Lista de tabelas	ix
Lista de figuras	xiii
Lista de abreviaturas	xvi
Declaração	xviii
Dedicatória.....	xix
Agradecimentos	xx
Resumo	xxi
Resumen	xxii
Abstract.....	xxiii
INTRODUÇÃO	24
Contextualização	32
O desporto adaptado em Moçambique	35
Justificativa.....	55
Definição do problema de pesquisa.....	60
Objectivos.....	68
CAPÍTULO I: REVISÃO DA LITERATURA	70
1. Deficiência: Situação e consequências sociais	72

1.1. Evolução do conceito de deficiência	74
1.2. O modelo médico e o modelo social da deficiência	87
1.3. A situação da pessoa com deficiência em Moçambique	96
1.4. Preconceito, estereótipo, estigma e discriminação	108
1.5. Formas para a redução do preconceito: a teoria do Contacto.....	117
1.5.1. Características do contacto ideal	122
1.5.2. Moderadores do efeito do contacto	126
1.5.3. Generalização dos efeitos do contacto.....	129
1.5.4. Transferência dos efeitos do contacto além do grupo de imediato	134
1.5.5. Novas possibilidades da Teoria do Contacto.....	138
1.6. O conceito de Atitude	140
1.6.1. Características da atitude	145
1.6.2. Estrutura das atitudes.....	148
1.6.3. Teorias e modelos para a promoção de atitudes	155
1.6.3.1. Cognição e mudança de atitude	155
1.6.3.2. Afecto e mudança de atitude	162
1.6.3.3. Comportamento e mudança de atitudes.....	167
1.6.4. Formas de medição da atitude	173
1.7. A Actividade Física e o Desporto como ferramentas de Inclusão Social.....	181
1.7.1. Estudos sobre o desenvolvimento de atitudes positivas perante a deficiência com base na Teoria do Contacto no âmbito da Educação Física escolar.....	186

1.7.1.1. Pesquisas realizadas no âmbito do "Dia Paralímpico Escolar"	195
1.7.2. Estudos sobre o desenvolvimento de atitudes positivas perante a deficiência com base na Teoria do Contacto no âmbito da Actividade Desportiva e Recreativa	205
1.7.3. Variáveis que condicionam as atitudes em estudos embaçados na Teoria do Contacto e desenvolvidos no âmbito da Actividade Física e Desporto.....	212
CAPÍTULO II: METODOLOGIA	219
2.1. Tipo de abordagem	221
2.2. Desenho de pesquisa.....	227
2.3. Sujeitos de pesquisa.....	229
2.4. Consentimento e anonimato dos participantes	235
2.5. Metodologia proposta para a promoção de atitudes positivas perante a deficiência.....	236
2.5.1. Antecedentes e requisitos para a implementação	240
2.5.2. Fases de implementação da metodologia para a promoção de atitudes positivas perante a deficiência	241
2.5.2.1. Fase I- Ambiente adequado e conhecimento.....	242
2.5.2.1.1. Nível I: Ambiente adequado e participação	242
2.5.2.1.2. Nível II: Contacto e conhecimento	245
2.5.2.2. Fase II- Promoção da atitude positiva perante a deficiência	247
2.5.2.2.1. Nível III: Atitude positiva no contexto do curso	247
2.5.2.2.2. Nível IV: Atitude positiva no contexto extracurso (transferência).....	248
2.5.3. Objectivos específicos, estratégias e critérios de êxito.....	251

2.6. Variáveis do estudo	254
2.6.1. Variáveis independentes	254
2.6.2. Variáveis dependentes	256
2.7. Instrumentos para a recolha de dados	258
2.7.1. Instrumentos para a recolha de dados qualitativos	259
2.7.1.1. Diário do Formador	259
2.7.1.2. Entrevista	261
2.7.1.3. Diário do Participante	264
2.7.2. Instrumentos para a recolha de dados quantitativos	265
2.7.2.1. Questionário	266
2.8. Procedimentos para a preparação, colecta e análise de dados	268
2.8.1. Procedimentos para a fase preparatória da intervenção	268
2.8.2. Procedimentos para a colecta de dados a partir da intervenção	274
2.8.3. Procedimentos para a análise de dados	279
2.8.3.1. Procedimentos para a abordagem qualitativa	280
2.8.3.1.1. Redução de dados	281
2.8.3.1.2. Disposição e transformação de dados	283
2.8.3.1.3. Obtenção de resultados e verificação de conclusões	284
2.8.3.2. Procedimentos para a abordagem quantitativa	288

CAPÍTULO III: APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS	291
3.1. Efeito da metodologia desenhada sobre a formação de agentes desportivos	293
3.1.1. Influência da metodologia desenhada sobre as componentes básicas da formação	294
3.1.1.1. Nível de sucesso do aprendizado	296
3.1.1.1.1. Aspectos da formação.....	297
3.1.1.1.1.1. Conteúdos de interesse	297
3.1.1.1.1.2. Metodologia com abordagem activa.....	303
3.1.1.1.1.3. Oportunidade de contacto: PsD interagem com PcD	309
3.1.1.1.2. Auto-percepção do nível de preparação para o que foi formado.....	317
3.1.2. Influência do ambiente de formação na promoção de atitudes positivas a curto prazo	327
3.1.2.1. Desenvolvimento de atitudes no ambiente inclusivo de formação.....	330
3.1.2.2. Desenvolvimento de atitudes no ambiente específico de formação	343
3.1.2.3. Comparação entre ambientes de formação quanto ao desenvolvimento de atitudes.	350
3.1.3. Influência do ambiente de formação na promoção de atitudes positivas a longo prazo	354
3.2. Relação entre o perfil do egresso e a atitude positiva perante a pessoa com deficiência	362
CAPÍTULO IV: DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	374
4.1. Influência da metodologia desenhada sobre as componentes básicas da formação	376
4.1.1. Em relação às estratégias utilizadas.....	377
4.1.2. Em relação à duração da intervenção	385

4.1.3. Em relação aos conteúdos da aprendizagem e auto-percepção do nível de preparação	387
4.1.4. Em relação à oportunidade de contacto	394
4.2. O ambiente de formação e a promoção de atitudes a curto e longo prazo	401
4.2.1. Efeito da intervenção no contexto do curso sobre a atitude dos participantes	403
4.2.1.1. Mudanças na dimensão cognitiva segundo o ambiente de formação	407
4.2.1.2. Mudanças na dimensão afectiva segundo o ambiente de formação	412
4.2.1.3. Mudanças na dimensão comportamental segundo o ambiente de formação	417
4.2.2. Efeito da intervenção sobre a atitude dos participantes a longo prazo	425
4.3. Perfil do participante e preditores da atitude perante a deficiência	432
4.3.1. O sexo do participante	433
4.3.2. A idade, grau académico, formação inicial em AFDA e experiência prévia	435
4.3.3. O contacto prévio com pessoas com deficiência	443
CONCLUSÕES.....	448
LIMITAÇÕES DO ESTUDO.....	453
FUTURAS LINHAS DE PESQUISA	455
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	456
LISTA DE APÊNDICES E ANEXOS	502

LISTA DE TABELAS

	Pág.
Tabela 1: Resultados da participação de Moçambique nos Jogos Paralímpicos de Londres 2012 (elaboração própria).....	45
Tabela 2: Resultados da prova de 400M femininos nas Paralimpíadas de Rio de Janeiro (2016).	46
Tabela 3: Perguntas de partida para a pesquisa	68
Tabela 4: Objectivos gerais e específicos relativos à pesquisa	69
Tabela 5: Principais características dos paradigmas da "integração" e "inclusão"	86
Tabela 6: Principais disposições legais vigentes em Moçambique com interesse para a pessoa com deficiência.....	104
Tabela 7: Definições do conceito de Atitude	142
Tabela 8: Instrumentos para a medição de atitudes perante as pessoas com deficiência.	177
Tabela 9: Estudos realizados sobre o desenvolvimento de atitudes positivas perante a deficiência com base na Teoria do Contacto no âmbito da Educação Física escolar.....	189
Tabela 10: Estudos realizados sobre o desenvolvimento de atitudes positivas perante a deficiência com base na Teoria do Contacto no âmbito da Dia Paralímpico Escolar.	198
Tabela 11: Estudos realizados sobre o desenvolvimento de atitudes positivas perante a deficiência com base na Teoria do Contacto no âmbito da AFD e Recreativa	208
Tabela 12: Principais variáveis predictoras do desenvolvimento de atitudes positivas face à deficiência através da AFD em estudos relacionados à Teoria do Contacto.....	214
Tabela 13: Datas de realização das formações e do torneio no âmbito da pesquisa	228
Tabela 14: Caracterização dos sujeitos de pesquisa referentes às capacitações do ano 2018	233

Tabela 15: Caracterização dos sujeitos de pesquisa referentes às capacitações do ano 2020	234
Tabela 16: Características propostas pelos autores para o desenho efectivo de programas de intervenção que fomentem uma atitude positiva perante a deficiência dentro da Teoria do Contacto.....	239
Tabela 17: Características que deve possuir a formação à qual destina-se a proposta de intervenção.....	240
Tabela 18: Resumo de objectivos, estratégias e critérios de êxito específicos por cada fase e nível da metodologia	252
Tabela 19: Relação entre níveis, duração hipotética de uma capacitação e dimensões da atitude.	253
Tabela 20: Variáveis independentes utilizadas no estudo	255
Tabela 21: Variáveis dependentes utilizadas no estudo	257
Tabela 22: Entrevistas realizadas segundo o lugar, grupo experimental e momento de aplicação	262
Tabela 23: Codificação de cores e significados para as perguntas do grupo I do DPAR	264
Tabela 24: Comparação do Alfa de Cronbach do questionário MAS traduzido e original...	270
Tabela 25: Resultados do questionário para elaboração do coeficiente de competência	272
Tabela 26: Critérios avaliáveis nas interacções entre os participantes com e sem deficiência.	276
Tabela 27: Esquema de Meta-categorias, categorias e subcategorias criado para análise qualitativo	282
Tabela 28: Valores da comparação de médias para as dimensões Afectiva, Cognitiva, Comportamental e Atitude Geral, da pré para a pós formação dos grupos inclusivos da Cidade de Maputo e província de Manica	341

Tabela 29: Valores da comparação de médias para as dimensões Afectiva, Cognitiva, Comportamental e Atitude Geral, da pré para a pós formação dos grupos específicos das províncias de Maputo e de Sofala	344
Tabela 30: Valores de médias no Momento 0 (inicial) para os indicadores das dimensões Afectiva, Cognitiva, Comportamental e a Atitude geral, dos grupos experimentais e de controlo	350
Tabela 31: Comparação entre unidades de registo codificados por subcategoria em ambientes específicos e inclusivos	352
Tabela 32: Valores da comparação de médias para as dimensões Afectiva, Cognitiva, Comportamental e Atitude Geral, antes da formação e após quatro meses da realização da mesma no grupo inclusivo da Cidade de Maputo e específico da Província de Maputo.	359
Tabela 33: Valores da comparação de médias para as dimensões Afectiva, Cognitiva, Comportamental e Atitude Geral, nos grupos de controlo I e II, recolhidos coetaneamente ao início da formação e após quatro meses	360
Tabela 34: Valores médios e o efeito da formação realizada em Maputo cidade e Maputo província, resultantes do teste ANOVA para medidas repetidas nas dimensões Afectiva, Cognitiva, Comportamental e a Atitude Geral	361
Tabela 35: Variáveis predictoras da atitude para cada grupo experimental	363
Tabela 36: Valores das médias ajustadas ($Média \pm Desvio\text{-}Padr\tilde{a}o$) no momento um de avaliação (M1) dos participantes da formação no grupo específico (n=42) nas diferentes dimensões da atitude e da atitude geral e os resultados da comparação (ANCOVA) com os participantes da formação do grupo inclusivo (n=35) em função da idade, tendo o sexo, o grau académico, a experiência docente em EF/treino, o contacto prévio com a deficiência, a formação inicial, o tipo de ambiente, a idade, e a interacção entre o ambiente de formação e a idade como covariáveis.....	365
Tabela 37: Valores das médias ajustadas ($Média \pm Desvio\text{-}Padr\tilde{a}o$) no momento dois de avaliação (M2) dos participantes da formação no grupo específico (n=21) nas diferentes dimensões da atitude e da atitude geral, e os resultados da comparação (ANCOVA) com os	

participantes da formação do grupo inclusivo (n=17) em função da idade, tendo o sexo, o grau académico, a experiência docente em EF/treino, o contacto prévio com a deficiência, a formação inicial, o tipo de ambiente, a idade, e a interacção entre o tipo de ambiente e a idade como covariáveis. 366

Tabela 38: Cômputo das unidades de registo codificadas para cada variável de estudo segundo o ambiente de formação..... 371

LISTA DE FIGURAS

	Pág.
Figura 1: Componentes da CIF e as suas interacções (LEITÃO, 2004; p. 30)	94
Figura 2: Principais componentes da Teoria do Contacto (adaptado de William Lu em http://www.scilogs.com/the_quantum_lobe_chronicles/can-modern-day-gadgets-help-combat-prejudice/)	123
Figura 3: Modelo da Probabilidade da Elaboração de Persuasão (adaptado de GAZZANIGA & HEATHERTON, 2005, p. 426)	157
Figura 4: Estrutura modelo dos grupos criados (específico, inclusivo e controlo) para o desenho da pesquisa, e os principais momentos de avaliação	228
Figura 5: Caracterização dos sujeitos de pesquisa segundo variáveis de interesse.....	232
Figura 6: Fases para a implementação da metodologia e os seus níveis correspondentes	241
Figura 7: Relação entre níveis e dimensões na concorrência para promoção da atitude	253
Figura 8: Descrição dos passos previstos na guia AAOS/IWH, com acréscimo das modificações sugeridas (em itálico) por FERREIRA <i>et al.</i> (2014, p. 460)	269
Figura 9: Relações básicas entre categorias e subcategorias identificadas como pertencentes à metacategoria "Nível de sucesso do aprendizado" (fonte própria).....	296
Figura 10: Exemplo de respostas às perguntas fechadas do diário de um participante (DPAR_184; Manica; 4º dia)	298
Figura 11: Exemplo de metodologia com abordagem activa: grupos de trabalho (Maputo cidade, 3º dia) e prática organizada e dirigida por formandos (Manica, 4º dia).....	306
Figura 12: Argumentação e contra-argumentação retirados do dilema moral do segundo dia de formação (DPAR_144; Sofala; 2º dia)	307

Figura 13: Principais relações estabelecidas entre subcategorias a partir do contacto intergrupar nos cursos inclusivos (grifo próprio)	310
Figura 14: Contacto positivo entre grupos nas sessões práticas (DFOR de Maputo cidade e Manica).....	314
Figura 15: Formandos de Maputo província e Maputo cidade dando orientações aos seus jogadores durante o torneio	315
Figura 16: Relações que se estabelecem entre as subcategorias pertencentes à categoria "Auto-percepção do nível de preparação para o que foi formado" (grifo próprio)	318
Figura 17: Perguntas e respostas do diário do participante (DPAR_73; Maputo cidade; 4º dia de capacitação)	320
Figura 18: Perguntas e respostas do diário do participante (DPAR_69; Maputo cidade; 4º dia)	324
Figura 19: Relações que se estabelecem entre as subcategorias associadas às dimensões cognitiva, afectiva e comportamental da atitude (Fonte própria).....	329
Figura 20: Relações entre subcategorias pertencentes à categoria "Atitude geral" (fonte própria)	330
Figura 21: Exemplo de raciocínio a partir dum dilema moral (DPAR_180; Manica; 2º dia)	333
Figura 22: Exemplo de formandos a dirigir tarefas de forma espontânea para o benefício do grupo (DFOR; Manica e Maputo cidade, respectivamente	337
Figura 23: Representação gráfica das relações que se estabelecem entre as subcategorias pertencentes às três dimensões da atitude e a atitude geral nos cursos específicos de formação (Fonte própria).....	344
Figura 24: Exemplo de fraco raciocínio inclusivo de um participante (DPAR_142; Sofala, 2º dia).....	348

Figura 25: Comportamento das médias dos formandos do curso específico (Maputo província) e inclusivo (Maputo cidade) nas diferentes dimensões da atitude e na atitude geral em função da idade.....	369

LISTA DE ABREVIATURAS

ADEMO	Associação dos Deficientes de Moçambique
AFA	Actividade Física Adaptada
AFD	Actividade Física e o Desporto
AFDA	Actividade Física e Desporto Adaptado
ATDP	<i>Attitudes Toward Disabled Persons Scale</i>
CD	Contacto Directo
CIF	Classificação Internacional de Funcionalidade
CPM	Comité Paralímpico de Moçambique
DA	Desporto Adaptado
DFOR	Diário do Formador
DPAR	Diário do Participante
EPAR_I	Primeira entrevista ao participante
EPAR_II	Segunda entrevista ao participante
EPPDFP	Estratégia da Pessoa Portadora de Deficiência na Função Pública
FAMOD	Fórum das Associações Moçambicanas de pessoas com Deficiência
FEFD	Faculdade de Educação Física e Desporto
FMDD	Federação Moçambicana do Desporto para pessoas com Deficiência
IDP	<i>Interaction with Disabled Persons Scale</i>
IMEDE	Instituto Médio de Desporto e Educação Física
MAS	<i>Multidimensional Attitudes Scale Toward Persons With Disabilities</i>
NEE	Necessidades Educativas Especiais
OMS	Organização Mundial da Saúde

ONU	Organização das Nações Unidas
PcD	Pessoa com Deficiência
PNAC	Plano Nacional de Acção para a Criança
PNAD	Plano Nacional da Área da Deficiência
PsD	Pessoa sem Deficiência
ROSC	Fórum das Organizações da Sociedade Civil para os Direitos da Criança
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UPM	Universidade Pedagógica de Maputo

Declaração

Declaro que esta Tese de Doutoramento é resultado da minha investigação pessoal e das orientações dos meus supervisores, o seu conteúdo é original e todas as fontes consultadas estão devidamente mencionadas no texto, nas notas e na bibliografia final.

Declaro ainda que este trabalho não foi apresentado em nenhuma outra instituição para obtenção de qualquer grau académico.

Maputo, Outubro de 2021

(Luis Rodríguez de Vera Mouliáá)

Dedicatória

Aos meus pais, Manuel e Rosa María, pela educação recebida e a sempre motivação para a conclusão deste trabalho.

À minha esposa, Inês, pelo apoio incondicional ao longo da tese. Foram demasiados os dias que estive ausente do convívio familiar!

Aos meus filhos, Manuel, Rosa María e Luis, estou em dívida com vocês para recuperar os momentos de jogos e brincadeiras.

Agradecimentos

Como é devido, agradeço em primeiro lugar a Deus, por permitir-me chegar até este momento.

Seguidamente, endereço os meus sinceros agradecimentos aos meus supervisores, Professor Doutor Ângelo José Muria e Professora Doutora Ana Belén López Martínez, pela disponibilidade, interesse, dedicação e a imensa paciência que demonstraram ao longo do desenvolvimento deste trabalho, desde a concepção do projecto até à materialização do mesmo.

Também é obrigatório reconhecer o contributo do Professor Doutor Sílvio Pedro José Saranga para a realização da parte estatística do trabalho. Graças a ele, a estatística ficou mais clara e perceptível. Fico muito agradecido e aqui vai o meu muito obrigado!

Por extensão, agradeço aos docentes dos vários módulos do curso de doutoramento em Ciências do Desporto, os quais partilharam os seus saberes e conhecimentos connosco.

Não posso esquecer dos colegas de luta neste doutoramento, que estiveram presentes nos diferentes momentos desta primeira experiência doutoral da Faculdade de Educação Física e Desporto da Universidade Pedagógica de Maputo. Um forte abraço a cada um deles!

Também vai um carinhoso agradecimento à minha família pela compreensão que tiveram durante tanto tempo em que o trabalho fez escassear a atenção que lhes devia. Faço extensivos os agradecimentos aos meus irmãos, em especial Miguel e Rocío, pelo seu apoio moral na distância.

Finalmente, a todos os que directa ou indirectamente contribuíram para que este trabalho se tornasse uma realidade.

Resumo

As atitudes são consideradas como um factor essencial para a inclusão das pessoas com deficiência. Neste sentido, o presente estudo centrou-se na promoção de atitudes positivas perante à deficiência através de cursos de formação de agentes desportivos. Assim, a pesquisa teve dois objectivos gerais, estando o primeiro centrado em analisar o efeito que produzem os cursos de formação em desporto adaptado em Moçambique sobre a promoção de atitudes positivas perante a deficiência dos seus participantes; e o segundo, dedicado a analisar as variáveis que influenciam sobre as atitudes nos participantes destes cursos dentro do contexto moçambicano. Estes objectivos se desdobraram num total de 16 objectivos específicos cujo interesse esteve dirigido, inicialmente, ao desenho e validação por especialistas de uma metodologia baseada na Teoria do Contacto, que promovesse atitudes positivas face à deficiência. Seguidamente, a metodologia foi aplicada em quatro cursos de técnicos de Paravoleibol, sendo dois em ambientes de formação específicos (províncias de Maputo e Sofala) e dois em ambientes inclusivos (províncias de Manica e Maputo cidade), com intuito de comprovar o seu efeito a curto e longo prazo. Igualmente, foram analisadas algumas variáveis independentes como possíveis preditoras de uma atitude positiva perante a deficiência. Neste contexto, foi desenvolvida uma pesquisa aplicada sob o paradigma misto a partir de duas abordagens, qualitativa e quantitativa, com um delineamento quase-experimental, a partir da realização de pré-testes/pós-testes com três grupos experimentais (inclusivo, específico e de controlo). Neste sentido, os sujeitos de pesquisa foram avaliados antes do início do curso, no fim do mesmo e quatro meses depois. Os instrumentos utilizados para a recolha de dados foram o Diário do Formador, o Diário do participante, a Entrevista semi-estruturada e o Questionário *Multidimensional Attitudes Scale Toward Persons With Disabilities* – MAS (construído e validado por FINDLER *et al.*, 2007). O estudo abrangeu um total de 117 sujeitos de pesquisa (44 de sexo feminino), dos quais 77 participaram em cursos de formação e 40 foram alocados aos grupos de controle. Os principais resultados indicaram que a metodologia desenhada com base na Teoria do Contacto, e validada por um painel de especialistas, mostrou-se adequada para a promoção de atitudes positivas perante a deficiência em ambos ambientes de formação. Igualmente, os dados mostraram que os efeitos mostrados nas três dimensões da atitude e na atitude geral foram mantidos durante os quatro meses que durou a implementação deste estudo. No entanto, verificou-se que os sujeitos de pesquisa dos cursos inclusivos tiveram mudanças quantitativa e qualitativamente superiores aos formandos dos cursos específicos. Também foi verificado que as mudanças positivas sobre as atitudes não interferiram na apreensão dos conhecimentos técnicos e táticos da modalidade de Paravoleibol. Outros resultados indicaram que a idade dos participantes, a experiência como agente desportivo, o nível académico, a formação prévia em AFDA e o contacto com vários tipos de deficiências se revelaram como preditores de uma atitude positiva. Entretanto, não ficou comprovado que o sexo do sujeito de pesquisa fosse um preditor significativo de uma atitude positiva perante a deficiência no contexto moçambicano. Podemos concluir que o contacto com pessoas com deficiência durante a formação é um elemento importante para a melhora do perfil atitudinal do egresso dos cursos de agentes desportivos. A este contacto, podemos adicionar alguns preditores com significância para a promoção de atitudes face à deficiência.

Palavras-chave: atitude, inclusão, desporto adaptado, Teoria do Contacto, pessoa com deficiência, metodologia inclusiva.

Resumen

Las actitudes se consideran un factor esencial para la inclusión de personas con discapacidad. En este sentido, este estudio se centró en promover actitudes positivas hacia la discapacidad a través de cursos de formación para agentes deportivos. Así, la investigación tenía dos objetivos generales, el primero centrado en analizar el efecto que tienen los cursos de formación en deporte adaptado en Mozambique sobre la promoción de actitudes positivas hacia la discapacidad de sus participantes; y el segundo, dedicado a analizar las variables que influyen en las actitudes de los participantes de estos cursos dentro del contexto mozambiqueño. Estos objetivos se desdoblaron en un total de 16 objetivos específicos cuyo interés se dirigió, inicialmente, hacia el diseño y validación por parte de especialistas de una metodología basada en la Teoría del Contacto, que promovería actitudes positivas hacia la discapacidad. Luego, la metodología se aplicó en cuatro cursos para técnicos de Paravoleibol, dos en entornos de entrenamiento específicos (provincias de Maputo y Sofala) y dos en entornos inclusivos (provincia de Manica y ciudad de Maputo), con el fin de comprobar su efecto a corto y largo plazo. Asimismo, se analizaron algunas variables independientes como posibles predictores de una actitud positiva hacia la discapacidad. En este contexto, se desarrolló una investigación aplicada bajo el paradigma mixto a partir de dos enfoques, cualitativo y cuantitativo, con un diseño cuasi-experimental, basado en pre-tests / post-tests con tres grupos experimentales (inclusivo, específico y control). En este sentido, los sujetos de investigación fueron evaluados antes del inicio del curso, al final del mismo y cuatro meses después. Los instrumentos utilizados para la recolección de datos fueron el Diario del Formador, el Diario del Participante, la Entrevista Semi-estructurada y el Cuestionario *Multidimensional Attitudes Scale Toward Persons With Disabilities* – MAS (construido y validado por FINDLER *et al.*, 2007). El estudio abarcó un total de 117 sujetos de investigación (44 mujeres), de los cuales 77 participaron en cursos de formación y 40 fueron asignados a grupos de control. Los principales resultados indicaron que la metodología diseñada en base a la Teoría del Contacto, y validada por un panel de expertos, resultó adecuada para promover actitudes positivas hacia la discapacidad en ambos entornos de formación. Asimismo, los datos mostraron que los efectos presentados en las tres dimensiones de la actitud y actitud general se mantuvieron durante los cuatro meses que se implementó este estudio. Sin embargo, se encontró que los sujetos de investigación de los cursos inclusivos presentaron cambios cuantitativa y cualitativamente mayores que los egresados de los cursos específicos. También se verificó que los cambios positivos en las actitudes no interfirieron en la aprehensión de conocimientos técnicos y tácticos de la modalidad de Paravoleibol. Otros resultados indicaron que la edad de los participantes, la experiencia como agente deportivo, el nivel académico, la formación previa en AFDA y el contacto con diversos tipos de discapacidad resultaron ser predictores de una actitud positiva. Sin embargo, no se demostró que el sexo del sujeto de la investigación fuera un predictor significativo de una actitud positiva hacia la discapacidad en el contexto de Mozambique. Podemos concluir que el contacto con personas con discapacidad durante el entrenamiento es un elemento importante para mejorar el perfil actitudinal de quienes egresan de los cursos de agente deportivo. A este contacto, podemos agregar algunos predictores significativos para la promoción de actitudes hacia la discapacidad.

Palabras clave: actitud, inclusión, deporte adaptado, Teoría del Contacto, persona con discapacidad, metodología inclusiva.

Abstract

Attitudes are considered an essential factor for the inclusion of people with disabilities. In this sense, this study focused on promoting positive attitudes towards disability through training courses for sports agents. Thus, the research had two general objectives, the first being centered on analyzing the effect that training courses in adapted sport in Mozambique have on the promotion of positive attitudes towards the disability of their participants; and the second, dedicated to analyzing the variables that influence the attitudes of participants in these courses within the Mozambican context. These objectives unfolded into a total of 16 specific objectives whose interest was, initially, directed towards the design and validation by specialists of a methodology based on the Contact Theory, that would promote positive attitudes towards disability. Then, the methodology was applied in four courses for Paravolleyball technicians, two in specific training environments (Maputo and Sofala provinces) and two in inclusive settings (Manica and Maputo city provinces), in order to prove its effect on short and long term. Also, some independent variables were analyzed as possible predictors of a positive attitude towards disability. In this context, an applied research was developed under the mixed paradigm from two approaches, qualitative and quantitative, with a quasi-experimental design, based on pre-tests/post-tests with three experimental groups (inclusive, specific and control). In this sense, the research subjects were evaluated before the beginning of the course, at the end of it and four months later. The instruments used for data collection were the Trainer's Diary, the Participant's Diary, the Semi-structured Interview and the Multidimensional Attitudes Scale Toward Persons With Disabilities Questionnaire – MAS (built and validated by FINDLER *et al.*, 2007). The study covered a total of 117 research subjects (44 female), of which 77 participated in training courses and 40 were allocated to control groups. The main results indicated that the methodology designed based on the Contact Theory, and validated by a panel of experts, proved to be adequate for promoting positive attitudes towards disability in both training environments. Likewise, the data showed that the effects shown in the three dimensions of attitude and general attitude were maintained during the four months that the implementation of this study lasted. However, it was found that the research subjects of the inclusive courses had quantitative and qualitatively superior changes to the graduates of the specific courses. It was also verified that the positive changes on attitudes did not interfere in the apprehension of technical and tactical knowledge of the Paravolleyball modality. Other results indicated that the age of the participants, experience as a sports agent, academic level, previous training in AFDA and contact with various types of disabilities proved to be predictors of a positive attitude. However, it was not proven that the sex of the research subject was a significant predictor of a positive attitude towards disability in the Mozambican context. We can conclude that contact with people with disabilities during training is an important element to improve the attitudinal profile of those who graduate from sports agent courses. To this contact, we can add some significant predictors for the promotion of attitudes towards disability.

Keywords: attitude, inclusion, adapted sport, Contact Theory, people with disabilities, inclusive methodology.

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, adverte-se um aumento dos níveis de bem-estar na sociedade, que entre outros aspectos, tem transformado o estilo e a qualidade de vida da população no geral. Uma das ideias que tem estimulado esta mudança é a aceitação generalizada de que a aquisição de hábitos que incluem a Actividade Física e o Desporto (AFD) são benéficos para a pessoa já que ajuda na prevenção de doenças, melhora o estado de ânimo, eleva a auto-estima, ajuda na formação integral do indivíduo e favorece a interacção e a inclusão social (BOFILL RÓDENAS, 2010; MOLERO *et al.*, 2016; MONTEIRO, 2020; SARAIVA *et al.*, 2013; TEMBE & MACHAVA, 2012; VITORINO *et al.*, 2015).

Neste sentido, com a intenção de abranger a maior parte da população, a Actividade Física e o Desporto tem ido agregando pessoas pertencentes a grupos com características específicas que se diferenciam claramente de outros pelas suas particularidades (pessoas idosas, pessoas com deficiência, pessoas com doenças crónicas, etc.).

Para efectivar esta integração, a AFD tem acomodado as actividades convencionais de modo a que possam ser realizadas por cada um destes grupos de população específicos, passando a denominar-se Actividade Física Adaptada (AFA). Assim, a AFA pode ser descrita como “todo movimento, actividade física e desporto onde se coloca especial ênfases nos interesses e capacidades das pessoas com condições limitadoras, como deficiência, problemas de saúde ou pessoas idosas” (DEPAUW & DOLL TEPPER, 1989, p. 96).

De acordo com esta definição, o Desporto Adaptado (DA) enquadra-se dentro da AFA (VITORINO *et al.*, 2015) e consiste em adaptações e modificações de regras, materiais e locais que possibilitem a participação das pessoas com alguma limitação nas diversas modalidades desportivas (DUARTE & WERNER, 1995). É ainda, definido como desporto modificado ou especialmente criado para ir ao encontro das necessidades únicas de pessoas com alguma deficiência (GORGATTI & GORGATTI, 2005). Contudo, mesmo que no sentido lato do termo acolha um vasto grupo de especificidades (OMOTE, 2018; TEJERO *et al.*, 2012), em Moçambique a AFA é circunscrita quase exclusivamente a pessoas com deficiência (e mais recentemente a grupos de envelhecimento), deixando de lado outros estados ou condições de saúde como a gravidez ou doenças crónicas.

Embora a AFA e o DA tenham surgido como um meio para a inclusão na sociedade de pessoas com certas limitações, verifica-se que ambas áreas se encontram numa situação de desvantagem quanto à formação de profissionais e possibilidades de prática, em relação às suas equivalentes "não adaptadas" ou "convencionais" (MARQUES *et al.*, 2001; TEJERO *et al.*, 2012; REINA, 2014). Isto afecta, em maior ou menor medida, o seu desenvolvimento impedindo usufruir dos benefícios ao seu grupo alvo. Neste sentido, a marginalização com que, por vezes, são tratadas a AFA e o DA, é uma manifestação indirecta do isolamento ao que se condenam os colectivos que deveriam ser objecto de inclusão, como é o caso das pessoas com deficiência (PcD).

No entanto, pese o ostracismo ao qual vem sendo submetido este grupo, continuam a proliferar os estudos demonstrando que a Actividade Física e o Desporto Adaptado (AFDA), quando programados sob um paradigma de inclusão, podem ser um meio extraordinário para melhorar as atitudes das pessoas sem deficiência em relação às pessoas com deficiência (BLOCK & OBRUSNIKOVA, 2007; CAMPOS *et al.*, 2013; KOWALSKI & RIZZO, 1996; KRAHÉ & ALTWASSER, 2006; MAHL, 2016; OCETE, 2016; REINA, 2003; RELLO *et al.*, 2020; SLININGER *et al.*, 2000; SOO *et al.*, 2014; e outros).

Portanto, assume-se que uma atitude positiva perante um grupo social específico, influencia o comportamento da pessoa jogando um papel importante no sucesso da inclusão deste colectivo. Neste sentido, SHERRILL (1998) afirma que "a chave para a mudança de comportamentos em relação às pessoas que são diferentes, são as atitudes. Esta é a essência da Actividade Física Adaptada, integração e inclusão" (p. 225). Para esta autora, a atitude é descrita como "um conjunto duradouro de crenças carregado de emoção que predispõe uma pessoa a determinados tipos de comportamentos" (*Ibid.*, p. 7).

A partir desta definição, o conceito de atitude pode ser fragmentado em três componentes: i) cognitiva, sendo as percepções, crenças ou ideias que a pessoa possui sobre o objecto; ii) afectiva, referindo-se às emoções e sentimentos em relação ao objecto; e iii) condutual, aludindo à forma de reagir perante o objecto (MARÍN, 2002; RODRIGUES *et al.*, 2009; RUIZ, 2002).

Neste contexto, algumas das estratégias mais eficazes para a redução do preconceito e a promoção de atitudes positivas têm sido o "contacto directo (CD)" entre os grupos alvo e a "Informação" específica sobre o colectivo do qual espera-se melhorar a percepção (IGARTUA *et al.*, 2013; LEITÃO & DA SILVA, 2019; RELLO & PUERTA, 2014).

Assim, quando em uma situação de prática desportiva de carácter cooperativo se produz um contacto directo entre pessoas com e sem deficiência, se alcançam benefícios para os dois grupos que podem fomentar a mudança positiva de atitudes (ABELLÁN *et al.*, 2018a; ANACLETO, 2018; LUNDBERG *et al.*, 2008; McKAY *et al.*, 2019; PAPAIOANNOU *et al.*, 2014; VÍQUEZ *et al.*, 2020; etc.). Igualmente, quando facilitamos informação sobre a deficiência, o Desporto Adaptado e a sua prática, as pessoas envolvidas em programas de AFD mostram uma atitude mais positiva para a inclusão de pessoas com deficiência através do desporto (KRAHÉ & ALTWASSER, 2006; LIU *et al.*, 2010; OCETE, 2016; RELLO *et al.*, 2020; e outros).

Para além do contacto directo e a informação, PÉREZ-TEJERO *et al.* (2012) afirmam que na área da Actividade Física e o Desporto, existem outras estratégias usadas para o desenvolvimento de atitudes positivas, como por exemplo, a persuasão e experiência vicária¹. Embora RELLO *et al.* (2020) incluem a simulação e a discussão como estratégias igualmente eficazes, parece haver consenso em que o contacto directo e a informação — com destaque para o primeiro — são consideradas como as estratégias que produzem um maior efeito sobre o desenvolvimento positivo das atitudes (ABELLÁN *et al.*, 2018a; KRAHÉ & ALTWASSER, 2006; LINDSAY & EDWARDS, 2013; McKAY *et al.*, 2018; RELLO & PUERTA, 2014; OCETE *et al.*, 2017; etc.).

Parte destas estratégias tem a sua fundamentação a partir da *Teoria do contacto* de ALLPORT (1954), que explica como são formadas as atitudes, indicando que os estereótipos, preconceitos e discriminação contra um certo grupo, podem ser reduzidos a partir do contacto directo com esse colectivo. De uma forma simplificada, o preconceito dirigido a essa minoria pode ser reduzido quando o contacto for estruturado com base em quatro premissas: i) partilhar *status* de igualdade; ii) a comunidade deve apoiar institucional e legislativamente a mudança; iii) os indivíduos devem procurar objectivos comuns; e iv) o trabalho conjunto deve ser profundo, genuíno e íntimo (p. 281).

Portanto, a teoria propõe que o contacto directo favorece as experiências mútuas de conhecimento dos seus elementos, descobrindo as semelhanças e melhorando a percepção entre membros dos grupos. Em consequência, a percepção destas semelhanças geraria uma certa atracção entre eles que fomentaria a aproximação dos grupos, sendo que o efeito contrário

¹ Estratégia pela qual um sujeito, observando a outra pessoa realizar uma actividade com sucesso, acredita que ele mesmo possui as capacidades suficientes para desenvolver a mesma actividade com o mesmo êxito.

acarretaria a quebra da comunicação e a possibilidade de aumentar a hostilidade (CALDERON-LÓPEZ, 2020; CALDERÓN-LÓPEZ & NAVAS, 2015; FRANÇA *et al.*, 2019).

Com base na teoria apresentada, seria apropriado afirmar que qualquer intervenção que pretenda desenvolver atitudes positivas perante um determinado grupo através do contacto exige uma estruturação adequada e intencional das suas componentes, já que o contacto casual não só não é efectivo (ARCHIE & SHERRILL, 1989; BARR & BRACCHITTA, 2014; FRANÇA *et al.*, 2019; GOFFMAN, 2004; LINDSAY & EDWARDS, 2013; MAGALHÃES & CARDOSO, 2010), senão que ainda pode ser prejudicial (DE BEER, 2015; SLININGER *et al.*, 2000).

A este respeito, AGUIAR & DUARTE (2005) indicam que a prática desportiva, quando usada sem princípios de inclusão, é uma actividade que não favorece a cooperação, não valoriza a diversidade e pode gerar sentimentos de frustração. Neste sentido, embora seja usual apresentar a AFD como um campo privilegiado para a aquisição de valores e mudanças de atitudes (RODRIGUEZ *et al.*, 2017), JIMÉNEZ & DURÁN (2006) afirmam que "a Actividade Física e o Desporto como tal, não educam em valores, senão que depende do uso que a pessoa faça das mesmas" (p. 10), do que conclui-se que é necessária uma estruturação da intervenção quanto às componentes curriculares quando o interesse seja promover atitudes positivas nos participantes (RODRÍGUEZ DE VERA, 2013; RODRÍGUEZ DE VERA *et al.*, 2019).

Portanto, a formação de técnicos para a inclusão deve preparar os formandos para a sua participação no movimento da inclusão através das boas práticas, assim como para serem eles próprios os reformuladores ou inovadores do lugar onde residem e actuam, "incentivando, encorajando e motivando a transformação rumo a valores e práticas mais inclusivos" (RODRIGUES & LIMA-RODRIGUES, 2017, p. 321).

Para isso, no âmbito das capacitações de técnicos, devemos conhecer quem os capacita e como o fazem, sendo que o formando não se transforma em um agente da inclusão se ele não for preparado para tal. Como os mesmos autores sugerem, para capacitar técnicos inclusivos é necessário utilizar modelos inclusivos, sendo necessária a experimentação de estratégias inclusivas para que tenham subsídios eficazes e efectivos de aprendizagem.

A partir deste prolegómeno, podemos inferir que os agentes desportivos² que se preparam para contribuir na área da Actividade Física Adaptada devem apresentar uma adequada carga de atitudes positivas em observância aos princípios da integração e inclusão (CABRAL *et al.*, 2017; SHERRILL, 1998). Portanto, o currículo de formação de agentes desportivos em AFA exige um apropriado desenho instrucional, com uma meticulosa estruturação das componentes curriculares.

Desta forma, durante a preparação do processo de ensino-aprendizagem, poderíamos identificar várias perguntas a serem respondidas: "para quê ensinar?" (objectivos); "o quê e quando ensinar?" (conteúdos); "como ensinar?" (metodologia); e "o quê, como e quando avaliar?" (avaliação).

Portanto, a finalidade, os materiais e métodos de instrução, assim como a forma na qual será medida a progressão dos participantes, concorrem para uma melhor definição daquilo que se espera destes, ou seja, das metas da aprendizagem. Contudo, quando trabalha-se na formação sob o paradigma de inclusão de colectivos em risco de exclusão, deve-se prestar especial interesse na questão relativa ao grupo alvo do processo, respondendo à questão: "qual o grupo alvo da formação?", ou por outra, "a quem se deve formar?".

Em resposta a esta última pergunta, constatamos que a maioria da oferta de cursos de formação de agentes desportivos em AFA e DA, está dirigida a graduados de institutos, escolas e faculdades afins à AFD, assim como a treinadores de modalidades desportivas convencionais. Para alguns cursos de formação mais específicos, normalmente oferecidos por federações, podem-se incluir a pessoas com reconhecida experiência no treinamento de pessoas com deficiência. No entanto, grande parte dos cursos de formação que visam formar agentes desportivos para a prática de Actividade Física e o Desporto Adaptado, não incluem expressamente, a presença de pessoas com deficiência durante a formação³ (REINA, 2014).

² Segundo a Lei do Desporto de Moçambique (Lei nº 11/2002 de 12 de Março), agentes desportivos são "praticantes, docentes, técnicos, árbitros ou juizes de competições, pessoal médico, paramédico e em geral, todas as pessoas que intervêm directamente na actividade desportiva".

³ Se bem é certo que os cursos não estão vedados às pessoas com deficiência, também é certo que quase a totalidade de participantes, assim como de facilitadores, são pessoas sem deficiência. Uma consequência deste facto, é que existem escassíssimas pessoas com deficiência que ostentem o cargo de treinadores ou árbitros, por exemplo, relegando a sua participação no desporto à função de praticante. A este respeito, deve-se lembrar o lema do PNAD II (2012-2019), o qual declara: "Nada para nós sim nós!".

Deste modo, afigura-se-nos fundamental o contacto directo entre pessoas com e sem deficiência durante a formação inicial, já que quando o sujeito não tem um contacto directo com o objecto da atitude, é improvável que ocorra uma resposta afectiva o comportamental, estando a atitude fundamentada, particularmente, na dimensão cognitiva (ALVES, 2015). Isto é, especialmente, relevante no contexto deste trabalho, pois acreditamos que o contacto directo com pessoas com deficiência — sob as exigências estruturantes da Teoria do Contacto — pode ajudar na configuração duma atitude positiva efectiva e duradoura perante a deficiência baseada nas três componentes do modelo multidimensional, e não apenas na dimensão cognitiva.

Assim, e como referido anteriormente, os trabalhos de investigação realizados quanto ao desenvolvimento de atitudes positivas perante a deficiência têm dado um especial interesse ao contacto directo e à informação, como estratégias válidas para alcançar este objectivo (ABELLÁN *et al.*, 2018a; ALVES, 2015; GARCÍA *et al.*, 2009; LEITÃO & DA SILVA, 2019; OCETE, 2016; RELLO *et al.*, 2020; TEIXEIRA, 2014; VÍQUEZ *et al.*, 2020, etc.).

Desta forma, constatamos que três das quatro premissas propostas por ALLPORT (1954) para uma adequada estruturação do contacto directo que facilite uma redução do preconceito dirigido a grupos minoritários, não se cumprem durante os cursos de formação: partilhar *status* de igualdade entre os participantes; as pessoas envolvidas devem procurar objectivos comuns; e o trabalho realizado em conjunto deve ser profundo, genuíno e íntimo (p. 281).

Consequentemente, parece existir uma incongruência metodológica, dado que em muitos casos, os agentes desportivos capacitados devem promover a inclusão através de uma situação vivencial de carácter afectivo (contacto directo entre pessoas com e sem deficiência), da qual eles próprios não têm tido experiência, ao menos durante a formação inicial.

Em Moçambique, devido às fortes convicções e crenças populares negativas em relação à deficiência, consideramos que os cursos de formação em AFA e DA deveriam possuir, intencionalmente, uma alta carga afectiva (através do contacto directo) que propicie uma mudança de atitude dos participantes — entendendo estes, como futuros agentes sensibilizadores e promotores da inclusão social através do desporto. Reforçando esta ideia, CHICON *et al.* (2014) afirmam que o profissional de desporto deve assumir o seu papel como agente de mudança social e permanecer em constante reflexão sobre a diversidade e a inclusão.

Portanto, é com este propósito que pretendemos verificar se o contacto directo entre participantes com e sem deficiência em cursos de formação de técnicos desportivos⁴ influencia nas atitudes dos participantes sem deficiência. Para isso, desenharemos algumas directrizes instrucionais que incidam sobre a componente afectiva através do contacto directo em grupos inclusivos de participantes, e a implementaremos através de um curso de formação de técnicos desportivos em voleibol sentado⁵, com o intuito de promover uma mudança de atitude positiva perante a deficiência.

Na bibliografia consultada, não encontramos estudos que apresentassem objectivos relacionados à análise do desenho da formação de agentes desportivos em DA quanto às componentes curriculares do programa, sendo obviada a especificidade da inclusão. Entretanto, encontramos pesquisas relacionadas à formação inicial dos profissionais nos diferentes cursos das Ciências da Actividade Física e do Desporto, em relação à preparação para o trabalho nesta área.

Desta forma, achámos estudos que advertem sobre a importância que a formação inicial teve para o desempenho profissional na área da inclusão (CARVALHO, 2011; FLORES, & KRUG, 2015; VALENCIA-PERIS *et al.*, 2020; etc.), e ao mesmo tempo, aqueles que sublinham o despreparo e a insatisfação quanto à formação recebida neste âmbito (BARTOŇOVÁ *et al.*, 2007; BONATO *et al.*, 2014; CABRAL *et al.*, 2017; CHICON *et al.*, 2014; SANTOS & PEREIRA, 2016, etc.).

Com interesse em contextualizar a nossa pesquisa na região da África Austral, constatamos que os estudos publicados no âmbito da promoção de atitudes com base na teoria do contacto são muito escassos, estando a maior parte na República de África do Sul (DE BEER, 2015; NELL, 2017; WRIGHT & TITUS, 2013), porém, centrados nos problemas raciais endémicos deste país, e não nas pessoas com deficiência; sendo que não utilizam o marco da Actividade Física e o Desporto.

No mesmo país, podemos encontrar outras pesquisas que abordam o tema das atitudes perante as pessoas com deficiência na área da formação de estudantes de Ciências do Desporto (BARTOŇOVÁ *et al.*, 2007), no entanto, baseados na Teoria do comportamento planeado

⁴ No contexto desta tese, seguir-se-á o conceito plasmado na lei do Desporto de Moçambique (lei nº 11/2002 de 12 de Março), segundo a qual, técnico desportivo é "a pessoa devidamente habilitada, encarregue pela orientação das equipas e praticantes em qualquer vertente do sistema desportivo nacional".

⁵ O voleibol sentado é também denominado como Paravoleibol.

(AJZEN & FISHBEIN, 1980, 2000, 2005), sendo de natureza descritiva. Todavia, deparámos com outras pesquisas no marco do desporto adaptado à pessoa com deficiência na África subsaariana (NOVAK, 2014), porém centrada na dependência desportiva dos países desta região com os países desenvolvidos, não abordando matérias relacionadas às atitudes.

De forma similar, são escassos os estudos produzidos em Moçambique que tenham como objectivo a inclusão social de pessoas com deficiência, sendo na sua maioria dissertações de mestrado em co-autoria com pesquisadores de Brasil e Portugal (CHAMBAL *et al.*, 2015; CHAMBAL & BUENO, 2014; MALEANE & SUAIDEN, 2010; USSENE & SIMBINE 2015; etc.). Dentre estas pesquisas, é ainda mais reduzido o número daquelas que se relacionam com a Actividade Física e o Desporto Adaptado como forma de envolver a este grupo no seio da sociedade (MACHAVA, 2011, 2014, 2015; RODRIGUES, 2016; TEMBE & MACHAVA, 2012)⁶, sendo inexistentes as relacionadas à promoção de atitudes através da Actividade Física e o Desporto.

Portanto, não temos encontrado publicações baseadas no desenvolvimento de atitudes positivas perante as pessoas com deficiência com recurso à teoria do contacto no âmbito da Actividade Física e o Desporto, na África subsaariana, nem em Moçambique. Não obstante, considerámos oportuno aprofundar nesta área, dado o enorme potencial que a Actividade Física e o Desporto possui para a inclusão social de pessoas com deficiência, através da promoção de atitudes positivas das pessoas sem deficiência.

Contextualização

Segundo ZOLLERS *et al.* (1999), ao longo do século XX, muitos países desenvolveram um especial interesse pela integração da pessoa com deficiência em todas as esferas da sociedade. Este anseio também tem sido manifestado pelo governo moçambicano, que tem assinado e ratificado numerosos instrumentos internacionais relacionados à pessoa com deficiência como a Declaração de Salamanca (1994), a Convenção Internacional da Pessoa Portadora de Deficiência (2010), Convenção Internacional sobre os Direitos da pessoa com deficiência (Resolução 29/2010), Plano da Década Africana para a pessoa com deficiência (2010-2019) e

⁶ Não são aqui contadas as monografias produzidas nesta área. No entanto, a modo de exemplo, a Faculdade de Educação Física e Desporto da Universidade Pedagógica de Moçambique realizou 18 monografias sobre este tema no período de 2002 - 2017, de um total de 235 trabalhos elaborados.

a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos de Pessoas com Deficiência (2012), entre outros.

No entanto, a maior parte dos planos e documentos normativos oficiais do Governo (p. ex: Planos Estratégicos da Educação, Planos Nacionais de Acção para a Criança, Planos Nacionais de Acção para a Deficiência, Programas quinquenais, etc.), assim como os relatórios e estudos de associações e Organizações não Governamentais para o Desenvolvimento que trabalham neste país (UNICEF, ONU, OMS, Humanity & Inclusion⁷, Action Aid, e outras) reconhecem que a situação das pessoas com deficiência pouco está a mudar, denunciando a condição de exclusão que vivem. Esta situação é advertida no âmbito educativo, recreativo, laboral, legal, etc., não sendo uma excepção o campo da Actividade Física e o Desporto.

A este respeito, Moçambique tem dado um escasso interesse ao desporto adaptado, existindo apenas o Comité Paralímpico de Moçambique (CPM, criado em 2009), a Federação Moçambicana de Desporto para Pessoas com Deficiência (FMDD, que está em fase de legalização desde o ano de 1997), e algumas associações desportivas provinciais (como a Associação Desportiva para a Pessoa Portadora de Deficiência de Manica; Associação Desportiva dos Deficientes de Tete; Associação Desportiva para as Pessoas com Deficiência de Sofala; e a Associação de Desporto da Pessoa Portadora de Deficiência da Cidade de Maputo).

Ao trabalho dos anteriores, pode ser somado o desenvolvido por alguns clubes desportivos (como o caso do atletismo no Clube Desportivo Matchedje na cidade de Maputo), núcleos desportivos (também atletismo no Núcleo Desportivo de Bagamoio na cidade de Maputo) e algumas associações para pessoas com deficiência que contemplam actividades de carácter desportivo entre outras (sendo a mais activa a Associação Aeroclube para Inclusão da pessoa com Deficiência).

Não estando em causa os limitados meios de funcionamento que possuem estas instituições, devemos reconhecer que a maioria realiza um número ínfimo de actividades anuais (algumas delas não realiza nenhuma actividade), com um exíguo efeito sobre a população alvo. Neste contexto, a escassez de acções dirigidas ao colectivo da pessoa com deficiência contrasta com os benefícios que, de acordo com a literatura, a prática da AFA e o DA em ambientes inclusivos

⁷ Antiga Handicap International.

pode oferecer tanto às pessoas com deficiência como às pessoas sem deficiência, e por extensão, à sociedade no geral:

- Aos primeiros, numerosos estudos indicam que a prática regular de Actividade Física/treinamento desportivo tem efeitos benéficos no âmbito da saúde (melhora da qualidade de vida, autonomia, força, resistência, equilíbrio, etc.), psicológico (melhora da auto-estima diminuindo a ideia de incapacidade e aumentando a de superação e igualdade, valorização do ego, etc.) e social (desenvolvimento da capacidade de relação, respeito a normas e regras, oportunidade para a inclusão, etc.) (FREIRE, 2010; GORGATTI & COSTA, 2005; LEITÃO & DA SILVA, 2019; MATA & VILA, 2011; NINOX, 2000; RELLO & PUERTA, 2014; e outros);
- Aos segundos, vários estudos afirmam que a prática de AFA e de DA junto a pessoas com algum tipo de deficiência, quando programadas para fomentar a inclusão, promovem o desenvolvimento de atitudes positivas perante a deficiência, aumentando a tolerância e configurando uma sociedade mais justa (BOFILL RÓDENAS, 2010; MONTEIRO, 2012; OCETE *et al.*, 2015; RELLO *et al.*, 2020; SHERRILL, 1998; SLININGER *et al.*, 2000; VÍQUEZ *et al.*, 2020; etc.).

Entre outras razões, o ténue apoio que tem recebido a AFA no país, pode ser traduzido no escassíssimo número de formações e capacitações em desporto adaptado dirigido a agentes desportivos. Estas têm sido esporádicas, e não têm respondido a um programa de desenvolvimento para nenhuma modalidade desportiva.

Neste sentido, se consideramos a formação de agentes desportivos como um dos elementos necessários para a massificação desportiva, é fácil de compreender que a carência de agentes desportivos formados na área, exceptuando àqueles que o fizeram de forma empírica, tenha influenciado negativamente no desenvolvimento do desporto adaptado no país. Uma consequência derivada desta inópia está relacionada à falta de oportunidades para o treinamento e a competição de qualquer modalidade desportiva adaptada, assim como para a maioria dos diversos tipos de deficiências.

Entretanto, Moçambique se tem beneficiado de várias oportunidades de formação desportiva a nível internacional (p. ex: formação de treinadores de para-atletismo e para-powerlifting em Cabo Verde, Angola e Portugal; ou formação de treinadores e árbitros de paravoleibol na África

do Sul, Zimbabué e Cabo Verde), a partir de programas de Solidariedade Paralímpica, ou Projectos e Programas de apoio financeiro subvencionados pela Fundação AGITOS (actualmente em processo de união ao Comité Paralímpico Internacional).

Porém, assistimos a um parco ou nulo retorno do investimento económico colocado na formação dos agentes desportivos, já que não são realizadas réplicas a nível nacional, nem planificadas actividades de implementação. Pese ao alto custo do empreendimento, em ocasiões dá-se o paradoxo de que os candidatos foram escolhidos sem nenhum critério técnico, pelo que, após a formação nunca chegam a participar em nenhuma actividade para a qual foram capacitados.

Apesar deste panorama, estamos cientes do valor que a formação de agentes desportivos tem para o desenvolvimento do DA em Moçambique, mas sobretudo, somos conhecedores das possibilidades que apresenta o Desporto Adaptado como veículo na promoção da inclusão social através do desenvolvimento de atitudes positivas em relação às pessoas com deficiência.

É neste sentido, que consideramos obrigatória a máxima rentabilização do tempo de formação para que tenha um impacto real e aprofundado sobre os participantes de forma a desenvolverem atitudes proactivas que contribuam para a massificação do desporto adaptado no país; mas acima de tudo, na criação de espaços desportivos que fomentem a inclusão social da pessoa com deficiência.

O Desporto Adaptado em Moçambique

O surgimento da Actividade Física e o Desporto em Moçambique está definido pela interpretação dos seus construtores, dado que não temos encontrado evidências escritas que o sustentem. Neste sentido, a história do aparecimento e evolução do desporto adaptado à pessoa com deficiência em Moçambique foi recolhida a partir das experiências e relatos dos seus actores a partir da Independência Nacional (25 de Junho de 1975).

É certo que não seria possível encontrar evidências escritas de práticas organizadas durante o período colonial, porque apenas no ano de 1977, Portugal iniciou acções conducentes à organização do desporto adaptado à pessoa com deficiência no país (SARAIVA *et al.*, 2013). Neste sentido, o processo de estruturação começou pela criação de um sector dedicado ao desporto para a pessoa com deficiência na sua "Direcção Geral dos Desportos" (actualmente "Instituto Português do Desporto e Juventude"), que seguiria a instauração de uma comissão de

trabalho com vista à elaboração dos estatutos da Federação Portuguesa de Desporto para Pessoas com Deficiência (FPDD) em 1979, que viria ser oficialmente fundada nove anos mais tarde, em 1988. Desta forma, podemos assumir que Moçambique não herdou nenhuma estrutura conceitual nem organizativa vinda do período colonial neste âmbito.

Portanto, começando desde os primeiros anos após a independência, o dr. Joel Matias Libombo⁸, reconhece que os profissionais de Educação Física e Desporto não possuíam um conhecimento apurado sobre os benefícios que a prática de actividade física e desportiva poderia trazer às pessoas com deficiência, nem mesmo noções sobre a classificação e metodologias de trabalho. Porém, existia um interesse no seu engajamento em actividades sociais (mais políticas do que desportivas) como a participação em marchas e desfiles, ou a prática de jogos tradicionais.

Na década 80, com base numa visão lata da massificação da Actividade Física e o Desporto, o governo tentou incluir nas actividades recreativas tanto à mulher como às pessoas com deficiência, através do relaxamento das regras de jogo, porém sem êxito devido às reclamações dos "mais habilitados" (curiosamente, quanto à adaptação de regras para inclusão de alunos com deficiência no desporto, várias pesquisas actuais encontram resultados similares, como p. ex: LIU *et al.*, 2010; McKAY *et al.*, 2015; PARADA, 2014; TEIXEIRA, 2014; XAFOPOULOS *et al.*, 2009; etc.).

Paralelamente, a experiência obtida a partir da "Ginástica de Pausa" — mais conhecida por "ginástica laboral", e que era realizada às dez horas durante 15 minutos — permitiu adquirir noções sobre como adaptar alguns exercícios para serem efectuados pelas pessoas com deficiência.

Estas actividades estimularam o interesse pela especialização nesta área, onde contribuíram técnicos vindos de Cuba e da República Democrática Alemã (RDA, também conhecida como Alemanha Oriental), porém de forma empírica e desorganizada mais do que estruturada. Entretanto, no fim da década oitenta, aparecem as primeiras actividades físicas e desportivas

⁸ Entrevista realizada pelo pesquisador principal desta tese a 4 de Setembro de 2017 na cidade de Maputo. Joel Matias Libombo é um dos doze professores de Educação Física formados durante o período colonial que, após independência, ficou em Moçambique chegando a ocupar os cargos de Chefe de Desporto da Alta Competição (1990-1992), Director Nacional dos Desportos (1992-1994); Vice-Ministro da Cultura, Juventude e Desportos (1994-1999); e Ministro da Juventude e Desportos de Moçambique (1999-2005). Actualmente é docente da Faculdade de Educação Física e Desporto na Universidade Pedagógica de Maputo.

em forma de corridas de cadeiras de rodas de curta distância, prática de xadrez e jogos tradicionais como demonstração em datas comemorativas.

Coincidindo com estas iniciativas lúdico-desportivas, a dra. Fárida Gulamo⁹ situa no ano de 1990 a primeira demonstração de actividades físico-desportivas com pessoas com deficiência no país. Esta actividade foi realizada no campo do Clube do Ferroviário de Maputo como iniciativa da Associação dos Deficientes de Moçambique (ADEMO), e teve como foco a participação de crianças, jovens e adultos, em jogos recreativos (corridas de sacos, corridas de habilidade, etc.) e desportivos (futebol para amputados e provas de atletismo para pessoas com deficiência). A partir desta primeira experiência, a ADEMO continuou a organizar diversas actividades desportivas nos bairros da cidade de Maputo como forma de sensibilizar para a inclusão da pessoa com deficiência, chamando a atenção do governo.

A década noventa, foi palco de uma relativa mudança positiva em relação à prática de actividades físicas e desportivas para pessoas com deficiência. Assim, as manifestações desportivas organizadas pela ADEMO, foram acompanhadas do recebimento de materiais e equipamentos específicos para desporto adaptado (como bolas de guizos para futebol-5 e goalball, vendas para os olhos, cadeiras de rodas para o basquetebol, etc.), proveniente da RDA, União Soviética e Nações Unidas, entre outros.

De acordo com o professor Domingos Simão Langa¹⁰, foi no ano de 1995 que se realizou o primeiro curso de formação em desporto adaptado em Moçambique. Este curso foi realizado na cidade da Beira, contando com a participação de professores de Educação Física das várias províncias do país, e foi enquadrado dentro do marco de cooperação entre Portugal e Moçambique, envolvendo o Comité Paralímpico de Portugal e a Federação Portuguesa de Desporto para Pessoas com Deficiência.

Na óptica do professor, a ênfase desta formação teria sido dirigida para a função do desporto como forma de integração social das pessoas com deficiência e a sua melhora a nível de saúde, sendo que foram praticadas as modalidades de bocha, goalball e basquetebol em cadeira de

⁹ Entrevista pessoal realizada pelo pesquisador principal desta tese nas instalações do Comité Paralímpico de Moçambique, na cidade de Maputo, no dia 13 de Outubro de 2015. Fárida Gulamo é uma activista social em pró dos direitos das pessoas com deficiência que tem pertencido a associações como a ADEMO. Foi a primeira presidente do Comité Paralímpico de Moçambique (2009-2018).

¹⁰ Entrevista pessoal realizada pelo pesquisador principal desta tese na Cidade da Beira (Sofala), no dia em 24 Janeiro 2020. Domingos Simão Langa é um activista social, o qual foi director técnico da FMDD. Actualmente é o directo desportivo da Associação de Desporto para deficiência de Sofala.

rodas. Posteriormente, este curso teria sido repetido no pavilhão desportivo da Universidade Eduardo Mondlane (na cidade de Maputo).

Foi na sequência desta formação, que o professor Langa iniciou a prática de actividades físicas e desportivas com crianças com deficiência auditiva na Escola Primária número 3, na cidade da Beira, nascendo assim um dos primeiros focos continuados de prática desportiva adaptada no país. De facto, o empenho demonstrado pela prática desportiva na província de Sofala angariou nos anos subsequentes o apoio de organizações como a *Light for the World* (com apoio em material desportivo) e a *Humanity & Inclusion*.

Esta última organização realizou uma formação com um técnico francês nas modalidades de tiro ao arco, bocha, goalball e basquetebol em cadeira de rodas; para além de doar material e equipamento desportivo adaptado que foi distribuído entre as províncias de Sofala, Manica e Tete. Actualmente, ambas organizações também apoiam várias actividades desportivas da Associação Desportiva para a Pessoa Portadora de Deficiência de Manica.

Foi também na década 90, ano de 1997, que se constitui uma Comissão Instaladora com o intuito de criar uma Federação Moçambicana de Desporto para pessoas com Deficiência a fim de potenciar as actividades deste grupo. Neste sentido, previamente deveriam ser criadas várias associações desportivas provinciais, processo que durou até 2005, ano em que foi aprovado o manifesto da FMDD, sendo apadrinhada pelo Ministério da Juventude e Desporto¹¹.

Coetaneamente, a década noventa representou um esforço legislativo para a jovem nação independente, destacado pela revisão da primeira Constituição da República de Moçambique (aprovada no dia 25 de Junho de 1975, com um total de 80 artigos) que deu origem à nova Constituição da República de Moçambique (aprovada no dia 30 de Novembro de 1990, com um total de 206 artigos)¹². Nesta nova constituição, os artigos 37 e 125, reflectiam o interesse pelo reconhecimento e atenção das pessoas com deficiência e a sua necessidade de inclusão na sociedade.

Apesar dos constrangimentos do conflito armado nacional, conhecido como "Guerra dos dezasseis anos" (terminada no dia quatro de Outubro de 1992 com a assinatura do Acordo Geral

¹¹ Apadrinhamento que dura até a actualidade, já que não tem sido publicados quaisquer estatutos no Boletim da República de Moçambique, e portanto, continuando suas actividades de forma irregular.

¹² Ainda, em 16 de Novembro de 2004, a Assembleia da República aprovou uma revisão da Constituição composta por 306 artigos.

de Paz), Moçambique experimentou uma abertura internacional, induzida pela adesão do país à Comunidade de Desenvolvimento da África Austral (*Southern Africa Development Community, SADC*, criada em 17 de Agosto de 1992 em Windhoek, Namíbia).

Seria esta inclusão internacional que obrigou-lhe à realização de um esforço organizativo face às exigências regionais, que incluía a coordenação e harmonização de políticas em matéria de educação e desporto (o Diploma Ministerial nº 67/93, de 18 de Agosto, aprovava o quadro de pessoal da Comissão de Coordenação dos Programas de Informação, Cultura e Desportos, que seria revisto pelo Diploma Ministerial nº 22/2001 de 14 de Fevereiro, sendo o dr. Joel Matias Libombo ministro da pasta do desporto).

Exemplo disto seria a Resolução nº 1/2002 de 14 de Fevereiro aprovada em Conselho de Ministros, que ratificava o Protocolo da SADC sobre Informação, Cultura e Desporto (assinado no dia 14 de Agosto de 2001, em Blantyre, República do Malawi). Na Resolução, Moçambique concorda com que os Estados membros da SADC deveriam cooperar na formulação de políticas e programas de acção que garantam a participação das pessoas com deficiência no desporto (art. 10); e ainda, que os Estados membros decidam cooperar na promoção da participação activa nas actividades desportivas e recreativas com ênfase especial na mulher, criança e pessoas com deficiência (art.24).

Todavia, no contexto internacional, o país iniciava a década noventa ratificando documentos de relevância mundial como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (aprovada em Jomtien, Tailândia, em 9 de Março de 1990) e a Convenção sobre os Direitos da Criança (adoptada pela Assembleia Geral da ONU em 20 de Novembro de 1989 e que entrou em vigor em 2 de Setembro de 1990).

Conjuntura que poderia ter influenciado na aprovação do Regulamento de Educação Física e Desporto Escolares (pelo Diploma Ministerial nº 127/94 de 5 de Outubro), o qual recolhia entre os seus objectivos: "Contribuir para a integração e reabilitação dos alunos portadores de deficiência, através de actividades que atendam as suas características específicas" (art. 2, ponto 5). Desta forma, o Regulamento acolhia mormente a necessidade de inclusão de alunos com deficiência na área da Educação Física e o Desporto, como promulgado três meses antes pela Declaração de Salamanca (proclamada em 10 de Junho de 1994). Entretanto, o Regulamento Geral do Desporto Escolar (aprovado pelo Diploma Ministerial nº 24/99 de 24 de Março)

revogava o diploma anterior, e deixava um texto difuso o qual não especificava a participação dos alunos com necessidades educativas especiais no desporto escolar.

Do nosso ponto de vista, esta mudança poderia estar motivada por uma má interpretação da Resolução do Conselho de Ministros nº 3/1995 de 28 de Junho, que aprovava a Política da Educação Física e Desportos para o período de 1995/1999. Esta política tinha como intuito, o fortalecimento do movimento associativo desportivo e a massificação da prática do desporto; no entanto, dentro do âmbito de apoio e fomento ao desenvolvimento desportivo, a resolução definia três áreas de actividade (escolar, massiva e de rendimento), colocando o "desporto para deficientes" na área "massiva", e não "escolar" ou de "rendimento".

Queremos aqui ressaltar, que o Regulamento Geral do Desporto Escolar (aprovado pelo Diploma Ministerial nº 24/99 de 24 de Março) ainda está em vigor, pese ao tratamento difuso relativamente à participação dos alunos com NEE no desporto escolar. Este facto também foi destacado pelo dr. Joel Matias Libombo (cp. 4 de Setembro de 2017), quem confirmou que o interesse do governo nesta camada visava a recreação, sensibilização e inclusão social, desde que inserida no desporto para todos, e portanto, não ambicionava a alta competição.

Ainda cabe sublinhar que apenas três meses após a publicação do Regulamento Geral do Desporto Escolar (aprovado pelo Diploma Ministerial nº 24/99 de 24 de Março) seria publicada a "Política para a Pessoa Portadora de Deficiência" (aprovada em Conselho de Ministros pela Resolução nº 20/99 de 23 de Junho) a qual pretendia estabelecer uma política que satisfizesse os direitos específicos das pessoas com deficiência, partilhando a responsabilidade entre o Governo e a Sociedade Civil. Nesta Resolução, o artigo 4.9 especificava que deviam ser criadas as condições para "Possibilitar a participação activa da pessoa portadora de deficiência nas mencionadas áreas de actividade [*Cultura, Desporto e Recreação*]" (alinha a), e "Promover modalidades desportivas e de recreação integradas e/ou adaptadas para as pessoas portadoras de deficiência" (alinha c).

Desta forma, parece existir uma inconformidade entre os interesses do Diploma Ministerial e esta Resolução, que podem indicar: a fragmentação do desporto (seja escolar, recreativo ou competitivo) onde cada parcela legisla com base ao seu interesse; a inexistência de linhas directoras de desenvolvimento do desporto adaptado a nível nacional; a falta de conhecimento e diálogo entre as diferentes pastas do Executivo pese a tratar do mesmo constructo, o desporto; etc.

Fora desta discussão, durante a década noventa, também seriam estabelecidas as bases para a elaboração de uma lei do desporto nacional, que seria aprovada no ano 2002 (Lei nº 11/2002 de 12 de Março), e que recolhia de forma explícita a importância do desporto para a valorização e inclusão da pessoa com deficiência (art. 56).

Dois anos mais tarde, era publicado o Regulamento da Lei do Desporto (pelo Decreto nº 3/2004 de 29 de Março), que registava a organização do desporto adaptado à pessoa com deficiência a nível nacional (art. 212). Mesmo de forma tépida, a disponibilidade de um instrumento governamental com referências explícitas ao desporto para a pessoa com deficiência, veio encorajar os "fazedores" da prática desportiva e reforçar as aspirações do grupo.

Nos primeiros anos da década de dois mil, o professor Langa (cp. 24 Janeiro 2020) adverte que teria sido ele um dos primeiros em alertar ao então ministro da Juventude e Desporto, dr. Joel Matias Libombo, sobre a falta de inclusão de modalidades adaptadas a alunos com NEE no V Festival Nacional de Jogos Desportivos Escolares (realizado em 2001, na cidade da Beira – Sofala). Alertado desta particularidade, a organização do festival, conseguiria apenas realizar uma demonstração em Futsal para alunos com deficiência auditiva, com a promessa de revisar o programa nas edições posteriores.

De facto, a VI edição do Festival Nacional de Jogos Desportivos Escolares (realizado em 2003, cidade de Nampula – Nampula), contou pela primeira vez com um desporto adaptado, o atletismo para alunos com deficiência auditiva, onde participaram alunos de cinco províncias (Maputo, Sofala, Manica, Nampula e Zambézia). Este primeiro passo em prol da introdução do desporto adaptado na escola, deu seguimento nas subsequentes efemérides, com a participação de um grupo reduzido de alunos com NEE (Inhambane, 2005; Zambézia, 2007; Niassa, 2009; Maputo, 2011; Tete, 2013; Cabo Delgado, 2015; e Gaza, 2017).

Não é de estranhar que a introdução de modalidades desportivas dentro do entorno escolar aparecesse tardiamente se atendemos à evolução do sistema educativo no país. Apesar da Lei do Sistema Nacional de Educação (Lei 4/83 de 23 de Março; vigente em Moçambique desde 1983 até 1992) tinha como um dos principais interesses a massificação do ensino para atender a todos os moçambicanos, as crianças e jovens com deficiência ficavam fora das escolas regulares, sendo enquadradas no "Ensino Especial".

Este tipo de ensino pertencia ao "Subsistema de Educação Geral", e tinha por intuito "proporcionar uma formação que permita a integração destas crianças e jovens na sociedade e na vida laboral" (Art. 18). Portanto, para além do desconhecimento referido sobre metodologias de ensino inclusivas na Educação Física, a localização dos alunos com NEE fora das escolas regulares, faria impossível a sua participação nos primeiros festivais nacionais de jogos escolares (acontecidos na cidade de Maputo nos anos 1978, 1980, 1982 e 1998¹³).

Após a actualização do Sistema Nacional de Educação em 1992 (Lei nº 6/92 de 6 de Maio; vigente em Moçambique desde 1992 até 2018) — que reflecte, em parte, os princípios da educação para todos e os direitos da criança, consagrados na conferência e convenção anteriormente citados — os alunos com deficiência aparecem integrados nas escolas regulares. No entanto, esta integração escolar refere-se a "classes especiais" dentro destas escolas (ficando apenas os casos mais graves, como o atraso mental profundo, para o ensino extra-escolar). Assim, o novo objectivo deste "Ensino Especial" seria de "proporcionar uma formação em todos os graus de ensino e a formação vocacional que permita a integração destas crianças e jovens em escolas regulares, na sociedade e na vida laboral" (art. 29, ponto 3).

Embora notamos uma evolução gradativa nesta Lei com respeito àquela que revoga, passando da "exclusão" para a "integração" dos alunos com NEE, percebemos que isto não se aplica quando nos referimos especificamente à sua participação nas aulas de Educação Física e no Desporto Escolar. Se bem é certo, que durante o longo período de vigência da Lei (26 anos!) muitos aspectos foram matizados, não houve melhorias no tema que nos ocupa¹⁴.

Como exemplo desta tentativa de acompanhar a evolução internacional em matéria de educação inclusiva, em 1998, o Ministério da Educação institucionalizou o projecto "Escolas Inclusivas" e o começou a implementar em cinco províncias, nomeadamente, Cidade de Maputo, província de Maputo, Sofala, Zambézia e Nampula. O projecto (subvencionado pela UNESCO) pretendia o desenvolvimento de um conjunto de estratégias e materiais de formação que fornecessem aos professores de escolas regulares os mecanismos para trabalhar na inclusão dos alunos com NEE.

¹³ A interrupção do Festival Nacional de Jogos Escolares entre os anos 1982 e 1998, deveu-se à instabilidade no país provocada pela Guerra dos dezasseis anos.

¹⁴ Uma monografia de licenciatura apresentada no ano 2018 à FEFD da Universidade Pedagógica, após analisar o programa de ensino da disciplina de Educação Física do Ensino Secundário do I ciclo sob uma perspectiva inclusiva, concluiu que ditos planos curriculares não apresentavam conteúdos específicos de carácter inclusivo para os alunos com NEE.

No entanto, como sugerem CHAMBAL & BUENO (2014), o Ministério iniciou a implementação sem informações precisas de como o fazer, possivelmente pela necessidade de obter fundos estrangeiros mais do que por acompanhar a real evolução educativa. Em todo caso, após a implementação do projecto não se verificam melhorias na participação de alunos com NEE nas aulas de Educação Física e Desporto Escolar.

O grande salto qualitativo seria dado através da Lei do Sistema Nacional de Educação (Lei nº 18/2018 de 28 de Dezembro; actualmente em vigor), que apresenta uma concepção visivelmente madura relativa à inclusão da pessoa com deficiência no âmbito escolar. Isto é apreciável, por exemplo, pela introdução de língua de sinais nas escolas, ou pela anotação de que o processo pedagógico deve guiar-se pelo princípio da inclusão, equidade e igualdade de oportunidades de ensino e aprendizagem de alunos com NEE (art. 4, alinha f).

Para além disto, localiza o aluno com NEE na escola regular, salvo no caso de alunos com deficiências graves (art. 18, ponto 3); sendo o mais destacado a conceitualização de "Educação Especial", entendendo-a como "um conjunto de serviços pedagógicos - educativos, transversais a todos os subsistemas de educação, de apoio e facilitação da aprendizagem de todo o aluno [e por tanto, não só daquele que tem alguma NEE] ... com base nas suas características individuais com o fim de maximizar o seu potencial" (art. 18, ponto 1).

É neste contexto, que por ocasião do XIV Festival Nacional de Jogos Desportivos Escolares, ocorrido na província de Manica no ano 2019, pareceu existir uma abertura para a inclusão de novas modalidades (e por extensão "inclusão de alunos com NEE no desporto escolar") no caso do atletismo para a deficiência visual e o voleibol sentado, no entanto, com uma maior repercussão mediática do que real¹⁵. Fundamentalmente devido a três razões:

- Em primeiro lugar, não encontramos um suporte de linhas norteadoras quanto ao desenvolvimento das modalidades desportivas adaptadas a nível escolar nem extra-escolar. Esta particularidade fica patente na inexistência de capacitações específicas nesta área ou mesmo na inclusão de conteúdos relativos a este constructo nos curricula dos diferentes subsistemas de ensino, os quais pouco têm mudado desde o período colonial (PESSULA & BIVE, 2019).

¹⁵ <https://noticias.sapo.mz/desporto/artigos/festival-de-jogos-desportivos-escolares-com-modalidades-adaptadas-para-pessoas-com-deficiencia>

- Em segundo lugar, os resultados das modalidades adaptadas não pontuam para o computo geral da participação da província no festival. Neste sentido, podemos considerar que o aparecimento de modalidades desportivas adaptadas aos alunos com NEE formavam parte de uma agenda política em detrimento de verdadeiros critérios de inclusão desportiva.
- Por fim, pela inoperância e arbitrariedade manifestada na selecção de atletas e acompanhamento de equipas na fase interna, distrital, provincial e nacional. Perante este contexto, podemos afirmar que a prática da Educação Física e o Desporto Escolar de alunos com NEE (especificamente dos alunos com deficiência) se configura como uma entelêquia, pese à pressão social explícita exercida para a implementação de uma "educação inclusiva", na qual Moçambique parece empenhado.

Voltando para o âmbito recreativo e à primeira década do século, o sr. Jorge Bai-bai¹⁶ afirma que foram realizadas algumas competições internas a nível provincial (principalmente referindo-se às províncias de Manica e Sofala), sendo que em 2007, oficialmente foi realizado o primeiro (e único) Festival Desportivo Inter-provincial na cidade da Beira. Este festival envolveu pessoas com deficiências motoras e sensoriais, auditiva e visual, que participaram em várias modalidades desportivas como basquetebol em cadeira de rodas, futebol 5 para pessoas com deficiência visual e atletismo adaptado).

Por fim, nos anos seguintes terminaria por acontecer o reconhecimento da pessoa jurídica do Comité Paralímpico de Moçambique (por despacho de 2 de Outubro de 2009, da Ministra de Justiça, Dra. Maria Benvinda Delfina Levy, sendo os estatutos publicados no Boletim da República em 6 de Dezembro de 2009, BR nº 47, série III, pp. 75-77)¹⁷, entidade que foi criada com o intuito inicial de assegurar a participação de Moçambique na modalidade de atletismo para deficiência visual nos Jogos Paralímpicos de Londres (Reino Unido) em 2012.

Entretanto, se atendemos à evolução de outros países de referência pela proximidade linguística (Portugal, Brasil, Angola, Cabo Verde, etc.) constatamos que, primeiro, foram criadas estruturas activas de massificação, como associações e federações, que movimentavam diferentes modalidades desportivas, e posteriormente evoluíram para configurar os respectivos comités paralímpicos. Neste sentido, Moçambique parece ter invertido o processo pela

¹⁶ Entrevista pessoal realizada pelo pesquisador principal desta tese nas instalações da Faculdade de Educação Física e Desporto da Universidade Pedagógica de Maputo, no dia 18 de Agosto de 2015. O sr. Jorge Bai-Bai, foi o responsável da comissão instaladora da FMDD, e posterior presidente da FMDD até Dezembro de 2018.

¹⁷ A modo de referência, anotamos que o Comité Paralímpico de Portugal foi fundado a 26 de Setembro de 2008.

antecipação na criação deste órgão sem uma base de modalidades e atletas que sustente o seu funcionamento.

Ainda assim, o país conseguiu classificar-se para os Jogos Paralímpicos de Londres 2012, a partir dos resultados nas competições nacionais e regionais, tendo participado nas provas de 100, 200 e 400 metros com dois atletas (classes T11 e T12). A tabela 1 apresenta alguns dados de interesse sobre a primeira participação de Moçambique nuns Jogos Paralímpicos.

Tabela 1: Resultados da participação de Moçambique nos Jogos Paralímpicos de Londres 2012 (elaboração própria)

Desporto	Jogos	Nome	Prova	Resultado	Posição
Atletismo	Londres 2012	Pita	200 metros T11 (Masc)	26,68	4.º em 4.ª etapa; não progrediu
		Bulande	400 metros T11 (Masc)	57,51	4.º em 3.ª etapa; não progrediu
		Maria	100 metros T12 (Fem)	13,97	4.ª em 1.ª etapa; não progrediu
		Elisa	200 metros T12 (Fem)	28,28	4.ª em 2.ª etapa; não progrediu
		Muchavo	400 metros T12 (Fem)	1:03,68	3.ª em 1.ª etapa; não progrediu

Neste contexto, como indica o sr. Jorge Bai-Bai (cp. 18 de Agosto de 2015), o desporto adaptado de competição em Moçambique começou pelo desenvolvimento do desporto de alto nível, em detrimento das camadas de formação e o desporto recreativo. Esta decisão tem sido justificada por dois motivos: em primeiro lugar, pela falta de legalização da própria FMDD que vem funcionando desde a sua constituição em Agosto de 2005, apenas com o aval do Ministério da Juventude e Desporto¹⁸. Esta falta de autonomia administrativa e financeira lhe tem impedido de emitir documentos oficiais, receber apoio técnico na componente de formação, permitir que atletas tenham bolsas para treinar/estagiar no estrangeiro, etc.

Em segundo lugar, pela falta de classificadores oficiais para os atletas do desporto adaptado, condição necessária para a prática de modalidades adaptadas. Neste sentido, a FMDD decidiu que a partir do ano 2008 somente fomentaria a competição na modalidade de atletismo para pessoas com deficiência visual, aproveitando a presença de classificadores nas competições internacionais. Esta ideia foi apoiada pela oportunidade de formação que o CPM teve em enviar dois classificadores desta modalidade e deficiência a Cabo Verde; porém, sendo um número ínfimo para o desenvolvimento do desporto adaptado no país.

¹⁸ O Ministério da Juventude e Desporto de Moçambique foi extinto pelo Decreto Presidencial n.º 2/2020 de 30 de Janeiro, dando lugar à Secretaria de Estado de Desporto.

Entretanto, este segundo argumento parece não ser muito consistente se temos em conta que para a classificação desportiva de um atleta com deficiência visual são precisos testes muito específicos — como o "teste de Potencial Evocado Visual" (PEV) ou o "Electroretinograma" (ERG) — que, por vezes, devem acompanhar o atleta no momento da classificação.

A propósito destes dois testes, queremos sublinhar que, actualmente, não são realizados em Moçambique pelo Sistema Nacional de Saúde nem pelas instituições de carácter privado, obrigando às entidades pertinentes (como o Comité Paralímpico de Moçambique), a enviar cada atleta ao estrangeiro (normalmente para a República de África do Sul) para a sua realização aquando das provas oficiais em eventos internacionais.

Um dado mais objectivo é que os poucos atletas moçambicanos em competição a nível internacional (já que a nível nacional não existem competições específicas de para-atletismo) têm estado nas posições cimeiras a partir do ano 2010, quando o país sediou os jogos que reúnem a Comunidade de Países de Língua Portuguesa (conhecidos como Jogos da CPLP). Nestes jogos desportivos, que incluem entre as suas modalidades o Para-atletismo, Moçambique participou com dois atletas angariando um total de seis medalhas.

Desde esse momento, Moçambique foi conquistando vários prémios em ouro, prata e bronze, assim como quebrando recordes regionais e continentais (Tunísia, Lisboa, Beijing, Seul, etc.). O momento mais expressivo desta corrida ascendente pela ocupação dos lugares cimeiros, chegou com a conquista de uma medalha de bronze nos Jogos Paralímpicos de Rio de Janeiro em 2016, competição tida como a máxima expressão do desporto para as pessoas com deficiência. A tabela 2 refere dados da final dos 400 metros feminino na classe T12.

Tabela 2: Resultados da prova de 400M feminino nas Paralimpíadas de Rio de Janeiro (2016)

Evento	Ouro	Prata	Bronze
400M - Fem	Omara Durand (Cuba)	Oksana Boturchuk (Ucrania)	Edmilsa Governo (Moçambique)
Classe: T12	Guia: Yuniol Kindelan	Guia: Volodymyr Burakov	Guia: Filipe Chaimite
17 /09/2016	Tempo: 51.77 segundos	Tempo: 53.14 segundos	Tempo: 53.89 segundos

Apesar dos ganhos obtidos pelos atletas nacionais, o restrito modelo de actuação que se verifica — uma única modalidade desportiva (Para-atletismo), com participação em apenas quatro provas (100, 200, 400 metros e esporadicamente o salto em comprimento), para um único tipo de deficiência (deficiência visual) — coadjuvado pela ausência de competições nacionais, momentos de formação de agentes desportivos ou a criação de políticas de massificação desportiva para o desenvolvimento de escalões de formação, coloca em risco o crescimento do

desporto adaptado de alto rendimento em Moçambique, alastrando-o para uma aparente obsolescência.

Nesta endogâmia desportiva, ressaltamos que quase o total dos praticantes em competição desta modalidade estão confinados em um único clube, o Clube Desportivo Matchedje (na cidade de Maputo). Porém, recentemente está aparecendo algum movimento na modalidade a partir do Núcleo de Atletismo de Bagamoio, também na cidade de Maputo (dirigido por um atleta-guia); e por parte da Associação Desportiva para a Pessoa Portadora de Deficiência de Manica.

Não querendo incorrer em injustas comparações, constatamos que outros países irmanados a partir da língua, como o caso do Brasil, referem ter tido uma origem "elitista" do desporto adaptado. A este respeito, Ivaldo Brandão, presidente da Associação Nacional de Desportos para Deficientes (ANDE), indicava que o desenvolvimento inicial do desporto adaptado no Brasil foi realizado sob a prática de alto nível: "primeiro fomos mostrar capacidade [a propósito dos resultados obtidos por Brasil nas Paralimpíadas de Sydney, 2000], para depois reparar que faltava organizar uma base teórica para o desporto adaptado. Esta base começou a ser sedimentada pelas universidades brasileiras a partir de pesquisas feitas nos últimos dez anos." (ENTANO, 2003).

Certo é que devemos matizar esta afirmação, já que o desporto adaptado surge no Brasil em 1958 com a criação de vários clubes desportivos fundados por pessoas com deficiência em reabilitação, para continuar com a criação da Associação Nacional de Desporto de Deficientes (ANDE), 1975; Associação Brasileira de Desportos para Cegos (ABDC) e a Associação Brasileira de Desportos em Cadeira de Rodas (ABRADECAR), 1984; Associação Brasileira de Desportos de Deficientes Mentais (ABDEM), 1989; Associação Brasileira de Desporto para Amputados (ABDA), 1990; e o Comité Paralímpico de Brasil, 1995.

Em todo caso, este reconhecimento no campo desportivo a nível internacional que Moçambique parece possuir, não parece ser suficiente para chamar a atenção da academia (certo é que são poucas Universidades que oferecem este curso em comparação com o Brasil).

Contudo, podemos fazer uma concessão respeito ao desporto de alto nível em prol do desenvolvimento e da inclusão social: o facto do desporto paralímpico ter alcançado o patamar de desporto espectáculo e ser retransmitido pelos Meios de Comunicação a nível nacional e

internacional, faz com que sirva de embaixador desportivo, encorajando à pessoa com deficiência que está em casa.

Entretanto, esta hipótese é discutível no caso específico de Moçambique devido ao escasso interesse dos meios audiovisuais e escritos em acompanhar o desporto adaptado. Ainda, no suposto de aparecerem interessados em iniciar-se na prática desportiva, MINGANE *et al.* (2010) indicam alguns constrangimentos que as pessoas com deficiência no país apresentam para aceder a este serviço: de tipo económicos (77%), falta de infra-estruturas disponíveis (76%), falta de informação (50%) e falta de acessibilidade ao espaço público (50%).

Todavia poderíamos incluir: carência de agentes desportivos capacitados, insuficiência de material e equipamentos específicos, limitados meios de locomoção adaptados, falta de atitude da sociedade perante a deficiência e a sua inclusão, etc.

Fora das particularidades encontradas no espaço da alta competição, ainda se mantém alguns focos isolados de prática de modalidades desportivas adaptadas desde que iniciaram as suas actividades no fim dos anos noventa, e ao longo da década seguinte. Estes espaços estão localizados, por ordem de aparição cronológica: nas províncias de Sofala, Maputo, Manica e Tete, sendo organizadas pelas associações provinciais de desporto para a pessoa com deficiência (caso de Sofala, Manica e Tete), ou associações particulares (como a Associação Aeroclube para a Inclusão da Pessoa com Deficiência -AAIPD, na província e cidade de Maputo). Outros focos desportivos de recente criação parecem localizar-se nas cidades de Zavala (província de Gaza) e Maxixe (província de Inhambane).

Entre as modalidades praticadas estão: paravoleibol, futebol para deficiência visual, futebol para amputados, bocha paralímpica, goalball, basquetebol em cadeira de rodas e atletismo (incluindo aqui provas de estrada). Todavia, destacamos que estas actividades são realizadas no âmbito da recreação e o lazer, visando interesses de promoção da saúde e inclusão através da Actividade Física e o Desporto. Igualmente, referimos intercâmbios amistosos com relativa frequência entre as províncias de Manica e Sofala (favorecidos pela proximidade geográfica), e esporádicos entre as províncias de Manica e Maputo, ficando Tete fora da realização destes intercâmbios.

Nos últimos anos, também encontramos uma observância legislativa no que tange à inclusão da pessoa com deficiência no desporto. Assim, os diferentes instrumentos normativos que regem

esta área, fazem referência específica à Actividade Física e o Desporto para este grupo. Como exemplo, podemos citar uma das instituições chave no fomento e desenvolvimento desta área no país, o Instituto Nacional de Desporto (INADE, criado pelo Diploma Ministerial nº 3/2010 de 8 de Março), dentre cujas competências destacamos "Articular com os sectores intervenientes no desenho de programas tendentes a fomentar o desporto para a pessoa portadora de deficiência" (art. 5, alinha f).

Esta função é reforçada através do seu Regulamento Interno (aprovado pelo Diploma Ministerial nº 194/2012 de 23 de Agosto), que fortifica esta competência (art. 8, alinha f), e ainda, indica que uma das funções dos serviços do Desporto para Desenvolvimento, deve "Criar condições para a prática de actividade física da pessoa com deficiência" (art. 13, alinha e).

Entretanto, este interesse legislativo nem sempre parece haver recolhido o espírito da inclusão a todos os efeitos e em todos os âmbitos. Isto é visível na Resolução do Conselho de Ministros nº 59/2011 de 14 de Novembro, que a semelhança da Resolução do Conselho de Ministros nº 3/1995 de 28 de Junho (pela que se aprovava a Política da Educação Física e Desportos para o período de 1995/1999), continuou preocupada com o fortalecimento do movimento associativo desportivo e a sua massificação.

Assim, de forma similar à primeira Resolução, volta a encaixilhar o desporto para as pessoas com deficiência no segundo pilar (referente à "Massificação Desportiva") através da linha de acção: "Aprovar programas que encorajem a participação de crianças, mulheres, idosos e pessoas portadoras de deficiência no desporto" (ponto 2.2), em detrimento de acções específicas nos pilares de "Desporto Escolar" ou "Alta Competição".

Perante esta insistente alocação do desporto para a pessoa com deficiência na componente de massificação (fora dos contextos educativo e da alta competição), não ficamos surpresos pela ausência de um plano nacional de formação em desporto adaptado para os professores de Educação Física. A elaboração de linhas orientadoras bem poderia ser a base da introdução de modalidades adaptadas aos alunos com NEE no desporto escolar, como teríamos advertido anteriormente.

É neste contexto, que a acção número 3.3 do terceiro pilar desta Resolução ("Formação de agentes desportivos"), e que refere a necessidade de "Assegurar, em coordenação com o Ministério da Educação, a elaboração de um plano nacional de formação dos professores de

educação física", não se aplica actualmente ao ensino de modalidades desportivas adaptadas. Esta estaticidade na formação, acompanha a falta de actualização do currículo nacional de ensino quanto a conteúdos e metodologias de ensino (para mais informação sobre a evolução da Educação geral e da Educação Física em Moçambique, recomendamos DE SOUSA *et al.*, 2018; PESSULA; 2018; PESSULA & BIVE, 2019).

Esta consideração é igualmente válida se analisarmos a Estratégia de Implementação da Política do Desporto 2013-2020 (EIPD, elaborada em Maputo, em Abril de 2013) e que se constitui como um instrumento de operacionalização da Política do Desporto (aprovada pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 59/2011, de 14 de Novembro). Neste sentido, a Estratégia arrola resultados para as pessoas com deficiência nos pilares de "Massificação Desportiva" (pilar II), "Formação de Agentes Desportivos" (pilar III), e "Infra-Estruturas Desportivas, Equipamento e Material Desportivo" (pilar IV).

Entretanto, nada apresenta no relativo ao "Desporto Escolar" (pilar V) cujo objectivo estratégico é "Estimular e fomentar a prática de Educação Física e do Desporto nas escolas". A partir da aparente falta de relação e entendimento entre as instituições que dirigem a educação e o desporto no país, podemos depreender que o desporto adaptado para os alunos com NEE na escola, no caso da deficiência, parece estar à deriva.

Em relação às infra-estruturas, encontramos alguns instrumentos legais que reflectem o interesse pela acessibilidade universal das pessoas com deficiência. Assim, o Decreto n.º 93/2013 de 31 de Dezembro, relativo ao Regulamento de Construção de Infra-estruturas Desportivas no país, vem a reforçar à aplicação específica ao âmbito desportivo do "Regulamento de construção e manutenção dos dispositivos técnicos de acessibilidade, circulação e utilização dos sistemas de serviços e lugares públicos à pessoa portadora de deficiência física ou de mobilidade condicionada" (aprovado em Conselho de Ministros pelo Decreto n.º 53/2008 de 30 de Dezembro), mostrando interesse pela inclusão da pessoa com deficiência nesta esfera.

Porém, a acessibilidade universal parece-se constituir como um périplo, já que a maior parte das instalações desportivas — sejam elas escolares, recreativas ou de competição — pouco têm mudado desde este último decreto (cujo prazo de implementação terminava no ano 2018)¹⁹.

Um caso especial dentro das modalidades desportivas adaptadas, e que merece o nosso destaque, é o paravoleibol. Esta modalidade parece ter sido introduzida a partir do ano 2003 na praia de Costa do Sol (na cidade de Maputo), onde era praticada com certa regularidade por algumas pessoas com deficiência provenientes da Associação de Desporto para a Pessoa com Deficiência da cidade de Maputo, a convite do dr. Camilo Antão²⁰.

Pese a não existir um plano de desenvolvimento da modalidade, por influência destes praticantes, no ano 2014 foi realizada a primeira formação de técnicos de Paravoleibol nas instalações da Faculdade de Educação Física e Desporto (FEFD) da Universidade Pedagógica de Maputo - UPM (organizada pela Direcção da Juventude e Desporto da cidade de Maputo em parceria com a associação anteriormente citada). Como resultado desta formação, foram criados núcleos de prática da modalidade dentro da comunidade, sendo igualmente criada uma página de difusão nas redes sociais²¹.

Graças à divulgação das actividades realizadas, Moçambique foi convidado através desta página para tomar parte na primeira formação de técnicos em Paravoleibol da África Austral (realizada na Cidade do Cabo, República de África do Sul, em Janeiro de 2016). Durante a formação, a Federação Internacional de Paravoleibol (em inglês *World ParaVolley*) instou os países participantes para a criação da Comissão Instaladora da zona IV (formada por 14 nações) para o desenvolvimento do paravoleibol na África Austral, da qual Moçambique fez parte.

Neste contexto, foi criado um plano de desenvolvimento da modalidade a nível nacional o que precisou de um suporte institucional através do Comité Paralímpico de Moçambique e da Federação Moçambicana de Voleibol²². Graças a este suporte, a Fundação AGITOS

¹⁹ A modo de exemplo, uma monografia apresentada no curso de Educação Física e Desporto da Maxixe (antiga delegação da FEFD-UP) em 2019, que pretendia analisar a acessibilidade às Instalações Desportivas de três Escolas Secundárias das Cidades de Maxixe e Inhambane por Pessoas com Deficiência Físico – Motora, concluiu que ditas instalações não reuniam condições adequadas de acessibilidade para este grupo.

²⁰ O dr. Camilo Antão foi presidente da Federação Moçambicana de Voleibol entre os anos 1992-2013, tendo ocupado diferentes cargos na Confederação Africana de Voleibol e na Federação Internacional de Voleibol. Actualmente é docente na FEFD.

²¹ A página criada no ano 2014 através da plataforma Facebook, denomina-se "Voleibol sentado Moçambique". A partir desta página podemos seguir a evolução da modalidade nestes últimos anos.

²² A Federação Moçambicana de Voleibol (FMV), assinou um protocolo de colaboração com o Comité Paralímpico de Moçambique no dia 5 de Janeiro de 2017, segundo o qual o Paravoleibol entraria a formar parte

subvencionou no ano 2017, o projecto intitulado "Desenvolvimento do Paravoleibol na zona sul de Moçambique" que pretendia massificar este desporto partindo da formação de técnicos e árbitros nas províncias de Maputo, Gaza, Inhambane, e na cidade de Maputo (tida como uma província a nível administrativo pela sua dimensão).

Portanto, ao longo do ano 2018 foram realizados três cursos de árbitros e quatro de técnicos desportivos, sendo posteriormente criados vários núcleos de treino no seio da comunidade. Como corolário, Moçambique participou com três equipas no II torneio de clubes de paravoleibol da recentemente criada zona IV (acontecido na cidade de Maputo em Dezembro de 2018), alcançando o segundo lugar.

Todavia, nos dias prévios à competição (do três ao nove de Dezembro de 2018), Moçambique organizou e acolheu uma das maiores formações em paravoleibol realizada em África. Ao total, foram realizados quatro cursos em simultâneo — árbitros, classificadores, treinadores e administradores de competição — com a participação de 49 pessoas (17 mulheres) vindos de Botswana, Egipto, Malawi, Moçambique, Namíbia, Ruanda, Suazilândia, África do Sul, Uganda, Zâmbia e Zimbabwe²³.

Em relação a estes cursos, a presidente do Comité Africano de Paravoleibol, dra. Hayat Khattab, disse: “Este é de longe o maior conjunto de cursos com o mais diversificado conjunto de países que realizamos na África e realmente demonstra o interesse pelo desporto” (capturado em 20 de Março de 2019 via URL: <https://www.worldparavolley.org/breakthrough-world-paravolley-course-set-for-Mozambique/>).

Continuando com o plano de massificação idealizado e em vista dos resultados promissores do primeiro projecto, no ano 2019 a Fundação AGITOS voltou a financiar uma segunda oportunidade, estando desta vez dirigida para a zona centro do país. Desta forma, um segundo projecto intitulado "Desenvolvimento do Paravoleibol na zona centro de Moçambique", realizou capacitações de árbitros e técnicos desportivos nas províncias de Sofala, Tete e Manica no início do ano 2020.

da "família do voleibol", com o intuito de massificar e desenvolver esta modalidade. Devemos destacar, que esta inclusão dos desportos adaptados dentro das suas respectivas federações é a tendência actual em muitos países e para muitas modalidades desportivas.

²³ <https://www.worldparavolley.org/successful-world-paravolley-courses-wrap-up-in-mozambique/>

Entretanto, devido à pandemia mundial da COVID-19 provocada pelo novo coronavírus, Moçambique declarou o Estado de Emergência por razões de calamidade pública, em todo o território nacional, com início no dia um de Abril de 2020 (pelo Decreto Presidencial nº 11/2020 de 30 de Março) o que paralisou totalmente as actividades desportivas.

Para além das formações indicadas, ambos projectos planeavam o desenvolvimento de acções conducentes à criação de uma rede de núcleos inclusivos, permitindo a participação de pessoas com e sem deficiência, que praticariam paravoleibol a nível recreativo e competitivo. No total foram entregues 35 kits de material desportivo (redes, bolas, enchedores e mecos) para a criação inicial destes centros desportivos.

Neste contexto, ambos projectos previam a realização de torneios intra-provinciais, que culminariam com um torneio inter-provincial, sendo que, para o segundo projecto era esperada a participação de equipas das sete províncias formadas. De forma geral, podemos concluir que de acordo ao panorama nacional e o estágio dos diferentes desportos adaptados, parece que apenas o paravoleibol está sendo implementado com base num programa de desenvolvimento a curto, meio e longo prazo.

Alguns dos passos dados para o desenvolvimento do paravoleibol no país, parecem coincidir com os indicados por alguns especialistas da área, que marcam um roteiro de seis passos para o crescimento ideal do desporto Adaptado no contexto nacional²⁴: i) consciencialização (pessoas com deficiência, familiares, escolas/clubes, governo e sociedade); ii) formação em desporto adaptado tanto de professores no âmbito escolar, como de técnicos desportivos nos clubes; iii) adaptação universal de instalações desportivas (escolares e de clubes); iv) aquisição de material e equipamentos adaptados; v) divulgação através de festivais, espectáculos, feiras, etc.; e vi) organização de eventos/competições desportivas. Devemos sublinhar que este itinerário não é sequencial, estando todos os passos inter-relacionados e inter-dependentes.

De forma geral, podemos convir que o alargamento do número de praticantes na base, assim como nos níveis intermédios, é necessário em todo plano estratégico de desenvolvimento e sustentabilidade do desporto adaptado de alto nível em qualquer modalidade. Porém, isto não parece reflectir-se no contexto moçambicano (fora o caso do paravoleibol) que pese a ter

²⁴ Entrevista realizada pelo pesquisador principal desta tese ao mestre Eduardo Machava, nas instalações da FEFD-UP no dia 14 de Outubro de 2015. Ele tem participado activamente em grupos de Actividade Física e Desporto Inclusivo na cidade de Maputo, onde foi docente das disciplinas de NEE e Introdução ao Desporto Adaptado na FEFD até 2017.

realizado um esforço pela criação de um quadro legislativo que represente medianamente este grupo, não mostra linhas claras que definam o futuro do desporto adaptado no país, quer a nível recreativo, quer a nível escolar. Desta forma, a existência de focos localizados (e isolados) de prática parecem fomentar a endogâmia desportiva, possivelmente pela falta de uma direcção efectiva que os reúna em prol de um crescimento do desporto adaptado a nível nacional.

Acreditamos que a inclusão de modalidades desportivas adaptadas no desporto escolar pode oferecer uma estrutura organizativa, que sirva de trampolim para o crescimento do desporto adaptado federado, e capitalize o grande investimento que supõe um festival nacional em pró da inclusão. A este propósito, o dr. Joel Matias Libombo indicava:

Os Jogos Escolares [*adicionemos inclusivos*] visam, acima de tudo, massificar o desporto e servem também de amostra de potenciais atletas federados, porque é prática corrente a participação de olheiros das federações e clubes, deste modo, seria feita a detecção de vários jovens talentosos. Este movimento claramente tem vindo a produzir resultados positivos. (Extracto da entrevista realizada ao dr. Joel Matias Libombo pelo "Jornal Domingo"²⁵).

Concordamos com MINGANE *et al.* (2010) que afirma que a sensibilização sobre a importância da prática de actividades desportivas pelas pessoas com deficiência pode contribuir para uma mudança real na opinião pública sobre as suas capacidades, melhorando assim a atitude perante o colectivo (peça chave da inclusão), sem deixar de ter em conta que esta área é relativamente nova em Moçambique, e de existem numerosos desafios a nível da inclusão da pessoa com deficiência em todos os âmbitos da sociedade.

Assim, para uma efectiva inclusão no desporto, devem ser resolvidos alguns aspectos que limitam o desenvolvimento desta parcela no país, como por exemplo: preconceitos sociais sobre as capacidades físicas das pessoas com deficiência; falta de classificadores e treinadores para a prática das diversas modalidades desportivas adaptadas, escassez de fundos alocados ao desporto adaptado, insuficiência de instalações apropriadas e material desportivo específico, carência de uma cultura desportiva entre as pessoas com deficiência, exígua quantidade de núcleos e associações vocacionadas para a prática desportiva adaptada, pouca clareza nas políticas de actuação neste campo, ínfima repercussão nos meios de comunicação social, e outras.

²⁵ Realizada em 23 de Julho de 2016 com o título "Formemos atletas nas escolas!" (capturado em 25/11/2018 em <https://www.jornaldomingo.co.mz/index.php/arquivo/14-desporto/7351-formemos-atletas-nas-escolas>)

Portanto, consideramos que antes de existir um plano multisectorial específico para o desenvolvimento neste campo, as pessoas com deficiência (motora, intelectual e sensorial) continuarão a não possuir espaços desportivos com acessibilidade adequada à sua deficiência, não se beneficiarão de uma oferta desportiva adaptada às suas características funcionais, não contarão com treinadores formados, não terão oportunidades para demonstrar os seus ganhos a partir de competições desportivas adaptadas... em suma, não terão acesso à prática desportiva²⁶. Disto, podemos concluir que o panorama actual da Actividade Física e o Desporto moçambicano é caracterizado pela falta de inclusão da pessoa com deficiência.

Justificativa

O nosso interesse relaciona-se com a formação de agentes desportivos e o desenvolvimento de atitudes positivas perante a deficiência dentro do marco referencial do modelo social da inclusão. É por isto que pretendemos realizar uma pesquisa que possa contribuir na melhoria do processo de inclusão das pessoas com deficiência na sociedade moçambicana. Entretanto, não queríamos abandonar o anseio de analisar as relações que se estabelecem entre as pessoas que constituem a sociedade e as formas efectivas de promoção de atitudes positivas a partir da construção de materiais apoiados na literatura.

De facto, o interesse pelas atitudes entre pessoas com e sem deficiência e a relação que se estabelece entre elas tem sido objecto de um vasto corpo de investigação ao longo das últimas décadas (ALVES, 2015; GAONA *et al.*, 2018; LEITÃO & DA SILVA, 2019; MOLERO *et al.*, 2016; OMOTE, 2018; PAREDES & PRADO, 2018; e outros). Porém, este número de publicações é mais modesto quando situamos estas relações dentro do contexto da Actividade Física e o Desporto (ABRANTES; 2017; MONTEIRO, 2020; OCETE *et al.*, 2017; REINA, 2014; REINA *et al.*, 2016; RELLO *et al.*, 2020, etc.).

Assim, a pesquisa esteve motivada pelo desejo de contribuir no desenvolvimento de atitudes positivas perante a deficiência dentro do âmbito da Actividade Física e o Desporto, pretendendo uma posterior transferência a outros contextos que melhorem a inclusão deste grupo no contexto social. Assim, fazemos questão de justificar cronologicamente o interesse pessoal, profissional

²⁶ O que contradiz à Constituição da República de Moçambique (2004) nos artigos (35, 37, 93 e 125), assim como à Lei do Desporto nº 11/2002 de 12 de Março, nos artigos (4, 6, 15, 36, 42, 51 e 56).

e académico do principal pesquisador pelos três conceitos chave da pesquisa, nomeadamente, a formação desportiva, a inclusão e as pessoas com deficiência.

No âmbito pessoal, destacamos que a Actividade Física e o Desporto ocuparam grande parte do seu tempo livre durante a juventude, ora como praticante, ora como treinador, inquietação que culminou com o acesso à Faculdade de Ciências da Actividade Física e o Desporto em Madrid (Espanha). Durante os cinco anos de licenciatura (duração do antigo plano de estudos iniciado no ano 1996), a sua percepção sobre o curso, e portanto, as escolhas curriculares que foi realizando durante o mesmo, mudaram da área do treino e rendimento desportivo para a área da educação e formação. Neste sentido, apercebeu-se de que a própria idiossincrasia do desporto, assim como o seu efeito pessoal, social e mediático, convertia-lhe em um potencial meio de transmissão de valores.

Portanto, relativamente às pessoas com deficiência, tomou contacto ainda durante a sua formação como técnico desportivo em grupos de treino. Entretanto, a sua aproximação ao desporto adaptado à deficiência em Moçambique começou tardiamente devido, em parte, ao escasso desenvolvimento desta parcela a nível nacional. Porém, o aprofundamento na bibliografia específica apresentou-lhe as enormes possibilidades académicas e sociais que oferecia, desafiando-lhe a contribuir no conhecimento desta temática de forma contextualizada no país.

Aqui devemos sublinhar que a temática desta pesquisa aparece num óptimo momento conjuntural: por um lado, existe um amparo governamental que se verifica no esforço do Governo por abordar a questão da inclusão social das pessoas com deficiência tanto ao nível nacional — desenvolvendo um quadro legislativo e orgânico oficial através de leis, resoluções, decretos, estratégias, planos de acção, regulamentos, etc.²⁷ — quanto ao nível internacional — assinando e ratificando documentos como a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência (Resolução nº 29/2010, de 31 de Dezembro) e a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos de Pessoas com Deficiência (Janeiro de 2012).

²⁷ Alguns destes documentos são: Constituição da República, Política para a Pessoa Portadora de Deficiência (Resolução nº 20/99 de 23 de Junho), Plano Nacional de Acção para Área da Deficiência (PNAD, aprovado pelo Governo a 18 de Abril de 2006), Lei do Trabalho (Lei nº 23/2007 de 1 de Agosto), Regulamento das Disposições Técnicas para a Melhoria da Acessibilidade dos Cidadãos Portadores de Deficiências Físicas e ou de Mobilidade Condicionada aos Edifícios e Locais de Uso Público (Decreto nº 53/2008 de 30 de Dezembro), Estratégia da Pessoa Portadora de Deficiência na Função Pública 2009-2013 (Resolução nº 68/2009 de 27 de Novembro), etc.

Por outro lado, parece que todo este quadro legal afigura-se insuficiente, já que se mantém altos níveis de exclusão social como indicado. A este respeito, RADLIŃSKA *et al.* (2020) referem que a eliminação de barreiras legais e organizacionais parece mais simples de implementar do que obter uma eliminação real das atitudes negativas.

De facto, pese aos esforços realizados pela melhoria da qualidade de vida das pessoas com deficiência levados a cabo durante a implementação do Plano Nacional da Área da Deficiência, PNAD I (2006- 2010) e PNAD II (2012-2019), ainda permanecem atitudes negativas por parte da família, comunidade e sociedade em geral, que convergem para a exclusão social e discriminação desta camada social. Entretanto, esta exclusão se nos afigura como uma oportunidade para a acção, que permitiria apresentar a Actividade Física e o Desporto como um meio eficaz na promoção de atitudes positivas que contribuam para uma sociedade moçambicana mais inclusiva.

Todavia, podemos aludir como justificação a existência de um vazio na produção de estudos académicos no país, relativamente à Actividade Física e o Desporto adaptado à pessoa com deficiência — seja ele no âmbito escolar, recreativo ou de alta competição — não tendo encontrado nenhuma pesquisa deste género implementada em Moçambique. Neste sentido, acreditamos que é necessário aproximar o saber universitário para a realidade do país, colocando-o ao seu serviço e apoiando o seu desenvolvimento, sob risco de sermos coniventes com um desfase entre os conhecimentos que geram inutilidade e desactualização dos programas de ensino.

De facto, acreditamos que todo este empenho legislativo em prol da deficiência e o seu aparente fracasso na implementação, bem poderia ter chamado o interesse da academia para o aumento de pesquisas específicas que contribuam para a criação de uma sociedade mais inclusiva. Porém, parece que a temática relacionada à deficiência ainda não se destaca no conhecimento produzido pelas instituições de ensino superior, que parece relegada a algumas monografias e dissertações com destaque para a área da educação, normalmente relativas a estudos sócio-demográficos relacionadas à situação das pessoas com deficiência.

Seguindo este argumento, o PNAD II (2012-2019) manifesta o seu descontentamento pela falta de iniciativas sociais que intensifiquem as acções de sensibilização da sociedade para o respeito e valorização da diversidade (p. 12).

De certa maneira, a falta de interesse pela pesquisa neste âmbito contrasta com a tendência crescente do número de pessoas com deficiência no país. Isto é visível se comparamos, por exemplo, dados provenientes do Plano Nacional da Área da Deficiência - PNAD II 2012-2019 (Maputo, Setembro de 2012) — que cifrava em 475.000 as pessoas com deficiência no país, quantia que equivalia ao 2% do total da população moçambicana estimada em 23.700.715 habitantes no ano 2012 — e os fornecidos pelo último Censo Geral da População (realizado no ano 2017 pelo Instituto Nacional de Estatística)²⁸ — e que cifra em 727.620 as pessoas com deficiência, quantia que equivale ao 2.7% do total da população moçambicana estimada em 26.899.105 habitantes no ano 2017.

Algumas das razões que poderiam ser aduzidas como justificação para este aumento de cidadãos com deficiência em Moçambique, são: fraca saúde materno-infantil fora dos grandes núcleos populacionais, a desnutrição crónica da população infantil, doenças endémicas como a poliomielite ou sequelas de malária cerebral, crescente número de acidentes rodoviários, desastres naturais, etc. Igualmente, seria notada como uma causa os vários conflitos armados registados actualmente a nível interno: confrontos militares no centro do país entre o Governo e o partido da Resistência Nacional de Moçambique (RENAMO) e ainda mais recentemente os protagonizados por terroristas insurgentes na província de Cabo Delgado.

Independentemente do número de compatriotas com deficiência ou a causa que a provocou, voltamos a sublinhar a escassez, no país, de estudos relativos ao constructo da "deficiência" no sentido lato do termo, que é acentuada quando associamos este conceito ao âmbito da Actividade Física e o Desporto. Contudo, não ocorre assim noutros países onde a literatura é mais abundante nos aspectos chave do presente trabalho.

Com unanimidade, a bibliografia específica aponta à Actividade Física e o Desporto como ferramentas importantes na aceleração do processo efectivo de inclusão das pessoas com deficiência (ANACLETO, 2018; DENARDIN, 2011; FREIRE, 2010; GORGATTI & COSTA, 2005; LEITÃO & DA SILVA, 2019; McKAY *et al.*, 2019; MONTEIRO, 2012; OCETE *et al.*, 2015; PÉREZ *et al.*, 2012; REINA *et al.*, 2019; RELLO *et al.*, 2020; SLININGER *et al.*, 2000; VÍQUEZ *et al.*, 2020; ZUCCHI, 2001; e outros).

²⁸ Disponível em: <http://www.ine.gov.mz/iv-rgph-2017/mocambique/censo-2017-brochura-dos-resultados-definitivos-do-iv-rgph-nacional.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2020.

Dentre o vasto campo de linhas de pesquisa que interessam ao desporto adaptado proposto por PÉREZ *et al.* (2012), e seguindo o princípio norteador do seu uso como forma de inclusão, tencionámos enveredar pela formação de agentes desportivos. Portanto, quisemos evidenciar a importância e responsabilidade que eles detêm no processo de inclusão de pessoas com deficiência, reconhecendo o seu rol como peça chave do desenvolvimento de atitudes positivas perante este grupo.

Portanto, concordando com OCETE (2016), REINA (2003) e RELLO & PUERTA (2014), considerámos que a participação em actividades desportivas adaptadas de carácter inclusivo teria resultados benéficos para os agentes desportivos sem deficiência no relativo ao fomento de atitudes positivas perante os seus pares com deficiência. A melhoria da atitude no ambiente da Actividade Física e o Desporto poderia ser transferido a outros contextos da vida quotidiana incidindo na inclusão da pessoa com deficiência na sociedade.

Desta maneira, tínhamos a pretensão de que esta pesquisa contribui-se em diferentes âmbitos, sendo o social, científico e pessoal os mais destacados. A este respeito, referimos:

- Social. De uma forma geral, gostaríamos de colaborar na configuração de uma sociedade moçambicana cada vez mais inclusiva e tolerante com as diferenças, auxiliando no fomento de atitudes positivas perante a diversidade, tendo a deficiência como caso específico. Sob uma atenção mais específica, esperávamos proporcionar um melhor ambiente para a prática de actividades físicas e desportivas das pessoas com deficiência, que ajudasse na massificação de modalidades desportivas adaptadas e o consequente aproveitamento dos benefícios que advém da sua prática.
- Científico. Pretendemos iniciar novas abordagens de investigação epistemológica contextualizadas em Moçambique, que poderia promover novas linhas de pesquisa científica com base em debates sobre a deficiência, o desporto adaptado, o desporto inclusivo, a formação de agentes desportivos na sociedade hodierna, o desenvolvimento de atitudes positivas através da Actividade Física e o Desporto, e outros. Estas abordagens poderiam servir de base para a colaboração em rede com outros centros de pesquisa a nível internacional que já vêm trabalhando neste sentido, aumentando assim a literatura nacional.
- Pessoal. Através da satisfação pela contribuição nos âmbitos anteriores e que se resume ao desenvolvimento de uma prática desportiva inclusiva numa área social em risco de exclusão.

Isto conduziria a novas perspectivas sobre a investigação, as quais permitiriam adquirir maior experiência na pesquisa de pós-graduação e autonomia científica.

Com base nesta justificativa, pode-se aferir que colocámos grandes expectativas no potencial da Actividade Física e o Desporto como factor de inclusão social das pessoas com deficiência através do fomento de atitudes positivas. Isto é visível a partir dos três conceitos chave que sustentam esta discussão — nomeadamente, a formação desportiva, a inclusão e a deficiência — e que resumem os nossos anseios pessoais, académicos e profissionais.

Definição do problema de pesquisa

Em Moçambique, existe uma grave estigmatização social das pessoas com deficiência que é manifestada através do seu acesso à educação, saúde, actividade profissional, recreação, actividades desportivas, etc. Isto é reiteradamente declarado pelo Estado através das diferentes estratégias e planos relacionados à deficiência — Estratégia para a Pessoa Portadora de Deficiência na Função Pública – EPPDFP, 2009-2013; Plano Nacional de Acção para a Criança - PNAC II, 2013-2019; Plano Nacional da Área da Deficiência – PNAD II, 2012-2019; etc.

Similarmente, têm alertado sobre esta situação as associações e fóruns nacionais que congregam a sociedade civil, como o Fórum das Associações Moçambicanas dos Deficientes (FAMOD); Fórum da Sociedade Civil para os Direitos da Criança - ROSC; Liga dos Direitos Humanos, ADEMO; e outras.

Igualmente, esta exclusão social tem sido evidenciada pelas organizações não governamentais para o desenvolvimento que trabalham em Moçambique (*Humanity & Inclusion; Save the Children, Light for the World; UNICEF, etc.*), e alguns estudos contextualizados no país (CHAMBAL *et al.*, 2015; MALEANE & SUAIDEN, 2010; MANUEL, 2008; NHAQUILA, 2011; SIGAÚQUE, 2013; e outros).

Perante este panorama, o PNAD II (2012-2019) indicava que a pessoa com deficiência enfrenta continuamente o pré-conceito e a atitude negativa da comunidade, o que impede o seu desenvolvimento e adesão ao processo de inclusão “[...] ainda persistem algumas atitudes negativas por parte das famílias, das comunidades e da sociedade em geral, em relação a este segmento da sociedade, que concorrem para a sua exclusão social e discriminação” (PNAD II, 2012, p. 12). Esta ideia é partilhada por SILVA (2021) e MINGANE *et al.* (2010) quem afirmam que a deficiência em Moçambique é percebida como "um problema médico de origem

científica, divina ou mística. Vivida como uma fatalidade, é causa de vergonha para as famílias e muitas vezes de auto-exclusão das próprias pessoas com deficiência" (p. 14).

A origem deste preconceito poderia estar ligada a modelos biológicos de aproximação à deficiência, onde estas pessoas eram observadas como objectos de tratamento e reabilitação centrados no défice e não nas potencialidades. Afortunadamente estes modelos estão em desuso, sendo que na actualidade, a deficiência é analisada desde uma perspectiva bio-psico-social (OMS, 2001). Porém, as limitações das pessoas com deficiência para uma efectiva inclusão social, vêm impostas por estereótipos negativos, falsas crenças sobre dependência, culturas opressivas e problemas económicos.

Dentre os vários obstáculos para efectivar esta mudança, a literatura hodierna aponta às atitudes negativas das pessoas sem deficiência como uma das principais barreiras para a inclusão real, e não apenas teórica, das pessoas com deficiência (GAONA *et al.*, 2018; FRANÇA *et al.*, 2019; MELO, 2017; MOLERO *et al.*, 2016; OMOTE, 2018; PAREDES & PRADO, 2018; RELLO *et al.*, 2018; etc.).

Frente a estas pesquisas podemos admitir que a situação em que se encontram as pessoas com deficiência em Moçambique não difere do panorama internacional. Assim, pese aos governos se esforçarem por apresentar uma legislação cada vez mais inclusiva — também o nosso país — parece que a sociedade está mudando muito lentamente. Isto é referido por RADLIŃSKA *et al.* (2020), quem afirmam que as mudanças legislativas se produzem de maneira mais rápida do que as mudanças sociais.

Portanto, encontrámos aqui uma primeira inquietação: como poderíamos contribuir para acelerar o processo de inclusão social das pessoas com deficiência? Se um dos principais entraves referidos pela literatura está associado às atitudes negativas das pessoas sem deficiência... como mudá-las? Será que a Actividade Física e o Desporto podem contribuir para o desenvolvimento de atitudes positivas perante a deficiência?

A resposta a estas perguntas foi encontrada na bibliografia específica, que apresenta efeitos positivos promissores quando é utilizada a Actividade Física e o Desporto como um meio para o fomento de atitudes positivas perante a deficiência (ABELLÁN *et al.*, 2018a; ANACLETO, 2018; CABRAL, 2016; DE LA OSA & HERNANDEZ, 2018; McKAY *et al.*, 2019; PAPAIOANNOU *et al.*, 2014; PEREIRA, 2017; REINA *et al.*, 2019; RELLO *et al.*, 2018;

VÍQUEZ *et al.*, 2020; e outros). Estes estudos têm sido realizados tanto através da disciplina de Educação Física, no âmbito escolar, como de jogos inclusivos e desportos adaptados no contexto recreativo. Não encontramos estudos desta índole na alta competição, acreditamos que por não ser este um dos temas de interesse nesse nível desportivo.

Assim, a investigação faz referência a um modelo de intervenção através da prática inclusiva, onde é necessária a implementação de um desenho eficaz que permita a cooperação e ajuda entre grupos de pessoas com e sem deficiência (RELLO, *et al.*, 2018; RELLO *et al.*, 2020; PÉREZ-TEJERO *et al.*, 2012). Entre as hipóteses formuladas, destaca a Teoria do Contacto (ALLPORT, 1954), como a mais comumente utilizada para o desenvolvimento de atitudes positivas perante a deficiência através da Actividade Física e o Desporto. Esta teoria parte do pressuposto de que na origem do preconceito social encontra-se o processo de categorização e a hostilidade intergrupar socialmente aprendida, o que conduz às pessoas a rejeitar aquilo que desconhecem.

Desta forma, o preconceito seria uma consequência da falta de contacto com outros grupos, já que o contacto pode proporcionar experiências positivas que salientem a percepção de similitude entre os membros de grupos diferentes, sendo que esta percepção de semelhança possa gerar uma atracção entre eles. Finalmente, se assume que à desconstrução de estereótipos negativos poderá resultar em comportamentos e atitudes positivas perante o grupo de referência (MATOS, 2011).

No contexto geral, existem evidências de que o contacto entre grupos favorece a redução significativa de várias formas de preconceito, em diversos âmbitos e para uma grande variedade de grupos diferentes (DE BEER, 2015; PETTIGREW & TROPP, 2011). Entretanto, a literatura assinala que o contacto por si só não tem um efeito positivo (VÍQUEZ *et al.*, 2020), devido à colocação de pessoas com deficiência em ambientes "inclusivos" (seria mais correcto dizer "integrativos") não implica um melhoramento nas atitudes das pessoas sem deficiência em relação à inclusão (LINDSAY & EDWARDS, 2013). Isto é porque as pessoas interagem com seus pares com deficiência apenas quando são incentivados a fazê-lo, sendo geralmente necessário estruturar o ambiente (TAVARES, 2011).

Assim, parecem necessários certos condicionantes que incidam na interacção como são a frequência, qualidade, âmbito, variedade, roles dos participantes, etc. Destacam-se, portanto, quatro condiciones que estructurem o contacto a fim de incidir positivamente na atitude dos

participantes: i) igualdade de *status* entre participantes; ii) cooperação entre os grupos; iii) realização de objectivos comuns; e iv) apoio institucional (GARCÍA *et al.*, 2009; PÉREZ-TEJERO *et al.*, 2012; RELLO *et al.*, 2018).

Até este ponto, os estudos apresentados sugeriam a necessidade de realizar intervenções intencionais e estruturadas através da Actividade Física e o Desporto que conduzissem a um desenvolvimento de atitudes positivas perante a deficiência, e que por extensão, melhorassem a inclusão deste grupo na sociedade moçambicana. Porém, surgir-nos-ia uma segunda inquietação: onde situar a nossa proposta dentro do actual cenário do desporto adaptado no país? A quem deveria ser dirigida?

A este respeito, tivemos em conta que Moçambique tem insistido em enquadrar a prática da actividade física e desportiva para as pessoas com deficiência dentro do "Desporto para todos", deixando este movimento fora do contexto educativo. Assim, indo ao encontro das directrizes marcadas pelo Governo (não querendo aqui julgar a sua conveniência), quisemos explorar as potencialidades no âmbito recreativo.

Desta auscultação, deparámos com que a maior parte das actividades realizadas na área eram executadas por técnicos desportivos de modalidades convencionais com inquietação pelo trabalho social/voluntário. Estes técnicos, ou não possuíam uma formação específica (normalmente antigos praticantes da modalidade convencional), ou tendo uma formação inicial na Actividade Física e o Desporto referiam não estar satisfeitos com as competências adquiridas durante o seu curso/formação ²⁹.

Estes resultados não diferiam dos encontrados em pesquisas relacionadas ao perfil dos treinadores de modalidades adaptadas noutros países, que apresentavam um quadro similar destacando, igualmente, a insegurança e insatisfação dos graduados em cursos de Educação Física e Desporto para actuarem na inclusão de pessoas com deficiência (CABRAL *et al.*, 2017; CASCON, 2020; CHAMBAL, 2011; VALENCIA-PERIS *et al.*, 2020; etc.). Entre outras razões, isto era devido aos treinadores de atletas com deficiência que viam aumentadas as suas responsabilidades, sendo preciso — para além do conhecimento técnico-táctico da modalidade desportiva — outras noções sobre factores contextuais (para os que não tinham sido formados).

²⁹ Dados recolhidos a partir de actividades desenvolvidas pelo "Núcleo de Actividade Física e Desporto Adaptado Inclusivo" (NAFDAI), com sede na FEFD - UPM.

Como exemplo, podemos indicar o auxílio e orientação em tarefas quotidianas não vinculadas ao desporto; acessibilidade das instalações desportivas; adaptabilidade dos meios de transporte; montagem, manuseio e manutenção de equipamento específico, suporte psicológico para inclusão, defesa dos direitos dos atletas com deficiência, etc. (FACUNDO *et al.*, 2019; SARAIVA, 2016).

Ainda notámos que Moçambique apenas tinha oportunidades de formação em actividades físicas e desportivas adaptadas à pessoa com deficiência, sendo que quase na totalidade, eram organizadas e realizadas no estrangeiro por entidades com elos internacionais. Também, constatámos que muitas das capacitações que o país conseguia enviar alguns técnicos, tinham escassa repercussão para o desenvolvimento do desporto adaptado.

Em parte, isto era devido aos recentemente formados que pareciam desentender-se da responsabilidade de partilhar os conhecimentos com os colegas que não tiveram a oportunidade de viajar (em forma de réplicas), e até mesmo não fazendo uso dos conhecimentos apreendidos pelo abandono da prática³⁰. Não querendo apontar as razões que conduziram a situações como estas, o certo é que podemos verificar um elevado gasto económico (passagens aéreas, hospedagem, alimentação, dinheiro de bolso, custos associados como materiais didácticos, formadores, aluguer de instalações, por citar alguns) sem um retorno evidente para o desporto adaptado nacional.

Perante esta circunstância, concordámos com a literatura em que qualquer tentativa que pretenda incidir sobre o fomento de atitudes positivas face à deficiência, deve passar pela formação de agentes desportivos, considerados como "peça chave" do desenvolvimento desta área (BARTONNOVA *et al.*, 2007; BLOCK & OBRUSNIKOVA, 2007; GARCIA *et al.*, 2009; LUNDBERG *et al.*, 2008; PAPAIOANNOU *et al.*, 2014; PÉREZ-TEJERO *et al.*, 2012). Desta maneira, reconhecemos o papel fundamental do técnico desportivo como agente mobilizador em prol da inclusão social da pessoa com deficiência, e não apenas como profissional no seu campo de actuação.

³⁰ Nos últimos anos, tomámos conhecimento (pois não existem registos escritos) da participação de cidadãos moçambicanos em várias capacitações internacionais, frequentemente realizadas em Angola, Cabo Verde e Portugal. Os números referidos nestas capacitações ascendem a 18 beneficiados, no entanto, não temos observado a realização de nenhuma réplica. Um caso recente teve lugar no ano 2018 em Luanda (Angola) onde o CPM enviou oito pessoas para formação entre os dias 20-23 de Fevereiro, quatro delas para para-powerlifting... porém, nenhuma actividade se tem desenvolvido até a data nessa modalidade.

Assim, tínhamos encontrado um campo de actuação e um grupo alvo onde implementar uma possível proposta: deveríamos actuar sobre a formação de técnicos desportivos no âmbito da recreação. Porém, uma vez dadas as respostas a perguntas como "o quê fazer", "onde fazer" e "para quem", deparámo-nos com uma terceira inquietação: é possível desenvolver uma formação modelo que fomente atitudes positivas perante a deficiência sem detrimento da componente técnica-táctica da modalidade desportiva? Se possível, como aplicá-la em Moçambique?

Com este intuito, analisámos diversas capacitações que eram realizadas na área específica da Actividade Física e o Desporto Adaptado à pessoa com deficiência, chegando à conclusão de que ofereciam temas atractivos, com bons meios de ensino e leccionados por formadores com longa experiência na área. No entanto, pareciam descuidar as questões metodológicas e culturais, deixando estes aspectos *ad libitum* do formador. Em muitos dos casos, as formações tendiam a privilegiar a componente técnica-táctica das modalidades desportivas, obviando o papel do formando como agente promotor da inclusão social (aspecto tão fundamental no nosso contexto nacional).

Esta ideia encontrava apoio em CABRAL *et al.* (2017), quem indicava que estudos recentes evidenciavam que a formação inicial de profissionais da Educação Física e Desporto estava em mãos de instituições desportivas de alto rendimento (caracterizada pela formação tradicional – desportiva). Neste sentido, a formação inicial nestes moldes não se mostrava satisfatória para contribuir à inclusão de pessoas com deficiência nesta área. Este facto, deixava patente nos profissionais da Educação Física e o Desporto a existência de uma lacuna na orientação pedagógica de cunho crítico – reflexiva que contribuísse na inclusão de pessoas com deficiência nas suas actividades.

Desta forma, admitimos que a metodologia usada durante o processo de ensino-aprendizagem é fundamental para o incremento da autonomia do formando que o conduza à pro-actividade a favor da inclusão. Isto significa que é necessário desenvolver novas perspectivas de abordagens metodológicas nas capacitações, com a preocupação voltada para a formação holística em contextos de inclusão — pessoas com e sem deficiência no mesmo ambiente — pelo que devemos observar estratégias, técnicas e actividades que nos permitam aproveitar ao máximo o tempo de contacto entre os grupos.

De facto, encontramos o contacto com pessoas com deficiência como uma das variáveis que conduzem ao êxito em programas de Actividade Física e Desporto (CAMPOS *et al.*, 2013; GARCIA, 2016; LUNDBERG *et al.*, 2008; MACMILLAN *et al.*, 2013; REINA *et al.*, 2019; REIS, 2016; RELLO *et al.*, 2018; TEIXEIRA, 2014; VÍQUEZ *et al.*, 2020; etc.). Assim, presumimos que em muitas ocasiões, os técnicos capacitados no desporto adaptado não possuem uma formação inicial específica na área da deficiência, sendo que na maioria dos casos, nem sequer têm tido uma experiência prévia de proximidade com pessoas com deficiência.

Neste contexto, ficámos preocupados pelo perfil de saída dos agentes desportivos que contribuem para um efectivo desenvolvimento do desporto adaptado em Moçambique — e por extensão para uma sociedade moçambicana mais inclusiva, de acordo com o paradigma da inclusão proposto por SASSAKI (2004). Assim, avaliámos a possibilidade de idealizar uma metodológica aplicável às capacitações que pudessem ser implementadas desde a realidade nacional e que, especificamente, promovesse as atitudes positivas dos técnicos desportivos face a deficiência sem comprometer os aspectos técnicos e táticos da modalidade em questão.

Esta proposta estaria sustentada pelo conceito multidimensional da atitude proposto por RODRIGUES *et al.* (2009), onde é entendida como uma "organização duradoura de crenças e cognições em geral, dotada de carga afectiva pró ou contra um objecto social definido, que predispõe a uma acção coerente com as cognições e afectos relativos a este objecto" (p. 81).

Este desiderato ficaria enquadrado na Teoria do Contacto (ALLPORT, 1954), ao reconhecermos que a Actividade Física e o Desporto, pela sua idiossincrasia, comportam várias similitudes com os pressupostos desta teoria. Como por exemplo, podemos indicar a comparticipação comum de objectivos; uma continua inter-relação entre participantes em ambientes de carácter lúdico e vivencial com o mesmo *status* dentro do grupo; expressão de numerosas e variadas emoções que permitem uma experiência conjunta profunda, genuína e íntima; etc.

A este respeito, a literatura parece sustentar que a Actividade Física e Desporto efectuada desde ambientes de contacto inclusivo — independentemente da actividade / modalidade escolhida — é um meio óptimo para a obtenção de resultados positivos nas atitudes perante as pessoas com deficiência (ABELLÁN *et al.*, 2018a; CABRAL, 2016; LIU *et al.*, 2010; OCETE *et al.*, 2015; PAPAIOANNOU *et al.*, 2014; REINA *et al.*, 2011; RELLO *et al.*, 2018; VÍQUEZ *et al.*,

2020; etc.); sendo ainda destacado que as actividades de natureza cooperativa têm um maior efeito que as de natureza competitiva (BLOCK & OBRUSNIKOVA, 2007; BLOCK *et al.*, 2007; DE LA OSA & HERNANDEZ, 2018; McKAY *et al.*, 2015; PEINADO, 2017; PÉREZ-TEJERO *et al.*, 2012; RELLO *et al.*, 2020; SANTANA & GAROZ, 2013; e outros).

No relativo à duração da formação, pese à bibliografia apontar que um maior tempo de contacto resulta em um efeito mais acentuado e duradouro (ABELLÁN *et al.*, 2018a; DE LA OSA & HERNANDEZ, 2018; KRAHÉ & ALTWASSER, 2006; LEITÃO & DA SILVA, 2019; McKAY *et al.*, 2015; SANTANA & GAROZ, 2013; etc.), devemos ter em conta que a duração média de uma formação de técnicos desportivos, tanto em Moçambique como no exterior, está entre dois e cinco dias, pelo que para implementar uma acção real no contexto nacional, a formação não deveria ultrapassar esta baliza temporal. Contudo, o tempo de contacto poderia ser aumentado se incluíssemos um período de trabalho independente em forma de "estágio".

Por fim, já entrados nos aspectos de formação e agentes desportivos, poderia ser de interesse analisar algumas variáveis pessoais e profissionais que, de acordo com a bibliografia específica (BLOCK & OBRUSNIKOVA, 2007; PANAGIOTOU *et al.*, 2009; PEINADO, 2017; OCETE, 2016; REINA *et al.*, 2019; etc.), parecem ter uma influência sobre as atitudes (p. ex: idade e sexo do participante, o contacto anterior com pessoas com deficiência, anos de experiência no sector, etc.).

Estas variáveis facilitariam alguma informação sobre as características do formando, o que poderia contribuir para a elaboração de um perfil de entrada que ajudasse a formular critérios de inclusão para o recrutamento de candidatos face à participação em formações nesta área, com vista a aumentar a capitalização de recursos humanos.

Chegados a este ponto, decidimos identificar as perguntas de investigação, que tinham o intuito de estabelecer uma direcção clara sobre a problemática. De facto, as perguntas de pesquisa são consideradas como um fio condutor do estudo, tentando exprimir o mais exactamente possível aquilo que procuramos compreender melhor (QUIVY & CAMPENHOUDT, 2005). Assim, a tabela 3 apresenta as questões de partida que formulámos a fim de responder as nossas inquietações, ao tempo que serviram de elo de ligação ao longo da investigação.

Tabela 3: Perguntas de partida para a pesquisa

Sobre a formação	Que metodologia devemos utilizar para a promoção de atitudes positivas perante a deficiência na formação de agentes desportivos em Moçambique sem detrimento das componentes técnicas e táticas?
	O ambiente de formação inclusivo ou específico, tem influência nas atitudes a curto prazo?
	O ambiente de formação inclusivo ou específico, tem influência nas atitudes a longo prazo?
Sobre as atitudes dos participantes	O sexo e a idade dos participantes têm influencia sobre a atitude?
	Os participantes com mais anos de experiência na área da actividade física revelam uma maior atitude?
	Os participantes com um maior nível académico possuem uma atitude mais positiva?
	A formação inicial em AFDA dos participantes influencia a atitude positiva?
	Os participantes que tiveram um contacto prévio com a deficiência têm atitudes mais positivas?

Objectivos

Toda pesquisa deve estar assente em objectivos de estudo, que orientam as acções que são desenvolvidas para explorar o tema em investigação. Desta forma, assentes nos objectivos podemos desenhar a finalidade da investigação, que é fundamental que sejam claros e precisos.

De acordo com PRODANOV & DE FREITAS (2013) a definição dos objectivos de estudo estão ligados às perguntas de partida de uma pesquisa, sendo que estes procedem ao desdobramento das variáveis que são exploradas como forma de compreender e solucionar o problema proposto. Na tabela 4 indicamos os objectivos gerais e específicos que nortearam esta investigação:

Tabela 4: Objectivos gerais e específicos relativos à pesquisa

Objectivos gerais	Objectivos específicos
Analisar o efeito que produzem os cursos de formação em desporto adaptado em Moçambique sobre a promoção de atitudes positivas perante a deficiência dos seus participantes	Desenhar uma metodologia que fomente atitudes positivas perante a deficiência em formações de agentes desportivos no contexto moçambicano
	Validar por especialistas a metodologia desenhada
	Implementar a metodologia desenhada através de formações de técnicos desportivos de Paravoleibol em dois ambientes: inclusivo (pessoas com e sem deficiência) e específico (apenas pessoas sem deficiência)
	Verificar o nível de aprendizado sobre aspectos técnicos e táticos do Paravoleibol nos participantes das formações
	Avaliar o desenvolvimento de atitude perante a deficiência a curto prazo nos participantes da formação inclusiva
	Avaliar o desenvolvimento de atitude perante a deficiência a curto prazo nos participantes da formação específica
	Comparar os ambientes de formação inclusivos e específicos quanto ao desenvolvimento de atitudes a curto prazo
	Verificar o efeito da atitude perante a deficiência ao longo do tempo nos participantes de formações inclusiva
	Verificar o efeito da atitude perante a deficiência ao longo do tempo nos participantes de formações específicas
	Comparar os ambientes de formação inclusivos e específicos quanto as atitudes ao longo do tempo
Analisar as variáveis que influenciam sobre as atitudes perante a deficiência nos participantes de cursos de formação em desporto adaptado no contexto moçambicano	Estimar a influência do sexo dos participantes em relação à atitude perante à deficiência
	Estimar a influência da idade dos participantes em relação à atitude perante à deficiência
	Conferir a influência dos anos de experiência como agente desportivo em relação à atitude perante à deficiência
	Verificar a influência do nível académico em relação à atitude perante à deficiência
	Confirmar a influência da formação inicial em AFDA em relação à atitude perante à deficiência
	Comprovar a influência do contacto prévio com pessoas com deficiência em relação à atitude perante à deficiência

CAPÍTULO I: REVISÃO DA LITERATURA

CAPÍTULO I: REVISÃO DA LITERATURA

Neste primeiro capítulo debruçamo-nos sobre os vários conceitos nos quais apoiamo-nos para sustentar esta pesquisa. Assim, inicialmente revimos o conceito de deficiência a partir do relacionamento que tem tido a sociedade com as pessoas com deficiência ao longo da História. Neste processo constatámos o aparecimento e evolução de diferentes paradigmas que reflectiam a situação sociopolítica e económica das pessoas com deficiência dentro da comunidade.

Igualmente, tentámos apresentar alguns traços do reflexo desta situação internacional dentro do contexto da sociedade moçambicana. Neste sentido, Moçambique se nos afigura no caminho do progresso político em prol da inclusão, no entanto, sem um impacto visível, já que ainda predomina a discriminação baseada em estereótipos e preconceitos negativos que impede a efectiva inclusão da pessoa com deficiência.

Percebido o predomínio de atitudes negativas que confirmavam um quadro discriminatório, quisemos aprofundar sobre a forma como se manifestam estas atitudes. Igualmente, ficamos interessados nas formas de redução do preconceito e fomento de atitudes positivas perante a deficiência sugeridas pela bibliografia específica. Desta forma, concluímos que a Teoria do Contacto poderia ser uma óptima base científica para a promoção de atitudes positivas, que se adequava perfeitamente à idiossincrasia da Actividade Física e Desporto.

Com este intuito, debruçamo-nos sobre a Teoria do Contacto quanto às características do contacto ideal, assim como nos moderadores que produziam um maior efeito nos resultados. Igualmente, pesquisamos sobre como generalizar os resultados para além do contacto imediato e a sua transferência a novos contactos fora do grupo de intervenção.

Finalmente, optamos por investigar sobre estudos relacionados à Teoria do Contacto quando utilizada a partir da Actividade Física e Desporto com intuito de desenvolver atitudes positivas perante a deficiência. Desta forma, apresentámos os principais estudos nas áreas de Educação Física, Actividade Física Recreativa e Desportiva. De seguida, analisámos as variáveis mais relevantes apresentadas pela literatura a fim de estabelecer um quadro científico que pudesse sustentar a nossa investigação.

1. Deficiência: Situação e consequências sociais

Ao tratarmos da pessoa com deficiência referimo-nos a uma população estimada em mais de um bilhão de pessoas no mundo, de acordo com os dados do Relatório Mundial sobre a Deficiência de 2011, elaborado pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e pelo Banco Mundial (WHO, 2011). Apesar deste elevado número de pessoas, a deficiência continua a ser alvo de discriminação a partir de um processo de estigmatização simples: a pessoa possui alguma característica que a distingue do que é considerado "normal", e com base neste atributo lhe são associadas um conjunto de particularidades de viés negativo.

Esta conotação impede que sejam identificados outros aspectos positivos nas pessoas com deficiência, o que dificulta a sua integração nas relações sociais concorrendo para um quadro discriminatório (GOFFMAN, 2004). Desta forma, a pessoa com deficiência é transformada num ser incapaz e sem direitos, passível de ser excluído socialmente e impedido de participar plenamente na comunidade (FRANÇA, 2020).

Esta concepção negativa de deficiência tem variado ao longo da História e entre as diferentes culturas mas, geralmente, se tem caracterizado por atitudes e actos discriminatórios, que em muitos casos têm derivado em agressão e violência que, lastimavelmente, subsistem até os dias de hoje (LOPES, 2013). De acordo com DEL ÁGUILA (2013), na actualidade, esta discriminação contra a deficiência não se expressa de forma consciente, mas se fundamenta numa série de preconceitos anteriores herdados de tempos remotos e que se tornaram um substrato cultural que os torna inconscientes.

De facto, hoje em dia, podemos encontrar estes preconceitos de forma evidente e aberta mas, mais comumente, de maneira subtil (embora estejam intimamente relacionados). De acordo com FERNÁNDEZ *et al.* (2020), a subtilidade está além das normas que proíbem as expressões preconceituosas e discriminatórias, tidas como uma forma "socialmente aceitável" de expressar o preconceito sem ser conotado desta maneira.

Assim, pese a não serem expressos explicitamente, os preconceitos subtis possuem uma carga negativa que podem provocar emoções de rejeição, desprezo e medo; advertindo-se uma contradição entre o discurso da pessoa e a sua prática. No entanto, segundo BISOL *et al.* (2017) parece vislumbrar-se alguma mudança a este respeito, embora o pleno bem-estar e desempenho

dos direitos das pessoas com deficiência continuam distantes de ser uma realidade, preponderando uma imagem desvalorizada da pessoa com deficiência (DA SILVA *et al.* 2010).

Perante esta situação, não se admira que este segmento da população seja apoiado por organismos internacionais, a partir de documentos como o Relatório Mundial sobre a Deficiência (WHO, 2011), o qual indica que a deficiência não é uma questão pontual, mas sim um problema de direitos humanos (DINIZ *et al.*, 2009). Estes direitos têm sido recolhidos na Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (aprovada pela Assembleia das Nações Unidas em 13 de Dezembro de 2006), documento que trata o reconhecimento dos direitos humanos das pessoas com deficiência, definindo seus direitos civis, educativos, culturais, políticos, sociais e económicos.

Assim, fazendo eco das recomendações internacionais, cada país tem actualizado o seu quadro legislativo como forma de proteger as pessoas com deficiência, garantindo-lhes o acesso aos direitos fundamentais e à dignidade da pessoa humana. Neste contexto, têm aparecido vários paradigmas que sustentam esta evolução sendo, actualmente, o "modelo social da inclusão" o mais estendido (OLIVEIRA, 2020). Este modelo partiria do pressuposto de que as pessoas com deficiência estavam continuamente discriminadas e excluídas da participação na comunidade, sendo este o efeito negativo das barreiras mentais, físicas, institucionais e atitudinais da sociedade (GESSER *et al.*, 2012).

Porém, apesar de o conceito de inclusão se erger como estandarte em resposta à situação da pessoa com deficiência, e do mesmo ter invadido todos os espaços do panorama internacional (educativo, social, financeiro, desportivo, etc.), muitas vezes os discursos estão vazios de um significado real, ficando apenas como um termo "na moda" e "politicamente correcto". Portanto, a inclusão social ainda aparece como um estorvo que desperta um misto de curiosidade, medo e repúdio (GORGATTI, 2005).

Entretanto, FRANÇA (2020) refere que a discriminação perante as pessoas com deficiência encontra-se enraizada na sociedade contemporânea, de tal forma que resulta difícil o avanço da sua inclusão social. Isto pode ser visível, por exemplo, na distinção que aparece face o acesso igualitário aos serviços de saúde, educação, habitação, emprego ou participação política. Queremos lembrar que inclusão não significa apenas ser suportado pela sociedade, mas ter acesso igualitário aos direitos humanos, explicitado pelo acesso efectivo aos bens e serviços

que a sociedade oferece como são a informação, transportes, cultura, lazer, emprego, educação, desporto, etc. (MONTEIRO, 2016).

Para autores como NARIO-REDMOND *et al.* (2019), esta discriminação pode ser, também, encontrada através do capacitismo³¹ que se adverte de forma subtil na aproximação do preconceito social à deficiência, a partir de duas dimensões: hostil e benevolente (FERNÁNDEZ *et al.*, 2020). Consequentemente, a dimensão hostil estaria relacionada à percepção da pessoa com base nos aspectos limitadores que ela possui, generalizando estas carências para toda ela.

Ora, a dimensão benevolente manteria uma visão de protecção, fragilidade e atenção especial para este grupo. Embora esta última pode ser aceite como “politicamente correcta” — devido a que parece expressar uma atitude positiva — ela encerra de forma subliminar uma consideração estereotipadamente similar à dimensão hostil: a pessoa é identificada com o atributo de “deficiência”, prevalecendo esta condição sobre a condição de pessoa, e estigmatizando este grupo como um grupo externo ao grupo social, o que pode gerar preconceito (NARIO-REDMOND *et al.*, 2019).

De acordo com ROHMER & LOUVET (2018), o capacitismo afecta tanto à noção das qualidades afectivas (os comportamentos paternalistas têm um efeito negativo sobre a auto-estima da pessoa com deficiência), quanto à percepção das capacidades de competência (este grupo é considerado pelos seus pares sem deficiência como menos preparado para o trabalho). Qualquer uma das duas dimensões, hostil ou benevolente, parece ter um efeito não desejado no estereótipo da pessoa com deficiência que conduz a atitudes discriminatórias.

1.1. Evolução do conceito de deficiência

O conceito de deficiência como imperfeição ou ausência de “ideal” tem acompanhado a história desde o seu início, sendo que cada sociedade tem optado por formas diferentes de relacionar-se com as pessoas com deficiência. Neste sentido, a limitação imposta por uma incapacidade, pode ter condicionado a igualdade de participação na vida social em comparação às “pessoas normais”, facto que pode ter impedido que pessoas com deficiência pudessem participar da vida

³¹ Tradução do termo *ableism* (NARIO-REDMOND *et al.*, 2019), o qual faz referência à conceituação ambivalente de preconceito em relação às pessoas com deficiência. Em relação a este termo, DINIZ *et al.* (2009) referem que o termo *disablism* é um neologismo que expressa a opressão e discriminação da deficiência corporal como resultado da cultura da normalidade.

social em igualdade de condições (MONTEIRO, 2016). Por conseguinte, a relação entre o indivíduo e a sociedade tem estabelecido os modos diferenciados de relacionamentos entre as pessoas com e sem deficiências, que tem sido mediatizada pelas crenças, valores e ideologias, concretizadas em práticas sociais (LOPES, 2013).

A este respeito, FERNANDES *et al.* (2011) indicam que o percurso seguido pela pessoa com deficiência tem sido marcado por preconceitos e lutas de cada cultura em favor do direito à cidadania. Deste modo, a condição de deficiência tem sido um campo prolixo para o preconceito em razão do afastamento dos padrões físicos, sensoriais e/ou intelectuais que definem-se como modelo cultural, considerando a ausência ou impossibilidade, um atributo da pessoa que a converte em "diferente" (LOPES, 2013).

De acordo com MARQUES *et al.* (2001), PACHECO & ALVES (2007), LOPES (2013), MONTEIRO (2016) e OLIVEIRA (2020), o sentimento e a atitude perante este grupo de pessoas têm originado diferentes posicionamentos sociais ao longo do tempo, que podem ser resumidos a partir de cinco períodos sequencialmente dispostos, nomeadamente: separação, protecção, emancipação, integração e inclusão.

Desde os tempos primórdios da existência do ser humano, a maioria das sociedades primitivas se estruturavam e relacionavam através de uma concepção mágico – religiosa que abarcava todos os aspectos da vida. Neste sentido, o contacto com pessoas com deficiência não era uma excepção, sendo tidos como seres de superstição, que em muitos casos, era preciso eliminar logo à nascença. Assim, o exórdio da humanidade esteve dominado pela "separação" e afastamento das pessoas com deficiência da sociedade. Podemos referir numerosos casos documentados na antiguidade que identificam a deficiência com "imperfeição" e "debilidade", que não diferenciavam dos deuses e nem de mortais.

Por exemplo, na mitologia grega, Hefesto³² (filho de Zeus e Hera) foi o deus do fogo, dos metais e da metalurgia no geral, considerado como um grande forjador e joalheiro. Porém, a mitologia conta que ele nasceu com uma deficiência motora na perna, o que provocou que a sua mãe o rejeitasse por vergonha desde o nascimento, e o lançasse do Monte Olimpo aos mares afim para que ninguém o visse. Reforçando esta rejeição dentro do mundo dos deuses, a mitologia o

³² Na mitologia romana, Hefesto era equivalente ao deus Vulcano.

considerava como um dos deuses mais feios, facto que levou à sua esposa, a deusa Afrodite, a lhe ser infiel em numerosas ocasiões.

Mais real, era a situação vivida na Grécia Antiga, onde a Cidade – Estado de Esparta, em torno a 480 a.C., costumava atirar os recém-nascidos fracos ou com alguma deficiência do monte Taigeto³³ a mais de 2.400 metros de altura (MONTEIRO, 2016). De forma similar, a Cidade – Estado de Atenas, considerada por alguns como o berço da civilização, oferecia um tratamento similar aos neonatos com alguma deficiência.

Portanto, no caso de nascer um bebé com deficiência, o próprio pai era encarregado a matar a criança ou abandoná-la nas montanhas (COELHO *et al.*, 2016), prática recolhida pelos grandes filósofos da época como Platão (428 –348 a.C.) no livro "A República" (publicado em 379 a.C.). Neste livro, o pensador afirmava que "no que concerne aos que receberam corpo mal organizado, deixa-os morrer (...) quanto às crianças doentes e às que sofrerem qualquer deformidade, serão levadas, como convém, a paradeiro desconhecido e secreto" (ROSSETTO *et al.*, 2006, p. 104). De igual maneira, o seu discípulo Aristóteles (384 – 322 a.C.) nos seus livros sob o título "A Política" indicava que "quanto, a saber quais as crianças que se deve abandonar ou educar, devesse haver uma lei que proíba alimentar toda criança disforme" (p. 104).

Analogamente, os nobres e plebeus da sociedade romana tinham autorização para sacrificar os filhos que nascessem com alguma deficiência. A este respeito, Sêneca (Lucius Annaeus Sêneca – 4 a.C. a 65 d.C.) justificava o infanticídio através do seu discurso na obra "De Ira":

Não se sente ira contra um membro gangrenado que se manda amputar; não o cortamos por ressentimento, pois, trata-se de um rigor salutar. Matam-se cães quando estão com raiva; exterminam-se touros bravios; cortam-se as cabeças das ovelhas enfermas para que as demais não sejam contaminadas; matamos os fetos e os recém-nascidos monstruosos; se nascerem defeituosos e monstruosos afogamo-los; não devido ao ódio, mas à razão, para distinguirmos as coisas inúteis das saudáveis. (MONTEIRO, 2016; p. 18).

Entretanto, LOPES (2013) considera que a exclusão social da pessoa com deficiência ao longo da história não parece ter sido uma norma de todas as colectividades já que "embora possamos ter a priori, um contexto onde pessoas com deficiência eram separadas e eliminadas da

³³ Devemos especificar que esta prática era característica dos *esparciatas* (ou *homoios*, "os iguais"), sendo que isto não acontecia com outros estratos sociais como os *periecos* ("os da periferia"), dedicados nos trabalhos de comercio e artesanato, os quais podiam preservar os filhos "defeituosos".

sociedade por serem incapazes, algumas pesquisas vêm mostrando que essa concepção não ocorreu em todos os períodos históricos" (p. 1).

Neste sentido, segundo várias evidências, povos como o egípcio parecem ter sido uma das civilizações antigas com mais manifestações de inclusão social e estratégias terapêuticas em casos de deficiência (o que pode ser verificado a partir de hieroglíficos, papiros e urnas). Segundo este autor, a exclusão social da pessoa com deficiência parece ter ocorrido historicamente a partir de um processo de mudança ocorrido desde a Grécia Antiga, concretizado após a queda do Império Egípcio pelos romanos.

O segundo período, da "protecção", é associado cronologicamente ao advento do Cristianismo. Esta religião significou uma mudança na concepção social da deficiência, já que os princípios da doutrina cristã estavam baseados no amor ao próximo, caridade e valorização da vida, o que dava suporte aos marginalizados sociais como era o caso das pessoas com deficiência. Como exemplo, podemos citar a aprovação — durante o Concílio de Calcedónia³⁴ (em 451) — de uma directriz na qual se responsabilizavam aos bispos e párocos pela organização e assistência aos pobres e enfermos das suas comunidades, onde estavam inclusas as pessoas com deficiência (MONTEIRO, 2016).

Desta forma, foram criadas várias instituições de caridade sob influência directa da igreja católica a partir do século V, as quais eram normalmente construídas e mantidas por cidadãos abastados preocupados pelo futuro das suas almas, e dirigidas por monges e freiras (FERNANDES *et al.*, 2011). Contudo, devemos ressaltar que a função dos hospícios e casas de acolhimento visavam fundamentalmente atender às camadas desfavorecidas, não contemplando um processo educativo ou formativo para a sua inserção na sociedade.

Entretanto, junto à protecção eclesial e social conviveu uma concepção mística, mágica e misteriosa sobre as pessoas com deficiência, sendo que ao longo do período denominado como Idade Média, estabeleceu-se uma relação de causalidade entre castigo divino e "anormalidade", ou "deficiência" e "bruxaria e possessão demoníaca". Neste contexto, o nascimento de uma criança com deficiência era encarado como uma punição divina, e as crianças com deficiência consideradas como seres diabólicos (FERNANDES *et al.*, 2011).

³⁴ O Concílio de Calcedónia (realizado de 8 de Outubro a 1 de Novembro de 451, em Calcedónia – Bitínia – Ásia Menor) foi o quarto concílio ecuménico.

Podemos deduzir esta dualidade conceitual da deficiência — "ira divina" *versus* prática proteccionista — pelo patrocínio e apoio de instituições benéficas, cujo interesse em agrupar às pessoas com deficiência em lugares de acolhida respondia a uma intencionalidade de afastá-las do convívio social. De facto, os hospitais e asilos da caridade, criados para os proteger, terminavam sendo instituições de exclusão do convívio social, particularmente para aquelas pessoas cujas famílias não tinham condições económicas de procurar ajuda especializada (BISOL *et al.*, 2017; PACHECO & ALVES, 2007).

A este isolamento contribuiu a escassez de conhecimentos médicos sobre graves doenças da época, como a hanseníase ou a peste bubónica, que açoitou grande parte de Europa durante os séculos XI e XII. Assim, os poucos superviventes destas doenças, normalmente com sequelas físicas, ficaram afastados pelo resto das suas vidas do convívio social. Devemos ter em conta que devido à escassa quantidade de hospitais e asilos para atender a todas as pessoas com deficiência, muitas delas ficavam perambulando pelas ruas ou ficavam a servir como bobos da corte (ROSSETTA *et al.*, 2006).

Desta forma, pese ao esforço da igreja católica, até nos finais do século XV, as pessoas com deficiência estiveram situadas dentro das camadas marginalizadas pela sociedade, ao lado dos doentes e mendigos. É certo que esta relação entre pobreza, mendicidade e deficiência tem-se mantido até nos dias actuais (WERNECK, 2004).

O terceiro período — situado entre os meados do século XIV e o século XVII — estaria dominado pela "emancipação" da deficiência, e corresponderia à mudança sociocultural que viveu a Europa e que ficaria conhecida como o “Renascimento”. Principalmente, este período significaria uma quebra dos dogmas divinos impostos pela Idade Média, estando focado na ciência e reconhecendo o homem como ente superior. Esta nova filosofia humanista contribuiu para distinguir as pessoas com deficiência, começando a ser considerados desde uma perspectiva mais racional e científica, considerando aspectos psico-fisiológicos e etiopatogénicos (FERNANDES *et al.*, 2011).

Como relata MONTEIRO (2016), entre os séculos XVI e XVII foram construídos locais específicos de atendimento às pessoas com deficiência fora dos tradicionais centros de acolhimento para pobres e idosos. Este interesse pelas instituições específicas para pessoas com deficiência consolidar-se-ia durante o século XVIII, conhecido como o "século das luzes", e que deu origem ao Iluminismo, movimento intelectual e filosófico centrado na razão como a

principal fonte de autoridade, partilhando ideias de liberdade, tolerância e fraternidade. Desta relação entre sociedade e deficiência surgiria a característica fundamental do que alguns autores denominam o Paradigma da Institucionalização (FERNANDES *et al.*, 2011).

Igualmente, estes autores destacam a importância dos avanços tecnológicos acontecidos através da primeira Revolução Industrial — iniciada na segunda metade do século XVII e finda nos meados do século XVIII — caracterizada pela passagem da manufatura à indústria mecânica. Portanto, se faziam necessários espaços para a habilitação de pessoas com deficiência no trabalho, mas em contrapartida constituiu-se numa das várias causas da deficiência, já que pela precariedade das fábricas, o trabalho industrializado começou a ocasionar acidentes que resultavam em deficiências ou doenças crônicas.

Segundo ROSSETTA *et al.* (2006), estas mudanças provocaram um crescimento nos centros urbanos (burgos) e o desenvolvimento de uma classe burguesa com poder económico e político que trocou o eixo do poder da nobreza e clero, para as mãos capitalistas. Assim, foi introduzida uma ideologia liberal baseada na prosperidade económica, onde o capitalismo exacerbado procurava a exploração do trabalhador cada vez mais especializado e eficiente.

Neste sentido, a pessoa com deficiência era vista como uma "ferramenta defeituosa" incapaz de produzir nos termos das exigências capitalistas, que ainda necessitava investimento em rampas de acesso, adaptações de sanitários, adquirir tecnologias adaptadas, etc. Portanto, a diferença entre produção e gasto abalava a lógica do capital relegando às pessoas com deficiência à discriminação laboral.

Paralelamente às exigências do contexto laboral do capitalismo liberal, o interesse institucional pela pessoa com deficiência continuou no século XIX. No entanto, esta preocupação por este grupo social tinha uma perspectiva mais holística: ademais dos cuidados de reabilitação médica era necessário um trabalho que abarcasse outros aspectos da vida, que reforçava a ideia da criação de centros especiais.

Para BISOL *et al.* (2017), podemos encontrar alguns exemplos no aparecimento de instituições para os "idiotas" em 1840 nos Estados Unidos de América (EUA) que desempenhavam funções pedagógicas, médicas terapêuticas e custodiais. Igualmente, no contexto militar foram criadas instituições como o Lar Nacional para Soldados Voluntários Deficientes (1867, Filadélfia,

EUA), que pretendia garantir alimentação e habitação aos militares que adquiriram uma deficiência durante a guerra.

Também, países como o Brasil, criaram instituições específicas como o Imperial Instituto de Meninos Cegos (por meio do Decreto Imperial nº 1.428 de 12 de Setembro de 1854), na actualidade conhecido como Instituto Benjamin Constant, que pretendia fazer o atendimento escolar especializado a meninos com deficiência. Igualmente, neste país, o Imperador Dom Pedro II (1840-1889) fundou o Imperial Instituto de Surdos Mudos (no dia 26 de Setembro de 1857), na actualidade chamado Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES.

Até nos finais do s. XIX, as instituições para pessoas com deficiência caracterizavam-se por serem fechadas ao público no geral, normalmente em regime de internato, e diferenciado segundo o tipo de deficiência (visual, auditiva, intelectual, motora e autistas). Entretanto, existiam defensores de um sistema institucional mais integrador, como podia apreciar-se através dos movimentos educativos, que pretendiam a incorporação deste grupo a espaços escolares regulares, partilhando instalações educativas com o ensino regular (GUGEL, 2007; PACHECO & ALVES, 2007). Deste período surgiram os primeiros estudos científicos que tentavam explicar e classificar os diferentes tipos de deficiência, mostrando um interesse pela integração deste segmento social.

O século XX ficou marcado pelas grandes guerras mundiais, os movimentos de descolonização de África e América, assim como o extermínio de milhões de pessoas durante o holocausto nazi, estando entre elas milhares de pessoas com deficiência. Precisamente a raiz da II Guerra Mundial, foi criada a Organização das Nações Unidas – ONU (24 de Outubro de 1945) com o intuito de evitar um novo conflito dessa dimensão. Segundo BISOL *et al.* (2017), politicamente aparece uma obrigação moral em relação ao elevado número de civis e militares feridos nos campos de batalha, que unido à melhoria das condições de vida e aos avanços da medicina, provocou um crescimento inusitado de pessoas com deficiência na sociedade.

Conjuntamente, foram emergendo uma série de documentos que pretendiam promover o respeito pelos direitos e liberdades fundamentais do homem e que incluíam igualmente às pessoas com deficiência. Desta forma, surgiram a Declaração Universal dos Direitos Humanos (aprovada pela ONU em 10 de Dezembro de 1948), a Declaração dos Direitos do Deficiente Mental (1971), Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (aprovada pela ONU em 1975), Programa de Acção Mundial referente às Pessoas Deficientes (1979), e outros.

No contexto, o século XX permitiu transitar para o quarto período, a partir do princípio da "integração" social das pessoas com deficiência³⁵. Consequentemente, o conceito foi levado à prática outorgando às pessoas com deficiência as mesmas condições de realização e aprendizagem sociocultural dos seus semelhantes, sem ter em conta as suas limitações ou dificuldades. A ideia principal era criar as condições para conseguir uma total participação e igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência, facilitando a sua vida em sociedade como qualquer outro membro da mesma (PACHECO & ALVES, 2007).

Entretanto, ao longo da segunda metade do século XX — especialmente, as décadas de 1960, 1970 e 1980 — sucederam-se duras críticas aos discursos políticos preconceituosos, instigadas pelos movimentos da contracultura, das minorais e a luta pela igualdade de Direitos Humanos (DINIZ, 2009; SHAKESPEARE, 2006). De facto, estas lutas culminariam com a aprovação de vários instrumentos legais que indicavam os direitos das pessoas no geral e das pessoas com deficiência especificamente. Alguns destes documentos foram a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990); Normas das Nações Unidas sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência (1993); Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais (NEE) — conhecida por Declaração de Salamanca (1994); etc.

De forma similar, o fim do segundo milénio trouxe vários avanços importantes para as pessoas com deficiência em relação às ajudas técnicas: cadeiras de rodas, bengala branca, popularização dos sistemas de ensino para surdos e cegos, e outros (FERNANDES *et al.*, 2011). Igualmente, a sociedade civil começou a consciencializar-se sobre os seus direitos e a organizar-se para enfrentar os problemas de forma colectiva, sendo que as pessoas com deficiência começaram a ser consideradas como cidadãos com direitos e deveres de participação obrigatória na sociedade.

A este respeito, SASSAKI (2007) adverte que seria nos finais da década oitenta quando foi franquado a expressão "Nada Sobre Nós, Sem Nós", locução que perdura até a actualidade e que faz referência a necessidade de incluir às pessoas com deficiência em todos os organismos, a todos os níveis e em todos os momentos de decisão que lhes digam respeito.

³⁵ A modo de exemplo, Franklyn Delano Roosevelt quem fora o 32º presidente dos Estados Unidos de América (1933-1945), e tido como um dos três grandes presidentes junto a George Washington e Abraham Lincoln, tinha uma deficiência físico-motora, inicialmente diagnosticada como poliomielite e posteriormente como a Síndrome de Guillain-Barré (uma neuropatia auto-imune).

Neste contexto, a pressão exercida pelos movimentos civis organizados por pessoas com deficiência, as grandes organizações internacionais, os profissionais da área e a academia científica permitiu a reformulação de conceitos e novas práticas, que deram lugar a um novo paradigma: o Paradigma dos Serviços (FERNANDES *et al.*, 2011). O objectivo era que as pessoas com deficiência tivessem uns padrões de vida mais próximos às normas da sociedade, segundo o princípio de igualdade proclamado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948).

Entretanto, partindo da reflexão de que a definição de "normalidade" está vinculada a cada cultura em momentos históricos determinados, a ideologia da normalização da pessoa com deficiência — usada como estratégia de integração — apercebia-se como insuficiente. Contudo, de acordo com CORRENT (2016), a colocação deste grupo em ambientes normalizados não seria o bastante para resolver o problema da segregação.

De facto, o conceito da integração social consistia em adaptar às pessoas com deficiência aos sistemas sociais comuns e, em caso de incapacidade por parte de algumas dessas pessoas, criar sistemas especiais separados para elas. Assim, a sociedade essencialmente não mudava na oferta das suas estruturas e serviços, cabendo às pessoas com deficiência serem capazes de adaptar-se a ela (GOMES *et al.*, 2008; PACHECO & ALVES, 2007).

Portanto, segundo SASSAKI (1997), a sociedade receberia à pessoa com deficiência desde que ela fosse capaz de desenvolver-se com autonomia, mas não necessariamente com independência. Entre as acções que a pessoa com deficiência deveria fazer, estariam: acompanhar os processos tradicionais (trabalho, escolarização, convivência social, etc.); contornar as barreiras existentes no meio físico (espaço urbano, edifícios, transportes, etc.); lidar com as atitudes discriminatórias da comunidade (derivados dos estereótipos, preconceitos e estigmas); desempenhar papéis sociais convencionais (aluno, trabalhador, pai, mãe, consumidor, etc.); etc.

Apesar disto, a integração tinha o mérito de inserir à pessoa com deficiência na sociedade, mesmo que fosse identificado como um esforço unilateral por parte das pessoas com deficiência, a sua família e algumas instituições especializadas interessadas nesta inserção social. Se bem que a sociedade precisava mudar o prisma pelo qual olhava as pessoas com deficiência, mudando o paradigma predominante da integração para o seguinte estágio da evolução (SASSAKI, 2004).

Neste sentido, atendendo ao inevitável progresso do termo, o autor afirmava que o paradigma da integração "não mais satisfaz a compreensão que adquirimos recentemente a respeito de como deve ser a sociedade ideal, não somente para pessoas com deficiência, como também para todas as demais pessoas" (p. 4). Surge assim um quinto período, conhecido como o da "inclusão", e entendido como um salto qualitativo sobre a "integração".

A este respeito, DA SILVA *et al.* (2010) referem que a mudança de paradigma implicava uma mudança conceitual significativa: se a "integração" se apresentava sob o pressuposto ideológico de que todas as pessoas são iguais e por isso podem estar juntas, o conceito de "inclusão" defendia que todas as pessoas são diferentes e, por isso, devem aprender a conviver com essas diferenças.

Assim, o conceito de inclusão emanava das declarações e conferências do século anterior, sendo a Declaração de Salamanca (1994), um dos documentos mais importantes neste sentido pelo seu teor inspirado no princípio de inclusão. Devemos ter em conta que a educação é o reflexo da sociedade, pelo que não nos admira que tivessem envidado esforços em mudar este cenário. De facto, desde esta Declaração, a escola foi entendida como uma instituição que devia incluir todas as pessoas, aceitando as suas diferenças, apoiando a aprendizagem e respondendo às suas necessidades individuais (LÓPES, 2013).

Para além desta Declaração, a evolução do quadro documentário internacional e a proliferação das organizações nacionais e internacionais com interesse na pessoa com deficiência — como a ONU, Cruz Vermelha, Organizações nacionais por grupo de deficiência, ou mesmo no desporto através do Comité Paralímpico Internacional e as suas representações nacionais — pressionaram interna e externamente para que os países reconhecessem que as pessoas com deficiência tinham o direito à convivência não segregada, assim como o acesso aos recursos disponíveis aos demais cidadãos. Estes eram princípios necessários para avançar em direcção a uma coesão do conceito de inclusão, o qual teria implícito o respeito pela dignidade humana, permitindo a incorporação na comunidade de qualquer pessoa, com e sem deficiência, sem quaisquer barreiras físicas e/ou psicológicas.

Cabe destacar que o termo inclusão compreende um processo de ajuste mútuo e, portanto, bilateral, no qual as pessoas e a sociedade buscam, de maneira conjunta, as soluções para os diversos problemas, efectivando a equiparação de oportunidades para todos. Outrossim, é que surge um espaço de diálogo onde a pessoa com deficiência pode expressar os seus desejos e

necessidades e a sociedade providencia os necessários ajustes para que seja possível o acesso e a convivência no espaço comum, nunca segregado, pois não poderá haver inclusão deste grupo enquanto a sociedade não seja inclusiva (FERNANDES *et al.*, 2011). Desta maneira, graças à partilha das responsabilidades, sublinhamos o acréscimo qualitativo do Paradigma da Inclusão sobre o anterior Paradigma da Integração, o qual colocava todo o esforço na pessoa com deficiência por adaptar-se à sociedade.

Como destaca SASSAKI (1997), os princípios da inclusão estão baseados na valorização da diversidade humana e o seu direito a pertencer à sociedade na qual vivem. A este respeito, a beneficiária desta diversidade é a sociedade que reconhece o valor de cada membro e o contributo único que pode dar para o enriquecimento da qualidade de vida de todos.

Neste sentido, a prática da inclusão social assenta-se em princípios até então considerados incomuns (aceitação das diferenças individuais, convivência dentro da diversidade humana, aprendizagem cooperativa, etc.), tendo como resultado a construção de um novo tipo de sociedade através de pequenas e grandes transformações, nos ambientes físicos e na mentalidade de todas as pessoas. Como indica este autor, a inclusão pode ser conceituada como "o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se prepararem para assumir seus papéis na sociedade" (p. 41).

Seguindo a FRANÇA (2020) concordamos que o conceito de inclusão — que se aplica de forma generalizada à sociedade — faz referência a um conjunto de meios e acções que conduzam à satisfação de aspectos inerentes aos indivíduos, e ao tempo que eles contribuam segundo às suas possibilidades. A este respeito notamos que os benefícios são mútuos, devido a que a sociedade é construída pelas pessoas e influenciada por elas, ao tempo que as pessoas são influenciadas pela comunidade onde vivem.

Assim, a inclusão social se constitui como um desafio para a configuração de uma sociedade mais solidária e justa, baseada no respeito às diferenças dos seus elementos. Portanto, a inclusão social é um processo que proporciona oportunidades de participação plena às pessoas com deficiência perpassando o seu emponderamento e as transformações da sociedade (MARQUES, 2016). A propósito desta participação, SASSAKI (2004) denomina emponderamento como "o uso do poder pessoal para fazer escolhas, tomar decisões e assumir o controle da situação da

sua vida. Compõem o conceito de emponderamento os conceitos de independência, autonomia e autodeterminação de cada pessoa ou grupo de pessoas" (p. 7).

Devemos salientar que a noção de inclusão não é incompatível com a de integração, porém institui a inserção de uma forma mais radical, completa e sistemática. Com isso entendemos que não pode ser concretizada a integração apenas colocando as pessoas com diferentes necessidades no mesmo grupo, esperando que acreditem que todas podem realizar a mesma tarefa, da igual forma (GOMES *et al.*, 2008).

Muito pelo contrário, pretende-se identificar e compreender os problemas e potencialidades de forma individualizada, motivando a todos os sujeitos a continuar de forma independente numa educação para a vida. Neste sentido, SILVA *et al.* (2008) expõem que a inclusão parte da necessidade de reconhecer que os homens são diferentes, possuindo uma identidade (singularidade) que os distingue dos demais (diversidade), mas ao mesmo tempo, apresentam alguma coisa que também os unem (universalidade).

A seguir apresentamos a Tabela 5 com o intuito de oferecer uma melhor compreensão destes dois últimos paradigmas conceituais. Desta maneira, queremos destacar as principais características destes dois paradigmas dada a sua contemporaneidade e transcendência para o desenvolvimento do quadro social hodierno.

Tabela 5: Principais características dos paradigmas da "integração" e "inclusão"

Integração	Inclusão
Defende o direito de PcD	Defende o direito de todas as pessoas, com e sem deficiência
Pede concessões aos sistemas	Exige rupturas nos sistemas
Contenta-se com transformações superficiais	Exige transformações profundas
PcD se adaptam às necessidades dos modelos que já existem na sociedade, os quais só fazem ajustes	Sociedade se adapta para atender às necessidades das PcD, tornando-se mais atenta a Todos
Inserir nos sistemas os grupos de "excluídos" que provarem estar aptos	Introduz nos sistemas os grupos de "excluídos" e, paralelamente, transforma esses sistemas para que se tornem de qualidade para todos
Mudanças visando prioritariamente a PcD (ideia de que elas "ganham" mais)	Mudanças que beneficiam toda e qualquer pessoa (Todas as pessoas ganham)
Inserção parcial e condicional (alunos com NEE "preparam-se" em escolas ou classes especiais para estar em escolas ou classes regulares)	Inserção total e incondicional (alunos com NEE não precisam "preparar-se" para ir à escola regular)
Tende a disfarçar as limitações para aumentar a possibilidade de inserção	Não quer disfarçar as limitações, porque elas são reais
Desde um pensamento integrador tendemos a tratar às PcD como um bloco homogêneo (Down são carinhos; cegos têm boa memória, etc.)	Valoriza a individualidade de PcD (PcD podem ou não ser bons funcionários; podem ou não ser carinhos, etc.)
A presença de pessoas com e sem deficiência no mesmo ambiente tende a ser suficiente para o uso do adjetivo integrador	Não se caracteriza apenas pela presença de pessoas com e sem deficiência em um mesmo ambiente
O adjetivo integrador é usado quando se busca qualidade nas estruturas que atendem apenas as PcD consideradas aptas (escola integradora, empresa integradora, Desporto integrador, etc.)	O adjetivo inclusivo é usado quando se busca qualidade para todas as pessoas com e sem deficiência (escola inclusiva, trabalho inclusivo, Desporto inclusivo, etc.)
Adaptado de WERNECK <i>et al.</i> , 2002; pp. 16-17.	

Como podemos advertir na Tabela 5, existe uma mudança conceitual considerável entre os paradigmas integrador e inclusivo, que perpassa o mero idealismo. De facto, muitas destas características apenas ressaltam a lógica que deveria pautar na convivência quotidiana entre elementos da sociedade. No entanto, devemos entender que as questões relacionadas às mudanças estruturais para permitir a inclusão escolar, laboral, recreativa, atitudinal, etc., são uma necessidade natural de crescimento social, que permita adequar a pluralidade individual de todos e não apenas de grupos específicos como as pessoas com deficiência.

Fora da evolução apresentada pelos paradigmas que retratam a complexidade da deficiência — e que vão da "separação" até a "inclusão" — também podemos notar um desenvolvimento terminológico no que respeita a este grupo social. Por exemplo, comumente as pessoas com deficiência têm sido tratadas com diferentes nomes como "coxo", "aleijado", "cretino", "incapaz", "inútil", "idiota", etc. A respeito destas expressões, LOPES (2013) indica que a partir dos anos oitenta, muitos destes termos seriam substituídos pela expressão "pessoa deficiente", a fim de acompanhar a evolução terminológica documental.

Porém, esta denominação também caiu em desuso já que sugeria que a pessoa inteira era deficiente, sendo trocada pelo termo "pessoa portadora de deficiência" (comumente encurtada para "portadores de deficiência") e que igualmente foi alvo de críticas, pois segundo o Movimento pelos Direitos das Pessoas com Deficiência, as pessoas não "portam a deficiência" como se porta uma caixa. Assim, seria a meados dos anos noventa, que entrou em uso a expressão "pessoas com deficiência", termo que valoriza a pessoa ao tempo que mostra a realidade da deficiência, e que permanece em vigor até a data actual.

A este respeito, FRANÇA (2020) refere que a evolução terminológica confirmaria a variedade conceitual a respeito deste colectivo, sendo reflexo das mudanças sociais acontecidas ao longo do tempo. No entanto, apesar do espaço conquistado, com frequência assistimos a uma falta de conhecimento por parte da sociedade civil, os meios de comunicação social, e inclusive nas pesquisas académicas, onde persiste a utilização de expressões obsoletas como "portador de deficiência" ou "pessoas deficientes".

1.2. O modelo médico e o modelo social da deficiência

A evolução na conceitualização da "deficiência", como referido, mostra as relações da sociedade com as pessoas com deficiência ao longo da história, já que ambos encontram-se num processo dialéctico que interferem e constroem-se mutuamente (PACHECO & ALVES, 2007). Desta forma, à medida em que a sociedade evolui, também o faz a sua compreensão sobre o constructo, agindo a favor da melhoria das pessoas com deficiência (CORRENT, 2016). A esta inter-edificação contribuem os valores culturais e o contexto social que, norteados pela vanguarda científica, se constituem como modelos ou paradigmas.

De acordo com BARROS (2010), o conceito de paradigma refere-se a um conjunto de crenças, valores e técnicas comuns a um grupo que pratica um mesmo tipo de conhecimento, e que tenta dar resposta aos problemas que são colocados pela sua época. Quando o paradigma não é mais capaz de resolver os problemas, começa a ser colocado de lado gradualmente, até que é abandonado por um novo paradigma actualizado às necessidades contemporâneas. A este respeito, BISOL *et al.* (2017) indicam que cada modelo de ciência nasce enraizado numa determinada época e contexto histórico, sendo fundamentado em ideias modernas e válidas para dita realidade.

Neste contexto, quando nos referimos à deficiência, normalmente, são identificados dois panoramas com suporte científico os quais têm sido sistematizados por pesquisadores ficando conhecidos como o "modelo médico da deficiência" e o "modelo social da deficiência"³⁶ (BISOL *et al.*, 2017; CORRENT, 2016; DA SILVA, 2010; MARQUES, 2016; OCETE, 2016; PACHECO & ALVES, 2007; e outros).

De acordo com WERNECK (2004), ambos modelos convivem actualmente em muitos países, sendo que esta justaposição de formas tão opostas de aproximar-se à deficiência tem criado conflitos na estruturação de programas e políticas governamentais e não-governamentais. Para esta autora, apesar do modelo médico se identificar ideologicamente com o paradigma da integração, e o modelo social sustente o da inclusão, em realidade estas dicotomias deveriam ser abandonadas. Contudo, entende-se que o anacronismo seja didáctico para as pessoas que estão iniciando o estudo nestes conceitos, e por isso, sejam mantidas para a explicação de ambas posturas.

Em todo caso, como aduz PAVIANI (2013) a compreensão acerca da racionalidade científica em redor da deficiência, exige considerações de suporte epistemológica que localize os pressupostos do conhecimento científico dentro do contexto que o justifica e atenda aos critérios da sua delimitação científica. Com este intuito, podemos situar o assento epistemológico do modelo médico da deficiência nas ideias iluministas dos séculos XVII a XIX, e que evoluíram para o desenvolvimento do positivismo (SHAKESPEARE, 2006).

Portanto, com esteio nas crises sociais e morais da Idade Média, da Revolução Francesa (1789-1799) e do nascimento de uma sociedade industrializada, o positivismo propôs uma visão do mundo ancorada nos princípios da neutralidade, racionalidade, objectividade e cientificidade da existência humana; afastando-se radicalmente da teologia e metafísica.

Desta maneira, filósofos como Bacon (1561-1626), Descartes (1596-1650) e Kant (1724-1804) — tidos como o centro do paradigma científico moderno que dominaria a natureza desde a objectividade e coerência racional — basearam-se na razão e nos procedimentos do método científico como único acesso ao conhecimento. Para isso, o conhecimento científico seria a

³⁶ De acordo com BISOL *et al.* (2017), recentemente tem emergido uma terceira perspectiva com influências na literatura produzida na Europa e América do Norte, a qual ainda não possui uma denominação comumente aceite — sendo conhecida por "crítica ao modelo social", "segunda geração do modelo social", "modelo pós-social" ou mesmo "modelo pós-moderno". No nosso estudo, não abordaremos este modelo devido ao seu estágio inicial de desenvolvimento ainda sem consolidar.

única forma de conhecimento válido e verdadeiro, sendo que uma teoria só estaria certa desde que comprovada por estes métodos.

É com base no discurso científico sobre a pessoa que surge a medicina moderna nos finais do século XVIII e princípios do XIX. De acordo com BISOL *et al.* (2017), este novo olhar sobre a medicina foi estruturado desde uma aproximação racional que colocava o sujeito como objecto de estudo científico, sendo esta forma de relacionar-se com o sujeito uma das bases da modernidade, principalmente a partir das ideias de Descartes e Bacon. Assim, a racionalidade médica moderna definiu um modelo de homem saudável e fez desta posição uma norma na gerência da nossa espécie, que incluía conduzir as relações físicas e morais das pessoas e da sociedade.

Neste contexto podemos afirmar que o avanço do discurso positivista permitiu ultrapassar as explicações de teor mágico – religioso com que era vista a deficiência (p. ex: "castigo divino") para ser entendida, desde a racionalidade do modelo médico, como uma doença ou anormalidade. É nestes termos que o modelo médico impõe a percepção da deficiência como um estudo desde a patologia.

Para CANGUILHEM (2009), o positivismo entende que a patologia está directamente ligada à fisiologia, sendo que a doença é qualquer alteração do estado normal ou natural, levando a perceber a patologia como a comparação entre o estado anormal do organismo e o estado padrão. Como afirma este autor, a saúde é a vida no silêncio dos órgãos, sendo o normal biológico revelado pelas infracções à norma, situando esta patologia à norma no plano individual. Nestes termos, assegura que a doença impõe uma separação do enfermo indicando que "nenhum doente perspicaz pode ignorar as renúncias e limitações que os homens saudáveis impõem a si mesmos para dele se aproximarem" (p. 45).

Nesta perspectiva, tida a deficiência como um desvio do padrão da natureza humana do qual é necessário afastar-se, o modelo médico esforçou-se em consertar a "pessoa doente" de modo a restaurar os seus sistemas fisiológicos o mais próximo a esta normalidade. Assim, a deficiência devia ser tratada para que o sujeito pudesse acompanhar as actividades que lhe eram consideradas normais dentro da sua cultura (DINIZ *et al.*, 2009).

Queremos retomar novamente a discussão sobre a consolidação do capitalismo e a imposição do seu modelo de produção, que operou transformações económicas, políticas e sociais. Em

certa forma, o capitalismo impingiu a concepção de que o "homem produtivo e capaz de gerar trabalho" é o "homem válido", estando o "incapaz" ou "inválido" fora do interesse da estrutura social, e portanto do padrão de normalidade, o que lhe situava como objecto do campo médico.

Assim, de acordo com BISOL *et al.* (2017), a medicina ficou consolidada como o caminho de intervenção para a deficiência, o que impulsionou a ideia de que as pessoas com deficiência deveriam enrolar-se em terapias e programas de reabilitação como solução para eliminar ou suavizar os danos corporais. Desta maneira, o modelo apresentava-se como um problema na pessoa estritamente individual "consequência da doença", e portanto, pressupunha um esforço individual por "curar-se" para poder adaptar-se ao meio colectivo (FRANÇA, 2020).

Seria a partir da década sessenta que surgiriam mobilizações de carácter social tanto na Europa, maioritariamente com regimes totalitaristas, quanto nos Estados Unidos de América, guiados pela sociedade de massas. Segundo ALONSO (2009), embora confundidos inicialmente com as acções reivindicativas anteriores sobre as condições dos operários, desde cedo estes movimentos deixaram transparecer as suas peculiaridades já que não se baseavam em classes sociais, mas sim em etnias, género (o feminismo), estilo de vida (o pacifismo e o ambientalismo), direitos de pessoas com deficiência, etc. Igualmente, não pretendiam tomar o poder dos estados, nem eram organizados por grupos de indivíduos isolados, mas que eram animados por milhares de indivíduos de forma ordeira, concatenada e solidária.

Podemos afirmar que este momento histórico aglutinou diferentes movimentos sociais que partilhavam o questionamento sobre a opressão das minorias — que se opunham aos valores e normas vigentes estabelecidos — assim como facilitou o aparecimento e consolidação de uma nova compreensão conceitual, política e social da deficiência. Como indicam BISOL *et al.* (2017), estas actividades entreabriram o debate político que demandavam a democratização e socialização da deficiência, assim como avivou o interesse na academia científica, onde se formalizaram grupos e movimentos voltados ao campo da deficiência.

Desta forma, nasceria o modelo social da deficiência que seria corporificado por meio de algumas entidades académicas, institucionais e políticas, tais como a "União de Deficientes Físicos contra a Segregação" (*Union of Physically Impaired Against Segregation*, 1972), e que se alçava em oposição ao modelo médico.

Entretanto, como indicam DINIZ *et al.* (2009), se o modelo médico era suportado por uma base positivista, o modelo social apoiava-se no materialismo histórico, trazendo o marxismo como forte influência crítica e argumentativa ao capitalismo. Neste sentido, os teóricos do modelo social aduziam que o modelo económico capitalista apenas contemplava a participação de pessoas saudáveis, "normais" e aptos para o mercado laboral, em detrimento das pessoas "diferentes" e supostamente incapazes de contribuir para a produção. A este respeito, SHAKESPEARE (2006) afirma que houve actividades direccionadas a conseguir que as pessoas com deficiência tivessem a oportunidade de participar activamente da sociedade obtendo empregos produtivos e conseguindo o controle completo sobre suas vidas.

Portanto, podemos afirmar que o modelo social da deficiência pretendia a reformulação deste conceito, e surgia como crítica ao pensamento positivista e os pressupostos do modelo médico que norteavam o conhecimento científico. Suportado pelos movimentos civis a favor dos direitos das pessoas com deficiência, o modelo social focou-se no discurso sobre a tirania cultural e nas barreiras ambientais, afiançando-se como uma nova aproximação à deficiência para além das explanações sobre "ira divina" medievais, ou "anormalidade biológica" iluminista (SHAKESPEARE, 2006).

A este respeito, a visão positivista do modelo médico foi criticada por atribuir conotações negativas de doença ou anormalidade às características morfológicas e fisiológicas que se desviassem do padrão erigido pela comunidade médica. Segundo DINIZ *et al.* (2009), não era a natureza que oprimia às pessoas com deficiência, mas a cultura da normalidade, a qual considerava alguns corpos como indesejáveis.

Como contraponto, o modelo social apresentava a ideia de que é impossível estabelecer uma norma aplicável a toda a espécie humana, sendo que a diversidade nas estruturas e funções do corpo não podiam ser entendidas como anormalidades ou enfermidades, mas sim como diferentes maneiras de funcionamento corporais (CANGUILHEM, 2009). Assim, rompiam com a lógica médica em que a deficiência era uma enfermidade, propondo mudanças atitudinais e ambientais na sociedade e não ingerências médicas.

De acordo com DINIZ *et al.* (2009), o modelo social permitiu um deslocamento da atenção — desde a desigualdade do corpo para as estruturas sociais — que acarretou duas consequências. Se por um lado, debilitou a potestade exclusivista da medicina como única alternativa ao bem-estar das pessoas com deficiência, o que quebrou a ideia da deficiência como patologia; por

outro lado, reavivou a discussão sobre o sentido de habitar e vivenciar o corpo com deficiência e a experiência privada e familiar da vida doméstica, o que denunciava a opressão das várias estruturas sociais. Neste sentido, a deficiência não devia ser tratada de forma privada ou familiar, mas sim levada para a vida pública, devendo apresentar-se sem preconceitos.

Esta mudança no eixo, da pessoa para a sociedade, entendia que a deficiência não era um atributo da pessoa, mas sim um conjunto de incidências, muitas destas criadas pelo entorno social. Portanto, a deficiência devia ser encarada desde uma perspectiva colectiva, partilhando a responsabilidade com as diferentes estruturas a fim de modificar o ambiente para a plena inclusão deste grupo.

Sobre isto, GESSER *et al.* (2012) indicaram que o modelo social propunha uma concepção da deficiência longe de ser considerada como tragédia individual, doença que requer tratamento, objecto de caridade, ou assunto merecedor de acções sentimentais ou condescendentes que geram dependência. Pelo contrário, a deficiência deveria ser encarada com naturalidade, desde a variabilidade humana, e portanto, ser estudada como um campo das humanidades.

Neste sentido, a mudança de paradigma levou à compreensão de que devemos abordar à pessoa com deficiência como parte de um grupo social pertencente a uma cultura específica, dentro de um momento histórico particular, e com necessidades relacionais como qualquer outro elemento da sociedade (BISOL *et al.*, 2017). O facto de existirem barreiras atitudinais e ambientais que restrinjam a participação social das pessoas com deficiência seria o resultado da discriminação perante este grupo.

Como podemos perceber, o âmbito da mudança paradigmática do modelo médico para o modelo social foi resultado de numerosos debates políticos e sociais. Estas discussões tiveram o seu reflexo nos documentos emitidos pela OMS, onde curiosamente ambos modelos encontraram amparo. Inicialmente, a "Classificação Internacional das Deficiências, Incapacidades e Desvantagens (CIDID)", publicada por este organismo em 1980, apresentava uma relação causal entre os conceitos de "deficiência", "incapacidade" e "desvantagem": a "deficiência" que teria a pessoa provocar-lhe-ia uma "incapacidade" para executar alguma tarefa, e como consequência, a pessoa experimentaria uma "desvantagem" social.

Em contraposição a esta ideia, MARTÍNEZ (2011) indicava que não existia uma relação directa entre "deficiência" e "incapacidade", dado que a primeira nem sempre provocava a segunda,

nem perante uma mesma deficiência todas as pessoas apresentavam o mesmo grau de incapacidade. De forma similar, mesmo que a "desvantagem" social fosse causada por uma "incapacidade", ela também poderia ser causada por uma "deficiência" (p. ex: uma cicatriz na face de um apresentador, não provocaria uma incapacidade, mas sim poderia constituir uma desvantagem, já que poderia ter um impacto laboral).

Em todo caso, como indicaram DINIZ *et al.* (2009), a conceitualização da deficiência proposta pela CIDID proporcionava suporte ao modelo médico da deficiência, considerando-a como um problema da pessoa, causado por alguma doença, trauma ou condição de saúde, e que requeria uma atenção médica especializada. Desta forma, a nível político a deficiência foi enquadrada dentro dos programas de saúde e atenção social (LEITÃO, 2004).

Analogamente, o modelo social encontrou uma base científica para o seu desenvolvimento na "Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF)", publicado pela OMS em 2001, e que se actualizava o conceito da deficiência vigente desde os anos 1980 (GESSER *et al.*, 2012). A nova conceitualização da deficiência proposta na CIF trespassava o plano da saúde para converter-se num problema de direitos humanos, devendo ser abordado de forma global.

Desta maneira, a OMS deixou de catalogar a deficiência como "consequência de enfermidades" (na CIDID de 1980) para classificá-la desde uma perspectiva "bio-psico-social" tendo em conta as "componentes da saúde". Assim, o facto de que o novo conceito de deficiência incorporasse a dimensão social de forma implícita, criava precedentes necessários para uma evolução qualitativa, passando da "integração" para a "inclusão" social das pessoas com deficiência.

Outrossim, é que a classificação da CIF trouxe consigo a actualização da terminologia usada visando unificar e padronizar a linguagem relativa à saúde e estados relacionados com ela. Neste sentido, os termos "Deficiência", "Incapacidade" e "Desvantagem" (usados na nomenclatura da CIDID), foram substituídos por "Funções e Estruturas do Corpo", "Actividades" e "Participação" respectivamente (utilizados na CIF).

Esta mudança visava, entre outros aspectos, alargar o âmbito da classificação de modo a permitir a descrição de experiências positivas. Todavia, a CIF introduziria o termo "Factores contextuais" — divididos em "Factores ambientais" e "Factores pessoais" — que constituiriam

o meio físico, social e atitudinal em que as pessoas vivem e conduzem suas vidas. Na Figura 1, apresentamos as relações estabelecidas entre estes novos conceitos:

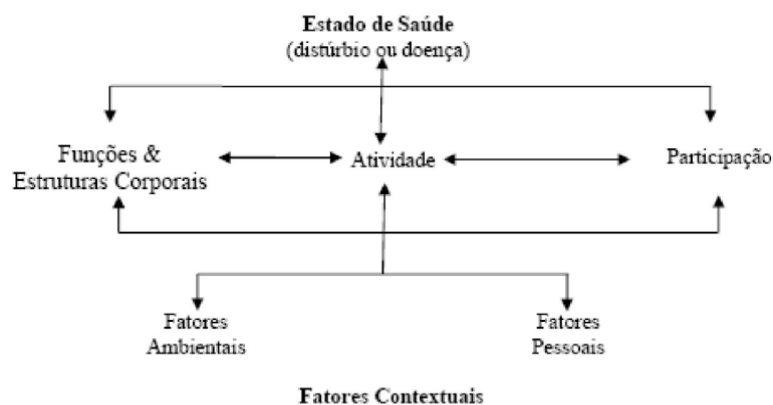


Figura 1: Componentes da CIF e as suas interações (LEITÃO, 2004; p. 30)

De acordo à Figura 1 podemos perceber que o modelo está estruturado em várias componentes:

- O "corpo"; compreendendo tanto as funções corporais (funções fisiológicas dos sistemas, incluídas as psicológicas), como as estruturas corporais (partes anatómicas como órgãos, extremidades e as suas componentes). Nesta componente, "deficiência" seria entendida como o desvio significativo ou a perda nas funções ou estruturas corporais em relação ao estado biomédico do corpo.

- A "actividade" e "participação"; sendo consideradas como aspectos funcionais que o corpo realiza a nível individual (p. ex: tarefas vitais quotidianas), ou a nível social (p. ex: relações interpessoais ou actividades laborais). Neste sentido, "actividade" refere-se à tarefa ou acção que uma pessoa realiza, e "participação" compreende o envolvimento da pessoa numa situação social. A efeitos de avaliação da limitação que um indivíduo pode ter na realização de uma actividade ou a restrição na sua participação durante o envolvimento na comunidade, são considerados os padrões aceites para essa população.

- O "contexto"; entendido como a circunstância onde o "corpo" realiza as suas "actividades" e "participa" na sociedade, sendo a base da vida da pessoa, e que inclui tanto "factores ambientais" como "factores pessoais". Os "factores ambientais" são constituídos pelo ambiente físico, social e atitudinal no qual vivem as pessoas e que podem influenciar positiva ou negativamente sobre o desempenho do indivíduo como membro da sociedade (p. ex: lar, trabalho, escola, amigos, desconhecidos, legislação, transporte, etc.). Os "factores pessoais" referem-se às características particulares da pessoa e do seu estilo de vida e que não formam

parte da sua condição de saúde (p. ex: sexo, idade, forma física, hábitos, capacidade de enfrentar-se aos problemas, educação, experiências anteriores, etc.).

A propósito das componentes da CIF, nas quais reafirma-se o "modelo social", podemos concluir que a deficiência é compreendida como o resultado de uma complexa relação entre a condição de saúde da pessoa, os factores pessoais e os factores externos que incidem sobre as circunstâncias da sua vida. Portanto, um ambiente com barreiras — sejam elas físicas ou atitudinais, individuais ou colectivas — poderá condicionar o desenvolvimento social da pessoa e a sua contribuição na comunidade.

Outra consideração a partir da Figura 1, é que a CIF permite aproximar-se à saúde das pessoas de uma forma mais dinâmica e complexa, observando-as desde uma perspectiva multidimensional que facilita uma visão holística do fenómeno (NUBILA & BUCHALLA, 2008). Desta forma, a Figura 1 ilustra o complexo emaranhado das interacções que se estabelecem entre o estado da saúde e os factores contextuais.

Assim, as relações que se instituem são consideradas dinâmicas, já que um elemento pode, potencialmente, modificar os outros a partir de ligações de reciprocidade. Como resultado, a concepção da deficiência converte-se em um fenómeno complexo, que reflecte a interacção entre as características do corpo da pessoa e as características de inclusão da sociedade na qual ela vive.

Uma característica destacável que podemos deduzir da abordagem feita pela CIF é a "universalização" do que entendemos por "deficiência", já que reconhece toda a população como sendo susceptível de contrair alguma doença crónica, incapacidade ou deficiência. Assim, o esquema da CIF reconhece características e graus de deficiência ou incapacidade na população, não estabelecendo limites para determinar quem tem deficiência e quem não.

Segundo DINIZ *et al.* (2009), como resultado das discussões internacionais entre os modelos médico e social, e apoiando-se na conceitualização proposta pela CIF, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Nações Unidas, 2006) apresentava uma noção de deficiência na qual se reconhecia a experiência da opressão sofrida por este grupo. Este conceito reconhecia que a restrição na participação social era um factor fundamental da desigualdade. A este respeito, devemos ter em conta que esta Convenção é um documento normativo de referência internacional para a protecção dos direitos das pessoas com deficiência, servindo

como base para a elaboração de políticas sociais, tendo em conta a identificação do sujeito a proteger assim como os direitos que lhe são garantidos.

Como conclusão, podemos deduzir que ambos modelos contribuíram para a crescente inclusão das pessoas com deficiência na sociedade: se o modelo médico rompeu com a ideia de caridade paternalista da idade média, o modelo social conseguiu que a sociedade percebesse a deficiência para além da enfermidade, afirmando que as barreiras atitudinais e ambientais são formas de discriminação para este grupo.

A este respeito, coincidimos com MARQUES (2016) em considerar a inclusão social das pessoas com deficiência como um processo contínuo (ainda em andamento!) que tem demandado transformações nas estruturas sociais a todos os níveis, e que está sendo o resultado tanto de configurações socioculturais específicas, como do esforço individual das pessoas com deficiência. Portanto, acreditamos que a efectividade do processo de inclusão estará ligada, em grande parte, à modificação de estereótipos e preconceitos da sociedade perante a deficiência.

1.3. A situação da pessoa com deficiência em Moçambique

Segundo o Informe Mundial sobre a Deficiência (OMS, 2011), estima-se que cerca de 15% da população mundial vive com algum tipo de deficiência, sendo que as características de cada país estão influenciadas pelas tendências nos problemas de saúde, factores ambientais e de outra índole, como catástrofes naturais, conflitos armados, hábitos de alimentação e abuso de substâncias (p. 8).

Entretanto, existem diferenças entre os países desenvolvidos — preocupados pela melhoria na qualidade de vida e bem-estar social deste grupo — e países em vias de desenvolvimento, como o caso de Moçambique, que continua refém de conflitos armados internos, sujeito a factores externos, vulnerável à crise economia mundial e considerado um dos países mais pobres do mundo³⁷. Nesta conjuntura, são evidentes as consequências para as minorias sociais como as pessoas com deficiência, reflectindo-se na dificuldade no acesso e exercício de direitos fundamentais como a educação, saúde, emprego, transporte, recreação, desporto, etc. (MALEANE & SUAIDEN, 2010).

³⁷ Segundo o Relatório de Desenvolvimento Humano (2019), Moçambique situa-se na posição 180º (numa lista de 189 países) quanto ao Índice de Desenvolvimento Humano (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, PNUD; retirado da net em 22/08/2020, http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2019_pt.pdf)

Pese à congeminência actual, consideramos necessário realizar uma aproximação à legislação nacional de modo a perceber como tem sido atendido este grupo minoritário, e assim, obter uma maior compreensão do fenómeno da deficiência em Moçambique. Neste sentido, devemos ter em conta que a legislação moçambicana relacionada à pessoa com deficiência é muito recente.

De facto, a primeira Constituição de Moçambique independente (Constituição da República Popular de Moçambique, publicada no Boletim da República nº 1, I Série, de 25 de Junho de 1975), não mencionava expressamente as pessoas com deficiência, mesmo que no artigo 26 acomodasse os princípios da igualdade e universidade no gozo dos direitos de todos os cidadãos. No entanto, esta Constituição encerrava duas disposições que poderíamos considerar como referências a direitos específicos deste grupo: o artigo 32 ("todos os cidadãos têm direito à assistência em caso de incapacidade e na velhice") e o artigo 34 (o qual outorgava uma protecção especial aos "mutilados ou diminuídos da luta de libertação nacional").

Podemos advertir que desde a sua independência, Moçambique esforçou-se pelo desenvolvimento dos direitos humanos e as liberdades fundamentais de todos os cidadãos visando a igualdade e não discriminação de nenhum tipo. Neste sentido, desde os anos 80 o país iniciou um processo de assinatura e ratificação de documentos internacionais relacionados com direitos humanos como é a ratificação da Carta Africana dos Direitos do Homem e dos Povos (Resolução nº 9/88, de 25 de Agosto); Convenção Internacional sobre Direitos da Criança (Resolução nº 19/90, de 23 de Outubro); Carta Africana dos Direitos e Bem-Estar da Criança (Resolução nº 20/98, de 26 de Maio); etc.

Com a aprovação da Constituição de 1990 (publicada no Boletim da República nº 44, I Série, de 2 de Novembro de 1990), que consagrava o estado de direito democrático, introduziu-se uma nova era na protecção dos direitos e liberdades fundamentais. Nesta Constituição, os direitos das pessoas com deficiência ficaram mais claramente plasmados através do artigo 68, que acolhia a condição específica da pessoa com deficiência em igualdade de direitos ao resto da população:

Os cidadãos portadores de deficiência gozam plenamente dos mesmos direitos consignados na constituição e estão sujeitos aos mesmos deveres com ressalva do exercício ou cumprimento daqueles para os quais, em razão da deficiência, se encontrem incapacitados. (Art. 68).

Ainda, este documento previa a punição para actos que visassem a discriminação "com base na cor, raça, sexo, origem étnica, lugar de nascimento, religião, grau de instrução, posição social,

condição física ou mental, estado civil dos pais ou profissão" (art. 69); incluindo especificamente a discriminação às pessoas com deficiência (ao menos física e intelectual).

Mais de uma década depois, foi alterada a Constituição da República de Moçambique (publicada no Boletim da República nº 51, I Série, de 22 de Dezembro 2004), que conseguiu desenvolver de forma mais clara os direitos e liberdades fundamentais que constavam da Constituição anterior, melhorando em qualidade e quantidade a protecção das pessoas com deficiência. Neste sentido, o artigo 35 ("Princípio de universalidade e igualdade"), artigo 37 ("Portadores de deficiência") e artigo 39 ("Actos contrários à unidade nacional"), instituíam um reconhecimento legal sobre princípios fundamentais, direitos e afirmação de não-discriminação.

Entretanto, de acordo com AAVV (2017), alguns artigos como o art. 37 — "Os cidadãos portadores de deficiência gozam plenamente dos direitos consignados na Constituição e estão sujeitos aos mesmos deveres com ressalva do exercício ou cumprimento daqueles que, em razão da deficiência, se encontrem incapacitados" (antigo art. 68 na Constituição de 1990) — apresentavam ao mesmo tempo, tanto um mérito quanto um desmérito. De facto, se inicialmente a disposição reconhecia que todos os cidadãos com deficiência pudessem gozar plenamente dos direitos consagrados na Constituição, terminava admitindo a possibilidade da pessoa com deficiência não gozar de certos direitos. Por conseguinte, o artigo indicaria uma transgressão em si mesmo já que nenhum direito da pessoa com deficiência pode ser limitado, independentemente da justificação em razão da sua deficiência.

De forma similar, o artigo 125 da Constituição de 2004 viria desenvolver o regime jurídico da pessoa com deficiência através da promoção em diversas áreas, afirmando "o direito à especial protecção da família, da sociedade e do Estado" (nº 1). A este respeito, a "especial protecção" que o Estado assumia era traduzida pela promoção na criação de condições para a integração económica e social dos cidadãos com deficiência (nº 3).

Portanto, o Estado arcava com a promoção de políticas que facilitassem o acesso à sua integração, evitando o isolamento e a marginalização social, e dando-lhe prioridade no atendimento pelos serviços públicos e privados, ademais do direito à reabilitação e integração social (nº 4). Porém, estas medidas propostas pelo Estado visavam "proteger" aos cidadãos com deficiência, promovendo mais a integração na sociedade do que a sua inclusão na mesma.

De forma geral, ao mesmo tempo que a Constituição da República de Moçambique reconhecia a igualdade de direitos e deveres civis das pessoas com deficiência, admitia a necessidade de um especial amparo destas pessoas, deixando transparecer a real situação de exclusão social que se encontrava este grupo nos anos de 1990 assim como no início da década seguinte, aquando da aprovação e revisão deste documento mãe. Não obstante, na medida em que era actualizado o conceito de deficiência a nível internacional, os documentos produzidos pelo governo moçambicano foram observando uma crescente preocupação pelas acções que fomentassem a inclusão social e preconizassem a igualdade de oportunidades entre os cidadãos, promovendo assim, os direitos e deveres das pessoas com deficiência.

Na esteira da consagração dos direitos das pessoas com deficiência pela Constituição da República, foram aprovados vários instrumentos infraconstitucionais legais para acomodar de forma mais ou menos rigorosa este constructo. Alguns destes documentos foram:

- Lei do Desporto (Lei nº11/2002, de 12 de Março);
- Lei da Família (Lei nº 10/2004, de 25 de Agosto);
- Lei do Trabalho (Lei nº 23/2007, de 1 de Agosto);
- Lei da Segurança Social (Lei nº 4/2007, de 7 de Fevereiro);
- Lei nº 12/2009, de 12 de Março, que estabelece os direitos e deveres da pessoa vivendo com HIV/SIDA, assim como adopta medidas para sua prevenção, protecção e tratamento;
- Lei nº 14/2009, de 17 de Março, que aprova o Estatuto Geral dos Funcionários e Agentes do Estado, abreviadamente designado por EGFAE;
- Lei do Direito à Informação (Lei nº 34/2014, de 31 de Dezembro; assim como o seu Regulamento aprovado pelo Decreto nº 35/2015, de 31 de Dezembro);
- Lei do Sistema Nacional de Educação (Lei nº 18/2018 de 28 de Dezembro).

Contudo, pese à quantidade de documentos legais existentes, os legisladores deveria possuir um amplo conhecimento do conceito actual da deficiência, apostando assim pela qualidade. Como exemplo, a Lei que regula os assuntos ligados às pessoas com deficiência (Lei da Segurança Social – Lei nº 4/2007, de 7 de Fevereiro), no seu artigo 7 aponta como beneficiários dos apoios aos cidadãos incapacitados para o trabalho, sem meios próprios para satisfazer as suas necessidades básicas (onde incluem as pessoas com deficiência), em situação de pobreza absoluta.

Embora importante para a situação da pessoa com deficiência no país, notamos nesta lei uma visão assistencialista e de caridade da deficiência baseada no modelo médico. Desde esta perspectiva, o instrumento pretendia diminuir os efeitos da aflição da pessoa com deficiência de forma individual, o que chocaria com as recomendações internacionais que defendem um modelo social baseado em direitos humanos.

Esta visão confirmaria a ideia de MINGANE *et al.* (2010), que afirmam que em Moçambique o apoio às pessoas com deficiência tende a ser de carácter compassivo, mostrando certa solidariedade de proximidade na hora de atender necessidades urgentes. Este assistencialismo pontual, normalmente familiar, está longe de atingir o patamar desejado de sociedade inclusiva proposta pela legislação vigente.

Além disso, importa referir que a situação se agrava quando nos referimos à zona rural, onde paradoxalmente reside a maior parte das pessoas com deficiência (Censo Geral da População de 2017, Instituto Nacional de Estatística, pp. 53-54). Nestas zonas, os níveis de pobreza são mais visíveis, e o acesso aos serviços de saúde e educação escassos ou inexistentes (PNAD II, 2012-2019; p. 8).

Outro dispositivo com um impacto directo sobre a vida das pessoas com deficiência seria o Regulamento de Construção e Manutenção dos dispositivos Técnicos de Acessibilidade, Circulação e Utilização dos Sistemas e Serviços e Lugares Públicos à Pessoas com Deficiência Física ou de Mobilidade condicionada (aprovado pelo Decreto nº 53/2008, de 30 de Dezembro). Este regulamento teria o interesse de facilitar a acessibilidade aos bens e serviços para que a pessoa com deficiência pudesse gozar de seus direitos fundamentais.

De facto, a acessibilidade permitir-lhe-ia beneficiar-se dos bens e serviços que oferece a sociedade, e que estão acolhidos no Relatório Mundial sobre a Deficiência (WHO, 2011), quando refere que a participação plena dentro da comunidade constitui a base da experiência humana. De forma similar, esta ideia seria reforçada pelo Comité sobre Direitos das Pessoas com Deficiência (reunidos na 11ª sessão entre os dias 31 de Março a 11 de Abril de 2014), que destacava a acessibilidade como um pré-requisito para que as pessoas com deficiência possam participar de forma plena e independente na sociedade, assim como possam ter a oportunidade de exercer os seus direitos quanto à liberdade de movimento e de expressão.

Embora o Decreto nº 53/2008 teria tentado atenuar estas barreiras ambientais existentes no contexto moçambicano, o certo é que o prazo de dez anos fixado para a sua implementação (art. 24) já terminou, sendo que o país continua sem os serviços mínimos de acessibilidade universal. Isto é visível nas limitações que as pessoas com deficiência enfrentam diariamente e que concorrem para a sua exclusão na participação activa da sociedade moçambicana.

Como exemplo, nas principais cidades do país podemos encontrar barreiras como portas demasiado estreitas que impedem a passagem de uma cadeira de rodas; escadas e degraus inacessíveis em edifícios, machimbombos, comboios e aviões; passeios ocupados por carros e vendedores ambulantes ou impraticáveis pela sua degradação; circulação perigosa de veículos; interruptores de luz e guichés colocados fora do seu alcance; instalações sanitárias que não podem utilizar; entre outros.

Um documento fundamental na luta pelo reconhecimento e aceitação da deficiência a nível internacional foi a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (adoptada através da Resolução A/61/611 da Assembleia Geral das Nações Unidas, no dia 13 de Dezembro de 2006) que o Estado de Moçambique ratificou através da Resolução nº 29/2010, de 31 de Dezembro (ao igual que o seu regulamento pela Resolução nº 30/2010, de 31 de Dezembro). Como indicam MASSORONGO-JONA & LOPES (2013), a própria Convenção pretendia posicionar-se como um dispositivo perante a fraca promoção e protecção dos direitos humanos das pessoas com deficiência, a permanente estigmatização e discriminação, assim como a constante violência e violação dos direitos das pessoas com deficiência manifestadas pelas desigualdades no acesso às necessidades elementares como a educação, saúde e habitação.

Com a ratificação da Convenção, Moçambique se comprometia em assegurar e promover a plena efectivação dos direitos e liberdades fundamentais das pessoas com deficiência, sem qualquer tipo de discriminação (Art. 4, nº 1). Assim, no âmbito legal o Estado moçambicano assumia a tarefa de desenvolver um clima propício para o empoderamento das pessoas com deficiência, mesmo que isto supusesse modificar, revogar ou reformular a legislação vigente para adaptar-se aos padrões normativos internacionais.

Desta forma, responsabilizou-se pela elaboração de instrumentos legislativos que recolhessem os direitos reconhecidos na Convenção de forma a proteger e fomentar os direitos das pessoas com deficiência e condenar qualquer que pudesse constituir um motivo de discriminação contra este colectivo (Art. 4, nº 1, alíneas a, b e c). Porém, de acordo com AAVV (2017) apesar do

esforço realizado pelo Estado moçambicano em actualizar o seu regime legislativo para adequar-se às propostas internacionais, ainda permanecem instrumentos que directa ou indirectamente influem negativamente no respeito, protecção e promoção dos direitos das pessoas com deficiência.

Para além dos documentos legislativos referidos, a nação adoptou outros instrumentos jurídicos não vinculativos, como políticas, planos e programas. Um exemplo foi a Política para a Pessoa Portadora de Deficiência (aprovada pela Resolução do Conselho de Ministros nº 20/99, de 23 de Junho), que visava definir as obrigações do Governo nos diversos domínios sociais relacionados à pessoa com deficiência (como educação, saúde, trabalho, transporte, lazer, desporto, etc.).

No documento, a pessoa com deficiência era definida como "aquela que, em razão de anomalia, congénita ou adquirida, de natureza anatómica, fisiológica, sensorial ou mental, esteja em situação de desvantagem ou impossibilitada, por barreiras físicas e/ou sociais, de desenvolver normalmente uma actividade" (ponto nº 1.2). Disto se pode deduzir uma noção de deficiência centrada no indivíduo e que postula novamente o modelo médico, entendendo que o instrumento está direccionado para a "desvantagem social" da pessoa com deficiência.

Esta aproximação à deficiência é compreensível se tivermos em conta que a Política foi aprovada no século passado (estando ainda em vigor transcorridos mais de vinte anos!), no entanto, não deixa de estar em discrepância com outros documentos específicos actuais como a Constituição da República e a Convenção Internacional das Pessoas com Deficiência (ratificada pelo Estado de Moçambique através da Resolução nº 29/2010, de 31 de Dezembro).

Desta forma, a Política não só não aborda a eliminação de barreiras ambientais e atitudinais que coíbam a participação das pessoas com deficiência, senão que ainda defende a criação de estabelecimentos de ensino especializados para o atendimento de alunos com NEE (ponto nº 4.2). Estas especificidades entrariam em conflito com as orientações internacionais emanadas na Convenção das Nações Unidas sobre Direitos das Pessoas com Deficiência e reforçadas pelo modelo social (AAVV, 2017); assim como pela Declaração de Salamanca (1994) da qual Moçambique é signatário.

Um outro instrumento de interesse, é a Estratégia da Pessoa Portadora de Deficiência na Função Pública (aprovada pela Resolução nº 68/2009, de 27 de Novembro), que reconhece que o

contexto moçambicano promove a exclusão das pessoas com deficiência a partir do ambiente de competição, acumulação e distribuição desigual dos recursos e riquezas, assim como os efeitos nocivos da globalização (ALEXANDRE, 2013). Igualmente admite a responsabilidade do Estado (responsabilidade colectiva) e seu Governo (enquanto executivo), mas destaca o papel fundamental da sociedade no geral, e dos indivíduos e organizações da sociedade civil em especial (também destacado por CHICHANGO, 2013).

Ademais, a Estratégia afirma que as premissas e pressupostos dos documentos legislativos redigidos pelo Governo pretendem criar instrumentos de acção que trabalhem de forma inclusiva e integrada, não ficando apenas como um conjunto de princípios, acções e vontades expressas de realizar actividades em prol de desenvolvimento das pessoas com deficiência (p. 8).

Com este cometido, a estratégia baseava-se em quatro pilares para paliar a situação: desenvolvimento da educação profissional; criação de condições para a manutenção e integração da pessoa com deficiência na função pública; introdução progressiva de mecanismos de percentagem tendentes a garantir a admissão de pessoas com deficiência no sector público e desenvolvimento de incentivos a partir de carreiras e progressão de pessoas com deficiências nas instituições da Função Pública (nº 5.3). Querendo executar estes pilares deveriam ser criadas algumas acções prioritárias como a ampliação do número de pessoas com deficiência nas instituições públicas; aumento de investimento nas infra-estruturas das instituições públicas; introdução de um sistema de quotas para as pessoas com deficiência; e delineamento de uma política de carreira indulgente (nº 5.4).

No entanto, de acordo com AAVV (2017), a aposta da estratégia pela formação deste colectivo pretendia o alargamento das possibilidades de acesso ao ensino nas escolas regulares. Ainda, instava ao Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano para uma maior disseminação de escolas especiais, de modo que este grupo tivesse oportunidade de frequentar um centro de ensino, como um dos principais requisitos para o ingresso na Função Pública (nº 5.4.1).

Entretanto, como foi referido anteriormente, a massificação de escolas especiais para pessoas com deficiência viola o princípio da não institucionalização da pessoa com deficiência, recolhido no artigo 24 (nº 2, alíneas a & b) da Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência. Neste artigo, a Convenção refere, especificamente, a não exclusão das pessoas com

deficiência do sistema de educação geral sob alegação de deficiência (também em CHAMBAL, 2011; CHAMBAL & BUENO, 2014).

Como os instrumentos anteriores, o Plano Nacional da Área da Deficiência – PNAD II (2012 – 2019), tinha a finalidade de promover a plena participação, igualdade e empoderamento das pessoas com deficiência, assegurando o princípio de igualdade de direitos e de oportunidades a este grupo. Na introdução, o Plano retratava um quadro social predominado pelas atitudes negativas por parte das famílias, das comunidades e da sociedade em geral, que concorriam para a sua exclusão e discriminação (NOGUEIRA, 2013).

Desta forma, o pré-conceito gerado pela comunidade perante a pessoa com deficiência salientava as dificuldades que enfrentavam diariamente na realização das actividades da vida quotidiana como comprar, deslocar-se em transporte público, estudar, trabalhar, etc. Estas barreiras atitudinais e ambientais seriam consideradas impedimentos no processo de integração e inclusão da pessoa com deficiência, que em muitos casos, não teria a oportunidade de aceder a um emprego estável, estudos de qualidade, habitação condigna, etc. A este respeito, PEREIRA *et al.* (2004) afirmam que uma das maiores barreiras que enfrentam as pessoas com deficiência são as atitudes da sociedade em relação à deficiência e a sua contínua discriminação (p. 66).

No contexto internacional, Moçambique é signatário e tem ratificado numerosos instrumentos internacionais, que defendem e protegem a pessoa com deficiência e que, em muitos casos, tem sido a base norteadora para a elaboração dos documentos nacionais. Entre eles podemos citar a Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na área das Necessidades Educativas Especiais (1994), Plano de Acção de Cartagena sobre Assistência às Vítimas de Minas Terrestres (2010-2014), Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos de Pessoas com Deficiência (2012), Plano da Década Africana para a pessoa com deficiência (2010-2019), etc.

No contexto nacional, a Tabela 6 compila alguns dos instrumentos legais vigentes em Moçambique que tratam o assunto da deficiência de forma específica.

Tabela 6: Principais disposições legais em Moçambique com interesse para a pessoa com deficiência

Âmbito	Referência	Motivo
Internacional	Resolução nº 29/2010, de 31 de Dezembro	Ratifica a Convenção Internacional sobre Direitos da Pessoa com Deficiência
	Resolução nº 30/2010, de 31 de Dezembro	Ratifica o Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência
Regional	Resolução nº 9/88, de 25 de Agosto	Ratifica a Carta Africana dos Direitos do Homem e dos Povos

	Resolução nº 20/98, de 26 de Maio	Ratifica a Carta Africana dos Direitos e do Bem-Estar da Criança
	Resolução nº 28/2005, de 13 de Dezembro	Ratifica o Protocolo à Carta Africana sobre os Direitos das Mulheres em África
Nacional	Resolução nº 20/99, de 23 Junho	Aprova a Política para a Pessoa com Deficiência
	Lei nº 10/2004, de 25 de Agosto	Aprova a Lei da Família
	Boletim da República nº 51, I Série, de 22 de Dezembro 2004	Constituição da República de Moçambique (2004)
	Lei nº 4/2007, de 7 de Fevereiro	Estabelece o quadro legal sobre a Segurança Social
	Lei nº 23/2007, de 1 de Agosto	Aprova a Lei do Trabalho e revoga a anterior Lei nº 8/98, de 20 de Julho
	Decreto nº 53/2008, de 30 de Dezembro	Aprova o Regulamento de Construção e Manutenção dos Dispositivos Técnicos de Acessibilidade, Circulação e Utilização dos Sistemas de Serviços e Lugares Públicos à Pessoa Portadora de Deficiência Física ou de Mobilidade Condicionada
	Lei nº 12/2009, de 12 de Março	Estabelece os direitos e deveres da pessoa vivendo com HIV-SIDA, e adopta medidas necessárias para a prevenção, protecção e tratamento da mesma
	Resolução nº 68/2009, de 27 de Novembro	Aprova a Estratégia da Pessoa Portadora de Deficiência na Função Pública
	Boletim da República nº 47, III Série, de 6 de Dezembro de 2009	Cria o Comité Paralímpico de Moçambique
	Lei nº 33/2009, de 22 de Dezembro	Cria a Comissão Nacional dos Direitos Humanos
	Lei nº 18/2018 de 28 de Dezembro	Aprovação da Lei do Sistema Nacional de Educação
Fonte: Elaboração própria		

Uma lacuna na legislação nacional está relacionado à terminologia utilizada para referir-se a este grupo. Assim, como indicam AAVV (2017), embora a Convenção Internacional sobre Direitos da Pessoa com Deficiência colocasse fim à diversidade de terminologias (por vezes ofensivas e contra a dignidade deste colectivo), fixando a designação "pessoa com deficiência" como sendo de uso correcto, os legisladores moçambicanos continuam a usar termos incorrectos (e até diversas designações dentro de um mesmo documento).

A título de exemplo, a Constituição da República de Moçambique de 2004 usa duas designações diferentes, sendo "deficientes de guerra" (art. 16) e "portadores de deficiência" (art. 37 e art. 125). Ainda, outros documentos nacionais utilizam o termo "pessoa portadora da deficiência" (Resolução nº 20/99, de 23 de Junho; Lei nº 4/2007, de 7 de Fevereiro, artigo 7; Lei nº 23/2007, de 1 de Agosto, artigo 28; Decreto nº 53/2008, de 30 de Dezembro; Lei nº 12/2009, de 12 de Março, artigo 11; e Resolução nº 68/2009, de 27 de Novembro).

Um outro exemplo é a própria Resolução nº 29/2010, de 31 de Dezembro — que ratifica a Convenção Internacional sobre Direitos da Pessoa com Deficiência — assim como a Resolução nº 30/2010, de 31 de Dezembro — que ratifica o Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Nestes documentos, utiliza-se a designação "pessoa

portadora de deficiência" para introduzir o documento que usa o termo "pessoas com deficiência" em 163 ocasiões (apenas na Convenção). Disto deduzimos que o legislador não segue a evolução internacional do conceito, sendo recomendado que o Estado moçambicano adote e uniformize a terminologia válida a nível internacional.

Pese a este impasse, a partir do quadro legislativo apresentado podemos concluir que Moçambique tem realizado esforços notáveis nas últimas décadas para regular a situação das pessoas com deficiência. Neste sentido, tem desenvolvido um marco legal e orgânico através de leis, resoluções, decretos, planos de acção, estratégias, entre outros, como forma de promover e defender os direitos das pessoas com deficiência. No entanto, como indicam MINGANE *et al.* (2010) e GUIVALA (2013), a maioria das vezes a implementação da legislação se tem demonstrado ineficaz, sendo raramente observados os seus efeitos no quotidiano deste colectivo.

Entretanto, constatamos um quadro legal no país com tendência a uma efectiva inclusão, embora a deficiência pareça enclaustrada como parte das políticas de segurança social. Este facto favorece que as pessoas com deficiência sejam vistas como objectos das políticas assistenciais e não como sujeitos de direitos.

Consequentemente, uma vez limitados os direitos fundamentais deste grupo, assistimos a uma sistemática marginalização das pessoas com deficiência na participação efectiva e plena na vida comunitária (visível no acesso à educação, saúde, transporte, trabalho, recreação, desporto, etc.). Como indicam AAVV (2017), em Moçambique as pessoas com deficiência continuam clamando pelo reconhecimento da sua emancipação, capacidade legal e participação política, para além da sua inclusão no seio do convívio familiar, comunitário e social.

De acordo com NOGUEIRA (2013), a população moçambicana menos letrada considera à deficiência como um tipo de doença contagiosa que pode ser transmitida de um sujeito para o outro. Neste contexto, a tradição moçambicana refere diferentes formas de interpretar a aparição de uma deficiência, podendo ser divididas em três vertentes: i) no primeiro caso, considera-se que a deficiência advém de intervenção divina para punir os vícios ou os maus hábitos dos pais; ii) no segundo caso, a deficiência seria a consequência de uma maldição de origem mística; iii) finalmente, a deficiência é encarada como uma vingança por parte de algum inimigo, com recurso à magia negra (p. 14).

Para esta autora, uma das graves consequências desta forma de pensar está na segregação social da pessoa com deficiência, que é vítima constante de preconceitos. Neste sentido, na cultura tradicional moçambicana é frequente que a pessoa com deficiência seja expulsa directa ou indirectamente da comunidade para garantir que a "doença" não seja alastrada. De forma similar, algumas famílias chegam a impedir o casamento quando um dos membros dos nubentes tenha alguma deficiência.

Contudo, segundo NOGUEIRA (2013) a discriminação varia de acordo à idade da pessoa (crianças são melhor recebidas, no entanto, é usual que algumas famílias as escondam em casa); o tipo de deficiência (deficiências intelectuais são as mais estigmatizadas); o género (mulheres são mais estigmatizadas); e a situação económica da família (pessoa com deficiência será melhor recebida se a família tiver condições económicas que satisfaçam as necessidades).

A propósito da situação nacional, MINGANE *et al.* (2010) relatam que perante as múltiplas formas de discriminação a que são sujeitos os membros deste grupo "algumas pessoas optam pela resignação e auto-exclusão. Por falta de auto-estima, ou mesmo pela dificuldade de aceitar a sua deficiência, elas preferem isolar-se do resto da comunidade a entrar em contacto com o mundo exterior" (p. 30).

Neste contexto, a estigmatização causa nas pessoas com deficiência, problemas psíquicos que, normalmente, se traduzem em complexo de inferioridade e falta de confiança (NOGUEIRA, 2013). Assim, MONTEIRO (2012) refere que a deficiência tanto congénita como adquirida, pode alterar a imagem corporal da pessoa: no caso de ter sido alterada, a pessoa sente-se diminuída acarretando consigo um fardo negativo ao nível da imagem corporal que mostra aos outros.

Como conclusão, estamos de acordo com CHICHANGO (2013) que afirma que não existe uma efectivação dos direitos das pessoas com deficiência em Moçambique, já que a maior parte desta camada social ainda enfrenta grandes desafios no quotidiano. Isto reflecte a fraca implementação das medidas adoptadas pelo Estado, ficando longe dos patamares preconizados nos padrões internacionais dos direitos humanos.

De facto, a autora refere que a situação da deficiência em Moçambique está mediatizada pela fraca implementação das leis nacionais e internacionais, pobreza, doenças; discriminação, falta de aplicação de políticas e estratégias para as áreas de educação, saúde e emprego. Igualmente,

aponta como indicadores a carência de edifícios adaptados; a deficitária rede de transportes; dificuldades na disponibilização de informação; dificuldades para incluir as pessoas com deficiência em actividades culturais e desportivas; fragilidade do Governo na aposta às medidas preventivas; entre outras (p. 162).

1.4. Preconceito, estereótipo, estigma e discriminação

A aceitação social é uma necessidade humana essencial que orienta às atitudes da pessoa (pensamentos, emoções e comportamentos) com o intuito de estabelecer relações interpessoais positivas, significativas e estáveis. Porém, quando as pessoas sentem-se isoladas, desvalorizadas ou rejeitadas socialmente, são passíveis de gerar manifestações negativas que podem supor ansiedade e isolamento (QUILES & MORERA, 2020).

Como qualquer elemento da sociedade, as pessoas com deficiência necessitam experimentar a inclusão social, no entanto, é comum que se deparem com diversas barreiras ambientais. Entre elas, as mais evidentes são apresentadas nos diferentes espaços e serviços que a colectividade oferece (educação, saúde, trabalho, lazer e recreação, actividade física e desporto, transporte, acesso à informação, etc.).

Para além das dificuldades físicas e arquitectónicas, este colectivo sente o constrangimento que supõem as barreiras atitudinais — consideradas como um dos principais factores causadores da maioria das limitações — que geram os preconceitos sociais (CALDERÓN-LÓPEZ, 2020; KROPP & WOLFE, 2018; MOLERO *et al.*, 2016; PETTIGREW *et al.*, 2011; RODRIGUES *et al.*, 2009; etc.). Desta maneira, o preconceito considera-se um sério problema que afecta negativamente a um número significativo de pessoas, ao tempo que concorre para a privação dos seus direitos fundamentais (FRANÇA *et al.*, 2019).

Como indica ALLPORT (1971), o termo preconceito (tomado da noção de "prejuízo", originalmente do latim *praejudicium*) tem sofrido mudanças no seu significado ao longo do tempo. Neste sentido, o autor destaca três etapas:

- Para os antigos, referia-se a "precedente", ou seja, um juízo baseado em decisões e experiências prévias;
- Mais tarde, o termo adquiriu o significado de juízo conformado antes do exame necessário, ou por outra, um juízo prematuro e apressado;

– Por fim, o conceito adquiriu um matiz emocional, fazendo referência ao estado de ânimo favorável ou desfavorável que acompanha a este juízo prévio e sem fundamento.

Neste sentido, o autor definiu o preconceito como "uma atitude hostil ou prevenida contra uma pessoa que pertence a um grupo, simplesmente porque pertence a esse grupo, supondo-se assim que possui as qualidades objectáveis atribuídas ao grupo" (ALLPORT, 1971; p. 22).

Tradicionalmente, as abordagens do preconceito mais usadas na Psicologia Social, o tem definido como uma atitude negativa³⁸ originada a partir das relações intergrupais em conflito. Seguindo esta ideia, NAVAS LUQUE *et al.* (2020) referem que a natureza grupal do preconceito apresenta-se em três categorias: i) os juízos são emitidos a grupos sociais, ou a sujeitos pelo facto de pertencer a estes, e não a indivíduos isolados; ii) os juízos são partilhados por amplos sectores de um grupo ou de uma sociedade específica; e iii) os aspectos relacionados à natureza e ao tipo de relações intergrupais estabelecidas afectam consideravelmente na direcção, nível e intensidade do preconceito.

Por influência de Allport, outras definições posteriores do preconceito têm sublinhado diversos aspectos comuns ao termo, como por exemplo, que se refere a um fenómeno intergrupal; supõe uma disposição negativa perante um elemento, ou mesmo todo um grupo; e é encarado como injusto, negativo e mau. Segundo RODRIGUES *et al.* (2009), na sua essência, o preconceito vem sendo considerado como uma atitude, pelo que tem sido recorrente na Psicologia Social defini-lo como "uma atitude negativa generalizada, rígida e inflexível contra um grupo ou seus membros" (NAVAS LUQUE *et al.*, 2020; p. 5).

Contudo, esta definição tem sido criticada pela visão restritiva que não permite perceber adequadamente a complexidade actual do preconceito perante grupos específicos como o género ou a deficiência. Como indica JACKMAN (2005), grupos como o género experimentam ao mesmo tempo, atitudes positivas (p. ex: as mulheres são amadas e são modelo de fortaleza) e negativas (p. ex: dificuldade para assumir a liderança, mulheres incapazes de serem empreendedoras, ou devem auferir um menor rendimento); não sendo objecto de atitudes negativas generalizadas.

³⁸ Embora o preconceito envolva emoções que podem ser ambivalentes, negativas ou positivas, quando aplicado ao termo "deficiência" ou às "pessoas com deficiência", tende a denotar um valor negativo, simbolizando estereótipos inadequados, atitudes discriminatórias e estigmatização.

De facto, os preconceitos podem ser ambivalentes, tanto positivos como negativos, não sendo obrigatoriamente inflexíveis, senão que dependem do contexto e da sensibilidade à mudança na estrutura social (RODRIGUES *et al.*, 2009). A este respeito, COELHO & DA SILVA (2015) alegam que os seres humanos não nascem preconceituosos, já que os preconceitos são construídos durante a aprendizagem cultural e as relações sociais de poder.

Desta maneira, como atestam EAGLY & DIEKMAN (2005), o preconceito deve ser percebido tendo em conta tanto a estrutura psicológica do sujeito (crenças e sentimentos perante o grupo ou seus membros), quanto o ambiente do contexto onde se produz (posição que ocupam os grupos dentro da estrutura social). Tendo em conta ambos factores, supõe-se que estarão criadas as condições para a existência de preconceitos quando exista uma incongruência entre as ideias estereotipadas em relação a um grupo social (p. ex: pessoas com deficiência), e os atributos necessários para o sucesso de certos roles sociais (p. ex: liderança e direcção, autonomia, chefe de família).

Assim, gera-se uma atitude preconceituosa quando se verifica esta incongruência entre o estereótipo (p. ex: as pessoas com deficiência são dependentes e incapazes) e o êxito em certo rol social (p. ex: atleta de alta competição, empresário de sucesso). Porém, o preconceito estaria dirigido apenas àqueles sujeitos que criam a incongruência, não sendo extrapolado a todo o grupo.

Com base nisso, o preconceito é tido como um problema social quando um amplo número de pessoas ocupam — ou aspiram a ocupar — roles que não condizem com o estereótipo que são enquadrados (EAGLY & DIEKMAN, 2005). Como afirmam NAVAS LUQUE *et al.* (2020), o preconceito deve ser abordado tendo em conta uma perspectiva contextual, ambivalente e específica; e não apenas como um conceito linearmente hostil e negativo entre membros de diferentes grupos.

A respeito de atitudes preconceituosas entre grupos, consideramos necessário clarificar a ideia de "identidade de grupo", a qual é percebida como um constructo histórico-cultural fluido e metamórfico, mediado pela questão discursiva e as relações de poder. Portanto, a constituição da identidade de grupo deve ser situada e contextualizada em um continuum espaço-tempo específico, que tenha em conta as influências e pressões que o grupo social lhe impõe. Isto implica que as interações, interesses e relações de poder presentes na sociedade influenciam sobre a constituição do sujeito como pessoa (MAGALHÃES & CARDOSO, 2010).

Devemos ter em conta que esta identidade de grupo é confirmada pela diferença, e portanto, pelo seu carácter relacional. Isto implica que a identidade do sujeito não é apenas uma construção individual e sim um processo de responsabilidade partilhada com o outro durante a socialização. Desta forma, queremos destacar a importância do rol desempenhado pelo outro para a construção da própria identidade, sendo que um dos segredos da identidade é que "ela é a articulação da diferença e da igualdade" (MAGALHÃES & CARDOSO, 2010, p. 52).

Até este ponto, podemos inferir que a identidade e a diferença são geradas desde um contexto específico no qual está imerso o indivíduo, não podendo ser apreendidas fora dos parâmetros de significação social estabelecidos. Desta maneira, a constituição da identidade ocorre pela influência dos grupos dominantes — que de forma implícita ou explícita indicam os atributos socialmente valorizáveis — os quais criam grupos de inclusão e de exclusão.

Assim, GOFFMAN (2004) afirma que existe um paradoxo social que compreende a identificação e a diferenciação do sujeito: se por um lado, baseados nos movimentos inclusivos, a sociedade tende a incentivar a inclusão da pessoa estigmatizada como um elemento "normal" do tecido social; por outro lado, a mesma sociedade considera que o estigmatizado deve reafirmar a identidade da sua diferença como forma a enriquecer a pluralidade social.

Para MAGALHÃES & CARDOSO (2010) existem diversos tipos de diferenças que configuram a identidade de grupo, algumas mais visíveis que outras, estabelecidas por comparação com os paradigmas socialmente constituídos de "normalidade". Neste sentido, a deficiência é um tipo de diferença que comumente "sai dos padrões da normalização" social sendo caracterizada por atributos psíquicos, físicos e/ou sensoriais específicos.

Entretanto, o essencial não está no atributo em si mas na significação social que lhe é concedida, pelo que COELHO & DA SILVA (2015) afirmam que não serve de muito pretender ensinar para um sujeito que deve ser respeitoso e tolerante com outro baseando-se no facto de que é diferente dele, o que deveria ser ensinado "são os processos pelos quais as diferenças são produzidas por meio das relações de assimetria e desigualdade entre os grupos sociais ao longo da história humana" (p. 694).

Desta forma, podemos inferir que a identidade do grupo e a sua diferença com os outros, está sendo estabelecida e restabelecida continuamente pelo dinamismo da sociedade. Assim, a noção de identidade versus diferença pode ser entendida como produto das relações de poder dos

diversos grupos sociais, sendo necessária a sua identificação para poder reflectir sobre as suas origens e estratégias de afirmação.

Como forma de exemplificar, se convidarmos um grupo de pessoas comuns para descrever uma pessoa com deficiência, normalmente seria representada uma pessoa na cadeira de rodas ou com uma bengala branca na mão, acompanhada de uma multidão de epítetos com base na incapacidade, impossibilidade e desvantagem na hora de realizar tarefas da vida diária, laboral ou mesmo desportivas. De facto, esta imagem estaria influenciada pelos meios de comunicação social, filmes e livros publicados fora do âmbito da pesquisa específica. Este retrato simplificado do vasto mundo da deficiência estaria baseado na caracterização de todo um grupo — sob determinados atributos — do que normalmente não se tem uma experiência pessoal.

Segundo FRANÇA *et al.* (2019), estas imagens iniciais corresponderiam a estereótipos, que estão baseados em crenças e são considerados como características pré-estabelecidas e superficiais atribuídas e associadas a grupos. Estes estereótipos servem para os definir, qualificar e homogeneizar (p. ex: as pessoas com deficiência são incapazes de... coloquemos aqui qualquer infinitivo). Desde uma perspectiva psicossocial, o estereótipo é o resultado das relações sociais convertidas em crenças generalizadas e abusivas, já que são aplicadas homogeneamente a todos os membros de um grupo, tendo normalmente um viés negativo (MAGALHÃES & CARDOSO, 2010).

Os estereótipos simplificam e organizam a realidade no tempo que servem para justificar e racionalizar as acções e condutas (PEREIRA *et al.*, 2012). Neste sentido, o facto de facilitarem uma reacção rápida perante o mundo, normalmente esconde a realidade de que estereotipar leva a generalizações incorrectas, porque o factor aglutinador impede diferenciar o indivíduo com os seus traços pessoais (RODRIGUES *et al.*, 2009). Desta forma, os estereótipos são definidos como:

Sistemas de crenças socialmente compartilhadas a respeito de determinados entes, em geral membros de uma categoria social, que têm por referentes suposições sobre a homogeneidade grupal e sobre os padrões de comportamento comuns adoptados pelos membros do grupo, cujos fundamentos são encontrados nas teorias implícitas a respeito dos factores que determinam os padrões de conduta dos indivíduos avaliados mediante a aplicação de um julgamento categórico. Usualmente, porém não exclusivamente, fundamentado em suposições sobre essências ou traços psicológicos, concebidos como intercambiáveis entre os membros do grupo ou categoria. (PEREIRA *et al.*, 2012; p. 203).

De acordo com esta definição, podemos afirmar que o estereótipo é de origem cognitiva e, portanto, uma consequência do processo de categorização; que tende à simplificação da realidade e pretende a economia psíquica. Igualmente, o estereótipo estaria embaçado na identidade grupal — e, por conseguinte, na diferenciação entre grupos — e fundamentado em suposições de homogeneidade. Segundo FRANÇA *et al.* (2019), ao pensar em membros de certo grupo aparece, quase automaticamente, uma ideia ou crença que é partilhada socialmente sobre aquele grupo (p. ex: deficiência é igual a inutilidade, pena ou desvantagem).

Desta forma, os preconceitos assentes em estereótipos têm tendência a promover aspectos negativos que envolvem numerosas atitudes, pensamentos e sentimentos que podem nos predispor para um comportamento discriminatório (p. ex: evitar o contacto com pessoas com deficiência, ou mudar de passeio quando uma pessoa com deficiência se aproxima de nós). Seguindo esta ideia, RODRIGUES *et al.* (2009) referem que os psicólogos sociais contemporâneos têm identificado o estereótipo como a dimensão cognitiva do preconceito; os sentimentos negativos em relação ao um grupo de referência, constituiriam a dimensão afectiva; e a discriminação, a dimensão comportamental.

Como atestam MAGALHÃES & CARDOSO (2010), os estereótipos, a manipulação da informação, assim como a estigmatização e a forma como o sujeito lida com ela; são formadas desde o ponto de vista do grupo e como resultado do processo de construção das identidades e das relações de poder no contexto social.

Para a Psicologia Social, o termo "estigma" refere-se a uma ampla quantidade de indicadores que podem iniciar o processo de estigmatização. De acordo com MARTINS (2011), Erving Goffman tem sido um dos sociólogos mais influentes e destacados do século XX em diferentes áreas, entre elas no estudo do estigma. Para este autor, a sociedade estabelece as formas de categorizar às pessoas e o total dos atributos que são considerados comuns e naturais para cada um dos membros dessa categoria.

Desta forma, nas rotinas de relação social, o primeiro aspecto quando nos deparamos com um novo sujeito é identificá-lo e categorizá-lo com base nos seus atributos. Esta pré-concepção, convertida numa expectativa normativa, pode ser abanada quando os atributos esperados do sujeito — identidade social virtual — não coincidem com os atributos autênticos do sujeito —

identidade social real. Portanto, quando existem discrepâncias em sentido negativo³⁹ surge o estigma.

Por conseguinte, o estigma seria um atributo especial que produz nos demais um descrédito substancial profundo, sendo que um estigma público relega a quem o possui a um *status* "deteriorado" ou estigmatizado, sendo tido como defeituoso, débil ou em situação desvantajosa em oposição ao considerado dentro do "normal" (GOFFMAN, 2004). Podemos deduzir que o atributo que estigmatiza a um sujeito confirma a identidade de grupo do outro assim como a "normalidade" própria, entendida como um processo relacional identitário (a pessoa é "normal" quando comparada em alguma característica com outra).

Entretanto, inicialmente instituído desde a sociologia, o conceito de estigma tem ido mudando para outras perspectivas complementares como a psicologia e a psicossociologia. Assim, o estigma que foi desenvolvido como um processo intrínseco da interação social através de categorias como classificação, *status* social, desvio ou normalidade (GOFFMAN, 2004); passou a enfoques de teor psicológico que atribuiu maior ênfase no processamento de informações sociais, enfatizando categorias como estereótipos, preconceitos, atitudes e discriminação. De forma concomitante, a vertente psicossocial pretendeu compreender como as pessoas constroem categorias e as relacionam com as crenças estereotipadas.

Independentemente do enfoque, o estigma social parece apresentar um valor funcional para o sujeito que estigmatiza, para o seu grupo e para a sociedade no geral. Assim, o estigma abrange àqueles que se desviam das normas culturais estabelecidas, ameaçando a validade absoluta dos valores socializados. Desta forma, constrói-se uma teoria do estigma, pensada como uma ideologia que justifica a inferioridade e evita o perigo que ela representa, interiorizando uma animosidade baseada noutras diferenças, tais como as de classe social (PAREDES & PRADO, 2018).

Como forma de clarificar, sirva um fragmento da história "A Terra dos Cegos" de Herbert George Wells, onde um homem com visão, Nunez, chega a um vale onde todos os habitantes eram cegos desde há várias gerações:

³⁹ Quando a diferença entre expectativa e realidade se mostra positiva, manifesta-se como "símbolo de prestígio" (p. ex: pessoa com altas habilidades, jovem com desenvolvimento físico precoce, etc.).

Lentamente Nunez foi-se dando conta disso: que a sua expectativa de ser admirado e reverenciado graças à sua origem e dons não iria realizar-se; e após a sua precária tentativa de lhes explicar a visão ter sido posta de lado, como não passando da versão confusa de um ser recém-criado, descrevendo as maravilhas de sensações incoerentes, ele conformou-se, um tanto espantado, com os conhecimentos que lhe queriam transmitir. (Herbert George Wells, *The Country of the Blind*, 1904 ⁴⁰).

Na história, a visão era tida como um atributo negativo que quebrava o marco cultural do grupo maioritário, sendo um desvio das características que eram esperadas num ser humano. Seguindo a ideia de GOFFMAN (2004) a visão converteu-se no estigma que identificava à personagem, não pelo atributo em si, mas pelo significado social e cultural a ele dado.

Por conseguinte, uma pessoa ou grupo é estigmatizado quando possui de forma real, ou na percepção de outros, algum atributo ou característica que constitui uma identidade social negativa ou desvalorizada em um determinado contexto (MOLERO *et al.*, 2016). No caso, já que o estigma focalizava-se na personagem — quem não correspondia com o modelo social e cultural imposto pela maioria — não pode ser considerado como um processo de estigmatização, visto que não se atribuía um significado pejorativo ou desvantajoso à visão (MAGALHÃES & CARDOSO, 2010).

De acordo com SILVEIRA *et al.* (2011), a estigmatização pode ser entendida como um processo social dinâmico, conformado por forças históricas e sociais, e moderado pelo contexto e o momento desde a óptica do estigmatizador, do estigmatizado, assim como da interacção entre ambos. Por conseguinte, este processo é capaz de produzir consequências sociais e pessoais nas dimensões cognitiva, afectiva e comportamental, como por exemplo, a redução da auto-estima, perda de *status*, isolamento, rejeição, diminuição das possibilidades de usufruir de serviços sociais, e outros.

Reforçando esta ideia, QUILES & MORERA (2020) alegam que a pertença a um grupo estigmatizado envolve consequências negativas como desvantagens económicas, laborais e sociais. Neste sentido, os membros dos grupos estigmatizados assumem, tanto a nível individual como grupal, que ambos são desvalorizados num contexto social geral, o que lhes leva a proteger-se de possíveis consequências negativas no contacto inter-grupo.

⁴⁰ Travelman Short Stories – Science Fiction No. 1 – 1998; Tradução: Maria José Alegre, 2008; em <<http://www.deficienciavisual.pt/r-TerradosCegos-HGWells.htm>>.

Como sugerem MOLERO *et al.* (2016), no caso das pessoas com deficiência, a estigmatização manifesta-se por um lado, pela pouca atenção e a rejeição mais ou menos subtil por parte da população maioritária; e por outro lado, pela discriminação ou dificuldade de acesso aos serviços e instalações que todos os cidadãos deveriam ter direito.

Entretanto, os efeitos do estigma na pessoa dependem tanto da relevância dada à situação estigmatizante, quanto da forma como o sujeito enfrenta o estigma. De acordo com QUILES & MORERA (2020), alguns dos elementos pessoais que contribuem para um afrontamento positivo do estigma estão relacionados ao optimismo, a identidade de grupo, habilidades interpessoais, experiência prévia com o preconceito, a segurança económica, o *status*, a educação, etc. (p. 173). Contudo, mesmo que a pessoa construa estratégias para enfrentar positivamente o estigma, por definição, ele supõe uma desvalorização da pessoa perante o grupo estigmatizador.

A propósito do contacto entre grupos, GOFFMAN (2004) alega que existe a ideia de que os contactos impessoais entre estranhos tenham respostas estereotípicas porém, quando existe uma convivência mais estreita entre a pessoa estigmatizada e o membro do grupo estigmatizador, a categorização inicial cede e, paulatinamente, vai deixando passo à compreensão e a uma nova avaliação mais realística dos atributos do sujeito. Desta maneira, a manipulação do estigma pode ser considerada como pertencente ao contacto com pessoas estranhas ou simples conhecidos da vida pública, "colocando-se no extremo de um continuum cujo pólo oposto é a intimidade" (pp. 46-47).

Portanto, a convivência estreita entre "estigmatizados" e sujeitos do grupo estigmatizador, parece favorecer a construção de padrões de relacionamento antes inexistentes; os quais, uma vez estabelecidos, permitem novas maneiras de interacção de grupos considerados diferentes ou incompatíveis (MAGALHÃES & CARDOSO, 2010).

Desde os trabalhos de GOFFMAN (2004) na área do estigma, a deficiência tem sido identificada como um factor de estigmatização e, por conseguinte, de rejeição e discriminação (MOLERO *et al.*, 2016). Devemos ter em conta que quando o preconceito se materializa, passando do nível simbólico para o nível prático, estamos perante um quadro de discriminação (FRANÇA *et al.*, 2019).

Neste sentido, podemos entender a discriminação como o impedimento de um sujeito da aquisição ou exercício de um direito fundamental ou social com base na sua pertença a um determinado grupo (social, económico, religioso, cultural, racial, de género, deficiência, etc.). Assim, a discriminação é uma acção ou comportamento baseado na hostilidade, impedindo que certos sujeitos ou grupos gozem dos seus direitos pelo facto de pertencerem a um determinado grupo.

Contudo, no lato sentido do termo, a discriminação (como acto ou efeito de distinção) não é obrigatoriamente negativa, pois pode conduzir ao reconhecimento da diversidade como elemento indispensável da pluralidade social. Porém, a discriminação de valor gera posturas egocêntricas, que segundo COELHO & DA SILVA (2015) pautam em três fases: i) reconhecimento da diversidade; ii) reconhecimento de que dentro desta diversidade podem existir relações de desigualdade como superior e inferior; e iii) uma conclusão desmerecida de que os superiores têm a capacidade de explorar aos inferiores. Portanto, esta discriminação de valor efectiva uma atitude negativa a qual cria desestabilização social e confrontos entre grupos de poder.

De acordo com ALLPORT (1971), toda atitude negativa tende de alguma forma a expressar-se em acção em certo momento já que são poucas as pessoas que guardam as suas antipatias sem evidenciá-las. Desta forma quanto mais intensa é a atitude, mais provavelmente terminará numa acção hostil. Podemos intuir que a discriminação tem consequências sociais mais sérias e imediatas para os exogrupos que o preconceito.

É desta forma que numerosas pesquisas têm demonstrado que a percepção da discriminação influencia negativamente nas várias dimensões da vida da pessoa, sendo que se percebe como um elemento discriminado (por pertencer a um grupo estigmatizado) gera um efeito negativo na saúde física e mental do indivíduo, que aumenta o estresse e promove o abandono de comportamentos saudáveis (MOLERO *et al.*, 2016).

1.5. Formas para a redução do preconceito: a teoria do Contacto

Com o despontar da Psicologia Social como uma disciplina académica na década de 1930-1940, os pesquisadores observaram um interessante conflito que se produzia a partir do contacto entre grupos — principalmente relacionado com problemas inter-raciais — onde por vezes as pessoas actuavam de uma maneira pro-social (p. ex: ajudando, gostando ou amando pessoas de outros

grupos), e pelo contrário, noutras vezes imperava o preconceito e a discriminação perante estes mesmos grupos (DE BEER, 2015). Neste período, no contexto internacional predominavam as facções racistas em várias culturas que procuravam dados científicos para a justificação destas diferenças.

Assim, o movimento nazi na Alemanha, que gerou a Segunda Guerra Mundial; as discussões sobre os movimentos independentistas na África e América, que mantinham-se subjugados na base de diferenças raciais entre grupos; ou os debates em torno dos direitos civis e das leis segregacionistas da "cultura americana" foram alguns dos acontecimentos preliminares que deram origem ao interesse dos investigadores por pesquisar o efeito do contacto entre grupos diferentes na redução do preconceito (BARNEY, 2011; PETTIGREW *et al.*, 2011).

Neste contexto, Williams (1947, como citado por DE BEER, 2015) publicou uma revisão com 102 artigos sobre a literatura relacionada a pesquisas com inter-grupos. Neste trabalho, o autor sugeriu que para uma redução eficaz do preconceito, o contacto entre grupos deveria incluir interacções muito próximas dos participantes, com partilha de um mesmo *status* e comparticipação de tarefas e interesses mútuos.

Estas indicações desencadearam novas pesquisas sobre o contacto e os seus efeitos para a redução do preconceito, que apresentaram evidências dos efeitos benéficos do contacto entre grupos. Por exemplo, o estudo realizado por WILNER *et al.* (1961) em quatro projectos habitacionais inter-raciais situados nos Estados Unidos de América, revelou que pessoas de raça branca que moravam perto de pessoas de raça negra tinham uma atitude mais favorável à integração social, que não podia ser explicada com base em atitudes favoráveis iniciais. Portanto, os autores deduziram que o contacto entre grupos aumentava a probabilidade de um clima social propício à convivência positiva como parte do processo social da comunidade.

Baseado nos achados de Williams, Gordon W. Allport formulou em 1954 a Hipótese do Contacto — posteriormente conhecida como a Teoria do Contacto — no seu livro "A natureza do preconceito" (ALLPORT, 1954). Nesta obra, o autor compilou numerosas formas de discriminação, indicando que o preconceito é causado por múltiplos motivos, sendo necessária uma intervenção multifacetada para a sua redução.

Uma das principais conclusões do autor foi o facto de afirmar que todas as pessoas estão acorrentadas à sua cultura, e por isso, todas têm tendências ao preconceito (p. 4). Assente nesta

hipótese, o autor pesquisou sobre os métodos que pudessem diminuir os preconceitos e permitir uma reestruturação das atitudes, chegando à conclusão de que o contacto entre os grupos poderia ser uma ótima ferramenta para esta mudança positiva.

De forma geral, a hipótese do contacto baseia-se na concepção de que o preconceito é originado durante o processo de categorização e atribuição de características, e portanto, a hostilidade intergrupar é socialmente aprendida. Assim, sustenta que o ser humano tende a rejeitar aquilo que não conhece, sendo a discriminação uma consequência desta falta de conhecimento do outro grupo (FRANÇA *et al.*, 2019). Desta forma, o contacto pode favorecer experiências de conhecimento entre os grupos que aumentem a percepção das similitudes entre os seus membros, e assim a sua atracção.

Ao longo do livro, ALLPORT (1971) enfatizou que contactos casuais são mais propensos a aumentar o preconceito e a discriminação do que diminuí-los (DE BEER, 2015; SLININGER *et al.*, 2000, p. 178). Neste sentido, apontou que o encontro esporádico e sem uma intencionalidade, normalmente reforçam a ideia negativa que o grupo tem do estereótipo do sujeito, interpretando-a como uma confirmação desta diferença (ARCHIE & SHERRILL, 1989; FRANÇA *et al.*, 2019; GOFFMAN, 2004; MAGALHÃES & CARDOSO, 2010; MELO, 2017). Desta forma, o autor afirmou que o contacto entre grupos deve ser prudentemente controlado a fim de evitar um efeito indesejado (ALLPORT, 1971; p. 265).

Segundo BARNEY (2011), a explicação pela qual os pensamentos negativos persistem nos encontros casuais está relacionada com a tendência de manter as nossas crenças de forma automática, evitando a reorganização das mesmas, o que nos diminui a ansiedade no contacto social e nos permite ter um esforço mínimo de análises e pensamento crítico: isto é conhecido como "eficiência da interacção social" (p. 40). Para SANTANA (2013), a experiência do primeiro contacto com uma pessoa estranha permitir-nos-ia atribuir-lhe certos atributos com os quais a poderíamos categorizar num determinado grupo. Com base nessas pré-concepções, criar-se-iam os estereótipos para um determinado tipo de indivíduo, de acordo com os atributos que ele apresenta (p. 37)⁴¹.

⁴¹ Se a pessoa possui um traço visível que lhe marca como diferente, poderá afastar a outras pessoas, impedindo a possibilidade de atenção para outros atributos seus, sendo estigmatizado. Portanto, um estigma estabeleceria uma relação negativa entre atributo e estereótipo.

Neste contexto, ALLPORT (1971) acreditava que o conhecimento do grupo de referência e uma experiência de contacto directo estruturado, poderiam reduzir o estereótipo negativo que promove o preconceito e a discriminação, mudando as crenças negativas e melhorando o estereótipo inicial (IGARTUA *et al.*, 2013; PÉREZ-TEJERO *et al.*, 2012). Assim, partindo do contacto com o grupo e do conhecimento dos membros do grupo minoritário, aumentaria a tolerância e as atitudes amistosas, indicando uma melhora positiva (FRANÇA *et al.*, 2019; MELO, 2017; PETTIGREW & TROPP, 2008).

Entretanto, como aponta CALDERÓN-LÓPEZ (2020), quando a hipótese do contacto foi formulada por Allport, assumia-se que o contacto inter-grupo nem sempre reduziria o preconceito, pelo que o interesse se centrava em favorecer ao máximo a melhoria das atitudes de cada grupo. Neste sentido, a maior parte dos estudos têm estado interessados nos aspectos positivos do contacto e não tanto nos negativos, sendo que estes últimos poderiam facilitar informação sobre as condições que promovem ou dificultam os efeitos positivos do contacto inter-grupo (PETTIGREW & TROPP, 2008).

Segundo BRAMEL (2004), Allport desenvolveu a sua teoria sob o suposto de que a maioria dos grupos étnicos ou raciais são mais similares entre eles do que os seus membros imaginam. Neste sentido, Allport pesquisou sobre diferentes grupos usando os termos "similaridade assumida" e "preconceito", descrevendo este último como um conjunto errado de características desagradáveis que são injustamente assinadas a um grupo e generalizadas para todos os membros pertencentes ao mesmo.

No contexto, a autora ressalta que o conceito "similaridade assumida" tem sido negligenciado pelos pesquisadores que têm aplicado a teoria do contacto. Por exemplo, o conceito de "similaridade assumida" usado por Allport tem gerado algumas contradições quando aplicada esta teoria à deficiência, já que as pessoas com deficiência têm sido identificadas historicamente como "diferentes" (BARNEY 2011; p. 38).

No entanto, Gill (2001; como citado em BARNEY, 2011) conclui que o argumento baseado na "diferença" da pessoa com deficiência é superficial, sendo que ela é tratada com preconceito pela sociedade, ficando imprecisas as atribuições de diferença e normalmente assentes na forma de realizar uma determinada tarefa. Portanto, o estigma associado à deficiência encaixa-se na concepção de "caracterização errada e injusta" fazendo esta premissa com que as atitudes

negativas perante a pessoa com deficiência sejam passíveis de mudar através de intervenções baseadas na teoria do contacto.

Como apontam SLININGER *et al.* (2000), as investigações apoiadas na teoria do contacto não foram usadas para a mudança de atitudes perante a deficiência até os anos de 1970. Na década seguinte, DONALDSON (1980) publicou um estudo de revisão com 24 pesquisas baseadas no contacto pessoal como agente para a mudança de atitude perante as pessoas com deficiência, onde concluiu que a experiência de contacto estruturada e a igualdade entre os participantes eram componentes indispensáveis para uma mudança positiva das atitudes. Afirmou ainda que os estudos que incluíram o contacto directo entre os participantes tiveram resultados mais encorajadores do que aqueles que não o fomentaram, embora foram poucas as intervenções que seguiram as directrizes indicadas pelo autor da teoria.

Queremos sublinhar que existem poucos estudos de carácter longitudinal sobre o contacto inter-grupo, sendo que os que têm sido desenvolvidos indicaram que o contacto, em condições óptimas, reduz o preconceito e mantém a mudança ao longo do tempo (CALDERON-LÓPEZ, 2020). Segundo a autora, também existem evidências que permitem afirmar que o contacto inter-grupo influencia positivamente o grupo minoritário (exogrupo).

Contudo, como aponta DE BEER (2015), apesar dos resultados positivos, as primeiras revisões da literatura sobre o contacto produziram conclusões controversas: enquanto algumas revisões apresentavam apoio à Hipótese do Contacto; outras foram mais críticas, descartando o potencial resultado positivo do contacto sobre a discriminação entre grupos.

Quase três décadas após o estudo de DONALSON (1980), PETTIGREW & TROPP (2006) realizaram uma metaanálise com mais de quinhentas pesquisas de 38 países, que tinham utilizado a teoria do contacto como forma de intervenção para a redução do preconceito. Embora os estudos foram realizados em diversos contextos e aplicados em grupos de diferente configuração (pessoas com deficiência, minorias étnicas, minorias religiosas; moradores da rua; pessoas com HIV-SIDA, pessoas com orientação homossexual, etc.), os autores concluíram que há evidências de que a Hipótese do Contacto intergrupar diminui o preconceito entre ambos grupos.

Assim, durante a metaanálise, os autores reconheceram que as pesquisas realizadas sob as condições ideais propostas por ALLPORT (1954) produziam uma óptima redução do

preconceito. Porém, PETTIGREW & TROPP (2006) declararam que estas condições deviam ser entendidas como inter-relacionadas e não como independentes. Ainda, os autores confirmaram que um maior contacto inter-grupo positivo ou de alta qualidade estava directamente relacionado à redução do preconceito.

É importante ressaltar que a maioria dos estudos sobre o contacto incluídos na meta-análise realizada por PETTIGREW & TROPP (2006), foram de carácter transversal, o que não é adequado para inferir uma relação causal entre o contacto e o preconceito. No entanto, alguns estudos mais recentes de carácter longitudinal e experimental parecem confirmar esta relação causal entre o contacto inter-grupos e o preconceito (DE BEER, 2015; PETTIGREW *et al.*, 2011).

1.5.1. Características do contacto ideal

De forma geral, a teoria do contacto afirma que o preconceito e a discriminação perante um grupo minoritário podem ser reduzidos a partir do contacto entre os indivíduos, quando esta experiência esteja desenhada e implementada tendo em conta quatro aspectos, nomeadamente, i) igualdade de *status* dentro do grupo, ii) apoio de mudança pela comunidade/instituição; iii) objectivos comuns entre participantes; e iv) experiência conjunta profunda, genuína e íntima (ALLPORT, 1971).

De acordo com as investigações realizadas (BARNEY, 2011; CALDERON-LÓPEZ, 2020; DE BEER, 2015; OCETE, 2016; PÉREZ-TEJERO *et al.*, 2012; PETTIGREW & TROPP, 2006, 2008; etc.), os pesquisadores têm concordado em aceitar que para que exista uma mudança duradoura, estes aspectos devem estar presentes, sendo que, a falta de um ou vários deles poderia diminuir a sua efectividade. A Figura 2 representa um esquema das quatro características propostas por Allport para que o contacto inter-grupo tenha sucesso.

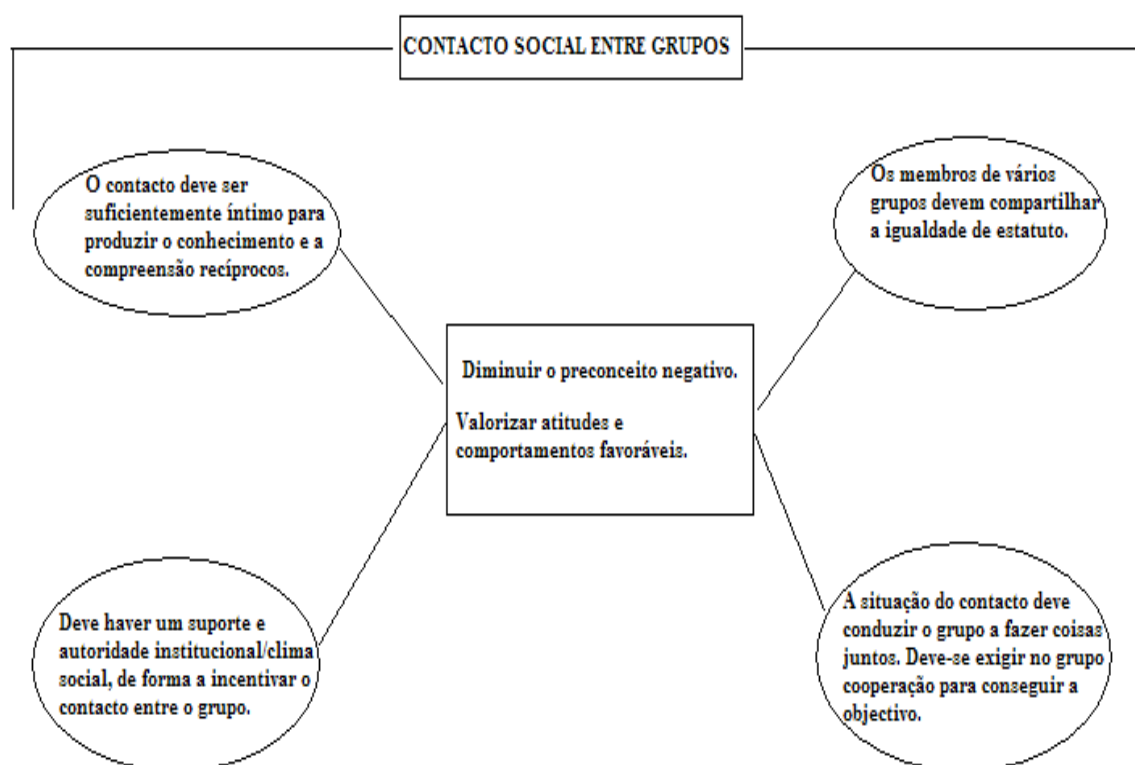


Figura 2: Principais componentes da Teoria do Contacto (adaptado de William Lu em http://www.scilogs.com/the_quantum_lobe_chronicles/can-modern-day-gadgets-help-combat-prejudice/).

De acordo com a Figura 2, podemos intuir que cada um destes factores propostos por ALLPORT (1971) concorrem para a diminuição do preconceito negativo, ao tempo que fomentam as atitudes e comportamentos positivos perante um objecto social. De seguidas, passamos a desenvolver cada um destes factores:

- Igualdade de *status* dentro do grupo. A igualdade refere-se à paridade de *status* dentro da situação experiencial proporcionada pelo contacto, fora do contexto social quotidiano dos grupos. Se o contacto for produzido numa situação em que um dos grupos é subordinado ou apresenta um *status* inferior ao outro em alguma característica social relevante no contexto, os estereótipos negativos poderiam ser reforçados no lugar de enfraquecidos.

Como indica CALDERON-LÓPEZ (2020), a igualdade de *status* é uma característica difícil de medir, sendo considerada de diferentes formas: algumas pesquisas têm antecipado a compreensão deste conceito aos *status* dos grupos previamente à intervenção; sendo que outras têm indicado como relevante a igualdade de *status* durante o contacto. Em qualquer caso, é a partir da paridade durante a intervenção que a percepção da igualdade entre grupos (quanto ao

poder, recursos ou importância) pode facilitar uma aproximação entre os seus membros, reduzindo os preconceitos (KROPP & WOLFE, 2018).

- Apoio de mudança pela comunidade/instituição. Deve existir um ambiente propício para a mudança, manifestado por uma preocupação social e materializado pela criação de normas contrárias à intolerância entre os grupos. Estas normas devem advogar pelo respeito aos direitos fundamentais de cada pessoa, com políticas sociais, institucionais e legislativas que apoiem e suportem a mudança, sendo que sem este apoio institucional, as mudanças tendem a ser pouco efectivas (FRANÇA *et al.*, 2019).

- Objectivos comuns entre participantes. O contacto entre grupos deve estar mediado pela concepção de objectivos comuns, os quais devem proporcionar uma estrutura sólida à interacção, permitindo que ambos grupos se identifiquem. Para materializar estes objectivos comuns é necessário que sejam aplicadas estratégias de teor cooperativo. Esta situação de contacto, onde os membros de ambos os grupos trabalham de forma conjunta e coordenada para atingir o mesmo objectivo, favorece a diminuição do preconceito em relação ao grupo minoritário (exogrupo). Neste sentido, o contacto tende a acentuar os resultados positivos quando é aplicado um elevado número de actividades que favoreçam o trabalho cooperativo para atingir os objectivos comuns delineados.

Coincidindo com este postulado, vários autores afirmam que o contacto entre pessoas com e sem deficiência numa situação de prática desportiva cooperativa, fornece benefícios mútuos que pode incluir uma melhoria nas atitudes (ABELLÁN *et al.*, 2018a & 2018b; FRANÇA *et al.*, 2019; McKAY *et al.*, 2019; OCETE, 2016; PAPAIOANNOU *et al.*, 2014; PÉREZ-TEJERO *et al.*, 2012; VÍQUEZ *et al.*, 2020; e outros).

- Experiência conjunta deverá ser profunda, genuína e íntima. Este aspecto baseia-se na dimensão afectiva da atitude, sendo um dos pilares da teoria. Como indica BARNEY (2011) este foi um dos princípios que geraram a teoria do contacto — que as pessoas entendam que "são mais parecidos do que eles percebem" — sendo que através do contacto profundo, e não casual, estas conclusões podem ser descobertas (p. 42).

Portanto, a experiência profunda proporcionaria um incremento do conhecimento que cada grupo tem em relação ao outro, o que favoreceria a compreensão das semelhanças existentes entre ambos, para além de supor uma oportunidade para a inclusão do exogrupo dentro do

endogrupo (CALDERÓN-LÓPEZ & NAVAS, 2015). No entanto, ao tempo que se reconhecem as semelhanças também se identificariam as diferenças e discrepâncias (CALDERÓN-LÓPEZ, 2020).

Além das quatro condições fundamentais apresentadas na Figura 2, ALLPORT (1971) sublinhou a importância da informação como forma de mudar os estereótipos, embora não ficaria claro se o conhecimento provocaria uma situação de conforto, ou se a situação de conforto convidaria a adquirir conhecimentos sobre o grupo (PÉREZ-TEJERO *et al.*, 2012). Na concepção de Allport, o conhecimento pode ser resultado da experiência directa ou pode vir de uma fonte credível e acreditada, sendo que em qualquer dos casos, a sensação de conforto e amizade favoreceriam a redução do preconceito (BARNEY, 2011).

Ademais das características apontadas, ALLPORT (1971) mencionou que existem diferentes variáveis com influência directa sobre as atitudes quando a intenção é predizer os efeitos do contacto. De forma resumida, apontou seis categorias de variáveis (pp. 290-291):

- Aspectos quantitativos do contacto (frequência, duração, número de pessoas envolvidas, variedade);
- Aspectos relativos ao *status* do contacto (inferioridade, igualdade, ou superioridade);
- Aspectos do rol dentro do contacto (competitivo ou cooperativo, superiorizado ou subordinado);
- Ambiente social ao redor do contacto (real ou artificial, voluntário ou obrigatório, etc.);
- Experiências pessoais prévias de cada indivíduo no contacto e tipo de preconceito (p. ex: contacto prévio com pessoas com deficiência; nível inicial de preconceito alto, médio ou baixo; etc.);
- Áreas do contacto (casual, educativa, residencial, profissional, recreativa, etc.).

Como indicam numerosas pesquisas, o contacto directo entre grupos — realizado com base na igualdade de *status* entre participantes, em um ambiente amigável e pessoal, com actividades de carácter cooperativo, realizadas com frequência e dentro de um cenário que enfatize a similaridade e normalidade — promove as atitudes positivas entre os grupos (BARNEY, 2011; BERGMAN & HANSON, 2000; CALDERÓN-LÓPEZ & NAVAS, 2015; McKAY *et al.*, 2018; MELO, 2017; PETTIGREW & TROPP, 2008; etc.). Igualmente, este tipo de contacto aumentaria as relações de amizade as quais favoreceriam o sentimento de empatia e a percepção da perspectiva do outro grupo (PETTIGREW *et al.*, 2011).

1.5.2. Moderadores do efeito do contacto

Para além das condições óptimas propostas por ALLPORT (1971) para um "contacto ideal" — igualdade de *status* dentro do grupo, apoio de mudança pela comunidade/instituição, objectivos comuns entre participantes e a experiência conjunta — as pesquisas de PETTIGREW & TROPP (2006, 2008, 2011) destacaram que existem outros factores que actuariam como moderadores da força do efeito do contacto. Entre estes factores se encontram: i) o nível inicial de preconceito dos indivíduos, ii) a relevância da categoria, iii) o *status* do grupo, iv) qualidade e quantidade do contacto, e v) amizade entre grupos.

– Nível inicial de preconceito dos indivíduos. Como ALLPORT (1971) afirmou, o nível inicial de preconceito do indivíduo pode-se converter numa potencial barreira para à redução do mesmo. Segundo DE BEER (2015), se por um lado alguns estudos descobriram que a proximidade entre indivíduos altamente preconceituosos em ambientes de contacto — com pressão para suprimir o preconceito — podem resultar num aumento das atitudes negativas; por outro lado, o contacto demonstrou ser particularmente eficaz entre participantes altamente preconceituosos quando não têm escolha a não ser envolver-se numa situação de contacto entre grupos (p. ex: o contacto entre reclusos de raças diferentes).

Neste sentido, PETTIGREW & TROPP (2006, 2008) mostraram que os participantes mais preconceituosos e menos motivados que se envolviam em situações de contacto obrigatórias, tinham maiores efeitos positivos quando comparados aos contextos em que os participantes tinham a capacidade de escolher entre envolver-se ou não no contacto entre grupos.

– Relevância da categoria. Segundo PETTIGREW & TROPP (2006), o preconceito em relação a um grupo externo pode ser reduzido quando o contacto entre grupos enfatize a um exemplar do exogrupo como um membro representativo. Portanto, parece existir uma maior significância na redução do preconceito para toda a categoria, quando o contacto é vivenciado como um encontro entre grupos mais do que um encontro interpessoal.

Em contrapartida, o facto de salientar um sujeito como uma categoria pode reforçar as percepções e estereótipos negativos sobre o grupo externo, levando ao aumento de certa inquietação intergrupal, que pode inibir a generalização dos efeitos positivos do contacto. A este respeito, perceber o grupo externo como um todo homogéneo — "efeito de homogeneidade do grupo externo" ou a tendência de perceber o exogrupo como mais homogéneo — pode ser

prejudicial às relações intergrupais, sendo em ocasiões associado a atitudes mais negativas perante o grupo externo (GARCIA *et al.*, 2020).

Entretanto, como indica CEHAJIC *et al.* (2008), o contacto entre grupos contribui para reduzir a percepção de homogeneidade do grupo externo, separando exemplos negativos do exogrupo da sua imagem estereotipada, o que pode facilitar a melhoria da atitude. Desde uma perspectiva eclética, o contacto deve permitir que o exemplar do grupo externo seja visto como um membro representativo de seu grupo, mas sem chegar ao ponto de parecer inteiramente estereotipado (BROWN & HEWSTONE, 2005; para uma revisão mais aprofundada). De acordo com DE BEER (2015), a relevância da categoria é um moderador importante da generalização dos efeitos positivos do contacto ao exogrupo como um todo.

– Status do grupo. Como indicado na metaanálise de PETTIGREW & TROPP (2006), o contacto entre grupos está associado de maneira confiável a reduções significativas de preconceito tanto para membros dos grupos com *status* maioritário quanto minoritário. No entanto, a igualdade ideal entre participantes durante o contacto (ALLPORT, 1971) nem sempre é possível. Segundo o estudo, o contacto intergrupar parece ser menos eficaz para os membros do grupo com *status* "de minoria", quando interage com membros do grupo com *status* "de maioria".

Isto é devido a que membros de grupos minoritários e maioritários interpretam o contacto entre eles de maneira diferente: enquanto os membros de grupos minoritários tornam-se mais conscientes de seu *status* desigual (desfavorecido) sendo mais propensos a identificar situações de preconceitos dirigidos ao seu grupo; os membros do grupo maioritário tendem a ser mais compreensivos e empáticos com a situação do grupo minoritário (DE BEER, 2015; MCKAY *et al.*, 2018; PETTIGREW & TROPP, 2013; QUILES & MORERA, 2020).

Em todo caso, parece existir uma certa percepção de insegurança e ameaça frente ao outro grupo, que a literatura tem tratado como ansiedade intergrupar (PETTIGREW & TROPP, 2008). A incerteza sobre se os membros serão aceites pelo outro grupo, ou a maneira como deveriam comportar-se perante situações de contacto com o outro grupo causam insegurança e desassossego (CALDERÓN-LÓPEZ & NAVAS, 2015).

Como observaram Tropp, Mazziotta e White (2018, como citados em FRANÇA *et al.*, 2019) os elementos do grupo maioritário (endogrupo) podem experimentar certa ansiedade durante a

situação de contacto intergrupar resultante da pressão de se sentirem conotados como preconceituoso pelo outro grupo. De forma similar, os membros do grupo minoritário (exogrupo), aludem alguma ansiedade como consequência de se perceberem alvos do preconceito.

Portanto, se se consegue controlar o estado de ansiedade durante a interacção intergrupar, a situação resultante pode não ser considerada como ameaçadora, o que pode reforçar o contacto e favorecer a redução do preconceito. Deste modo, a redução dos sentimentos negativos de ameaça e ansiedade são estratégias chave para a redução do preconceito e a reposição do *status* de igualdade durante o contacto (CALDERON-LÓPEZ, 2020; IGARTUA *et al.*, 2013).

De forma geral, os aspectos afectivos relacionados às emoções — como são a alta empatia que gera a mudança de perspectiva e a baixa ansiedade intergrupar — têm um efeito maior para a redução do preconceito quando comparados a aspectos cognitivos como o conhecimento sobre o grupo minoritário (CALDERÓN-LÓPEZ & NAVAS, 2015; FERNANDEZ & PEREIRA, 2018; FRANÇA *et al.*, 2019; PETTIGREW & TROPP, 2008; PETTIGREW *et al.*, 2011).

– Qualidade e quantidade do contacto. Na formulação inicial de ALLPORT (1954), para além da associação entre uma alta frequência de contacto intergrupar e uma maior redução do preconceito, o autor enfatizou a importância da qualidade na experiência de dito contacto. Neste sentido, sugeriu que a quantidade de contacto sem qualidade, seria insuficiente para atingir o objectivo. Portanto, a maioria dos estudos relacionados com a hipótese do contacto têm envidado esforços em proporcionar frequência e qualidade no contacto directo entre os grupos, descobrindo que ambos factores estavam significativamente associados à redução do preconceito do exogrupo de referência (DE BEER, 2015).

Autores como CEHAJIC *et al.* (2008) utilizaram um índice multiplicativo de quantidade e qualidade de contacto (quantidade x qualidade), encontrando que o resultado deste índice seria um preditor significativo da redução do preconceito. Porém, os estudos parecem demonstrar que a qualidade do contacto entre grupos prevê melhor a redução do preconceito do que a quantidade de contactos (PETTIGREW & TROPP, 2008; PETTIGREW *et al.*, 2011), sendo que mesmo curtas experiências de contacto, quando bem estruturadas, podem obter bons resultados.

Assim, confirmando as ideias de ALLPORT (1971) a qualidade do contacto parece estar relacionada a atitudes mais positivas se comparadas com uma alta frequência de contacto, mas de baixa qualidade como o contacto casual e/ou superficial (BARR & BRACCHITTA, 2014; MÄHÖNEN *et al.*, 2011).

– Amizade entre grupos. Idealmente, as situações de contacto entre grupos devem ser estruturadas de forma que ocorra maior quantidade de contacto com uma alta qualidade, sendo um exemplo as relações de amizade entre membros de diferentes grupos. Este tipo de relacionamento permite experimentar um contacto regular e duradouro (alta frequência) e de alta qualidade com o grupo externo. De facto, as relações de amizade entre grupos incluem algumas das condições ideais indicadas por ALLPORT (1954) como são a igualdade de *status*, objectivos comuns, actividades de cooperação e uma experiência íntima (PETTIGREW *et al.*, 2011).

Segundo o estudo de metaanálise levado a cabo por PETTIGREW & TROPP (2006), as pesquisas que incluíram a amizade entre grupos como uma medida de contacto tiveram uma maior redução do preconceito do que aquelas que não o tiveram em conta. Uma outra metaanálise realizada por DAVIES *et al.* (2011) com 135 estudos, indicou que as amizades entre grupos podiam prever atitudes mais positivas em relação ao exogrupo quando essas amizades foram operacionalizadas e quantificadas segundo o número de amigos do grupo externo, a percentagem do círculo de amizade que pertencem ao grupo externo, a proximidade de grupos de amigos externos, e a inclusão percebida de amigos do grupo externo no próprio grupo.

De acordo com PETTIGREW *et al.* (2011), os teóricos do contacto têm enfatizado o papel da intimidade na redução do preconceito, sendo que as amizades entre grupos levam a atitudes fortes e positivas em relação ao grupo externo, as quais são especialmente resistentes à mudança. Neste sentido, a partilha de sentimentos derivada da amizade parece ser um mediador importante dos efeitos positivos do contacto entre grupos.

1.5.3. Generalização dos efeitos do contacto

Os dados obtidos a partir da exaustiva metaanálise realizada por PETTIGREW & TROPP (2006), permitem afirmar que o contacto positivo entre grupos está associado à redução do preconceito do grupo de referência (dados similares foram encontrados no estudo de revisão

realizado por MACMILLAN *et al.*, 2013). No entanto, se os efeitos do contacto não se pudessem generalizar para além da situação imediata, a teoria do contacto teria um valor limitado.

Consequentemente, os pesquisadores sociais no âmbito desta teoria têm procurado compreender se os efeitos do contacto entre grupos podem ser generalizados para outros ambientes ou grupos (PETTIGREW *et al.*, 2011). Neste sentido, têm apresentado até três formas de generalização dos efeitos do contacto, nomeadamente, a generalização dos efeitos de uma situação específica para outra; a generalização dos efeitos do contacto com um subgrupo para o exogrupo como um todo; e a generalização dos efeitos do exogrupo envolvido no contacto para outros exogrupos não envolvidos — também conhecida como transferência secundária (DE BEER, 2015).

Neste sentido, o trabalho realizado por PETTIGREW & TROPP (2006) apresentou evidências que sustentavam que os efeitos positivos do contacto entre grupos eram capazes de generalizar-se de situações específicas para o grupo externo como um todo, e do grupo externo de referência para outros grupos não envolvidos no contacto inicial. Estes resultados impeliram a PETTIGREW *et al.* (2011) a tentar compreender como os efeitos do contacto entre grupos eram aplicáveis para todos os grupos envolvidos, transferíveis para novas situações, ou generalizáveis para exogrupos que não tivessem estado envolvidos na situação de contacto original.

Neste sentido, constataram que os efeitos eram aplicáveis a todos os grupos envolvidos desde que estes fossem conscientes da sua identificação como grupo, do que se desprende que a grande maioria dos contactos intergrupais envolvia um certo grau de afectividade durante a categorização, que gerava uma maior aceitação do exogrupo a partir da "simpatia" dos seus membros. De forma similar, apresentaram-se resultados que indicaram uma maior confiança no endogrupo, assim como uma visão mais diferenciada do exogrupo (diferenciando entre "sujeitos simpáticos" e "menos simpáticos"), e portanto, distanciando-se de uma homogeneização exogrupal.

Igualmente, PETTIGREW *et al.* (2011) apontaram que os estudos analisados concordaram na existência duma transmissibilidade do efeito do contacto para novas situações, sendo que a pesquisa mostrou que a redução do preconceito contra um exogrupo poderia ser generalizada para outros exogrupos não envolvidos inicialmente no contacto (PETTIGREW & TROPP,

2006; 2008). Isto seria possível pelo processo que os autores denominaram "desprovincianização" (do inglês *deprovincialization*), referindo-se ao facto da pessoa ser menos "provincial" sobre seu próprio grupo quando gosta e confia num grupo externo, o que permite a aceitação de novos exogrupos, mesmo daqueles com os quais nunca teve contacto.

No entanto, este tipo de generalização parece mais exequível quando os exogrupos partilham alguma similitude (BERRY, 2020; FRANÇA *et al.*, 2019; PETTIGREW *et al.*, 2011), e o contacto esteja consolidado além da situação de contacto imediata (JACKMAN, 2005).

Apesar dos resultados positivos obtidos na pesquisa, CALDERON-LÓPEZ (2020) aponta que uma das críticas feitas à Teoria do Contacto está na falta duma explicação científica sobre o processo de como o contacto com um elemento do grupo minoritário gera uma mudança de atitudes pessoal, que pode envolver a todo o grupo, ou mesmo a grupos com os quais não teve nenhum contacto. Noutras palavras, pra esta autora não ficaria claro como é produzida e generalizada a mudança de atitudes a partir do contacto intergrupar. Igualmente, a teoria não explicaria como acontece a transferência do efeito de uma situação de contacto pontual para outras similares que compreendam outros contextos.

De forma a elaborar uma explicação sobre os efeitos do contacto na redução do preconceito, a literatura tem procurado explicação a partir doutras teorias. Desta forma, o preconceito pode ser compreendido desde uma perspectiva cognitiva — com início em processos cognitivos universais como a categorização social — através da Teoria da Identidade Social (GARCIA *et al.*, 2020). No entanto, esta Teoria também compreende elementos de tipo motivacional, como a procura da diferenciação positiva, e grupal, através da comparação intergrupar (BRASIL & CABECINHAS, 2014).

Como indica DE BEER (2015), a Teoria da Identidade Social sugere que as pessoas se definem, em parte, pelos grupos dos quais se consideram membros, tendo uma "identidade social" além de sua "identidade pessoal". Esta "identidade social" facilitaria informação sobre como se define a pessoa, o seu comportamento e a avaliação que faz de outros grupos. Esta Teoria começou a despontar na década de 1970, tendo como base as reflexões de ALLPORT (1954) sobre o preconceito, as quais começaram a ser consideradas como um viés cognitivo, ponderando a ideia de que sua origem pudesse encontrar-se num processo cognitivo normal como a categorização ou a estereotipia.

Desde esta perspectiva cognitiva, o preconceito adoptou uma posição baseada no "favoritismo endogrupal" (ou "viés endogrupal"), o qual define-se como "a tendência, por parte dos membros de um grupo, a favorecer, beneficiar ou valorar mais positivamente a esse grupo em relação a outro ao que não pertencem, em comportamentos, atitudes, preferências ou percepções" (Turner *et al.*, 1979, p. 187; como citado em NAVAS LUQUE *et al.*, 2020). No entanto, cabe destacar que o favoritismo endogrupal não origina, necessariamente, o menosprezo do grupo externo (exogrupo).

De acordo com BRASIL & CABECINHAS (2014), a Teoria da Identidade Social envolve três conceitos fundamentais, nomeadamente, a "categorização social" — referida ao processo cognitivo necessário para que as pessoas organizem informações e definam seu lugar na sociedade — a "comparação social" — processo que envolve a comparação entre o seu próprio grupo (endogrupo) e o grupo de relação (exogrupo) — e a "identidade social" — partilha de uma imagem positiva do próprio grupo, diferenciada dos outros, que constitui uma tendência a estereótipos sociais.

A este respeito, NAVAS LUQUE *et al.* (2020) referem que a pessoa tem uma tendência natural à categorização que lhe permite adaptar-se de forma efectiva ao seu ambiente. Assim, dada a quantidade ingente de estímulos com os quais deve lidar diariamente, se tem visto obrigada a desenvolver sistemas adaptativos para resumir, classificar e armazenar em categorias a informação que recebe de acontecimentos, objectos e sujeitos.

Neste sentido, os elementos pertencentes a cada categoria partilham características similares que os diferenciam das outras categorias. Este processo tem o intuito de responder ao seu ambiente social de forma que tenha significado, valor, ordem e certa previsibilidade; sem por isso deixar de estar em concordância com os seus esquemas psicológicos (conhecimentos, atitudes, crenças e expectativas).

Desta maneira, o processo de categorização e auto-categorização que apresenta à pessoa como elemento de um determinado grupo — e, portanto, distinto a outros grupos — afecta também às nossas emoções e condutas. De acordo com BRASIL & CABECINHAS (2014), a pertença a um determinado grupo está vinculada no âmbito psicológico que se dá a partir de um aspecto cognitivo (noção que o sujeito tem de pertença a determinado grupo); um aspecto avaliativo (avaliações positivas ou negativas realizadas pelo sujeito sobre a pertença ao grupo); e um aspecto emocional (relativo aos sentimentos e emoções que podem ser associados às outras

dimensões dessa pertença). Neste sentido, a categorização social pode ser entendida como “um sistema de orientação que ajuda a criar e a definir o lugar do indivíduo na sociedade” (Tajfel, 1981, p 291; como citado em FERNANDES & PEREIRA, 2018).

Como indicam GARCIA *et al.* (2020), a bibliografia mostrou que, quando são agrupados objectos, inevitavelmente surge a tendência a exagerar a semelhança entre os elementos do mesmo grupo (homogeneidade intra-categorial), mas também, se fazem mais evidentes as diferenças entre elementos de grupos diferentes (diferenciação inter-categorial).

No entanto, na perspectiva da Teoria da Identidade Social, o "favoritismo endogrupal" não tem porquê estar precedido pela competição ou conflito entre grupos, sendo apenas suficiente que os grupos queiram diferenciar-se entre si numa comparação que pode ser valorada como positiva. Por conseguinte, o viés endogrupal não pode ser considerado como sinónimo de conflito ou preconceito, mas sim um estágio prévio que pode derivar nele.

De acordo com ALLPORT (1971; p. 66) a lealdade endogrupal não implica necessariamente hostilidade em relação ao exogrupo. Da mesma forma, NAVAS LUQUE *et al.* (2020), sublinham que as pesquisas relacionadas ao viés endogrupal mostram que, assim como as pessoas tendem a favorecer o endogrupo, também são relutantes em infligir demonstrações de hostilidade directa ao exogrupo.

Assim, através da avaliação e comparação com outros grupos, os elementos costumam estabelecer e partilhar uma imagem positiva do próprio grupo favorecendo a unidade e identidade social ("favoritismo social"). Uma ameaça real ou potencial à identidade do endogrupo (como a concorrência por determinados *status* social, laboral, económico, segurança, etc.) pode iniciar o conflito que gere o preconceito.

Portanto, a identidade social constitui a base de relacionamento entre grupos, a partir da autoavaliação do próprio grupo e dos exogrupos, o que constitui a origem do processo de categorização social que resulta por vezes no preconceito. Pesquisas experimentais neste âmbito demonstram que grupos conformados sem nenhum critério de identificação prévio, e portanto, sem existência de conflitos anteriores, podem gerar favoritismo endogrupal e antagonismo exogrupal (FERNANDES & PEREIRA, 2018).

Desta maneira, a identidade social — entendida como conjunto formado pelo autoconceito do indivíduo, sua pertença grupal e a valoração atribuída a esta pertença; e configurada como uma

construção social, relacional, flexível e mutável (BRASIL & CABECINHAS, 2014) — constitui uma das bases para a geração de estereótipos, já que permite que sejam praticadas certas generalizações e hiper-simplificações baseadas na diferenciação de características reais ou simbólicas dos diversos grupos (FERNANDES & PEREIRA, 2018).

Porém, BRASIL & CABECINHAS (2014) indicam que os estereótipos sociais ajudam aos elementos do endogrupo na organização cognitiva e afectiva do seu ambiente, através de três funções: i) distinção positiva do endogrupo em relação ao exogrupo; ii) função justificadora, dependente do *status* do grupo (se grupo minoritário, ajuda na ressignificação de estereótipos negativos referidos ao grupo; se grupo de *status* superior, justifica a superioridade do grupo comparativamente ao outro); e iii) explicação causal, esclarecimentos que simplifiquem o ambiente social em que se encontram os indivíduos.

1.5.4. Transferência dos efeitos do contacto além do grupo de imediato

No nosso quotidiano, podemos perceber como os membros de um determinado grupo procuram melhorar sua auto-imagem a partir da conotação de aspectos negativos de um grupo externo, isto é, favorecer a imagem positiva do próprio grupo pela estereotipagem negativa do grupo externo. Desta maneira, quando a identidade social se torna uma característica saliente durante o contacto, a nossa percepção e relacionamento com pessoas em diferentes categorias pode tornar-se competitiva e discriminatória (DE BEER, 2015).

Assim, com o intuito de reduzir os efeitos negativos e incrementar os efeitos positivos do contacto, CALDERON-LÓPEZ (2020) cita três modelos comumente utilizados pela bibliografia, que complementam a teoria do contacto e que permitem uma explicação sobre a redução do preconceito e o processo de como é generalizado o seu efeito sobre as atitudes: o modelo de decategorização (Brewer e Miller, 1984); o modelo da recategorização ou modelo da identidade endogrupal comum (Gaertner, Dovidio, Anastasio, Bachevan e Rust, 1993); e o modelo de categorização saliente (Hewstone e Brown, 1986).

Devemos sublinhar que os três modelos têm a sua origem na Teoria da Identidade Social, embora cada um deles com a sua especificidade em relação às condições para generalizar o efeito do contacto. Portanto, estas abordagens estariam baseadas em processos de categorização a partir de mecanismos cognitivos, que partem do princípio de que a modificação das

representações cognitivas dos grupos em contexto intergrupar anulariam os aspectos negativos que estimulam a produção de preconceitos (FRANÇA *et al.*, 2019; GARCIA *et al.*, 2020).

– O modelo de decategorização (Brewer e Miller, 1984). Propõe a ideia de que as representações dos grupos devem afastar-se da categorização social construída pela sociedade ao longo do tempo, já que estas representações ou imagens são parciais, superficiais e tendem à homogeneização (FRANÇA *et al.*, 2019). Neste sentido, o modelo refere um enfoque humanista, que prioriza que o membro seja visto como um indivíduo antes que como uma categoria, e portanto, sendo feito o contacto intergrupar a partir da promoção das interações personalizadas entre participantes em detrimento das relações baseadas na pertença ao grupo.

Assim, durante o contacto interpessoal, os indivíduos obtêm mais informação idiossincrática sobre os sujeitos do exogrupo, dispensando menos atenção à informação estereotipada que detinham previamente sobre o grupo. Portanto, o modelo aponta para a quebra de fronteiras entre grupos baseado na colecta de informações relevantes e individualizadas do sujeito. Dada a amplíssima diversidade que supõe a deficiência (se é que podemos incluir a sua enorme variedade numa única categoria), seria adequado fomentar um contacto entre grupos que promova as características pessoais de cada elemento e, portanto, a desconstrução da categorização estereotipada.

Desta forma, o contacto interpessoal frequente favoreceria o conhecimento personalizado dos elementos do exogrupo, ao tempo que colocaria em causa os estereótipos negativos iniciais que possuía. Se o contacto continuasse o suficiente, a interacção entre grupos passaria a ser normalizada, deixando de lado a diferenciação com base na pertença a um grupo (CALDERON-LÓPEZ, 2020). Assim, o novo padrão de informações colectadas poderia contrariar o estereótipo inicial, contribuindo para a geração de impressões mais pessoais, reduzindo as de origem categorial.

Estas mudanças tendem a ser permanentes nos aspectos cognitivos e motivacionais, com tendência para a generalização para outros elementos do exogrupo, assim como para outros contextos, devido a ocorrência duma avaliação menos negativa que reduz os efeitos da categorização (FRANÇA *et al.*, 2019). Portanto, o modelo propõe que a situação do contacto intergrupar orientada desde a convivência diferenciada entre os seus elementos, pode reduzir o efeito que produz a categorização endo e exogrupo. Desta forma, a relação estabelecida entre elementos reduziria a ligação do indivíduo como representante de um grupo.

– O modelo da recategorização ou modelo da identidade endogrupal comum (Gaertner, Dovidio, Anastasio, Bachevan e Rust, 1993). Este modelo está baseado na reestruturação dos limites dos grupos — denominado como recategorização — que conduziria os membros do endogrupo e do exogrupo a perceberem-se como integrantes de um mesmo grupo.

Com mostra DE BEER (2015), o modelo defende uma mudança nas representações cognitivas de dois grupos ("nós" e "eles") para uma única categoria supraordenada inclusiva ("nós"). Portanto, a recategorização trataria de consciencializar aos membros do endogrupo de que as pessoas do exogrupo pertencem ao próprio grupo em alguma dimensão comum, ou em uma categoria reestruturada com um nível maior de inclusão (FRANÇA *et al.*, 2019).

Em consequência, o modelo propõe a criação de um grupo comum onde estejam integrados elementos de ambos grupos, que resulte na recategorização dos membros num só grupo (REBELO *et al.*, 2002). Assim, o endogrupo e o exogrupo estariam sob uma mesma categoria supraordenada, onde todos os sujeitos seriam "companheiros" (CALDERON-LÓPEZ, 2020).

Uma das estratégias para a recategorização compreende a mudança de percepção intergrupar, de grupos diferentes para o grupo único; ou para a criação de subgrupos superordenados com carácter mais inclusivo. Desta forma, o endogrupo pode variar hierarquicamente e inclusivamente (ex. da família para a vizinhança, para a cidade, para a nação, para o continente, para o planeta, ou para a espécie humana); recategorizar aspectos comuns preexistentes (ex. escola, corporação, nação, etc.); ou aceitação de factores desejados pelos sujeitos (ex. destino ou objectivos comuns) (Gaertner & Dovidio, 2005; como citados em FRANÇA *et al.*, 2019).

Por conseguinte, o modelo pretende reduzir o preconceito e a discriminação entre grupos, resultantes de uma categorização anterior, através da modificação da representação cognitiva de pertença a grupos diferentes pela representação de pertença a um único grupo (REBELO *et al.*, 2002). Portanto, o enviesamento intergrupar pode ser alterado pela representação cognitiva de pertença a grupos diferentes, podendo esta ver-se afectada por factores contextuais que podem ter consequências nas dimensões cognitiva, afectiva e comportamental.

Contudo, a representação de um grupo único não implica a perda de identidade dos grupos, senão que possibilitaria uma avaliação mais positiva do exogrupo, podendo generalizar a identidade comum do endogrupo para os demais membros do exogrupo (FRANÇA *et al.*, 2019).

Como apontam REBELO *et al.* (2002), este modelo propõe um contacto em condições de igualdade de *status* através da eliminação de barreiras num único grupo recategorizado, assim como a interacção baseada na cooperação dentro dum contexto normativo favorável, a elaboração de objectivos supra-ordenados, actividades de cooperação que reforcem a percepção de identidade comum, e interacções que salientem a idiosincrasia dos elementos. Todos estes elementos, apresentados como características do contacto ideal pela Teoria do Contacto, reduziriam eficazmente o enviesamento intergrupar provocado por uma categorização prévia.

De forma similar ao Modelo da Descategorização, a recategorização num único grupo motivaria atitudes mais positivas perante os elementos do exogrupo inicial, assim como uma generalização dos benefícios do endogrupo comum, o qual sem ignorar a sua identidade original, iria compilando informação contrária aos estereótipos iniciais sobre o exogrupo (REBELO *et al.*, 2002).

– O modelo de categorização saliente (Hewstone e Brown, 1986). Este modelo defende que o contacto deve ser realizado a nível intergrupar, mais do que a nível interpessoal, com elementos que actuem como representativos do grupo. Desta forma, qualquer mudança positiva durante o contacto, poderia ser transferida de forma rápida a outros sujeitos do grupo externo (CALDERON-LÓPEZ, 2020). Podemos ver o uso da categorização saliente nos Meios de Comunicação quando é utilizada a imagem de atletas paralímpicos, por exemplo o atleta sul africano Oscar Pistorius, como modelo representativo das pessoas com deficiência.

Porém, um dos riscos do aumento da saliência de categoria é que essa saliência poderia resultar na activação de estereótipos negativos frente ao grupo externo, consolidando a categorização prévia ao contacto (DE BEER, 2015). De forma similar, críticas dirigidas aos modelos da decategorização e recategorização afirmam que não podemos concluir que as atitudes positivas perante indivíduos do exogrupo decorrentes da dissolução das fronteiras intergrupais, sejam generalizáveis a outros membros do exogrupo ou a este na sua totalidade. Contudo, admite-se que o contacto com a pessoa muda as atitudes perante ela, mas o facto de não destacar a pertença ao exogrupo do sujeito com o qual foi estabelecido o contacto não implica a sua generalização a todo o grupo externo (CALDERON-LÓPEZ, 2020; DE BEER, 2015).

Como destacado, a literatura tem reconhecido vantagens e desvantagens em cada um destes três modelos teóricos, surgindo novas propostas com o intuito de aproveitar os benefícios de cada um deles e limitar as suas inconveniências. Embora não fazem parte deste trabalho, para um

maior aprofundamento podem ser revisadas a Teoria da dupla identidade (GAERTNER *et al.*, 1996), o Modelo de contacto em três etapas (PETTIGREW, 1998) e o Modelo integrativo (BROWN & HEWSTONE, 2005).

1.5.5. Novas possibilidades da Teoria do Contacto

Com o interesse na exploração das possibilidades da Hipótese do Contacto, alguns autores como Wright, Aron, McLaughlin-Volpe e Ropp (1997; como citados em CALDERON-LÓPEZ, 2020), propuseram uma ampliação da mesma, denominada a "hipótese do contacto estendido". Esta hipótese afirma que para reduzir o preconceito perante o exogrupo não é necessário um contacto directo entre membros de ambos grupos.

Assim, apenas o facto de conhecer ou observar que um elemento do endogrupo mantém uma relação próxima com um elemento do grupo externo, pode contribuir na melhora das atitudes intergrupais do primeiro perante o segundo (IGARTUA *et al.*, 2013; PETTIGREW *et al.*, 2011). Desta maneira, constata-se uma redução do preconceito quando o observador tem amizade com pessoas que mantêm relações de amizade com elementos do exogrupo (BERRY, 2020). Podemos resumir a ideia a partir do conhecido ditado popular "os amigos dos meus amigos são os meus amigos".

Portanto, IGARTUA *et al.* (2013) asseveram que os efeitos positivos do contacto podem acontecer mesmo que este seja indirecto — vicário ou simbólico — existindo uma correlação positiva entre contacto indirecto e melhora de atitudes positivas perante um exogrupo. Uma das vantagens do contacto indirecto é que estimula a generalização de atitudes positivas em relação ao exogrupo como um todo, já que a pertença ao exogrupo é mais evidente para o observador do que para a pessoa envolvida no contacto, e portanto, também o conhecimento pessoal do sujeito é menor (CALDERON-LÓPEZ, 2020).

Neste contexto, IGARTUA *et al.* (2013) reforçam a ideia do contacto indirecto, a partir de três teorias frequentemente utilizadas pelos Meios de Comunicação, que contribuem para a generalização dos efeitos do contacto na redução do preconceito e o estímulo positivo de atitudes: a Teoria do Contacto Intergrupar Mediático, a Teoria do Contacto Imaginado e a Teoria do Contacto Parasocial.

A primeira delas, a Teoria do Contacto Intergrupar Mediático, refere-se à interacção produzida entre um espectador pertencente ao endogrupo (p. ex: uma pessoa sem deficiência) e uma

personagem fictícia como representante do exogrupo (p. ex: uma pessoa com deficiência). A redução do preconceito pode ocorrer quando o espectador do endogrupo identifica-se com a personagem do seu próprio grupo, a qual está envolvida em situações de interacção positiva ou de amizade com o elemento do exogrupo.

Para a segunda teoria, a Teoria do Contacto Imaginado, existiria uma redução do preconceito apenas pelo facto de imaginar-se dentro de uma situação positiva com um elemento pertencente ao exogrupo (p. ex: ser treinador de um atleta com deficiência que ganha grandes competições). Por conseguinte, o contacto imaginado indirecto poderia favorecer a redução do preconceito sempre que as interacções entre os elementos do endogrupo e do exogrupo estivessem baseadas numa experiência agradável e não estereotipada.

Finalmente, a Teoria do contacto Parasocial, declara que a aparição nos Meios de Comunicação Social (p. ex: televisão e rádio) de exemplos de relações positivas e de sucesso entre pessoas do endogrupo e do exogrupo poderia contribuir para reforçar as atitudes de aceitação e inclusão dos elementos do exogrupo.

Se bem é certo que estas teorias apontam para uma mudança positiva das atitudes através do contacto indirecto, esta parece não ser tão forte quanto as protagonizadas pelo contacto directo. Neste sentido, a atitude gerada pelo contacto indirecto é propensa a ser alterada mais facilmente e parece não ter muita durabilidade, se não for reforçada adequadamente.

Entretanto, o efeito do contacto indirecto será importante para quem não tenha a oportunidade de estabelecer um contacto directo com membros de um exogrupo (PETTIGREW *et al.*, 2011), ou mesmo para reforçar o contacto directo já estabelecido. Isto é especialmente útil quando o grupo de contacto é formado por pessoas com deficiência, onde as oportunidades de interagir directamente com este grupo podem ser limitadas devido a aspectos culturais de segregação e discriminação acentuada, que lhes outorga uma escassa participação social a todos os níveis (situação que se agrava em países em vias de desenvolvimento como é o caso de Moçambique).

Na actualidade, existem numerosos métodos, baseados tanto no contacto directo como no contacto indirecto, que contribuem para a diminuição do preconceito e fomentam uma mudança positiva da atitude perante a deficiência (BARNEY, 2011; OCETE, 2016; OMOTE, 2018). Alguns destes métodos consistem na intervenção a partir de simulações, formações, workshops, dramatizações, seriados de televisão, etc.; os quais vêm sendo usados, entre outros, por

hospitais, agências governamentais, meios de comunicação social, associações e instituições académicas (BERRY, 2020).

Embora a Teoria do Contacto proposta por ALLPORT (1954) foi tardiamente aplicada à investigação centrada na mudança de atitudes perante a deficiência, a partir da década dos anos 70 proliferaram as pesquisas dirigidas neste campo. Muitos destes estudos têm usado a Actividade Física e o Desporto como meio ideal para a mudança de atitudes positivas perante a deficiência, obtendo resultados promissores (ANACLETO, 2018; CABRAL, 2016; DE LA OSA & HERNANDEZ, 2018; McKAY *et al.*, 2015, 2019; PAPAIOANNOU *et al.*, 2014; PÉREZ-TEJERO *et al.*, 2012; VÍQUEZ *et al.*, 2020; entre outros).

Neste contexto, pesquisas realizadas tendo em conta a facilitação de conhecimento em relação ao grupo alvo da atitude, afirmam que as pessoas que participam em programas de prática desportiva — onde se facilita informação sobre a deficiência, os desportos adaptados e a sua prática — apresentam uma atitude mais positiva perante a inclusão das pessoas com deficiência (ABELLÁN *et al.*, 2018a; OCETE *et al.*, 2015; OMOTE, 2018).

Podemos concluir que, dada a transcendência dos factos, o que originalmente foi uma modesta "hipótese de contacto" apresentada por ALLPORT (1954), actualmente transformou-se numa teoria de considerável complexidade (CALDERÓN-LÓPEZ & NAVAS 2015; PETTIGREW *et al.*, 2011). Como afirma BRAMEL (2004), a teoria do contacto é "uma das mais longas e bem-sucedidas ideias na história da Psicologia Social" (p. 49).

1.6. O conceito de Atitude

O estudo das atitudes tem sido objecto de grande interesse por parte dos investigadores na área das ciências sociais e humanas, o que tem propiciado uma ingente quantidade de constructos teóricos sobre o conceito desde as diversas perspectivas, assim como incontáveis definições. Para a Psicologia Social, interessada no estudo da influência recíproca entre as pessoas (interacção social) e do processo cognitivo gerado por esta interacção (pensamento social), as atitudes estão estreitamente relacionadas com vários aspectos fulcrais do seu domínio como a afiliação grupal, o comportamento do grupo, a influência social, o conformismo, os estereótipos, a discriminação, a percepção interpessoal, o preconceito, e outros (RODRIGUES *et al.*, 2009).

Desta forma, a Psicologia Social tem assumido a existência de processos psicológicos observáveis que nos ajudam a compreender a maneira como nos comportamos em grupo, incluindo as atitudes de cada pessoa perante a maneira de reagir ou pensar. Neste sentido, muitos psicólogos sociais têm intentado definir o conceito de atitude, a partir da sua formação, estrutura, função e formas de mudar, assim como em relação à forma de actuar do sujeito (FERNANDEZ, 2020).

De acordo com ALVES (2015), o interesse pelo estudo das atitudes teve início em meados do século XIX na Alemanha, onde o conceito de "disposição" era usado com o intuito de designar a preparação da pessoa para responder a uma série de estímulos sociais. No entanto, foi no primeiro quarto do século XX com a obra escrita por Louis Thurstone *Attitudes can be measured* (1928), que impulsionou-se a investigação empírica sobre as atitudes e os seus determinantes, ao associar-se a atitude aos sentimentos e afectos, e constatar a possibilidade de poder ser medida (XAVIER, 2012).

Como indica GAWRONSKI (2007), quando Thurstone declarou que "as atitudes podem ser medidas", abriu as portas para o que se tornaria uma das construções mais destacadas da Psicologia Social, sendo difícil imaginar como seria a psicologia contemporânea sem este constructo. De facto, alguns pesquisadores apontaram o conceito de atitude como o mais distinto e indispensável da Psicologia Social (RODRIGUES *et al.*, 2009).

Um dos primeiros pesquisadores a realizar um trabalho de compilação sobre as "atitudes sociais" na literatura foi BAIN (1930). Este autor analisou 261 trabalhos escritos — estando o mais antigo datado de 1918 — verificando uma grande diversidade de definições de "atitude social", entre elas: opinião, tendência, preconceito, sentimento, motivação, objectivo, interesse, instinto, etc.

Igualmente, numa pesquisa de natureza hermenêutica, ALLPORT (1935) reuniu mais de cem diferentes definições de atitude, a partir das quais concluiu que as atitudes estavam fortemente associadas ao comportamento. Baseado neste estudo, Allport formulou uma definição da atitude reconhecendo-a como o estado de disposição mental e nervosa, organizada a partir das próprias vivências, que exerce uma influência directa e dinâmica sobre as respostas do sujeito perante os objectos e acontecimentos com que se relaciona.

Ao longo dos anos, o conceito de atitude tem sido sujeito a diferentes requintes, seguindo a evolução e perspectivas dos diversos pesquisadores (Tabela 7). Como indicam SLININGER *et al.* (2000), algumas definições de atitude têm sido mais restritas, como a de AJZEN & FISHBEIN (1980) — "Avaliação de uma pessoa sobre qualquer objecto psicológico" (p. 27) — sendo que outras consideram a atitude de forma multidimensional — “ideia ‘carregada’ de emoção, a qual predispõe um conjunto de acções perante um conjunto particular de situações sociais” (TRIANDIS, 1971, p. 2).

De facto, nesta última realça-se a importância de medir o cognitivo, afectivo e o comportamental, entendendo a atitude como uma ideia (componente cognitiva) carregada de emoção (componente afectiva) a qual predispõe (componente cognitiva) para um tipo de acções (componente comportamental) num conjunto específico de situações sociais. Simplificando esta definição, SHERRILL (1998) propôs a atitude como "um conjunto duradouro de crenças, carregadas de emoção que predispõe uma pessoa para determinados tipos de comportamento" (p. 7).

Outros autores como Lima (2004, como citado por LEITÃO, 2014) afirmam que o conceito de atitude é um constructo de carácter hipotético — o que sugere que não é observável directamente — sendo considerada como uma variável oculta que explica a relação entre a situação em que as pessoas se encontram e o seu comportamento. Assim, poderia ser inferida uma interligação dos processos psicológicos internos de cada sujeito, elaborados a partir de comportamentos observados.

Na Tabela 7, apresentamos as principais definições de Atitude encontradas ao longo do tempo. Nela podemos apreciar a evolução do conceito desde uma visão mais limitada e monodimensional, até um constructo mais elaborado e configurado por várias dimensões.

Tabela 7: Definições do conceito de Atitude

Autor	Definição
Baldwin (1901)	Prontidão para atender ou agir de determinada forma
Thomas & Znaniecki (1918)	Processo de consciência individual que determina actividades reais ou possíveis do indivíduo no mundo social
Chave (1928)	Complexo de sentimentos, desejos, medos, convicções, preconceitos ou outras tendências que conferem determinada disposição ou prontidão para agir
Thurstone (1928)	Sentimentos que são despoletados no homem devido a um sujeito ou situação específica, a qual pode desencadear medo, preconceitos, determinadas ideias, entre outros
Bogardus (1931)	Tendência para agir em direcção ou contra algo no ambiente, tornando-se, assim, um valor positivo ou negativo

Krueger & Reckless (1931)	Resíduo da experiência, o qual condiciona e controla as actividades seguintes
Droba (1933)	Disposição mental do indivíduo para agir a favor ou contra um objecto definido
Morgan (1934)	São, literalmente, posturas mentais, guias para agir perante uma nova experiência, desencadeadas antes da resposta produzida
Allport (1935)	Estado de preparação mental ou neural, organizado através da experiência, o qual exerce uma influência dinâmica sobre as respostas individuais a todos os objectos ou situações com que se relaciona
Murphy, Murphy & Newcomb (1937)	Resposta afectiva, relativamente estável, a um objecto
Rosemberg & Hovland (1960)	Tendência em responder a uma determinada categoria de estímulos com uma determinada categoria de resposta
Rokeach (1968)	Organização de crenças relativamente duradoura sobre um objecto ou situação, predispondo uma pessoa a responder de uma forma preferencial sobre esse objecto ou situação
Triandis (1971)	Ideia "carregada" de emoção, a qual predispõe um conjunto de acções perante um conjunto particular de situações sociais
Vian <i>et al.</i> (1973)	Forma racional e coerente de pensar e sentir face a um acontecimento ou a alguém
Krech (1975)	Organização perdurável de avaliações, positivas ou negativas, face a objectos sociais
Ajzen & Fishbein (1980)	Avaliações de uma pessoa sobre qualquer objecto psicológico
Anderson (1981)	Disposição para reagir com julgamentos e objectivos característicos perante uma variedade de situações
Ajzen (1988)	Predisposições para responder de forma favorável ou desfavorável a um objecto, pessoa, instituição ou acontecimento
Fazio (1990)	Associação entre um objecto (situações sociais, indivíduos, problemas sociais, etc.) e uma avaliação relativa a esse objecto, que se encontra armazenada na memória
Eagle & Chaiken (1993)	Resultado conjectural referente à "tendência psicológica" avaliativas que pode ser manifestada através de uma avaliação favorável ou desfavorável de uma entidade específica
Jaspars (1996)	Estados de preparação latente para agir de determinada forma, representam os resíduos da experiência passada que orientam, enviesam ou de qualquer outro modo influenciam o comportamento. Por definição, as atitudes não podem ser medidas directamente, mas têm de ser inferidas do comportamento
Rodrigues (1996)	Organização perdurável de crenças e cognições, prós ou contras, face a um objecto social definido, que pressupõe uma acção coerente com as cognições e afectos relativos a esse objecto
Vaz (1997)	Processos mentais individuais que originam respostas reais, de cada indivíduo, no mundo social que o rodeia
Sherril (1998)	Conjunto duradouro de crenças, carregadas de emoção que predispõe uma pessoa para determinados tipos de comportamento
Duque (1999)	Disposições favoráveis ou desfavoráveis relativamente a objectos, pessoas e acontecimentos, ou em relação a alguns dos seus respectivos atributos
Nunes (2007)	Predisposição para responder a um objecto social de modo favorável ou desfavorável
Rodrigues <i>et al.</i> (2009)	Organização duradoura de crenças e cognições em geral, dotada de carga afectiva pró ou contra um objecto social definido, que predispõe a uma acção coerente com as cognições e afectos relativos a este objecto
Amaral (2015)	Atitude é intenção; o comportamento é acção. Como a atitude é uma intenção de se comportar de uma certa maneira, a intenção pode ou não ser consumada dependendo da situação ou das circunstâncias

Fonte: a partir de CARVALHO (2011), ALVES (2015), LEITÃO (2014) e MELO (2017)

Autores como RODRIGUES *et al.* (2009), sintetizaram alguns elementos característicos comuns à maioria das definições, destacando que as atitudes possuem: i) uma organização duradoura de crenças e cognições no geral; ii) carga afectiva a favor ou em contra de um certo objecto social; e iii) uma predisposição à acção. Neste contexto, enquadra-se a definição por eles proposta — e que optamos por adoptar no âmbito do presente trabalho — onde a atitude social é "uma organização duradoura de crenças e cognições em geral, dotada de carga afectiva pró ou contra um objecto social definido, que predispõe a uma acção coerente com as cognições e afectos relativos a este objecto" (p. 81).

Portanto, esta definição destaca uma abordagem tradicional da atitude, partilhando uma estrutura multidimensional (aspectos cognitivos, afectivos e comportamentais) assim como uma organização duradoura. No entanto, pese à estabilidade da sua organização, a atitude possui uma realidade dinâmica que está em contínuo processo de aprendizagem, podendo ser revista pela experiência pessoal (ABRANTES, 2017).

Neste sentido, a atitude é concebida como um processo psicológico interno, e por isso não observável directamente, que pode ser deduzida pela análise dos comportamentos verbais e não verbais dos sujeitos perante os objectos de referência, estando em disposição de ser reformulada se a vivência pessoal o possibilita (CARVALHO, 2011; PERLOFF, 2010).

A este respeito, a definição proposta por RODRIGUES *et al.* (2009) ressalta o aspecto da "predisposição para a acção", aduzindo uma coerência entre os nossos pensamentos e afectos em relação a um objecto, e como comportamo-nos perante ele. No entanto, esta concordância entre dimensões podemos entendê-la como uma orientação congruente do comportamento para uma acção desejada, e não a partir duma linearidade explícita (a qual não caberia no complexo proceder da conduta humana).

Perante o dilema relacionado à existência ou não dum alinhamento sequenciado das três dimensões, autores como Eagly e Chaiken (2007, como citados por ALVES, 2015) têm optado por utilizar a expressão "tendência psicológica" em detrimento da noção de "predisposição", a qual é conotada como uma relação de consistência entre a atitude e o comportamento — o que significaria que não constatando uma consistência comportamental, estaríamos perante uma inexistência de atitude. Porém, nesta "predisposição para uma acção coerente" reside parte da

homeostase psicológica do sujeito⁴², para quem pensar, sentir e actuar forma parte de um *continuum*, onde o comportamento é necessariamente uma escolha que provém duma acção ponderada entre as várias alternativas (CARVALHO, 2011).

Já na língua portuguesa, o termo "atitude" faz referência à postura, demonstração de uma intenção, modo de proceder e comportamento que uma pessoa tem perante um determinado elemento ou situação (in: Dicionário Priberam da Língua Portuguesa 2008-2020, <https://dicionario.priberam.org/ATITUDE>; consultado na internet em 03/07/2017). Neste sentido, podemos considerar a atitude como uma componente básica das relações sociais através das quais manifestamos reacções sobre o que somos e sentimos, sendo que, como aponta FERNANDEZ (2020), a literatura tende a afirmar que é factível prever o modo em que actuará um indivíduo quando se observam as suas atitudes.

1.6.1. Características da atitude

Apesar do elevado número e diversidade de perspectivas da definição de atitude, por vezes subtis, existem certos aspectos comuns na literatura que dão consistência ao constructo. Desta forma, de acordo com ABRANTES (2017), BRANCO (2012), CARVALHO (2011), MELO (2017), REINA (2003) e SANTANA (2013), destacamos algumas características que usualmente acompanham o conceito de atitude:

- Implica uma relação sujeito – objecto, pois trata-se de um processo interior (relativo à subjectividade das experiências) que tem um objecto social específico como referente (pessoas, situações, ideias, etc.);
- Não pode ser entendida como uma estrutura fixa ou inata, pelo que é susceptível de mudança e adaptável às circunstâncias que rodeiam o sujeito, sendo apreendidas através da experiência e interacção com outros sujeitos (aprendizagem social);
- Indica um posicionamento, exercendo uma disposição face a alguma coisa;

⁴² Fazemos referência aqui à Teoria da Dissonância Cognitiva (proposta por FESTINGER, 1957), a qual tem particular relevância no estudo das atitudes. Entre os seus postulados, a teoria afirma que as pessoas são sensíveis às inconsistências entre as acções que executam e as suas crenças ou atitudes. Neste sentido, se determinada acção não condiz com as crenças da pessoa, esta tende a experimentar um conflito interno — afectivamente negativo — o qual lhe motivará para procurar uma solução. Evidentemente, o grau de dissonância dependerá da importância e solidez da atitude e o nível de incongruência entre a atitude e o comportamento, sendo que quanto maior for a dissonância, mais motivada estará a pessoa para resolvê-la.

- É uma manifestação do comportamento, na medida em que predispõe para uma determinada actuação quando o sujeito encontra-se com o referente ao qual vai dirigida a atitude;
- É relativamente estável devido a sua inicial resistência à mudança. No entanto, não é permanente, definitiva ou inalterável; sendo possível construí-la, revisá-la e modificá-la, e por conseguinte, ensiná-la e aprendê-la (podendo formar parte dos *curricula*);
- Pode variar em quantidade e qualidade, possuindo diversos graus de motivação (intensidade) e direcção (contra ou a favor);
- É um fenómeno humano complexo e multidimensional, onde intervêm, ao menos, três componentes básicas: cognitiva, emocional e comportamental. A mudança de atitude dependerá das alterações ou estabilidades que nelas se produzam.
- Não é observada directamente, mas pode ser inferida através das respostas e comportamentos dados pelas pessoas;
- Inclui uma dimensão afectivo – avaliativa.

Neste último aspecto, perspectivas contemporâneas admitem que as atitudes possuem uma dimensão avaliativa — reconhecida como atributo fundamental — que corresponde às avaliações que as pessoas fazem sobre determinados objectos, aos quais respondem de forma positiva ou negativa, indicando assim até que ponto estão pró ou contra o objecto referenciado (ALVES, 2015; CARVALHO, 2011). Nesta óptica, LEITÃO (2014) refere que as atitudes são exteriorizadas através de um julgamento avaliativo, manifestado de três maneiras: a sua direcção, podendo ser favorável ou desfavorável; a sua intensidade, a qual contrapõe posições fracas e extremas; e a sua acessibilidade, entendida como a probabilidade de ser activada (potencial de activação) de forma automática pela memória quando o sujeito encontra-se perante o objecto que a estimula.

Como indicam BASSILI (2010), uma resposta rápida e espontânea seria um indicativo de que a atitude vem a mente de forma fácil — como situações em que o sujeito responde ainda antes do entrevistador terminar de colocar uma questão de opinião sobre um certo objecto (ALVES, 2015) — enquanto que respostas mais lentas sugerem a necessidade de realizar um esforço maior de pensamento para produzir a resposta. Neste sentido, a latência na resposta tem sido uma forma comum de medir a acessibilidade, devido à associação entre o conceito de acessibilidade de atitude e o tempo que é tomado para expressar uma atitude.

Assim, segundo BASSILI (2010), parece demonstrado que as atitudes acessíveis são mais consistentes com o comportamento — o que ajuda na sua predição — e mais estáveis no tempo do que as atitudes menos acessíveis. Igualmente as atitudes acessíveis têm sido mais resistentes à persuasão, aumentando a qualidade e reduzindo o esforço requerido para tomar decisões sobre o objecto de referência da atitude (AJZEN & COTE, 2010; AJZEN & FISHBEIN, 2000).

De acordo com ALVES (2015), podemos inferir que as atitudes mais acessíveis são mais potentes quando na memória existe uma forte associação entre o objecto e a sua avaliação, o que leva ao sujeito a responder automaticamente quando se depara com o objecto. Pelo contrário, a ausência duma associação entre a memória e a avaliação do sujeito fará com que este deva construir uma atitude no momento baseando-se nas qualidades do objecto e a situação contextual (BASSILI, 2010). A este respeito, XAVIER (2012) afirma que as atitudes baseadas na experiência pessoal tendem a ser mais intensas e tendem a ficar mais presentes na memória e, portanto mais acessíveis, tendendo a predizer com mais coerência os comportamentos do sujeito.

Uma outra característica importante das atitudes está na sua forma explícita ou implícita de manifestar-se. Neste sentido, as primeiras são associadas ao estado consciente do sujeito, sendo a sua activação feita propositadamente, e pelo tanto, obrigando a um esforço cognitivo de reflexão sobre a atitude referida (AJZEN & FISHBEIN, 2005). Normalmente são respostas a perguntas formuladas de forma directa, inquerindo sobre a nossa opinião em relação a um objecto (p. ex: "O que pensa sobre as pessoas com deficiência praticarem desporto?").

Desta maneira, as atitudes implícitas fazem referência a experiências do passado, das quais não se têm uma memória clara, mas que podem influenciar nos pensamentos, sentimentos e condutas das respostas actuais do sujeito. Este tipo de atitude está centrada num nível inconsciente, o qual é rapidamente acessado pela memória (DEVOS, 2010).

Como indica XAVIER (2012), as pessoas podem ter atitudes duplas relativamente a um objecto, sendo uma implícita — automática e inconsciente — e a outra explícita, e por tanto, lembrada e raciocinada. Sirva como exemplo, uma situação inesperada na qual deparamo-nos com uma pessoa com deficiência: imediatamente podemos ter uma resposta de afastamento; porém, quando ponderada esta conduta, não ficarmos satisfeitos com esse comportamento e desejar mudá-lo.

Ainda, as atitudes explícitas e implícitas estão condicionadas à natureza dos processos psicológicos que as acompanham, podendo distinguir-se entre associativos (relacionados com atitudes implícitas ou automáticas) e proposicionais (relacionados com atitudes explícitas ou deliberadas). Assim, os processos associativos são caracterizados por reacções afectivas não controladas provenientes de uma associação específica e que se activam independentemente da falsidade ou verdade subjectiva (GAWRONSKI & BODENHAUSEN, 2006).

Pela sua vez, nos processos proposicionais primam o raciocínio e apuramento da veracidade das avaliações e crenças. De acordo com DEVOS (2010), devemos ter em conta que a divergência entre ambas as atitudes, explícitas e implícitas, confere particularidades metodológicas, e portanto, singularidades para o seu método de avaliação, podendo ser directos ou indirectos.

1.6.2. Estrutura das atitudes

Um dos problemas recorrentes na pesquisa em Psicologia Social sobre as atitudes está relacionado à sua estrutura. De facto, a composição e disposição mental das atitudes — enquanto que avaliação resultante de processos subjectivos — condiciona a perspectiva, e portanto, a definição deste constructo. Porém, pese à diversidade de propostas, a maior parte dos autores têm abordado as atitudes desde uma perspectiva multidimensional a partir de três componentes, nomeadamente, cognitiva, afectiva e comportamental (ARCHIE & SHERRILL, 1989; AJZEN & FISHBEIN, 2000; BRANCO, 2012; CARVALHO, 2011; LEITÃO, 2014; MARÍN, 2002; MELO, 2017; PINHEIRO, 2001; RUIZ, 2002; SHERRILL, 1998; WEITEN, 2014; e outros).

De forma a exemplificar, retomamos aqui a definição de atitude proposta por RODRIGUES *et al.* (2009) — "organização duradoura de crenças e cognições em geral, dotada de carga afectiva pró ou contra um objecto social definido, que predispõe a uma acção coerente com as cognições e afectos relativos a este objecto" (p. 81) — na qual são explícitas, de forma evidente, as três dimensões.

Assim, esta definição correlaciona as crenças e cognições que o sujeito possui sobre um objecto, o sentimento que lhe produz, e como predispõe o seu comportamento em relação às componentes anteriores (XAVIER, 2012). A respeito desta ligação, AJZEN & FISHBEIN

(2005) afirmam que a intenção para um determinado comportamento já antecipa, em grande medida, a efectivação coerente do comportamento planificado.

De forma a caracterizar especificamente cada uma destas dimensões vejamos:

– Dimensão Cognitiva. É definida como sendo as percepções, conhecimentos, crenças, opiniões ou ideias que a pessoa possui sobre um determinado objecto. Esta dimensão é situada na origem do processo, pois para que um sujeito possa posicionar-se a favor ou contra de um objecto, é preciso que primeiro tenha uma representação cognitiva dele (RODRIGUES *et al.*, 2009; TANAKA, 2007). Neste sentido, resultará difícil a uma pessoa ter uma atitude positiva ou negativa sobre um objecto para ela desconhecido.

Podemos explicar isto a partir da seguinte situação: se numa localidade do interior do país perguntarmos a um camponês pela sua atitude perante a preparação de atletas moçambicanos face às Paraolimpíadas de Tóquio 2020 — adiadas para 2021 devido à pandemia da COVID-19 — poderíamos ter dificuldade em obter um posicionamento por parte dele. Isto é devido à improbabilidade de que conheça este evento desportivo, ou que tenha noção de que tipo de atletas estamos referindo, ou mesmo que imagine que as pessoas com deficiência praticam desporto ao mais alto nível.

Entretanto, se perguntarmos sobre o impacto da meteorologia na agricultura local, existem mais chances de que tenha um conhecimento estruturado sobre o tema e, em associação, um sentimento positivo ou negativo. Também fazem parte desta componente as crenças do sujeito em relação à forma apropriada ou inapropriada de reagir perante o objecto.

Neste contexto, podemos afirmar que é necessário o conhecimento relativo às características de um objecto social para o desenvolvimento de atitudes positivas ou negativas perante ele (CALVO *et al.*, 2015; FREEDMAN *et al.*, 1970; GAZZANIGA & HEATHERTON, 2005; OCETE, 2016). Desta forma, quanto mais profundo seja o conhecimento inicial sobre o objecto da atitude, maiores serão as probabilidades de que sejam condicionados os seus sentimentos, assim como motive uma determinada tendência de comportamento (SANTANA, 2013). Pelo contrário, se a representação cognitiva do objecto social for vaga, o efeito em outras componentes da atitude, como o afecto, terá uma intensidade baixa (RODRIGUES *et al.*, 2009).

Ainda, devemos ter em conta que estas crenças ou ideias não têm a obrigação de serem certas, nem estarem baseadas na experiência pessoal com o objecto social (PERLOFF, 2010;

TANAKA, 2007). De facto, sirva como exemplo uma das muitas crenças da mística moçambicana, onde se atribuem poderes mágicos às pessoas com albinismo, muitas das vezes por pessoas que não conhecem nenhum sujeito nesta condição.

– Dimensão Afectiva. Nesta dimensão estão referidas as emoções e sentimentos em relação ao objecto, e que são reforçadas através da experiência e relação pessoal com ele. Como indicam alguns autores (ALVES, 2015; MELO, 2017; RODRIGUES *et al.*, 2009; TRIANDIS, 1971), já desde o início da proposta multidimensional das atitudes nos anos sessenta, ficou demonstrado experimentalmente que as componentes cognitiva e afectiva tendem a ser coerentes entre si. A quebra da congruência afectivo – cognitiva, pela alteração de qualquer destas componentes, coloca em funcionamento processos de restauração da congruência, os quais levarão a uma reorganização atitudinal pela mudança complementar da componente não alterada (XAVIER, 2012).

Embora estas duas componentes tenham uma forte interdependência, a pesquisa destaca a importância da componente afectiva para alcançar a mudança de atitudes (ALVES, 2015; OCETE, 2016). Desta forma, um sentimento positivo ou negativo pode manter-se no tempo mesmo que o conteúdo cognitivo que o provocou tenha sido esquecido (FREEDMAN *et al.*, 1970).

A este respeito, MELO (2017) indica que, apesar de a ênfase das atitudes estar na coerência interna entre as diferentes dimensões do conceito (cognitiva, afectiva e comportamental), é realçada a dimensão afectiva indicando que as experiências emocionais são fundamentais. Na mesma ideia, TANAKA (2007) salienta esta componente sobre as outras duas, afirmando que "a componente afectiva é a característica mais nítida das atitudes" (p. 65). Ainda, RODRIGUES *et al.* (2009) declaram que a vertente afectiva é, seguramente, a mais marcante das componentes multidimensionais.

De facto, a literatura consultada por BAUTISTA (2001) destaca a importância "do afectivo" como uma dimensão fundamental da atitude, independentemente de que o conceito seja restrito ou multidimensional. Reforçando esta afirmação, CENTEIO (2009) assevera que a atitude é uma "ideia carregada de sentimento" perante um objecto específico, podendo resultar a mesma situação em reacções afectivas totalmente opostas para diferentes sujeitos.

Cabe destacar a diferença entre atitude e opinião/crença, já que estas últimas não denotam, necessariamente, uma conotação afectiva. Neste sentido, uma pessoa pode ter uma opinião ou crença em relação a um determinado objecto social, sem forçosamente ter uma disposição afectiva positiva ou negativa. No entanto, ambas podem estar integradas numa atitude, originando então um posicionamento afectivo (RODRIGUES *et al.*, 2009; TANAKA, 2007).

– Dimensão Comportamental. Alude-se à tendência de reagir perante o objecto a partir das associações das outras duas componentes. De facto, a posição geralmente aceite pelos pesquisadores é de que as atitudes possuem uma componente activa, a qual induz um comportamento coerente tendo em conta as cognições e os afectos relacionados com os objectos sociais (KIM *et al.*, 2015; RADLIŃSKA *et al.*, 2020; VILCHINSKY *et al.*, 2010; WEITEN, 2014). Um exemplo clássico recorrente na pesquisa apresenta uma pessoa torcedora de uma equipa de futebol, a qual possui tanto cognições quanto afectos relacionados a dito clube. Supostamente, estas componentes predispõem-na a apresentar comportamentos consistentes com tais cognições e afectos, esperando-se uma conduta coerente.

É de acordo a esta capacidade para estimular a acção que as atitudes podem ser consideradas como bons preditores do comportamento manifesto, embora às vezes não se verifique uma total coerência entre as três componentes. Ora vejamos como exemplo, que certos comportamentos de pessoas que se dizem pertencentes a uma determinada religião (católicas, muçulmanas, protestantes, etc.), não condizem com as cognições e afectos supostamente estabelecidos.

Neste contexto, BARNEY (2011) adverte que, embora a componente condutual consista na vontade do sujeito de envolver-se em comportamentos reais com base nos pensamentos e emoções, não todos os objectos de referência inspiram o mesmo grau de sentimento, nem possuímos o mesmo grau de conhecimento sobre eles. De facto, algumas atitudes são adquiridas de forma automática e sem esforço, enquanto que outras podem requerer duma intencionalidade nos processos cognitivos.

Entretanto, devemos ter em conta que a pessoa tende a investir a menor quantidade de empenho cognitivo na formulação das atitudes, sendo que as respostas mais automáticas simplificam a interacção social quotidiana, atenuando os momentos de ansiedade. De acordo com AJZEN & FISHBEIN (2000), a quantidade de empenho cognitivo pode ser considerada como um "continuum com processos mais automáticos (pouco profundos) por um lado e níveis mais complexos de avaliação cognitiva (mais profundos) por outro" (p. 9).

Em todo caso, a reputação ganha pelo constructo das atitudes deveu-se à ideia disseminada pelas abordagens clássicas de que as atitudes poderiam vaticinar directamente o comportamento (ALVES, 2015). No entanto, alguns estudos clássicos, como os desenvolvidos por Richard LaPiere em 1934, ou por Bernard Kutner, Carol Wilkins e Penny Yarrow em 1952, têm sido destacados pela literatura como referentes para o questionamento da associação entre as atitudes e o comportamento.

O primeiro destes estudos foi realizado no início da década dos anos trinta, quando LaPiere viajou de carro pelos Estados Unidos da América acompanhado de um casal de chineses⁴³. Durante a viagem, se hospedaram em 66 hotéis e passaram alguma refeição em 184 restaurantes, sendo atendidos em todos os estabelecimentos, à excepção de um hotel que se recusou a acomodá-los. Seis meses depois da viagem, LaPiere enviou um questionário a cada um dos estabelecimentos que haviam visitado durante o percurso, perguntando se eles prestariam serviços a pessoas de raça chinesa.

Assim, em resposta, 93% dos restaurantes e 92% dos hotéis indicaram que recusariam seus serviços a clientes chineses. Um grupo de controlo formado por uma lista de lugares que não tinham visitado teve os mesmos resultados. Isto levou LaPiere a concluir que ambas atitudes eram verdadeiras, mas adequadas a diferentes situações, sendo que a situação verbal avivou maior hostilidade que a situação factual. A partir desta experiência, caracterizou como fraca a relação entre as atitudes e as acções (LAPIERE, 1934).

O segundo estudo ocorreu na década dos anos cinquenta, onde KUTNER *et al.* (1952) idealizaram onze visitas a restaurantes elegantes da periferia da cidade de Nova Iorque. No estudo, duas jovens de raça branca entravam primeiro no estabelecimento e pediam mesa para três pessoas. Pouco depois, entrava a terceira jovem, de raça negra, e explicava que vinha a reunir-se com as outras duas jovens.

Como resultado, em todas as ocasiões foram bem recebidas e atendidas. Posteriormente, os locais receberam um bilhete no qual pretendia-se uma reserva, especificando que alguns dos comensais eram de raça negra e se isso suporia alguma objecção. Como não obtiveram resposta escrita de nenhum dos locais, os pesquisadores ligaram então por telefone, obtendo como

⁴³ Devemos salientar que nesses anos nos Estados Unidos da América, havia uma forte discriminação racial contra as pessoas de origem asiática, de tal maneira que era frequente encontrar cartéis na porta de restaurantes e lojas com a escrita: “Proibida a entrada de cães e de chineses” (ALLPORT, 1971).

resultado que oito dos onze restaurantes negaram ter recebido o bilhete, declinando a reserva. Como conclusão, os autores indicaram que parecem existir discrepâncias entre atitudes verbais e comportamentos reais — em atitudes de preconceito racial — postulando que a pessoa hipotética era discriminada com maior facilidade do que a pessoa no local.

Neste sentido, o tratamento discriminatório foi reduzido ao mínimo em situação de confronto directo, deixando transparecer uma tendência à discriminação de forma encoberta. Seguindo este argumento, NAVAS LUQUE *et al.* (2020) declaram que as pessoas podem demonstrar em público condutas decorosas, mesmo tendo crenças e/ou sentimentos negativos face a um objecto social, devido à existência de normas sociais que sancionem comportamentos discriminatórios.

Como muitos pesquisadores indicaram, ambos estudos apresentaram numerosas incongruências e falhas metodológicas (para aprofundamento sobre este tema podemos recorrer a ALLPORT, 1971; e DOCKERY & BEDEIAN, 1989), sendo que o interessante está no entendimento de que as atitudes abarcam o que as pessoas pensam, sentem e como elas gostariam de comportar-se em relação a um objecto atitudinal. Desta forma, o comportamento não é apenas determinado pela intenção do que as pessoas gostariam fazer, mas também influi o que elas pensam que devem fazer (normas sociais), o que geralmente têm feito (hábitos) e as consequências que são esperadas do seu comportamento (AJZEN & FISHBEIN, 2000; TRIANDIS, 1971).

Seguindo este argumento, ALVES (2015) aponta que o comportamento não é totalmente determinado pelas atitudes, senão que existem outros factores — como hábitos, personalidade, normas sociais e expectativas sociais presentes nos diferentes contextos situacionais — que ajudam a explicar os comportamentos. Podemos exemplificar notando que uma pessoa pode ter uma atitude negativa contra pessoas com deficiência, mas tratar amistosamente um casal de pessoas com deficiência que lhe são apresentados durante uma festa formal.

Neste sentido, o comportamento é adequado às circunstâncias, predominando sobre a sua atitude negativa contra eles. Portanto, podemos afirmar que as atitudes predizem o comportamento quando são específicas, estão reforçadas pela própria experiência e ficam minimizadas outras influências situacionais.

Segundo Myers (2005, como citado por RODRIGUES *et al.*, 2009; p. 87), a atitude poderá prever o comportamento quando for específica para uma determinada acção, sendo mais

potente se derivar da própria experiência. Igualmente, PINHEIRO (2001) declara que as atitudes formadas a partir da experiência pessoal costumam predizer de forma mais nítida acções específicas no comportamento do que as atitudes baseadas apenas desde a informação.

Em contrapartida, os comportamentos também poderão afectar as atitudes se de forma estratégica — como em situações onde hesitamos sobre o quê pensar ou sentir, observando os nossos comportamentos em busca de uma orientação — manifestamos atitudes para parecerem coerentes com as nossas acções. De forma similar, os comportamentos poderão determinar as nossas atitudes quando tentamos acomodá-las para diminuir a inquietação que sentimos ao agir de forma discordante face às atitudes (para um maior aprofundamento sobre a Teoria da dissonância cognitiva, aconselhamos FESTINGER, 1957).

Portanto, a suposição de que as atitudes são traduzidas directamente no comportamento parece uma simplificação excessiva do processo real, no qual apresenta uma maior complexidade e comprometimento dos fenómenos em causa. Existem numerosas variáveis intra e interpessoais, assim como do contexto situacional (factores como a motivação, a personalidade ou às percepções de desejabilidade social) e que interagem na associação entre atitudes e comportamento (ALVES, 2015; MELO, 2017; PERLOFF, 2010). Contudo, segundo uma frase atribuída a John Locke (1632 – 1704): "as acções dos seres humanos são as melhores intérpretes de seus pensamentos".

De uma forma geral, podemos afirmar que as três componentes da atitude são entidades dependentes entre si, pois interferem umas com outras, numa relação cooperativa e interactiva (ALVES, 2015). Neste sentido, as atitudes seriam consideradas como sumários avaliativos gerais provenientes de processos mentais (e não estruturas constituintes) que integrariam os aspectos cognitivos, afectivos e comportamentais.

Desta forma, a experiência numa dimensão tende a afectar as outras componentes, e o somatório das três pode determinar a avaliação duma atitude gerada a nível abstracto. Reforçando esta ideia, MELO (2017) afirma que existe uma estreita relação entre as componentes de tal forma, que a mudança em qualquer uma delas pode alterar as outras. Por conseguinte, uma nova informação, experiência ou comportamento emitido em cumprimento duma norma social — ou outro tipo de factor capaz de estatuir um comportamento — pode criar um estado de inconsistência entre as componentes da atitude que resulte numa mudança de atitude.

Podemos concluir que este modelo fornece um quadro teórico que favorece uma representação multidimensional específica das atitudes, em detrimento duma perspectiva unitária vaga. Esta estrutura tridimensional permite legitimar as atitudes como tendências avaliativas organizadas segundo o conhecimento/crença, o afecto/sentimento e a prática/intencionalidade comportamental perante os objectos de referência através das respostas manifestas desde as três dimensões (ALVES, 2015).

No presente estudo, como exposto na definição de atitude proposta por RODRIGUES *et al.* (2009), optamos por abraçar o modelo tridimensional considerando que as atitudes perante a deficiência incluem: i) o que as pessoas sem deficiência sabem, acreditam ou opinam sobre este constructo; ii) os sentimentos ou afectos que lhes desperta; e iii) a forma de agir ou comportar-se que as pessoas sem deficiência têm, ou tencionam ter, face às pessoas com deficiência.

1.6.3. Teorias e modelos para a promoção de atitudes

De uma forma geral, podemos afirmar que as atitudes não são inatas no ser humano, mas aprendidas pela experiência e o contacto social. Uma vez aprendidas, apresentam-se com relativa estabilidade, com tendência a serem fixas e inamovíveis ao longo do tempo. No entanto, as atitudes não são inalteráveis, sendo susceptíveis de reavaliação e reformulação a partir de um trabalho intencional que incida sobre os diversos factores estruturais que as compõem.

Neste sentido, a investigação em Psicologia Social tem focado a maior parte das suas pesquisas sobre como ocorre a mudança de atitudes desde o modelo tridimensional, tentando analisar o efeito da cognição, o afecto e o comportamento sobre elas (ALLPORT, 1971; AJZEN & FISHBEIN, 2005; BARNEY, 2011; CALVO *et al.*, 2015; MELO, 2017; XAVIER, 2012; WEITEN, 2014; etc.). De facto, consideramos necessária esta abordagem desde que cada uma destas dimensões pode influenciar no desenho das estratégias a serem utilizadas quando se pretende uma efectiva mudança no comportamento da pessoa, no nosso caso, perante a deficiência.

1.6.3.1. Cognição e mudança de atitude

Numerosas metodologias utilizadas para a mudança da atitude têm como base a perspectiva cognitivista, a partir de estratégias que fomentam a aquisição de conhecimento ou enriquecimento de informação sobre um objecto. Como indicam AJZEN & FISHBEIN (2000), uma dimensão fundamental das atitudes está relacionada às percepções, opiniões e pensamentos

que temos sobre um objecto social, isto é, à informação cognitiva que possuímos do objecto em questão.

Como indicam RODRIGUES *et al.* (2009), foi no início da década dos anos cinquenta que os psicólogos sociais começaram a interessar-se pela influência das comunicações persuasivas sobre a mudança das atitudes. De forma resumida, podemos afirmar que o mecanismo de persuasão é "o esforço activo e consciente para mudarmos atitudes por meio da transmissão de uma mensagem" (GAZZANIGA & HEATHERTON, 2005; p. 425).

Neste sentido, Carl Hovland, Irving Janis e Harold Kelley iniciaram suas pesquisas na Universidade de Yale (nos Estados Unidos de América) com o intuito de verificar o que converteria uma mensagem persuasiva em eficaz, tomando como base a fonte da comunicação, a comunicação em si e o tipo de audiência (HOVLAND *et al.*, 1953). Dito de outra forma, os seus estudos visavam identificar a eficácia de mensagens persuasivas segundo "quem diz o quê a quem".

Para estes autores, a mudança de atitude por meio da persuasão seria possível se a atitude desejada estivesse estimulada e reforçada através de incentivos para que a pessoa a acomodasse ao seu comportamento. Igualmente, indicaram que seria mais provável que se efectivasse a persuasão se pudéssemos prestar atenção à determinada mensagem, a compreender, a considerar convincente e duradoura.

Portanto, para ocorrer a persuasão numa pessoa, a mensagem deveria obedecer a três etapas: i) prestar "atenção" à mensagem; ii) "compreender" o seu conteúdo; e iii) "aceitar" as suas conclusões (ALVES, 2015). Seguindo este argumento, McGUIRE (1968) completaria estes supostos a partir de seis etapas necessárias para que a pessoa pudesse processar adequadamente a informação contida na mensagem: i) exposição à mensagem; ii) atenção à mensagem; iii) compreensão da mensagem; iv) cedência ao argumento; v) retenção da atitude modificada na memória; e vi) manifestação de comportamento congruente com a atitude.

No entanto, estas abordagens tinham o desmérito de apresentar o sujeito como um ente passivo, o qual apenas receberia a mensagem sem argumentar, ou mesmo tentar questionar, a informação dada pelo comunicador (PERLOFF, 2010). Portanto, pese a estrutura lógica e sequencial das fases do processamento da informação persuasiva, parece claro que o receptor da mensagem não fica apático e indiferente à mesma, senão que contrasta a informação recebida com a já

existente no seu intelecto, sendo um elemento activo no processo cognitivo (PETTY & WEGENER, 1999).

Neste contexto, como afirma ALVES (2015), os estudos realizados por Richard Petty e os seus colaboradores contribuíram a ultrapassar a lacuna da passividade do sujeito, postulando a ideia de que é necessário entender os processos pelos quais as mensagens persuasivas influenciam nas atitudes. Assim, para além de outros investigadores com interesse na teoria sobre a comunicação persuasiva e a sua capacidade para fomentar a mudança de atitudes a partir do processamento cognitivo do conteúdo das mensagens, Richard Petty e John Cacioppo, em 1986, criaram o Modelo da Probabilidade da Elaboração de Persuasão” (*The Elaboration Likelihood Model of Persuasion*) para a modificação das atitudes por meio da persuasão (PETTY & CACIOPPO, 1986; PETTY & WEGENER, 1999). Podemos observar a estrutura do modelo proposto a partir da Figura 3.

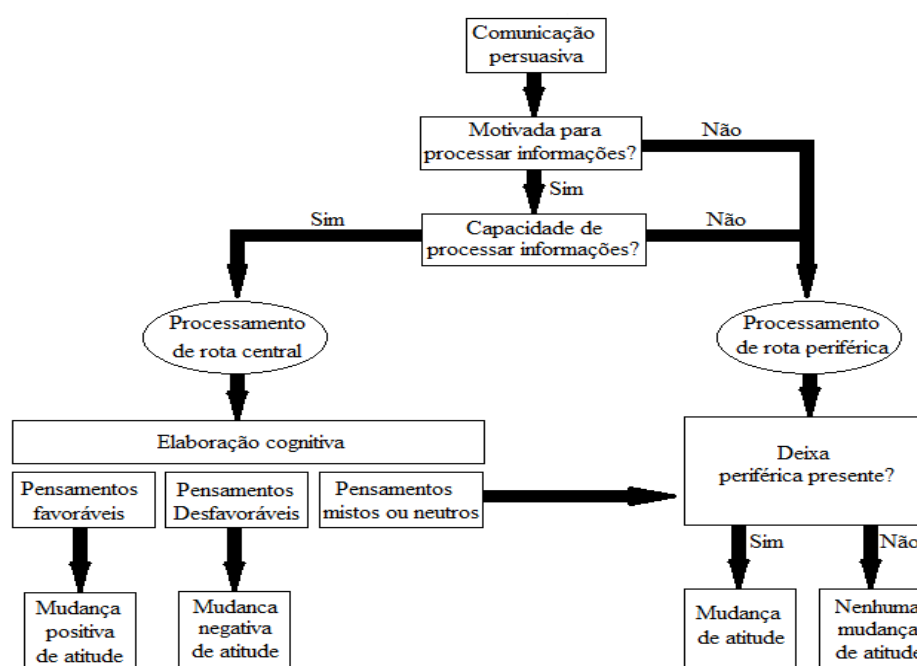


Figura 3: Modelo da Probabilidade da Elaboração de Persuasão (adaptado de GAZZANIGA & HEATHERTON, 2005; p. 426)

Este modelo afirma que a informação recebida pode ser processada através de duas rotas, nomeadamente, a central e a periférica. A primeira entra em funcionamento quando o sujeito analisa atentamente o conteúdo da mensagem e o interesse do comunicador, relacionando os fundamentos da mensagem com os seus valores, crenças e conhecimentos sobre o assunto em questão (PETTY & CACIOPPO, 1986; PETTY & WEGENER, 1999). Neste sentido, quanto

mais fortes forem os argumentos aduzidos, mais fácil será obter uma resposta cognitiva em favor da mensagem (RODRIGUES *et al.*, 2009).

Como indica ALVES (2015), a informação processada pela via central — e portanto mediada por um forte processo cognitivo — contribui para a formação de atitudes, sendo que as respostas cognitivas positivas tendem a formar atitudes mais favoráveis. Assim, as atitudes resultantes de mensagens persuasivas canalizadas por esta via são mais consistentes e duradouras do que as atitudes formadas (ou modificadas) pela via periférica.

Por sua vez, a mensagem persuasiva é derivada à rota periférica quando o sujeito avalia precipitadamente o seu conteúdo, tendo como referente a aparência do comunicador, o tom da sua voz, ou a sua personalidade (RODRIGUES *et al.*, 2009; STIFF & MONGEAU, 2016). Portanto, a característica comum dos processos cognitivos derivados à via periférica está relacionada com raciocínios superficiais baseados em argumentos circunstanciais ou indirectos, os quais têm pouca possibilidade de formar atitudes estáveis (ALVES, 2015).

De forma geral, podemos concordar em que as pessoas nem sempre estão preparadas — ou têm os recursos necessários — para avaliar a mensagem persuasiva segundo critérios sólidos. Factores como a motivação dos destinatários para manter uma atitude socialmente apropriada (comprometimento pessoal, relevância do assunto para o sujeito, ou a necessidade de conhecimento), ou a capacidade cognitiva (para decodificar, analisar e compreender o conteúdo da mensagem) são necessários para que exista um comprometimento cognitivo que canalize a mensagem persuasiva pela via central a fim de produzir ou modificar atitudes (NUNES, 2014).

Entretanto, quando não estamos motivados para receber uma mensagem, ou temos uma baixa habilidade para o processamento do conteúdo, esta é desviada para a via periférica, tendo poucas probabilidades de gerar uma mudança na atitude (GAZZANIGA & HEATHERTON, 2005; PETTY & CACIOPPO, 1986).

Segundo PETTY & WEGENER (1999), a quantidade de esforço cognitivo que as pessoas estão dispostas a gastar para entrar no processo persuasivo depende tanto do próprio sujeito como da situação onde a mensagem é facilitada. Atendendo a estes aspectos, podemos compreender que uma mensagem persuasiva similar tenha efeitos diferentes em pessoas e situações diferentes.

Tomemos como exemplo a diferença nas atitudes demonstradas por irmãos cujos progenitores têm passado as mesmas mensagens persuasórias sobre um mesmo assunto.

Outros factores com um impacto sobre as atitudes a partir da persuasão de uma mensagem estão relacionados com a motivação do destinatário, a qualidade do argumento, e o conhecimento da fonte ou especialização da fonte (para um maior aprofundamento sobre estes factores da comunicação persuasiva na mudança de atitudes, sugerimos STIFF & MONGEAU, 2016).

O Modelo da Probabilidade da Elaboração de Persuasão, proposto por PETTY & CACIOPPO (1986), tem ido evoluindo, dando como resultado variantes, como são o Modelo Intermitente para a Probabilidade de Elaboração, o Modelo de Processo de Comunicação Verbal e das Funções Linguísticas, e uma proposta comum chamada de Modelo Teórico para as Mudanças de Atitudes Sociais em relação à Inclusão (para mais informação sobre estes modelos, aconselhamos CHEN & CHAIKEN, 1999; XAVIER, 2012).

Fora destes modelos, queremos analisar aqui a Teoria da Imunização (também traduzida como Teoria da Inoculação), proposta por William McGuire, na década dos anos sessenta (McGUIRE, 1964; 1968), e que consideramos singular e original. Enquanto que os métodos convencionais se centravam sobre as possibilidades da mensagem para a mudança de atitudes, o autor debruçou-se no estudo dos factores que tornariam uma atitude mais resistente à modificação, descrevendo a Teoria da Imunização como sendo a promoção da resistência à persuasão (STIFF & MONGEAU, 2016).

Neste sentido, a teoria sugere que o relaxamento cognitivo provocado pelos estereótipos e preconceitos impedem o indivíduo de escrutinar as suas crenças, ficando mais vulnerável a ataques persuasivos, já que a pessoa tem escassa prática ou motivação para desenvolver argumentos que sustentem ou refutem a mensagem persuasória (McGUIRE & PAPAGEORGIS, 1961).

No contexto, o autor da teoria estabeleceu uma analogia entre a actuação do corpo quando é imunizado através duma vacina e o procedimento cognitivo para melhorar a resistência à persuasão que pode mudar uma atitude. No primeiro, pretendemos fortalecer o sistema imunológico pela inoculação de um determinado micróbio enfraquecido, o qual é reconhecido como uma ameaça, destruído e mantido um registo para que seja mais facilmente reconhecível

e destrutível quando se apresente mais forte. Com o mesmo intuito de robustecer o organismo, as pessoas devem alimentar-se equilibradamente, fazer exercício físico ou ingerir vitaminas.

A segunda parte da analogia propõe que as atitudes devem ser "vacinadas" através de argumentos favoráveis, e fortificadas (ou vitaminadas) com o constante apoio de fundamentos para evitar que sejam vulneráveis a ataques de mensagens persuasivas. Assim, as atitudes que são atacadas com argumentos contrários — e portanto criam defesas — são menos vulneráveis e mais resistentes a uma mensagem persuasória do que aquelas atitudes que nunca foram atacadas (RODRIGUES *et al.*, 2009).

Para a formulação da teoria, McGuire partiu dos resultados de um experimento que testava dois métodos para diminuir a eficácia de uma comunicação persuasiva. O primeiro método pretendia imunizar a pessoa através de ataques pouco ameaçadores para a mudança da sua posição inicial em relação a uma atitude; enquanto que o segundo aspirava a fortalecer as atitudes do sujeito com argumentos acordes à sua posição original. Neste contexto, os participantes estavam repartidos em três grupos, sendo dois experimentais e um de controlo: i) o primeiro grupo recebeu argumentos coerentes com a sua posição em relação a um tema atitudinal; ii) ao segundo grupo foram realizados ataques fracos e de fácil refutação à sua posição em relação ao tema da atitude; e iii) o terceiro não recebeu nenhum tratamento, sendo tido como grupo de controlo.

Os resultados indicaram que, ao submeter as pessoas a uma comunicação persuasiva sobre o tema atitudinal tratado, os dois grupos experimentais eram mais resistentes à mudança do que o grupo de controlo. Porém, o grupo que tinha recebido o tratamento de inoculação (segundo grupo) era mais resistente à mensagem persuasiva do que o grupo que tinha recebido mensagens de apoio coerentes com a sua posição (McGUIRE & PAPAGEORGIS, 1961).

Como podemos deduzir, ao igual que o processo biológico da imunização opera no corpo, a teoria da imunização à persuasão considera que a exposição de argumentos fracos contra as crenças culturais facilitará que a pessoa desenvolva argumentos mais consistentes para refutar estes ataques. Portanto, o processo pretende que o indivíduo seja mais resistente às mensagens persuasivas pela criação de contra-argumentos fortes.

Assim, quando concluído o processo de imunização, as pessoas deverão ser menos susceptíveis a mensagens que ataquem as suas crenças do que os indivíduos que não tenham experienciado

este procedimento (NUNES, 2014; STIFF & MONGEAU, 2016). Para o enriquecimento sobre a construção da estrutura das mensagens persuasivas, aconselhamos a leitura de McGUIRE (2013).

Cada um dos modelos da persuasão apresentados sob a perspectiva cognitivista — o Modelo da Probabilidade da Elaboração de Persuasão e a Teoria da Imunização — pode ser aplicado durante um programa de promoção de atitudes positivas face à deficiência através da Actividade Física e o Desporto. Desta forma, o primeiro modelo contribui quando o argumento ou conteúdo da mensagem persuasória é suficientemente forte para sensibilizar o participante, activando a rota central de processamento e motivando o sujeito para a análise da informação (p. ex: como palco para a persuasão podemos utilizar a importância da inclusão das pessoas com deficiência através do desporto; benefícios da Actividade Física e o Desporto para este grupo-alvo; ou as barreiras que enfrentam para a participação em programas desportivos).

Porém, quando houver falta de motivação ou inaptidão dos participantes para processar uma mensagem persuasória complexa, será activada a rota periférica, criando respostas atitudinais mais automáticas. Neste sentido, podem ser utilizadas mensagens persuasórias menos elaboradas e de forma indirecta, baseadas em conteúdos do quotidiano ou mesmo de natureza mais prática, as quais são mais atractivas e exigem menos esforço cognitivo (p. ex: podemos passar as mensagens a partir de actividades práticas baseadas na técnica/táctica da modalidade, ou através da simulação da deficiência).

Da mesma forma, o modelo da imunização favorece o desenvolvimento de contra-argumentos fortes que melhoram a resistência a mensagens persuasivas negativas. Isto é alcançado na medida em que os participantes são expostos a argumentos fracos sobre diversas crenças ou estereótipos culturais relativos à Actividade Física e o Desporto praticado por pessoas com deficiência (p. ex: incapacidade das pessoas com deficiência para praticarem desporto; não utilidade de prática desportiva para este grupo; desporto sem qualidade nem espectacularidade; etc.).

Em síntese, podemos concluir que ambos modelos podem ser utilizados coordenadamente durante um programa de actividades desportivas com interesse no desenvolvimento de atitudes positivas perante a deficiência. Embora tratados como modelos de índole cognitiva, estes paradigmas não podem ser entendidos de forma unidimensional quando o interesse está na promoção de atitudes, sendo necessária a articulação com as outras dimensões. Neste sentido,

ALVES (2015) afirma que a dinâmica relacionada à motivação do sujeito nos modelos cognitivos não pode ser ignorada, sugerindo assim a importância da dimensão afectiva.

1.6.3.2. Afecto e mudança de atitude

Como especificado anteriormente, a dimensão afectiva relaciona as emoções e sentimentos com um objecto, estando reforçada pela experiência e relação pessoal com ele, e apresentando uma relação coerente com a componente cognitiva (MELO, 2017; RODRIGUES *et al.*, 2009). Devido a esta relação entre componentes, e ao modo em que se manifestam os sentimentos relativamente a um objecto — umas vezes directa e contundentemente e outras indirecta e imperceptivelmente — resulta difícil formular modelos únicos de desenvolvimento exclusivamente afectivos.

Contudo, podemos abordar este conteúdo desde modelos que enfoquem a mudança de atitudes na componente afectiva, como, por exemplo, a partir do contacto repetido com o objecto ou os que advogam pela mudança a partir da associação entre estímulos agradáveis / desagradáveis com o objecto.

Desde a óptica do contacto repetido, o "mero efeito de exposição" é um fenómeno psicológico pelo qual os sujeitos têm tendência a desenvolver uma predilecção por objectos ou pessoas com os quais têm maior familiaridade, pelo que também tem sido conhecido como "efeito de familiaridade". Como indicam FALKENBACH *et al.* (2013), os primeiros estudos conhecidos sobre o efeito da mera exposição foram conduzidos por Gustav Fechner em 1876, sendo que Robert Zajonc (ZAJONC, 1968) deu maior consistência à teoria. De acordo com este autor, quanto maior for o contacto com um estímulo, haverá uma maior probabilidade de as pessoas reconhecerem o objecto o que levará a formar-se uma atitude a seu respeito quando pensarem nele (ZAJONC, 1968; 2001; 2003).

Nos estudos de ZAJONC (1968; 2001; 2003), ficou demonstrado que as pessoas qualificavam mais positivamente objectos que lhes eram amostrados em comparação de objectos similares que não lhes eram apresentados. Desta forma, evidenciou a existência de uma correlação entre frequência e valorização, embora isto não constituísse uma evidência consistente para estabelecer uma relação causal entre "mera exposição" e "melhora das atitudes".

Para sustentar esta relação, realizou três experimentos onde diferentes estímulos (imagens variadas inconexas, imagens de caracteres chineses sem sentido e fotografias de rostos) eram

apresentadas em ordem alternada e com diferente número de vezes (entre zero e 25). Finalmente, os sujeitos deviam classificar as imagens numa forma favorável ou desfavorável. Os resultados mostraram a relação de causalidade entre exposição e sentimento favorável mesmo que não entendessem o significado (como os caracteres chineses), o que levou o autor a concluir que o efeito da exposição pode ocorrer mesmo sem uma cognição consciente, sendo que as preferências não precisam de uma inferência (FALKENBACH *et al.*, 2013).

Portanto, podemos concluir que um objecto visto ou ouvido em numerosas ocasiões pode diminuir o sentimento negativo da pessoa perante ele (como tensão, culpa ou desgosto), sendo que a mera exposição ao estímulo é tida como uma maneira consistente de mudar as atitudes (PERLOFF, 2003; XAVIER, 2012; ZAJONC, 2001, 2003). Neste sentido, investigações empíricas indicam que uma experiência prazenteira de repetição pode aumentar o sentimento positivo, e que este sentimento pode-se aderir não só aos estímulos referidos, mas também a estímulos similares aos que a pessoa não foi exposta com anterioridade e até estímulos totalmente diferentes (ZAJONC, 2001).

Como indicam FALKENBACH *et al.* (2013), estudos mostram que o efeito da mera exposição atinge o seu máximo resultado entre 10 e 20 apresentações do objecto, sendo que nas relações interpessoais, quanto mais vista é uma pessoa por outra, mais agradável ela parece ser. A este respeito, lembramos a propensão do ser humano a evitar os processos cognitivos complexos, o que o leva a apegar-se a coisas familiares (FRANÇA *et al.*, 2019).

Dentro da óptica da relação sujeito-objecto e as suas implicações na modificação das atitudes desde a dimensão afectiva, Gordon Allport (ALLPORT, 1954) apresentou a teoria do Contacto como uma forma de redução das atitudes negativas. Como referido na teoria do Contacto, a exposição frequente — sob condições específicas anteriormente arroladas — a um grupo minoritário (como as pessoas com deficiência) pode fomentar atitudes positivas, com impacto directo na dimensão afectiva. Na nossa opinião, seja pela mera exposição repetida ou pelo contacto estruturado, o trato habitual de pessoas com deficiência afigura-se uma opção apropriada para a formação de atitudes positivas perante este grupo, tornando a deficiência mais habitual.

Desde uma outra perspectiva, notamos que os mecanismos básicos da aprendizagem — de tipo associativo, como o condicionamento clássico e operante, mas também observacional, como a aprendizagem vicariante — têm sido utilizados na elaboração de acções eficazes no

desenvolvimento de atitudes. Como aponta ALVES (2015), o procedimento denominado como "condicionamento avaliativo" associa estímulos passíveis de representarem objectos atitudinais (neutros), a estímulos que desencadeiam sentimentos, emoções ou outras respostas afectivas (estímulos incondicionados).

Embora similar ao condicionamento clássico de Pavlov — existe uma associação entre um estímulo neutro e um incondicionado que geram uma resposta — o condicionamento avaliativo apenas gera respostas avaliativas, podendo associar estímulos neutros que são capazes de suscitar uma resposta ligada a um estímulo incondicionado.

De forma a exemplificar o condicionamento avaliativo, sirva o estudo de Krosnick, Betz, Jussim e Lynn (1992, citado por ALVES, 2015), no qual apresentaram a um grupo de pessoas, umas fotografias de um sujeito desconhecido nos seus afazeres diários. As fotografias estavam precedidas por imagens que suscitavam emoções positivas e negativas e que eram amostradas de forma subliminar durante nove milésimas de segundos. Alguns dos participantes receberam imagens negativas (p. ex: uma caveira, serpentes, ou um rosto em chamas), enquanto que outros recebiam imagens positivas (p. ex: um grupo de amigos a divertirem ou um casamento).

Após a apresentação das imagens, era pedido aos participantes para qualificar ao sujeito desconhecido. Como resultado, os autores verificaram que aqueles que tinham recebido imagens negativas prévias às fotografias revelavam gostar menos do sujeito do que aqueles que tinham recebido imagens positivas.

Este estudo, também foi destacado por HOCKENBURY & HOCKENBURY (2010) para sublinhar a presença de uma "percepção subliminar" no condicionalismo clássico, a qual se referiria à identificação de estímulos por baixo do umbral de percepção consciente, como as imagens mostradas por um curto período de tempo, ou odores ou sons imperceptíveis. Estes estímulos que afectam o inconsciente suscitam respostas cerebrais, confirmando que mesmo sem o sujeito ser consciente da percepção, eles são percebidos e podem suscitar respostas afectivas.

Um exemplo, realizado na área do *marketing*, foi desenvolvido por VELTKAMP *et al.* (2011), que demonstraram experimentalmente através do condicionamento subliminar (vinculando um comportamento de forma subliminar a um afecto positivo) que poderiam motivar consumidores

a comprarem produtos específicos (como água), sem que tivessem necessidade de o fazer (sem necessidade de repor líquidos).

Outro tipo de condicionamento é o condicionamento vicário, o qual ocorre quando uma pessoa observa um determinado comportamento de outrem e as consequências que dita conduta lhe traz (BANDURA, 2017). Neste sentido, FELDMAN (2011) indica que a aprendizagem por observação ocupa grande parte da aprendizagem humana, sendo necessária a aprendizagem a partir do comportamento de um modelo, tendo em conta o reforço ou não da conduta (através de recompensa ou punições) para que exista uma maior probabilidade de imitação.

Portanto, como indica BANDURA (2002) o condicionamento vicário está considerado dentro da aprendizagem social, sendo necessário para a evolução da espécie humana, já que se o conhecimento e as habilidades apenas pudessem ser adquiridas pela experiência pessoal, o desenvolvimento da humanidade seria muito lento, tedioso e perigoso.

No contexto, BANDURA (2002) assevera que potencialmente todas as aprendizagens comportamentais, cognitivas e afectivas que podem ser aprendidas pela própria experiência também podem ser alcançadas de forma vicária a partir da observação das acções das pessoas e das consequências que elas têm. Assim, a disposição afectiva pode ser adquirida ou modificada pela observação das expressões dos outros, através de um condicionante vicário.

Neste sentido, as reacções emocionais de outras pessoas actuam como um condicionante que instiga a capacidade cognitiva de autoexcitação do observador, podendo gerar reacções emocionais similares. Igualmente, HIGA-McMILLAN *et al.* (2014) confirmam a ideia de que o condicionamento vicário permite a aprendizagem de sentimentos e emoções a partir da observação do comportamento demonstrado por outras pessoas.

De forma a elucidar, queremos apresentar uma pesquisa experimental realizada por GERULL & RAPEE (2002), e que foi conduzida para investigar a influência da modelagem dos pais na aquisição do medo em uma amostra de 30 crianças. No estudo, solicitaram a um grupo de mães que manifestassem expressões faciais favoráveis ou desfavoráveis perante os seus filhos (com três e quatro anos de idade) ao serem apresentados dois brinquedos (uma aranha e uma serpente de borracha). Após um intervalo de um e 10 minutos, ambos brinquedos foram apresentados novamente às crianças enquanto as mães mantinham uma expressão neutra.

Os resultados indicaram que as crianças de ambos os sexos (embora as meninas tivessem um maior grau de evitação) adquiriram as emoções demonstradas pelas mães frente aos brinquedos, apresentando com maior frequência reacções de medo nos brinquedos que as mães tinham apresentado uma expressão desfavorável. Isto demonstrou que a modelagem constitui, desde bem cedo, um mecanismo efectivo para a aquisição de sentimentos.

Vários estudos similares sobre o condicionamento vicário e a aquisição de emoções foram apresentados por HIGA-McMILLAN *et al.* (2014). Como, por exemplo, uma pesquisa experimental na qual um grupo de crianças (entre sete e nove anos) foram expostas a imagens de três animais desconhecidos para elas (três tipos de marsupiais de origem australiana).

Os pesquisadores associaram imagens de expressões faciais de medo, felicidade e neutras; às imagens dos marsupiais, e examinaram as cognições e comportamentos das crianças. O resultado indicou uma consistência entre as expressões faciais e as emoções em relação ao animal por mais de três meses, mesmo demonstrando comportamentos congruentes quando pensavam que uma caixa fechada continha o animal associado a uma cara feliz, de medo ou neutra.

A partir destes exemplos queremos destacar a significância da influência vicária sobre os observadores na aquisição de cognições, reacções emocionais e comportamentos específicos perante pessoas, lugares ou coisas, os quais têm sido associados a uma experiência emocional (BANDURA, 2002). Assim, de forma geral podemos concluir que independentemente da componente afectiva estar mediatizada pela mera repetição ou pelo condicionamento, o afecto joga um papel importante em como as atitudes são formadas ou modificadas, sendo reconhecida a atitude como uma entidade mental e emocional inerente à pessoa (PERLOFF, 2010).

Outrossim, as atitudes são aprendidas durante o processo de socialização, pelo que nenhuma pessoa nasce preconceituosa. Inclusive, se a aprendizagem de uma atitude ocorre desde a experiência particular, a dimensão social estará presente devido a que o comportamento é por vezes induzido (e também poderá induzir) pelas pessoas que formam o ambiente do sujeito.

Neste sentido, muitas das aprendizagens afectivas acontecem de forma não intencionada desde o ambiente no qual está inserido o sujeito, o que sugere a importância do contacto interpessoal e a aprendizagem que advém dessa interacção. Se associamos um estímulo negativo ao contacto com pessoas com deficiência, seja ele de forma directa — através de comentários negativos ou

comportamentos de evasão intencionais — ou de forma indirecta — pela atitude passiva ou disfarçada de pessoas do nosso ambiente — não podemos esperar uma atitude positiva que permita uma verdadeira inclusão deste grupo.

Pelo contrário, se um determinado comportamento estiver associado a uma atitude favorável e prazenteira, é esperado que a pessoa repita este comportamento, o que virá a reforçar a sua atitude e servir de modelo para qualquer observador.

1.6.3.3. Comportamento e mudança de atitudes

De acordo a definição multidimensional de atitude defendida neste trabalho — "organização duradoura de crenças e cognições em geral, dotada de carga afectiva pró ou contra um objecto social definido, que predispõe a uma acção coerente com as cognições e afectos relativos a este objecto" (RODRIGUES *et al.*, 2009, p. 81) — podemos deduzir a existência duma forte relação entre as três componentes. Esta inter-relação aponta a necessidade de coerência entre elas, sendo que a alteração substancial duma dimensão afectará inevitavelmente as outras. Nesta lógica, se induzimos a um sujeito a realizar um comportamento específico, poderemos esperar uma reacção cognitiva e afectiva que tenha como resultado a mudança duma atitude.

Desde a Teoria da Dissonância Cognitiva, Leon Festinger tinha especificado que ao entrarem em conflito duas das componentes de uma atitude (p. ex: as crenças e o comportamento), o sujeito tende a adaptar o comportamento à crença, ou vice-versa, para aliviar a desarmonia ocasionada pela discrepância (FESTINGER, 1957). Isto explicaria que a pessoa mude um comportamento para legitimar uma crença, ou modifique uma crença para sustentar um comportamento.

Esta teoria ficou experienciada no estudo realizado junto a James Carlsmith (FESTINGER & CARLSMITH, 1959), no qual foi pedido a um grupo de estudantes para realizar tarefas tediosas durante uma hora (p. ex: girar pernas um quarto de volta a intervalos fixos), as quais foram concebidas para produzir uma atitude negativa. Uma vez acabada a tarefa, o pesquisador informava aos estudantes que havia um contratempo com o seu ajudante, pelo que lhes pedia a sua colaboração para apresentar a tarefa ao seguinte participante.

Portanto, eles deviam motivar o seguinte participante (na realidade um cúmplice) qualificando as tarefas como interessantes e divertidas. Os estudantes foram divididos em três grupos: o

primeiro receberia 20 dólares pela explicação; o segundo grupo apenas seria pago um dólar; e o terceiro actuava como grupo de controle, não sendo necessário falar com o sujeito.

Como resultado, os estudantes que tinham recebido um dólar (segundo grupo) consideraram mais positivamente as tarefas tediosas do que os outros dois grupos. Neste sentido, os pesquisadores concluíram que os dois grupos de estudantes que tinham recebido a tarefa de motivar o seguinte participante, tinham experimentado uma dissonância cognitiva ao mentir quando qualificaram como interessantes e divertidas as actividades.

Entretanto, os estudantes que tinham recebido 20 dólares por "fingir", experimentaram um menor grau de dissonância, pois tiveram uma razão óbvia para interiorizar a tarefa como agradável. Ora, os estudantes que tinham sido pagos um dólar não tinham nenhuma justificação aparente para "mentir", pelo que observaram uma maior dissonância. Para minimizar esta situação, eles tiveram que se autoconvencer de que a tarefa tinha sido mais agradável do que inicialmente pensaram.

Como indica WEITEN (2014) a dissonância cognitiva poderia explicar o mecanismo pelo que as pessoas formam ou mudam uma atitude a partir de um comportamento, já que tendem a justificar a nível cognitivo as actividades que executam sem estar planeadas: isto é conhecido como a síndrome da "justificação do esforço" (p. 415). Igualmente, como indica o autor, a dissonância cognitiva poderia explicar por que algumas pessoas acreditam que os seus comportamentos são adequados mesmo sendo óbvio que não o são.

Discordando com a teoria de FESTINGER (1957), enquanto à explicação sobre a formação de atitudes a partir do comportamento, Daryl Bem apontou que as pessoas inferem suas atitudes a partir da observação do seu próprio comportamento (BEM, 1972). Desta forma, perante a ocorrência duma dissonância cognitiva, a não mudamos as atitudes para diminuir a tensão originada, senão que efectuamos um processo de auto-observação que conduz à atribuição duma atitude no comportamento efectuado (WOOSNAM *et al.*, 2018). Neste sentido, apresentou como alternativa a Teoria da Autopercepção, de modo a explicar como inferimos as atitudes desde o comportamento e o contexto (BEM, 1972).

Com efeito, o autor indicou que as pessoas se convertem em observadores dos seus sinais externos, e a partir destes, deduzem as suas cognições, e por extensão, as suas atitudes. Portanto, a Teoria da Autopercepção sugere que os sujeitos analisam os seus próprios comportamentos

como se um desconhecido julgasse as motivações que levaram a pessoa a agir de determinada forma, pelo que as atitudes são originadas desde a auto-observação (DICO, 2018; WOOSNAM *et al.*, 2018). Deste modo, a teoria defende que os sujeitos adquirem atitudes as quais não têm acesso aos afectos ou cognições (WEITEN, 2014).

Como forma de aplicar a teoria, BEM (1972) realizou a sua própria versão do experimento de FESTINGER & CARLSMITH (1959), onde um grupo de participantes escutaram uma gravação na qual um homem descrevia com paixão uma tarefa monótona. A alguns dos participantes foi-lhes dito que, pelo seu testemunho, a pessoa tinha recebido 20 dólares, enquanto que a outros foi-lhes dito que a pessoa tinha sido paga um dólar. Quando inquiridos, os participantes que receberam a informação da remuneração de um dólar deduziram que o sujeito realmente teria desfrutado da tarefa em maior proporção do que aqueles que tiveram a informação da remuneração de 20 dólares.

Portanto, o pesquisador concluiu que se os participantes/observadores não julgaram a atitude do homem desde a dissonância cognitiva — já que não tiveram acesso as suas cognições ou sentimentos — e ainda conseguiram inferir a atitude da pessoa, igualmente o indivíduo poderia conjecturar a sua atitude pela observação do próprio comportamento. A modo de comparação, se uma pessoa organiza actividades desportivas para pessoas com deficiência de forma voluntária, provavelmente deduzamos que ela tem uma atitude positiva perante este grupo. Porém, se a mesma actividade for realizada por uma pessoa que recebe um vencimento, não faremos tal dedução.

Assim, a teoria destaca que as atitudes não determinam os comportamentos, mas sim explicam os comportamentos passados, indicando que os sujeitos desenvolvem atitudes a partir da experiência dos seus próprios comportamentos (GAZZANIGA & HEATHERTON, 2005). Neste sentido, a teoria afirma que não existem as atitudes antes de que o comportamento aconteça, e portanto, nega que as pessoas tenham atitudes antes de agir. Podemos estabelecer a lógica sequencial a partir da seguinte construção: "se eu actuei desta determinada maneira, então devo ter algum motivo interno (atitude) para o fazer".

Concluimos que, apesar de serem semelhantes os resultados obtidos em ambos experimentos, apenas a Teoria da Dissonância Cognitiva poderia prever a presença de desconforto e transtornos psicológicos nos participantes antes do comportamento. Portanto, a Teoria da

Autopercepção teria uma maior aplicabilidade em situações de atitudes novas, onde o sujeito tem sinais internos fracos ou ambíguos (DICO, 2018).

Neste contexto, apesar da controvérsia com a Teoria da Dissonância Cognitiva, a Teoria da Autopercepção tem recebido suporte em pesquisas centradas na modificação das atitudes a partir do comportamento. Assim, na década dos anos setenta, James Laird realizou dois experimentos com o intuito de avaliar o papel do comportamento expressivo como determinante da experiência emocional (LAIRD, 1974). A estratégia geral dos estudos era manipular o comportamento expressivo dos participantes, de forma a não ter relação com as situações que eram apresentadas, para posteriormente pedir aos sujeitos que descrevessem sua experiência emocional.

O primeiro estudo envolveu um subterfúgio a base de eléctrodos que permitia manipular as expressões faciais dos participantes — de modo a formar um sorriso ou uma expressão de desgosto — e um listado de adjetivos para auferir os sentimentos e emoções dos sujeitos durante o tempo em que seus rostos estavam nessas expressões.

Durante o procedimento, a atenção dos participantes estava dirigida a outras actividades, para que a manipulação da expressão e a avaliação emocional parecessem partes incidentais e sem importância. Após a colocação dos eléctrodos no rosto do sujeito, eram projectadas quatro fotos, duas de membros do Ku Klux Klan e duas de crianças brincando. Durante a projecção, os sujeitos deviam preencher uma lista de verificação de adjetivos.

Os resultados mostraram que os participantes se descreveram como mais felizes quando estavam com uma expressão de sorriso e mais irritados quando estavam com uma expressão de desgosto. Dado que os participantes não tinham consciência da relação entre a sua expressão e os sentimentos que cognitivamente deveriam ser sentimentos apropriados, parece que o corpo dos sujeitos interpretou as informações proprioceptivas das expressões como representativas de seus sentimentos.

O segundo estudo seguiu um delineamento similar ao primeiro, sendo mostradas uma série de imagens de banda desenhada aos participantes enquanto suas expressões eram manipuladas, sendo solicitados a avaliar o humor desses desenhos. Os resultados apontaram que as imagens observadas quando a expressão facial induzida era de sorriso eram mais engraçadas para os participantes que quando era induzida a expressão de desgosto. Da mesma forma, os sujeitos

afirmavam sentir-se mais desgostados ou felizes quando a expressão facial correspondente era induzida.

Uma pesquisa similar realizada por Tiffany Ito e colaboradores (ITO *et al.*, 2006) investigou se a indução de expressões faciais poderia modelar uma resposta no preconceito racial. A investigação utilizou uma amostra de sujeitos não identificados como afro-americanos, a qual foi pedida para preencher a metade do questionário intitulado *Implicit Association Test*, o qual avalia o grau de preconceito racial implícito.

Após o preenchimento, os participantes foram repartidos por três grupos: um observava fotografias de homens africanos e caucasianos sem nenhum tipo de indução facial; outro contemplava as fotografias dos homens africanos; e o terceiro dos homens caucasianos. Os sujeitos destes dois últimos grupos deviam segurar um lápis na boca, disposto horizontalmente para simular um sorriso não intencional enquanto viam as fotografias.

Depois da visualização das fotos, os três grupos deviam continuar com o preenchimento do questionário. Os resultados indicaram que os participantes que tinham sido induzidos a sorrir inconscientemente durante a visualização das fotografias de africanos diminuíram o seu grau de preconceito racial, quando comparados com os participantes dos outros dois grupos. Assim, concluíram que o comportamento induzido mudou a atitude dos participantes.

Dos estudos citados, podemos depreender que a expressão facial de um indivíduo pode — para além de manifestar o efeito duma emoção — actuar como facilitador de estados emocionais. Isto pode traduzir-se como "no lugar de sorrir porque sentimo-nos felizes, podemos sentir-nos felizes porque esboçamos um sorriso". Portanto, podemos considerar que é possível induzir experiências afectivas a partir dos nossos comportamentos.

Destacando a aplicabilidade da Teoria da Autopercepção em sujeitos com uma atitude mal definida, Shelly Chaiken e Mark Baldwin realizaram um estudo experimental com 85 estudantes de graduação (CHAIKEN & BALDWIN, 1981). Na primeira parte do estudo, os participantes preencheram um questionário para definir as suas atitudes em relação a "ser ambientalista/conservacionista"; sendo identificados os sujeitos com atitudes bem definidas *versus* mal definidas sobre esse tópico, e avaliando a consistência estrutural entre os componentes afectivos e cognitivos de suas atitudes. Com base nas suas respostas, os participantes foram divididos em dois grupos de acordo às atitudes ambientais a favor ou contra.

Na segunda parte do estudo, os participantes completaram uma das duas versões de um questionário desenhado para evocar à mente condutas pró-ecológicas passadas que provavelmente teriam realizado (p. ex: "tem reciclado alguma vez?" ou "alguma vez colocou lixo em recipientes para reciclagem?"). Estas questões tinham o intuito de trazer à memória as vezes que o sujeito tinha reciclado, repisando o seu compromisso ecologista/conservacionista.

Como resultado, os autores verificaram que os participantes com posições favoráveis e bem definidas relativamente ao ambiente não apresentaram mudança de atitude. Porém, os sujeitos com baixa consistência e atitudes presumivelmente mal definidas, expressaram atitudes ambientalistas pós-manipulação que foram congruentes com os comportamentos pró ou antiecológicos destacados pela manipulação do questionário. Portanto, concluíram que o relato de autopercepção da expressão de atitude se aplica principalmente a indivíduos com atitudes anteriores mal definidas.

Um interessante estudo que relaciona a Teoria da Autopercepção e a utilização das redes sociais por organizações terroristas para o recrutamento de agentes e simpatizantes foi desenvolvido por Rosanna Guadagno e colaboradores (GUADAGNO *et al.*, 2010). Os autores analisaram os procedimentos utilizados pelas organizações recrutadoras para envolver em comportamentos gradualmente crescentes os potenciais simpatizantes.

Desta forma, os autores indicam que, uma vez captada a simpatia pela causa, começa um contínuo de pedidos de colaboração em tarefas inicialmente simples (p. ex: reencaminhar e-mails ou visitar páginas com conteúdo da organização); que vão sendo mais complexos para provar a lealdade (p. ex: postar opiniões em fóruns, difundir vídeos e propaganda radical); para terminar na radicalização de comportamentos e atitudes (p. ex: colaborar activamente com membros da organização, ou participar em exercícios de treinamento).

Traduzido na óptica da autopercepção, inicialmente o recruta cumpre os pedidos simples, começando por perceber-se como um indivíduo ordinário com interesse em aprender sobre o terrorismo directamente da fonte. Na medida em que completa as tarefas pedidas, o sujeito passa a sentir-se um novo membro duma grande comunidade *online*.

Pela observância dos novos desafios propostos pela organização, o recruta vai concebendo-se a si mesmo como um simpatizante da organização que ajuda o grupo na sua missão; para finalmente reconhecer-se como um membro activo o qual justifica a violência como forma de

atingir as metas da causa. Neste contexto, os autores observaram que os neófitos podem formar atitudes cada vez mais radicais para serem consistentes com o seu comportamento cada vez mais radical.

Outros estudos utilizam a Teoria da Autopercepção como uma estrutura orientadora das atitudes de residentes a favor ou contra o desenvolvimento do turismo numa determinada zona (WOOSNAM *et al.*, 2018). Tradicionalmente, as medidas usadas para explicar esta questão estavam baseadas em variáveis sociodemográficas, socioeconómicas, espaciais, etc.; no entanto, os autores descobriram que o histórico de viagens dos residentes numa zona é um preditor das suas atitudes perante o desenvolvimento do turismo.

Neste sentido, residentes que viajavam com pouca frequência indicaram um menor apoio ao turismo do que aqueles que viajavam com média ou alta frequência (tanto nacional como internacionalmente). Como conclusão, os pesquisadores encontraram suporte na Teoria da Autopercepção como uma construção a ser considerada para explicar as atitudes dos residentes numa zona envolvendo o turismo e o seu desenvolvimento.

A partir dos estudos apresentados, podemos concluir que ambas teorias incidem sobre a importância das acções na formação/mudança de atitudes. Assim, ora como consequência numa dissonância com as nossas crenças, ora como resultado da auto-observação, a realização de tarefas colaborativas em ambientes inclusivos pode facilitar comportamentos específicos que promovam nos participantes a formação/mudança de atitudes positivas perante a deficiência. Portanto, o comportamento é uma dimensão da atitude que deve ser aproveitada durante o desenho e implementação de programas que visem a inclusão de pessoas com deficiência.

1.6.4. Formas de medição da atitude

As atitudes, como todos os determinantes psicológicos, não são observáveis directamente, e portanto, também podem ser avaliadas directamente. A este respeito, RODRIGUES *et al.* (2009) afirmam que as atitudes sociais têm sido caracterizadas como variáveis intervenientes, não sendo observáveis, porém directamente inferíveis de observações. Assim, a forma de poder mensurá-las é a partir de inferências desde as respostas do sujeito, que podem ser de índole cognitiva, afectiva ou volitiva em relação a um elemento pertencente à categoria do objecto (MELO, 2017; PINHEIRO, 2001; SANTANA, 2013; STIFF & MONGEAU, 2016).

Segundo TANAKA (2007), a atitude é uma variável hipotética ou latente antes do que uma variável observável, sendo que a sua medição é feita através da avaliação das respostas do sujeito perante um conjunto de enunciados em relação ao objecto da atitude. Neste contexto, os investigadores têm reunido esforços para construir instrumentos fiáveis e válidos, capazes de contornarem as dificuldades que supõe a avaliação de atitudes, e que sirvam para compreender, prever e controlar o comportamento social dos sujeitos. Desta forma, entre os instrumentos mais usados e consistentes para mensurar as atitudes, estão as escalas de atitudes sociais (FINDLER *et al.*, 2007; GAONA *et al.*, 2018; RODRIGUES *et al.*, 2009; SANTANA, 2013; e outros).

As escalas de atitude estão compostas por um conjunto de afirmações com vários graus de positividade e negatividade relativamente a um objecto atitudinal, onde a partir das respostas às afirmações, pode-se inferir uma atitude positiva ou negativa (para um aprofundamento sobre a composição das escalas, aconselhamos BERMUDES, 2016). No entanto, no estudo das atitudes sociais não existem instrumentos estandardizados para o uso de pesquisadores, devido em parte a que as atitudes sociais se referem a objectos sociais específicos, sendo necessária uma escala específica para cada objecto social (OMOTE, 2005).

Contudo, de forma a valorizar os esforços realizados na psicologia para a medição de atitudes, apresentamos algumas das escalas mais utilizadas (BERMUDES, 2016; STIFF & MONGEAU, 2016; RODRIGUES *et al.*, 2009; e UBILLOS *et al.*, 2000):

- As escalas de Thurstone (1928). Sendo a mais conhecida a de "intervalos aparentemente iguais" que pretendia caracterizar a atitude do sujeito segundo o seu posicionamento perante estímulos previamente cotados. Assim, o autor afirmava que as atitudes podem ser medidas através das respostas verbais, opiniões e avaliações dos questionados sobre uma situação específica, indicando o grau de possibilidade de acção acontecer, mas sem incluir a intensidade (BERMUDES, 2016).

No procedimento, organizava-se um conjunto de afirmações sobre o objecto social que oscilavam do favorável ao desfavorável. Posteriormente, um grupo de juízes colocava as afirmações por categorias iguais entre si, sendo 11 o número total, e que variavam desde a mais favorável (categoria 11) até a mais desfavorável (categoria 1), tendo uma posição neutra (categoria 6). Posteriormente, o sujeito devia identificar as afirmações com as quais concordava, sendo a sua média o índice de atitude perante o objecto.

– Escala Likert (1932). Também conhecida como "método das classificações somadas" ou "escala cumulativa", é provavelmente a mais usada. A partir das críticas à escala anterior, centradas no uso de juízes, Likert eliminou esta figura e localizou o processo no sujeito submetido a teste. As afirmações favoráveis e desfavoráveis devem ser colocadas aleatoriamente seguidas das opções de resposta: "concordo totalmente", "concordo parcialmente", "não concordo nem discordo", "discordo parcialmente" e "discordo totalmente".

A soma atribuída a cada item seria o escore total do sujeito, que o posicionaria em um lugar determinado da linha "concordo totalmente – discordo totalmente". Contudo, o resultado de cada sujeito apenas poderia ser interpretado através da posição relativa do mesmo em relação à distribuição dos outros sujeitos.

Neste sentido, UBILLOS *et al.* (2000) afirmam que se pressupõe que cada afirmação da escala Likert é uma função linear da mesma dimensão atitudinal, ou seja, que todos os itens estão correlacionados entre si, existindo uma associação positiva entre cada item e a pontuação total da escala. Desta forma, todas as pontuações são somadas de maneira a obter um escore total.

Como aponta PINHEIRO (2001), para determinar os itens que mais se correlacionam com os valores de todos os restantes itens, é feita uma análise factorial, sendo eliminados os itens com menor correlação no total do somatório, e os restantes utilizados para produzir um índice das atitudes. Apesar desta escala ser rápida, prática e económica, ela não dá informação exacta sobre os resultados dos valores das medições da escala.

Segundo TANAKA (2007), a escala Likert tem sido adaptada por vários pesquisadores para investigar as atitudes perante objectos sociais tão diversos como: sexo; relação entre religiosidade, medo da morte e suicídio; eutanásia e crenças religiosas; racionalidade/emocionalidade; ciúme romântico; estatística; autoconceito no trabalho; e inclusão (p. 73).

– Método de Escalogramas ou escalas cumulativas de Guttman (1944). Na lógica da escala, na medida em que um sujeito responde favoravelmente a uma pergunta, igualmente responderá favoravelmente a todos os itens a que mais vulgarmente se dá uma resposta favorável. Assim, esta escala baseia-se na percentagem de aceitação a uma resposta de tipo "a" até "e".

A modo de exemplo, pedir-se-ia ao questionado que avaliasse, em diversos graus, se aceitaria alunos com deficiência na escola do seu filho, tendo como opções: a) enviaria para escolas especiais; b) aceitaria que realizasse actividades extraescolares; c) aceitaria que frequentasse a mesma escola; d) aceitaria que frequentasse a mesma turma; e) aceitaria que partilhasse a mesma carteira.

No caso, pressupõe-se que os sujeitos que aceitassem a opção "a" não aceitariam a opção "b" e seguintes. Portanto, a distribuição de aceitação deveria seguir uma escala percentual, onde os 80% aceitariam a opção "b"; os 60%, a opção "c"; os 40%, a opção "d"; e os 20%, a opção "e". O conteúdo tem um carácter repetitivo, mas garante a unidimensionalidade da escala. No exemplo, seriam considerados como erros os casos em que os sujeitos aceitassem as opções "d" e "e", sem passar pela opção "c". Embora a sua elaboração seja simples, a escala é de uso limitado.

– Diferenciadores Semânticos de Osgood (1957). Normalmente têm sido aplicados à medição da dimensão afectiva da atitude. A partir de uma escala de adjectivos bipolares antónimos (como limpo/sujo, divertido/aborrecido, agradável/desagradável), os sujeitos devem avaliar o objecto da atitude situando-se numa posição da escala. Como indicam UBILLOS *et al.* (2000), Osgood e colaboradores notaram que as pessoas usam, principalmente, três dimensões semânticas na hora de estimar os conceitos: a avaliação (bom/mau, simpático/antipático, etc.), a potência (maior/menor, imenso/diminuto, etc.) e a actividade (rápido/lento, activo/passivo, etc.).

Uma das vantagens desta técnica é o facto de que o mesmo conjunto de adjectivos serve para avaliar qualquer objecto de atitude; no entanto, subentende-se que a posição do sujeito é contínua, dando às atitudes uma característica da unidimensionalidade. Como indica SANTANA (2013), o mais destacável do uso desta escala é que permite mensurar os sentimentos favoráveis ou desfavoráveis perante objectos sociais específicos que os sujeitos, ou toda uma colectividade, possuem. Assim, o conhecimento desta informação permite explicar certas tendências sociais, "fazendo justificável a intervenção com vista a uma mudança das atitudes" (p. 27).

Embora estas escalas e métodos apresentam diferenças quanto à sua construção, tipo de resposta e forma de interpretar os dados, a finalidade é a mesma: atribuir um valor numérico à resposta do sujeito em relação a um objecto social para poder inferir a sua atitude.

Com relação à deficiência, as pesquisas têm gerado numerosos instrumentos para mensurar as atitudes perante este grupo social, ora desde uma perspectiva unidimensional, ora desde a perspectiva multidimensional (FINDLER *et al.*, 2007; VILCHINSKY *et al.*, 2010). Na Tabela 8, apresentamos o resumo dos principais instrumentos e as suas características, organizados por ordem cronológica⁴⁴.

Tabela 8: Instrumentos para a medição de atitudes perante as pessoas com deficiência

Instrumento e autor	Escala (itens)	Descrição da escala	Confiabilidade
<i>Attitudes Toward Disabled Persons Scale</i> (ATDP) (Yuker <i>et al.</i> , 1966)	-3= muito em desacordo; +3= muito de acordo (20 a 30 itens)	Escala unidimensional para medir atitudes generalizadas perante indivíduos com deficiência física como um grupo	Teste/reteste 0.71-0.83
<i>Disability Factor Scale - General</i> (DFS-G) (Siller <i>et al.</i> , 1967)	1= fortemente de acordo; 6= fortemente em desacordo (69 itens)	Escala multidimensional composta por 7 subescalas, que mede a atitude perante pessoas com várias deficiências físicas e doenças crónicas	Cronbach α 0.73–0.87
<i>Acceptance Scale</i> (A-Scale) (Voeltz, 1980)	2= aceita a resposta, 1= indeciso; 0= não aceita a resposta (22 a 37 itens segundo a versão)	Escala multidimensional composta por 4 subescalas, que mede a atitude perante colegas com deficiência física integrados em ambientes de ensino regular	Cronbach α 0.77; Split-half 0.82
<i>Scale of Attitudes Toward Disabled Persons</i> (SADP) (Antonak, 1982)	-3= muito em desacordo; +3= muito de acordo (24 itens)	Escala multidimensional composta por 3 subescalas, que mede a atitude perante as pessoas com deficiência como um grupo	Cronbach α 0.74–0.91
<i>Disability Social Relationship Scale</i> (DSRS) (Grand, Bernier, & Strohmmer, 1982)	Verdadeiro ou falso (18 itens)	Escala multidimensional que mede a influência de factores de situações sociais perante pessoas com paralisia cerebral, epilepsia, amputação do braço e cegueira	Cronbach α 0.86–0.95
<i>Contact with Disabled Persons Scale</i> (CDP) (Yuker & Hurley, 1987)	Escala de 5 pontos: 1= nunca, 5= muito frequentemente (20 elementos)	Escala multidimensional que mede a frequência de contacto e a experiência que uma pessoa tem tido com uma pessoa com deficiência	Cronbach α 0.89-0.92
<i>Issues in Disability Scale</i> (IDS) (Makas <i>et al.</i> , 1988)	7= fortemente de acordo, 1= fortemente em desacordo (55 itens)	Escala multidimensional composta por 6 subescalas, que mede a atitude perante pessoas com vários tipos de deficiência física e pessoas com deficiência no geral	Cronbach α 0.86
<i>Interaction with Disabled Persons Scale</i> (IDP) (Gething & Wheeler, 1992)	Escala de 6 pontos desde "muito de acordo" até "muito em desacordo" (20 itens)	Escala multidimensional composta por 6 subescalas, que mede o desconforto em interacções sociais com pessoas com deficiência	Cronbach α 0.54–0.86
<i>Medical Condition Regard Scale</i> (MCRS) (Christison <i>et al.</i> , 2002)	Escala de 6 pontos: 1= totalmente em desacordo; 6= totalmente de acordo (18 itens)	Escala multidimensional que mede os vieses positivos e negativos, as emoções e as expectativas produzidas por 12 descritores da condição médica	Cronbach α 0.87 Teste/ Reteste 0.84

Fonte: adaptado de FINDLER *et al.* (2007, p. 168); GAONA *et al.* (2018, pp. 202-203).

⁴⁴ Dado que o nosso estudo se centra na deficiência físico-motora, apresentamos as escalas mais usadas em relação a este tipo de deficiência.

Como podemos apreciar na tabela 8, a preocupação pela medição das atitudes tem sido uma constante ao longo do tempo, sendo que a maior parte dos instrumentos apresentados se tem posicionado na perspectiva multidimensional do constructo. Como sublinham FINDLER *et al.* (2007), a diversificação de escalas para a medição das atitudes perante a deficiência parte da própria complexidade do conceito de atitude e da dificuldade da sua aplicação para este colectivo.

De acordo com BARNEY (2011) e FINDLER *et al.* (2007), embora todos estes instrumentos tenham sido usados em pesquisa experimental, os mais amplamente utilizados para avaliar as atitudes perante as pessoas com deficiência têm sido a *Attitudes Toward Disabled Persons Scale* (ATDP) e a *Interaction with Disabled Persons Scale* (IDP). Entretanto, ambas as escalas contam com opositores, os quais têm feito diversas críticas:

i) Em relação à ATDP, vários estudos indicam que os resultados não são indicadores válidos sobre as atitudes perante a deficiência (Thomas, Palmer, Coker-Juneau & Williams, 2003, p. 467; como citados em BARNEY, 2011, p. 32). Além disso, a ATDP é uma escala unidimensional, o que diverge do consenso actual da natureza multidimensional da atitude. Ainda, esta escala centra-se na medição das atitudes da sociedade perante a deficiência e não na avaliação das atitudes de forma individual.

ii) Como resposta a estas críticas, a IDP procurava centrar-se no indivíduo, actualizar o texto para uma linguagem mais hodierna e abordar a atitude desde uma perspectiva multidimensional. Contudo, algumas pesquisas destacaram a natureza inacabada do IDP (já que das seis subescalas que o formam, duas não têm nome), assim como sublinharam a necessidade de "refinar" as quatro escalas principais devido a que foram aumentadas questões sobre o modelo base (Thomas *et al.*, 2003; como citado em BARNEY, 2011, p. 33).

Como conclusão, IACONO *et al.* (2009) aconselharam o uso cuidadoso destes instrumentos já que detectaram falhas na consistência interna, devendo ser melhorados e revalidados estatisticamente.

Para além de ambas as escalas, em 2007 surgiu uma nova tentativa de avaliar as atitudes numa forma multidimensional, partindo das três componentes anteriormente citadas (cognitiva, afectiva e condutual), e que permitia a comparação entre as diferentes dimensões assim como obter um escore geral da atitude. Igualmente a proposta procurava reduzir a conveniência social

nas respostas dos participantes, apresentando uma situação hipotética (vinheta) para obter informações indirectas sobre as atitudes (GAONA *et al.*, 2018).

Assim, a "Escala Multidimensional de Atitudes perante pessoas com deficiência (MAS)" (*Multidimensional Attitudes Scale toward persons with disabilities – MAS*) foi construída e validada por FINDLER *et al.* (2007) e revalidada por VILCHINSKY *et al.* (2010), tendo encontrado significativas correlações positivas entre a ATDP e as subescalas afectivas e condutual da MAS ($r = .21, p < .05$; $r = .29, p < .001$, respectivamente), mas não na subescala cognitiva ($r = .14, p > .05$). Como indica BARNEY (2011) estas divergências na subescala cognitiva podem sugerir que a ATDP não foi perfeitamente capaz de capturar na totalidade a natureza multidimensional da atitude.

Pese às limitações encontradas na escala MAS, uma das principais conclusões do estudo de construção e validação indica que uma atitude positiva numa única dimensão não é prova suficiente duma atitude positiva que permita a inclusão de pessoas com deficiência. Na vida real, podemos perceber uma incongruência entre pensamentos e sentimentos negativos, frente a comportamentos excessivamente positivos. Neste sentido, as autoras advertiram que deve-se trabalhar com as três componentes em qualquer intervenção que tenha como intuito a mudança de atitudes perante a deficiência (FINDLER *et al.*, 2007; p. 174).

Na actualidade, a escala MAS tem sido destacada em diversas pesquisas pela excelente validade e consistência interna, além de permitir uma aproximação multidimensional ao conceito da atitude (KIM *et al.*, 2015; KROPP & WOLFE, 2018; MARTÍN & ARREGUI, 2013; PALAD *et al.*, 2016; RADLIŃSKA *et al.*, 2020; WÖHRLE *et al.*, 2018), a qual está traduzida e adaptada ao contexto moçambicano por RODRÍGUEZ DE VERA *et al.* (2020). De acordo com BARNEY (2011), o instrumento MAS apresenta-se mais completo e complexo do que os anteriores, devido a que o somatório da pontuação das três subescalas parece indicar uma representação mais complexa e holística da atitude.

No entanto, cabe destacar que no âmbito da Actividade Física e o Desporto foram criadas várias ferramentas específicas para contribuir ao desenvolvimento da área. Por exemplo, no âmbito escolar, o *Children's Attitudes Toward Integrated Physical Education Revised – CAIPE-R* (Block, 1995) foi criado com o intuito de medir a atitude dos alunos sem deficiência face à inclusão dos seus pares com deficiência na disciplina de Educação Física, onde tem sido usada largamente na forma original ou como versão (CABRAL, 2016; JESINA *et al.*, 2006; LIU *et*

al., 2010; McKAY *et al.*, 2015; PANAGIOTOU *et al.*, 2008; PAPAIOANNOU *et al.*, 2014; PARADA, 2014; TEIXEIRA, 2014; VAN BIESEN *et al.*, 2006; XAFOPOULOS *et al.*, 2009; e outros).

Uma das suas vantagens é que os resultados podem ser apresentados como uma medida geral da inclusão, ou a partir de valores de duas subescalas: uma geral (relacionada à atitude dos alunos sem deficiência face inclusão dos colegas com deficiência na aula de EF), e outra específica (atitude dos alunos face à alteração de regras para que os pares com deficiência possam praticar as diferentes modalidades).

Para além deste instrumento, nos estudos sobre as atitudes que se desenvolvem com base na Actividade Física e o Desporto podemos encontrar, entre outras:

- *Adjective Checklist* (Siperstein, 1980), geralmente usado em combinação com outros instrumentos (JESINA *et al.*, 2006; LIU *et al.*, 2010; McKAY *et al.*, 2015; SLININGER *et al.*, 2000; XAFOPOULOS *et al.*, 2009; etc.);
- "Atitude dos alunos sobre a inclusão dos seus pares com deficiência – AID-EF" (LEITÃO, 2014) que fornece dados em quatro dimensões (ABRANTES; 2017; PEREIRA, 2017; REIS, 2016);
- *The Attitudes towards Inclusion of Students with Disabilities in Physical Education - AISDPE* (Reina *et al.*, 2016) tem uma abordagem multidimensional da atitude (ABELLÁN *et al.*, 2018a & 2018b; REINA *et al.*, 2019);
- *Chedoke-McMaster Attitudes Toward Children with Handicaps- CATCH* (Rosenbaum *et al.*, 1986) que mede as dimensões cognitiva, afectiva e condutual (RELLO *et al.*, 2018);
- *Escala de Actitud hacia el Alumnado con Discapacidad en Educación Física - EAADEF* (Íñiguez-Santiago *et al.*, 2017) formada por quatro itens relacionados à componente condutual da atitude (DE LA OSA & HERNANDEZ, 2018); etc.

Ainda na medição das atitudes perante a pessoa com deficiência no contexto da Actividade Física e o Desporto, várias pesquisas têm apresentado instrumentos de avaliação de índole qualitativa, normalmente combinados com outros de natureza quantitativa. Alguns destes instrumentos são: entrevistas (MAHL, 2016; OCETE *et al.*, 2015; OCETE, 2016; RODRÍGUEZ DE VERA *et al.*, 2019); diários do professor e do participante (OCETE *et al.*, 2015; OCETE, 2016; RODRÍGUEZ DE VERA *et al.*, 2019; SLININGER *et al.*, 2000);

redacção reflexiva (McKAY *et al.*, 2019); análise de desenhos e frases sobre a actividade/programa "Desporto Inclusivo na Escola" (OCETE *et al.*, 2017); etc.

Podemos concluir que a diversidade de opções para a medida das atitudes, reforçam a ideia da amplitude e complexidade relativa à mensuração deste constructo quando relacionado à pessoa com deficiência. Segundo GARCIA *et al.* (2009), as escalas tipo Likert, testes sociométricos, entrevistas semiestruturadas e os listados de adjectivos têm sido os instrumentos mais usados. Porém a escolha de um ou outro instrumento tem estado determinada em grande parte pela dimensionalidade outorgada ao constructo da atitude.

1.7. A Actividade Física e o Desporto como ferramentas de Inclusão Social

No discurso internacional, a palavra "inclusão" parece ter invadido todas as esferas da sociedade atingindo as áreas da saúde, acção social, educativa, laboral, recreativa, etc. (GORGATTI, 2005). A este respeito, a inclusão social pode ser entendida como um processo no qual se garante que as pessoas em risco de pobreza e exclusão social possam aumentar os seus recursos e oportunidades de forma a participar activamente da vida social, económica e cultural, desfrutando assim das condições de bem-estar consideradas apropriadas na sociedade em que estão inseridos. Como grupo minoritário, a inclusão social permitiria às pessoas com deficiência partilhar espaço, materiais e actividades junto aos seus pares (REINA, 2014).

Na área do desporto, a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (aprovada pela Resolução A/61/611 da Assembleia Geral das Nações Unidas, no dia 13 de Dezembro de 2006)⁴⁵ vinha a reforçar a necessidade deste grupo estar inserido nas actividades recreativas e desportivas. Assim, através do seu artigo 30, no ponto cinco indicava-se que incumbia aos Estados assinantes as tarefas de:

- Incentivar e promover a máxima participação possível das pessoas com deficiência na prática usual de actividades desportivas em todos os níveis (alinha 1);
- Assegurar que as pessoas com deficiência pudessem organizar, desenvolver e participar em actividades desportivas incentivando a provisão de instrução, treinamento e recursos adequados, em base de igualdade com as demais pessoas (alinha 2);
- Assegurar que as pessoas com deficiência tivessem acesso a locais de eventos desportivos (alinha 3);

⁴⁵ Ratificada pelo Estado moçambicano pela Resolução nº 29/2010, de 31 de Dezembro.

- Assegurar que as crianças com deficiência pudessem, em base de igualdade com as demais crianças, participar de jogos e actividades recreativas e desportivas, inclusive no sistema escolar (alinha 4);
- Assegurar que as pessoas com deficiência tivessem acesso aos serviços prestados por pessoas envolvidas na organização de actividades recreativas e desportivas (alinha 5).

Portanto, a inclusão social das pessoas com deficiência envolve uma série de condições que traz consigo diversas reflexões gerais sobre muitos aspectos — como já expostos a propósito do modelo social da deficiência — entre os quais está a Actividade Física e o Desporto. Como afirma FRANÇA (2020), o desporto assume um papel fundamental na sociedade, chegando a converter-se em um dos seus pilares e configurando-se como o maior fenómeno social do milénio. Assim, o desporto é um fenómeno que está moldado pelas mudanças e crises sociais, e que está profundamente arraigado na vida do homem.

Por conseguinte, o desporto é uma das experiências que participa e contribui no nosso processo de socialização, havendo inúmeras e diversas formas de abordá-lo. Assim sendo, podemos encontrá-lo "na prática, mas também no entretenimento, nas conversas com os amigos, na escola e até nos nossos sonhos" (SOTO, 2009, p. 177).

Disto podemos inferir que, enquanto actividade social, o desporto faz referência a um vasto repertório de símbolos, valores, normas e comportamentos que o reconhecem claramente e o distinguem de outras praxes sociais. A este respeito, devemos ter em conta que, na actualidade, o desporto é uma ferramenta de comunicação massiva de valores e atitudes com enormes repercussões políticas, económicas, sociais e culturais (MARQUES, 2016).

Entretanto, mantendo o foco nas pessoas com deficiência, apercebemo-nos que permanece a necessidade de trabalhar em função da sua inclusão social. Isto implica que tanto a comunidade como cada indivíduo pertencente a ela possam permitir/ter acesso ao conjunto de mecanismos que possibilitam a interacção social/humana.

É desta forma, que a Actividade Física e o Desporto apresentam-se como ferramentas potencialmente facilitadoras da transição da exclusão para a inclusão dos praticantes através da adequação das condições de igualdade (GAVILANES, 2013; GOMES *et al.*, 2008; OCETE, 2016; PÉREZ-TEJERO *et al.*, 2012; RODRIGUEZ de VERA, 2013; SILVA *et al.*, 2008; SOO *et al.*, 2014; ZUCCHI, 2001; e outros). Assim, se a planificação da proposta está orientada à

construção e inclusão social deste grupo, pode contribuir no desenvolvimento de atitudes positivas que produzam uma actuação social num contexto de igualdade de oportunidades (MEIZOSO & BLANCO, 2013).

Outrossim, quando se utilizam a Actividade Física e o Desporto como instrumentos de construção e inclusão social, o seu principal valor está assente na obtenção de resultados sociais. Portanto, se a actividade pretende a inclusão, esta será avaliada pelos resultados em base à quantidade e qualidade de redes de relações que se originem, às possibilidades de participação e inclusão que permitam, assim como às habilidades sociais que se instalem na comunidade (MEIZOSO & BLANCO, 2013).

Como consequência, o sucesso desportivo constitui-se numa ferramenta de aprendizagem que serve para motivar à participação e construção de competências que garantam o princípio da integridade na formação: o desenvolvimento motor, cognitivo, socioafetivo e corporal. De acordo com estas autoras, para o desenho de estratégias orientadas para a construção de propostas desportivas sob um modelo social inclusivo, é necessário:

- Permitir que os grupos participantes definam e concretizem as suas verdadeiras necessidades, de forma a que as propostas tenham um carácter endógeno.
- Estimular o envolvimento dos participantes em todos os momentos do processo para garantir a sua sustentabilidade. Os beneficiários devem ser receptores activos em todas as fases do processo: desenho, identificação, implementação e evolução.
- Envolver à comunidade em cada passo, orientando as práticas desportivas em função dos objectivos e perfis dos participantes.
- Propor metodologias desde uma perspectiva holística, com enfoque integral e participativo.
- Programar desde a intencionalidade para a formação de valores e atitudes.
- Adaptar as propostas às necessidades dos participantes, incluindo novas alternativas desportivas.

Sumarizando, a Actividade Física e o Desporto devem ser apresentados como uma ferramenta transversal orientada à construção de habilidades e espaços sociais geradores de valores, e que promovam o desenvolvimento humano desde a visão inclusiva e holística do ser.

Como declara REINA (2014), a bibliografia que tem abordado os processos de inclusão no âmbito da Actividade Física e o Desporto apresenta uma série de postulados relativos aos participantes das actividades inclusivas. Entre eles, podemos destacar: o direito de cada sujeito a beneficiar-se de actividades físicas inclusivas; a individualidade de cada pessoa e a sua diversidade em relação as suas capacidades e necessidades cognitivas, emocionais, físicas e sociais; ao facto das habilidades de uma pessoa serem o resultado da relação entre o indivíduo, o contexto e a tarefa a realizar; ou ao possível benefício de cada participante em base à inter-relação entre as pessoas (também em BLOCK & OBRUSNIKOVA, 2007; CALVO *et al.*, 2015; PÉREZ-TEJERO *et al.*; 2012).

Neste contexto, REINA (2014) adverte que as actividades práticas realizadas em ambientes de inclusão têm contribuído de forma positiva nos seus participantes em vários aspectos, entre eles, melhora do respeito às diferenças e à diversidade, um maior conhecimento pessoal, aumento do leque de possibilidades relacionais e experiências, entorno motivador, etc.

Entretanto, têm sido evidentes algumas barreiras tanto de carácter pessoal (como a falta de energia/fadiga para a prática ou a falta de motivação), quanto relacionadas ao entorno (falta de oportunidade para a prática, dificuldade na acessibilidade ou falta de informação). Igualmente, o autor sublinha alguns condicionantes atitudinais de carácter social, como a evitação e a falta de sensibilização por parte da população, a fraca formação inicial de alguns profissionais, e a presença de estereótipos negativos e preconceitos (CABRAL *et al.*, 2017).

Sendo consciente das potencialidades nesta área, os pesquisadores têm realizado vários estudos tendo como base as perspectivas da integração e inclusão através da Actividade Física e do Desporto, obtendo resultados prometedores que sugerem mudanças positivas de atitude perante a deficiência quando se produz um contacto entre grupos (ABELLÁN *et al.*, 2018a; ANACLETO, 2018; HODGE *et al.*, 2002; McKAY *et al.*, 2019; CALVO *et al.*, 2015; TEMBE & MACHAVA, 2012; VÍQUEZ *et al.*, 2020; e outros.).

Como exemplos, podemos citar o estudo de revisão realizado por BLOCK & OBRUSNIKOVA (2007) sobre a inclusão em Educação Física, no qual afirmavam que existiam inúmeras intervenções com sucesso nesta área. Ainda, os instrumentos de colecta de dados indicavam que os estudantes com deficiência podiam ser incluídos com sucesso na Educação Física e Desporto Escolar sem qualquer efeito negativo sobre os colegas sem deficiência, para além de adquirirem atitudes positivas perante os pares com deficiência.

Igualmente, na área da Educação Física e o Desporto Escolar, CALVO *et al.* (2015) apresentaram resultados positivos na promoção da prática desportiva inclusiva em 38 centros educativos, a partir do desenho e estrutura de um programa de intervenção intitulado "Desporto Inclusivo na Escola – DIE". Este programa era baseado na Teoria do Contacto e na Teoria do Comportamento Planeado, ambas acreditadas como eficazes para a formação de atitudes.

No desporto, PÉREZ-TEJERO *et al.* (2012) encontraram resultados positivos na mudança de atitude de pessoas sem deficiência perante os colegas com deficiência, na realização de um campus de basquetebol inclusivo com uma duração de quatro dias. Neste sentido, o desporto de basquetebol foi usado como uma ferramenta para a mudança de atitudes dos participantes sem deficiência.

Também podemos destacar o estudo realizado por REINA & ALVARO-RUIZ (2016), o qual relata a experiência da inclusão do primeiro estudante com deficiência visual grave a obter a licenciatura em Actividade Física e Desporto na Espanha (Universidade Miguel Hernandez - Elche). Entre os resultados do estudo, era destacado o grande valor tanto para os docentes, como para a educação de seus colegas de aulas, os quais avaliaram a experiência como uma mais-valia que ajudar-lhe-ia para lidar com a diversidade e enfrentar trabalhos profissionais no futuro.

Em Moçambique, TEMBE & MACHAVA (2012) indicaram que a realização de treinos desportivos inclusivos tem proporcionado a aquisição de uma autovalorização positiva demonstrada através de conduta de superação por parte dos atletas com deficiência, colocando como exemplos as mini disputas equilibradas com os atletas sem deficiência. Este facto induz a aceitar que as actividades desportivas podem proporcionar momentos de melhora da autoestima e inclusão social das crianças com deficiência. Igualmente, afirmaram que a inclusão dos atletas com deficiência motora numa equipa onde militam atletas sem deficiência contempla a adopção de um ambiente de amizade e cooperação no seio da equipa.

Um outro estudo realizado em Moçambique por MACHAVA (2012), indicou que os jogos realizados em contextos de carácter inclusivo traduziam a sua eficácia no campo educacional, assim como nas acções de socialização. Neste sentido, o autor afirmava que a convivência entre vários grupos de cidadãos repercute, não só nos participantes directos, senão que beneficia para todos os envolvidos na actividade. Desta forma, a efectivação de jogos em contextos inclusivos de cooperação torna-se um instrumento privilegiado para a educação, harmonização e coesão social.

Ainda no contexto moçambicano, MACHAVA (2014) realizou uma pesquisa com objectivo de avaliar a actuação dos docentes e técnicos de educação em matéria de Educação Física e Desporto Inclusivo nas Cidades da Beira, Pemba e Nampula. Como resultados, o autor sublinhou que o processo de inclusão nas vertentes da prática da Educação Física e Desporto era pouco conhecida e, por consequência, pouco implementada. Entre as razões aduzidas, estava a falta de formação inicial em metodologias inclusivas para a Educação Física e o Desporto dos docentes e técnicos.

De forma similar, o estudo realizado por RODRIGUES (2016) sobre a inclusão de alunos com NEE nas aulas de Educação Física a partir da visão dos alunos e professores da província da Zambézia, teve como resultado a fraca formação inicial dos professores nesta área, a escassa participação dos alunos, assim como a escassa acessibilidade das instalações educativas. Porém, foi destacada a vontade dos alunos com NEE em participar nas aulas de EF, assim como o interesse dos professores em aprender mais sobre o tema.

Podemos concluir, que pese a inclusão ser tida ainda como um obstáculo a ser vencido, a bibliografia aponta às áreas da Actividade Física e o Desporto como reconhecidas "áreas – chave" para tornar a sociedade mais inclusiva (GORGATTI, 2005). A este respeito, existem três fortes argumentos para isso (RODRIGUES & LIMA-RODRIGUES, 2017):

- Possuem programas mais flexíveis, dado que tanto a disciplina curricular da Educação Física como as actividades desportivas e recreativas são mais receptivas a programas diferenciados e diversificados;
- Contêm uma forte componente lúdica e de interacção social, que ajuda na formação e desenvolvimento do sentido de pertença, solidariedade e cooperação, fundamentais para a geração de um ambiente inclusivo;
- As actividades desenvolvidas podem mobilizar expressivamente a área cognitiva, social e afectiva, ademais do desenvolvimento e desempenho motor.

1.7.1. Estudos sobre o desenvolvimento de atitudes positivas perante a deficiência com base na Teoria do Contacto no âmbito da Educação Física escolar

Desde o aparecimento da ideia de uma educação inclusiva no nosso quotidiano (preconizado pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos – Tailândia, 1990; e pela Declaração de Salamanca – Espanha, 1994), a maior parte dos alunos com algum tipo de necessidade educativa especial, derivada de alguma deficiência, tem sido escolarizada progressivamente em centros regulares junto a colegas sem deficiência (LEITÃO & DA SILVA, 2019). Esta situação

desafiou os sistemas educativos a criarem ambientes de aprendizagem que se pudessem adaptar às novas expectativas do desenvolvimento social do século XXI (também apontadas por DELORS, 1998).

No entanto, pese às mudanças curriculares e metodológicas necessárias para efectivar a inclusão escolar, a pesquisa neste campo vem afirmando que a mudança de atitudes das pessoas sem deficiência perante as pessoas com deficiência é um factor *sine qua non* de sucesso nesta área (ALVES, 2015; FRANÇA *et al.*, 2019; MELO, 2017; OCETE, 2016; PEREZ-TEJERO *et al.*, 2012; VALENCIA-PERIS *et al.*, 2020; etc.). Desta maneira, o actual enfoque educativo extravasa os limites da integração, introduzindo programas que contribuam para o desenvolvimento de atitudes positivas perante este grupo.

Por conseguinte, a inclusão não é mais a colocação de alunos com NEE junto a alunos sem NEE, e sem a preparação de ambos para uma convivência na diversidade (RELLO & PUERTA, 2014). Como indicam OCETE *et al.* (2017), o facto de reconhecer a atitude como um dos critérios de êxito necessários para a educação inclusiva tem feito que muitos autores tenham centrado as suas pesquisas neste aspecto.

Perante este contexto, a Educação Física tem sido apresentada como uma disciplina escolar de primeira ordem para o fomento da inclusão e desenvolvimento de atitudes positivas perante a deficiência (BLOCK & OBRUSNIKOVA, 2007; LEITÃO & DA SILVA, 2019; McKAY, 2015; OCETE *et al.*, 2015; PARDO, 2008; REINA, 2014; REINA *et al.*, 2019; e outros), devido ao seu carácter vivencial e lúdico, potencialmente cooperador, que conduz a interações pessoais profundas as quais geram conflitos e oportunidades para a sua resolução (PEINADO, 2017; RELLO & PUERTA, 2014; RODRÍGUEZ DE VERA *et al.*, 2019).

De facto, a pesquisa tem mostrado resultados encorajadores que afirmam que um contacto estruturado entre alunos sem e com NEE nas aulas de Educação Física promove o desenvolvimento de atitudes positivas nos primeiros em relação à inclusão dos segundos (ABELLÁN *et al.*, 2018a; LIU *et al.*, 2010; McKAY *et al.*, 2019; PANAGIOTOU *et al.*, 2008; PEREIRA, 2017; TEIXEIRA, 2014; XAFOPOULOS *et al.*, 2009). De acordo com McKAY (2013), os estudos sobre inclusão no cenário da Educação Física têm salientado o papel instrumental que os alunos sem NEE desempenham nas experiências dos pares com NEE, já que a rejeição por parte dos colegas pode limitar as oportunidades de aprendizado social e prejudicar o desempenho académico.

Consentaneamente, LEITÃO & DA SILVA (2019) destacam a importância do apoio e do trabalho colaborativo dos colegas sem NEE para o sucesso escolar dos alunos com NEE, e por extensão da educação inclusiva. Desta forma, acreditamos que é necessário estabelecer uma metodologia específica que forneça ferramentas nos alunos sem NEE que os ajude a desenvolver atitudes positivas perante a deficiência, auxiliando na criação de um ambiente verdadeiramente inclusivo (BLOCK & OBRUSNIKOVA, 2007; RODRÍGUEZ *et al.*, 2017).

Parte dos estudos desenvolvidos sobre inclusão no contexto escolar têm sido centrada nas atitudes dos professores face aos alunos com NEE (MAHL, 2016; MONTEIRO, 2011; PELT, 2020; etc.); no entanto, cada vez é mais frequente a linha de investigação focada nas atitudes dos alunos perante os seus pares nas aulas de Educação Física (ABELLÁN *et al.*, 2018a & 2018b; GARCIA, 2016; OCETE *et al.*, 2017; PARADA, 2014; PEREIRA, 2017; REINA *et al.*, 2019; etc.). Segundo GARCIA *et al.* (2009); RELLO & PUERTA (2014); ALVES (2015) e ABRANTES (2017), entre outros, independentemente de estarem centrados nos docentes ou nos alunos, a teoria com maior projecção que tem sustentado este tipo de pesquisas tem sido a Teoria do Contacto (ALLPORT, 1954).

De acordo com RELLO *et al.* (2018), o número de estudos e programas de intervenção na população escolar tem sido relativamente escasso, pese ao reconhecimento da Actividade Física e Desportiva como potencial desenvolvedora de atitudes positivas perante a deficiência (LEITÃO & DA SILVA, 2019; McKAY *et al.*, 2018; OCETE *et al.*, 2017; RODRIGUEZ *et al.*, 2017; VIQUEZ *et al.*, 2020; e outros).

De facto, muitas das pesquisas realizadas no âmbito da Educação Física referem-se a análises transversais com intuito de examinar as atitudes dos alunos perante os seus pares com deficiência, porém sem realizar nenhuma intervenção (GARCIA, 2016; PEREIRA, 2017; REIS, 2016; RODRIGUEZ *et al.*, 2017; etc.). Estas pesquisas não interventivas, normalmente ressaltam a importância da Educação Física no desenvolvimento de atitudes perante a deficiência, utilizando variáveis como o "contacto anterior com familiares ou amigos com deficiência"; "contacto anterior com colegas com deficiência nas aulas de Educação Física"; "sexo do respondente"; "nível educativo"; "tipo de deficiência do colega"; etc.

A Tabela 9 mostra algumas das pesquisas realizadas no âmbito escolar da Educação Física com o intuito de influenciar positivamente sobre as atitudes perante a deficiência a partir de intervenções embasadas na teoria do contacto.

Tabela 9: Estudos realizados sobre o desenvolvimento de atitudes positivas perante a deficiência com base na Teoria do Contacto no âmbito da Educação Física escolar

Pesquisa	Amostra	Tipo de Deficiência/ Duração/ Estratégia	Actividades	Descrição da intervenção	Instrumentos	Resultados
ABELLÁN <i>et al.</i> (2018a) (Espanha)	83 alunos da 9-10ª classe (40 rapazes e 43 raparigas), idade média 15,18 anos (DP=0,89)	Deficiência intelectual	Grupo a) Actividades de atletismo e futebol inclusivas Grupo b) Mesmas actividades do grupo a), mais uma visita guiada por um centro de PcD intelectual	Análise do efeito dum programa em desporto inclusivo com PcD intelectual, nas atitudes perante a deficiência em alunos de Secundária durante as aulas de EF. Criados 3 grupos: a) actividade desportiva inclusiva; b) Visita a um centro de PcD intelectual + Actividade desportiva inclusiva; c) controlo	1- <i>The Attitudes towards Inclusion of Students with Disabilities in Physical Education</i> (Reina <i>et al.</i> , 2016) 2- <i>Escala de Actitud hacia el Alumnado con Discapacidad en EF</i> (Íñiguez-Santiago <i>et al.</i> , 2017). Foram aplicados antes e depois da intervenção	- O grupo de actividades e visita teve uma mudança positiva de atitudes maior do que os outros grupos
		Grupo a) +/-3 h. de actividades desportivas				
		Grupo b) 2 h de visita, mais +/-3 h. de actividades desportivas				
		Grupo a) simulação, contacto (20 desportistas), Grupo b) Informação, contacto (20 desportistas), simulação				
CABRAL (2016) (Portugal)	164 alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico (88 raparigas e 76 rapazes) com idade média de 13,73 anos (DP= 1,367)	Deficiência Físico-motora e visual	Actividades desportivas inclusivas de atletismo com guia, bocha, goalball e voleibol sentado	Avaliação das atitudes dos alunos sem deficiência face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF, antes e após a aplicação de Actividades Inclusivas (baseadas no Dia Paralímpico na Escola, no projecto Desporto Para Todos e Bicas na Escola)	Questionário <i>Children's Attitudes Towards Integrated Physical Education- Revised – CAIPE-R</i> , na versão portuguesa (Campos, Ferreira e Block, 2013); com 2 subescalas: geral (atitude face inclusão nas aulas de EF) e específica (atitude face alteração de regras). Foi aplicado antes e depois da intervenção	- A atitude dos alunos com familiares e amigos com deficiência não diferiram das atitudes dos alunos sem familiares ou amigos com deficiência - Alunos que tiveram contacto prévio na EF com colegas com deficiência não apresentam melhor atitude que alunos sem colegas com deficiência na EF. - Alunas têm melhor atitude que os alunos
		Durante aulas de EF num período de 3 semanas				
		Informação e simulação				
DE LA OSA & HERNANDEZ (2018) (Espanha)	28 alunos da 6ª classe (17 rapazes e 11 raparigas) entre 11-12 anos	Deficiência físico-motora	Jogos sensibilizadores e actividades desportivas de Bocha paralímpica	Análise do efeito duma unidade temática de desporto adaptado nas atitudes em relação à deficiência na EF e na competência social e cívica dos alunos do Ensino Fundamental, por meio do uso	- Questionário <i>Escala de Actitud hacia el Alumnado con Discapacidad en Educación Física</i> (Íñiguez-Santiago <i>et al.</i> , 2017) antes e depois da intervenção.	- A prática de desporto inclusivo na aula de EF melhora a atitude dos alunos perante a deficiência - O desporto adaptado promove valores educativos, permitindo o desenvolvimento
		6 sessões de aulas				

		Informação e simulação		do modelo de ensino do desporto integral	- Subescalas de “valores” e “sensibilização social” (Robles-Rodríguez, <i>et al.</i> , 2017) após a intervenção	de uma educação em valores baseada na integração, empatia e sensibilização para as pessoas com deficiência
KRAHÉ & ALTWASSER (2006) (Alemanhã)	70 estudantes (26 meninos e 44 meninas), idade média 14,8 anos (DP=0,4)	Deficiência físico-motora	a) Programa cognitivo: - Conceito, classificação e antecedentes da deficiência; - Vídeo sobre JJPP; - Debate de situações da vida quotidiana e estereótipos b) Programa cognitivo e comportamental: As mesmas actividades de a) mais prática de 3 modalidades desportivas para PcD junto a atletas com deficiência (Goalball, Basquetebol em cadeira de rodas e Paravoleibol)	Intervenção em desporto destinada a mudar atitudes em relação às pessoas com deficiência física em adolescentes. O estudo compara uma intervenção puramente cognitiva (a) com uma combinação de intervenção cognitiva e comportamental (b); e contrastar ambas com um grupo de controle sem intervenção (c)	1- Versão do <i>Questionnaire about Attitudes towards the Physically Disabled</i> (<i>Fragebogen zur Einstellung gegenüber Körperbehinderten</i> ; Seifert & Bergmann, 1983). Foi aplicado em 3 momentos: antes, no fim da intervenção e após 3 meses 2- “Medida de desejabilidade social” (Stober, 1999)	1- O programa “cognitivo”, não produziu efeitos significativos 2- O programa “cognitivo e comportamental” resultou na melhora de atitude no fim e após 3 meses da intervenção 3- A atitude inicial em relação à deficiência foi mais positiva por parte dos alunos que tinham experiência pessoal na interacção com PcD
		2 intervenções de 45’ (total 90’)				
		a) Programa cognitivo: Informação audiovisual, Debate b) Programa cognitivo e comportamental: Informação audiovisual, debate, simulação e Contacto (9 PcD)				
OCETE <i>et al.</i> (2015) (Espanha)	38 centros educativos	Deficiências em geral	- Implementação de uma Unidade Temática de 8 sessões (com 4 desportos paralímpicos) - Palestra de um desportista paralímpico; - Evento desportivo interescolar	Apresentação do desenho e estrutura do programa de intervenção em Educação Física: “Desporto Inclusivo na Escola”	1- Professores: a) <i>The self efficacy in teaching physical Education under inclusive condicions</i> (SEIPE); b) <i>Attitude toward inclusion of individuals with physical disabilities in Physical education</i> ; e c) Diário do professor. 2- Alunos sem NEE: a) <i>Children's beliefs toward cooperative playing with peers with disabilities in</i>	O programa mostrou-se atractivo e eficaz para a mudança de atitudes de alunos e professores
		Informação: 4 h. e 50’ Simulação: 12 h CD: 14 h. Total intervenção: 16 h e 30’ Aulas 50’ durante 2 meses				

As pesquisas apresentadas na Tabela 9 indicam que os alunos que tinham tido um contacto anterior com familiares ou amigos com deficiência, ou mesmo experiência de contacto directo nas aulas de Educação Física com pares com deficiência (CABRAL, 2016; PEREIRA, 2017; REIS, 2016) não apresentavam uma melhor atitude quando comparados a colegas que não tiveram este contacto.

Estando de acordo com BARR & BRACCHITTA (2015), parece que o mero contacto entre pessoas com e sem deficiência (ou alunos com e sem deficiência), por si só, não é suficiente para promover atitudes positivas, o que já ressaltamos durante a apresentação da teoria do contacto (ALLPORT, 1971). Portanto, acreditamos que a estruturação do contacto, assim como os aspectos quantitativos e qualitativos, são determinantes para o sucesso da mudança positiva de atitudes e o abandono de preconceitos e estereótipos em relação à deficiência.

Relativamente à estruturação do contacto, sem detrimento do ocorrido durante o convívio no ambiente escolar, a aula de Educação Física proporciona um meio formal adequado para a implementação deste tipo de programas. Neste contexto, é pressuposta a igualdade de *status* entre colegas, o qual constitui uma das condições favoráveis da teoria do contacto (ALLPORT, 1971).

Entretanto, podemos questionar-nos se a desinformação actual sobre a deficiência — tanto de gestores educativos como de professores e alunos — ainda baseada no modelo médico da incapacidade e da limitação, permite entender a diversidade desde a equidade, e não nos moldes da caridade. É neste sentido que esta igualdade deve ser estimulada e sustentada por uma cultura escolar inclusiva e plural — apoio institucional — o que constitui outra das condições favoráveis da teoria de Gordon Allport.

Em relação às outras duas condições propícias para o êxito na aplicação da teoria (trabalho cooperativo e experiência íntima e profunda que leve a um melhor conhecimento), referem um trabalho pedagógico intencional que potencie um clima inclusivo de partilha e colaboração, onde se experimente o sucesso sem passar necessariamente pela competição. Do que se desprende que o contexto da Educação Física potencialmente permite a construção de interações reciprocamente significativas, tanto a nível cognitivo como afectivo, onde os alunos podem conhecer-se melhor, tendo a oportunidade de partilhar sentimentos, facto que

difícilmente poderá acontecer em contactos casuais e esporádicos (BARR & BRACCHITTA, 2015; LEITÃO & DA SILVA, 2019).

De acordo com os aspectos quantitativos, os estudos de REINA *et al.* (2011) e RELLO *et al.* (2018) indicam que o contacto prolongado entre alunos com e sem deficiência tem um efeito mais positivo e duradouro no tempo do que intervenções mais breves. De facto, as propostas com uma maior duração (CABRAL, 2016; OCETE *et al.*, 2015; e RELLO *et al.*, 2018; VÍQUEZ *et al.* 2020) apresentam um efeito maior sobre a atitude do que estudos mais curtos (ABELLÁN *et al.*, 2018a; DE LA OSA & HERNANDEZ, 2018; KRAHÉ & ALTWASSER, 2006).

Como indica LEITÃO & DA SILVA (2019), sem ignorar a importância da duração do contacto, também devem ser envidados esforços nos factores qualitativos (interdependência de objectivos, metodologia, conteúdos seleccionados, etc.) que presidem este contacto. A modo de exemplo, a introdução nas aulas de Educação Física de unidades temáticas de carácter inclusivo através de actividades lúdicas e de desportos adaptados (p. ex: futebol para pessoas com deficiência visual, goalball, bocha paralímpica, atletismo adaptado, etc.), parecem influenciar a promoção positiva de atitudes perante a deficiência (ABELLÁN *et al.*, 2018a; CABRAL, 2016; DE LA OSA & HERNANDEZ, 2018; LUNDBERG *et al.*, 2008; OCETE, *et al.*, 2015; REINA *et al.*, 2011; SANTANA & GAROZ, 2013).

Seguindo esta ideia, acreditamos que o uso das modalidades desportivas convencionais, nos moldes convencionais (permita-se a redundância), estipuladas nos actuais *curricula* da disciplina de Educação Física de Moçambique, não contribuem para a inclusão de alunos com deficiência. Neste sentido, aconselharíamos a sua reformulação devendo ser propostos novos conteúdos (baseados na inclusão de actividades lúdicas e modalidades desportivas adaptadas) que enriqueçam as aulas de Educação Física e fomentem a diversidade (reflexões similares podem ser encontradas em DE LA OSA & HERNANDEZ, 2018; LUNDBERG *et al.*, 2008; OCETE, 2016; RELLO *et al.*, 2020; RODRÍGUEZ *et al.*, 2017; e outros).

Para que isto aconteça, é necessário tanto o apoio institucional como a formação dos professores que devem administrar estes conteúdos; pois como já temos advertido, a mera criação de situações de contacto na escola entre alunos com e sem deficiência — dito de outro modo "a integração de alunos com deficiência na sala de aulas" — não é uma condição suficiente para que se produza uma mudança positiva de atitudes dos alunos sem deficiência perante os seus

pares com deficiência (PARADA, 2014). Quando se apresentam ambos elementos em ambientes estruturados de contacto — conteúdos inclusivos e professores capacitados e motivados para a sua implementação — ficam criadas as condições para o desenvolvimento de atitudes positivas dos alunos sem NEE perante a deficiência.

Quanto às técnicas reconhecidas como efectivas para a mudança de atitudes perante a deficiência, RELLO *et al.* (2018) destacam: i) o contacto directo e indirecto; ii) a informação sobre a deficiência; iii) as mensagens persuasivas; iv) simulação da deficiência; e, v) grupos de discussão. Estas técnicas apresentam um efeito mais positivo quando utilizadas em conjunto (ABELLÁN *et al.* 2018a; KRAHÉ & ALTWASSER, 2006; OCETE *et al.*, 2015; REINA *et al.*, 2011; RELLO *et al.*, 2018). A mesma ideia é reforçada por outros pesquisadores como ALVES (2015), GARCÍA *et al.* (2009) e LINDSAY & EDWARDS (2013) quem reconhecem que as intervenções que recorrem ao uso de várias técnicas são consideradas mais eficazes no desenvolvimento de atitudes positivas dos alunos perante os seus colegas com deficiência.

Segundo a evolução da atitude ao longo dos níveis de ensino, KRAHÉ & ALTWASSER (2006) sugerem que a mudança de atitudes responde a um processo desenvolvimentista iniciado na infância e que evolui positivamente até o início da adolescência, momento no qual apresenta um ligeiro decréscimo, que melhora no fim e vai crescendo ao longo da vida (também sugerido por ALVES, 2015).

É neste sentido que as pesquisas que pretendem o desenvolvimento positivo de atitudes perante a deficiência têm realizado as suas intervenções fundamentalmente com amostras de alunos entre os 10-13 anos (CABRAL, 2016; DE LA OSA & HERNANDEZ, 2018; RELLO *et al.*, 2018) e os 14-16 anos (ABELLÁN *et al.*, 2018a; KRAHÉ & ALTWASSER, 2006; OCETE *et al.*, 2015; REINA *et al.*, 2011).

Conforme LEITÃO & DA SILVA (2019), o tipo de deficiência parece influenciar sobre o desenvolvimento das atitudes, sendo que os alunos apresentam atitudes mais positivas para colegas com deficiência físico-motora e sensorial do que para colegas com deficiência intelectual (BARR & BRACCHITTA, 2015). Não entanto, os estudos de intervenção apresentados não têm analisado esta associação especificamente, focando os seus interesses no desenvolvimento positivo de atitudes a partir das deficiências de natureza físico-motora (DE LA OSA & HERNANDEZ, 2018; KRAHÉ & ALTWASSER, 2006), visual (REINA *et al.*,

2011; RELLO *et al.*, 2018), intelectual (ABELLÁN *et al.*, 2018a) ou várias em simultâneo (CABRAL, 2016; OCETE *et al.*, 2015).

Uma possível explicação para esta limitação pode estar relacionada com o facto de todas estas pesquisas utilizarem a técnica da simulação, o que constitui uma dificuldade para a realização de pesquisas específicas na deficiência intelectual. Neste sentido, parece ter um maior efeito experiencial nos participantes o emprego desta técnica em actividades lúdicas e desportivas baseadas na simulação da deficiência físico-motora e sensorial.

Relativamente à diferença de atitudes relativamente ao sexo do aluno, os resultados parecem concluir que as meninas apresentam atitudes mais positivas perante os pares com deficiência do que os rapazes (CABRAL, 2016; REINA *et al.*, 2011; RELLO *et al.*, 2018). Estes resultados coincidem com os encontrados em VAN BIESEN *et al.* (2006); PARADA (2014); RODRÍGUEZ *et al.* (2017); e outros; sendo apontadas como hipóteses explicativas a maior empatia das mulheres em relação aos homens (RELLO *et al.*, 2018); ou experiências de socialização diferentes, sendo que culturalmente as meninas são educadas para serem mais atenciosas, carinhosas e tolerantes (ALVES, 2015).

1.7.1.1. Pesquisas realizadas no âmbito do "Dia Paralímpico Escolar"

Para além do efeito de unidades didácticas de Educação Física criadas *ex professo* para o desenvolvimento de atitudes positivas de alunos sem NEE frente aos seus pares com NEE através do contacto directo, o outro programa explorado neste âmbito está relacionado à implementação do "Dia Paralímpico Escolar" (*Paralympic School Day*⁴⁶) (ABELLÁN *et al.*, 2018a; LEITÃO & DA SILVA; 2019).

O "Dia Paralímpico Escolar" é um programa educativo que foi desenvolvido pelo Comité Paralímpico Internacional com o intuito de aumentar o conhecimento sobre o Movimento Paralímpico e os seus desportos. Porém, acima de tudo o programa pretende criar uma melhor compreensão da prática da inclusão na escola através da actividade física, facilitando a mudança

⁴⁶ Para mais informação sobre as actividades do programa recomendamos visite: <https://www.paralympic.org/the-ipc/paralympic-school-day>. Na actualidade o Comité Paralímpico Internacional conta com outro programa de constituição muito similar denominado *I'm possible* (para mais informação visite: <https://www.paralympic.org/im-possible>).

positiva de atitudes em relação às pessoas com deficiência, e ao mesmo tempo promovendo a pesquisa neste campo.

Assim, o programa foi elaborado por especialistas em desportos paralímpicos, pedagogia e deficiência que tentaram atingir estes objectivos por meio de actividades físicas e desportivas divertidas para crianças de 6 a 15 anos (BORGSMANN & GAVIÃO, 2015; IPC, 2006). De acordo com MCKAY *et al.* (2015), o currículo do Dia Paralímpico Escolar é baseado em quatro valores: respeito à conquista desportiva, respeito e aceitação das diferenças individuais, desporto como um direito humano e formação e apoio social no desporto.

Inicialmente, o projecto piloto estreou no ano 2004 e contou com a colaboração do Comité Paralímpico Europeu e seis organizações desse continente, entre elas, a Universidade Católica de Leuven (Bélgica); Universidade Palacký Olomouc (República Checa); Universidade de Koblenz-Landau (Alemanha); e a Universidade Aristóteles de Salónica (Grécia); o que propiciou o interesse académico no programa e a elaboração dos primeiros estudos sobre ele.

Como indicam McKAY (2013) e McKAY *et al.* (2015; 2018; 2019), o programa foi inspirado em várias teorias, mas fundamentalmente na teoria do contacto de Allport (ALLPORT, 1954). Assim, partindo da pergunta inicial "Por que é importante interagir com atletas paralímpicos e experimentar desportos paralímpicos?" (IPC, 2006, p. 19), o manual do "Dia Paralímpico escolar" fornece uma descrição detalhada da teoria do contacto de Gordon Allport, podendo ser identificados os seus quatro elementos básicos: igualdade de *status*; actividades cooperativas com metas comuns; interacções pessoais e vivência profunda; e identificação e aceitação de normas sociais fornecidas pela autoridade.

A este respeito, McKAY *et al.* (2018) desenvolveram uma escala de critérios de fidelidade com o objectivo de analisar até que ponto a teoria do contacto serviria como base teórica do programa do "Dia Paralímpico Escolar". Como conclusão, os autores indicaram que o programa está sustentado fortemente nas quatro componentes da teoria do contacto de Gordon Allport com diferenças estatisticamente significativas nos quatro indicadores ($p < 0,001$). Sobre esta base teórica, o "Dia Paralímpico escolar" tem sido testado em pesquisa a nível internacional em numerosos estudos (LIU *et al.*, 2010; MCKAY *et al.*, 2015; PANAGIOTOU *et al.*, 2008; TEIXEIRA, 2014; XAFOPOULOS *et al.*, 2009; etc.).

A Tabela 10 fornece dados de interesse sobre alguns dos estudos realizados com base no programa do "Dia Paralímpico Escolar".

Tabela 10: Estudos realizados sobre o desenvolvimento de atitudes positivas perante a deficiência com base na Teoria do Contacto no âmbito do Dia Paralímpico Escolar

Pesquisa	Amostra	Tipo de Deficiência/ Duração/ Estratégia	Actividades	Descrição da intervenção	Instrumentos	Resultados
ANACLETO (2018) (Portugal)	227 alunos do 2º e 3º ciclo ensino básico (129 meninos e 98 meninas) idade média de 15,58 anos (DP=2,39)	Deficiência físico- motora e visual	Actividades de contacto com modalidades desportivas como Basquetebol em cadeira de rodas, Paravoleibol, Goalball, Atletismo, Bocha e Judo. - Palestra e debate sobre desportos paralímpicos e inclusão da PcD	Análise do contributo do Dia Paralímpico para um maior conhecimento sobre o desporto adaptado através das modalidades vivenciadas durante o evento, e a sensibilização para a importância destas no bem-estar físico e social das pessoas com deficiência	Uso de um Modelo de Análise Desagregado (MAD) com diferentes variáveis (p. ex.: hábitos desportivos; conhecimento de Desportos adaptados; percepção da importância da prática de desporto por PcD; etc.) e indicadores	- Mudanças positivas de atitude perante o desporto adaptado - Participantes atribuem importância do desporto na vida de PcD, quanto bem-estar físico, psicológico e social
		1 dia				
		Informação, Contacto directo, debate; simulação				
JESINA <i>et al.</i> (2006) (República Checa)	48 crianças de 4º e 5º ano (27 meninos e 21 meninas), entre os 9 e 12 anos	Deficiência físico- motora	- Vídeo e debate sobre: Basquetebol em cadeira de rodas, Goalball, Bocha, Atletismo e Bicicleta de mão; - Actividades de simulação nestes desportos	Análise do efeito do programa "Dia paralímpico escolar" em relação à atitude perante a PcD	1- Versão Checa (CAIPE-CZ) do questionário <i>Children's Attitudes toward Integrated Physical Education – Revised CAIPE-R</i> (Block, 1995) 2- <i>Adjective Checklist</i> (Siperstein, 1980) Foram aplicados antes e depois do programa	- Mudanças de atitude significativas na subescala geral, mas não na específica sobre adaptação de regras no desporto - Melhora no significativa nas pontuações do listado de adjectivos - Os alunos mais competitivos mudaram menos
		1 dia com 4 sessões principais (cada com 2 actividades) (+/- 5 h)				
		Informação audiovisual, simulação				
LIU <i>et al.</i> (2010) (República Checa)	36 crianças da 6ª classe (17 meninos e 19 meninas), idade média 11,7 anos (DP=0,4).	Deficiência físico- motora e visual	- Palestra sobre o Movimento Paralímpico e Desporto para PcD - Vídeo sobre JJPP; Surdolímpico e JOE - Palestra de atletas com deficiência - Prática de bocha e Basquetebol cadeira de rodas	Análise do efeito do programa "Dia paralímpico escolar" em relação à atitude perante a PcD	1- Questionário CAIPE-CZ (modificado de CAIPE-R, Block, 1995) 2- <i>Adjective Checklist</i> (Siperstein, 1980) Foram aplicados 1 semana antes e 1 semana depois do programa	- Mudanças de atitude significativas na subescala geral, mas não na específica sobre adaptação de regras no desporto - Melhora no significativa nas pontuações do listado de adjectivos - Meninas mostraram atitudes mais positivas que os meninos
		1 dia com 3 sessões (cada uma com 45', sendo 15' de competição)				
		Informação, Contacto, Simulação				
McKAY <i>et al.</i> (2015) (NY, Estados Unidos de América)	143 crianças da 6ª classe (72 meninos e 71 meninas)	Deficiência físico- motora	5 actividades: i) História de vida de atletas paralímpicos; ii) simulação do Basquetebol em cadeira de rodas; iii) simulação do Paravoleibol, iv) Experiência desportiva de	Análise do efeito do programa "Dia paralímpico escolar" em relação à atitude perante a PcD	1- Questionário CAIPE-R (Block, 1995) 2- <i>Adjective Checklist</i> (Siperstein, 1980) Foram aplicados 2 dias antes da implementação do programa, e justo depois do mesmo	- O programa influenciou positivamente tanto nas atitudes gerais, como específicas nos alunos
		1 dia (+/-2,5 h)				
		Informação, debate, Contacto directo (4 atletas), simulação				

			um atleta paralímpico v) Debate sobre inclusão			
McKAY <i>et al.</i> (2019) (Estados Unidos de América)	52 alunos da 6ª classe (não especificado o sexo do aluno) entre 11 e 12 anos	Deficiência físico-motora	5 actividades: i) História de vida de atletas paralímpicos; ii) simulação de Basquetebol em cadeira de rodas; iii) simulação de Paravoleibol, iv) Experiência desportiva de um atleta paralímpico v) Debate sobre inclusão	Compreensão e descrição das experiências dos participantes no DPE em relação à formação de atitudes e percepções sobre o desporto e a deficiência	Os dados deste estudo foram colectados na forma de respostas reflexivas da escrita. 1 semana após a intervenção, foi feita a questão: "Reflecta sobre sua experiência no "Dia Paralímpico Escolar", incluindo o que mais o impactou, o que o surpreendeu e o que foi desafiador para você"	- Alunos experimentaram uma mudança nas atitudes em relação às PcD. - As reflexões dos alunos indicaram maior compreensão de factores que unem, assim como diminuição nas diferenças, entre colegas com deficiência. - Redefinição do conceito de pessoa normal
		1 dia (+/-2,5 h)				
		Informação, Contacto directo (7 atletas); debate, simulação				
PANAGIOTOU <i>et al.</i> (2008) (Grécia)	178 crianças da 5ª e 6ª classe (86 meninos e 92 meninas), idade média 11,53 anos (DP=0,5)	Deficiência físico-motora e visual	i) Direitos Humanos; ii) JJPP; iii) Bocha; iv) Classificação desportiva; v) Paravoleibol; vi) Goalball; vii) Jogos de acessibilidade; viii) Desenho; ix) Basquetebol em cadeira de rodas; x) Atletismo	Análise do efeito do programa "Dia Paralímpico Escolar" em relação à atitude perante a PcD, em 3 escolas	Questionário CAIPE-R (Block, 1995). Foi aplicado 1 semana antes e 1 semana depois do programa	- Mudanças significativas de atitude na subescala geral, mas não na específica sobre adaptação de regras no desporto - Não houve diferenças entre meninos e meninas
		1 dia (+/- 2,5 h.)				
		Informação, simulação				
PANAGIOTOU <i>et al.</i> (2009) (Grécia)	310 crianças de 5º e 6º anos	Todas	i) Direitos Humanos; ii) JJPP; iii) Bocha; iv) Classificação desportiva; v) Paravoleibol; vi) Goalball; vii) Jogos de acessibilidade; viii) Desenho; ix) Basquetebol em cadeira de rodas; x) Atletismo	Análise do efeito do programa "Dia paralímpico escolar" em relação à atitude perante a PcD, em 7 escolas	Versão do questionário CAIPE-R (Panagiotou, 2006). Foi aplicado antes e depois do programa	- Mudanças de atitude significativas na subescala geral, mas não na subescala específica sobre adaptação de regras no desporto
		1 dia				
		Informação audiovisual, Simulação				
TEIXEIRA, (2014) (Portugal)	187 alunos de 5º e 6º ano de escolaridade	Deficiência no geral	Fase I e II: apresentações em PowerPoint; observação de vídeos; grupos de discussão; fichas de trabalho; jogos didácticos. Fase III: prática de Bocha, Goalball, Basquetebol em cadeira de rodas e Paravoleibol	Estudo da implementação de um programa de intervenção em EF ("Programa de Educação Paralímpica") em 3 Fases: I) "Consciencialização sobre deficiência"; II) "Conhecimento sobre	Versão Portuguesa do questionário CAIPE-R (Block, 1995). Foi aplicado 1 semana antes e 1 semana depois da intervenção	- O programa implementado foi eficaz na promoção de atitudes positivas face inclusão de alunos com NEE nas aulas de EF, especificamente nas atitudes gerais - Valores das atitudes decresceram após a intervenção
		1ª Semana (Fase I: 45'; Fase II: 45'); 2ª semana: (Fase III: 2 h.)				
		Fase I e II: Informação audiovisual Fase III: Simulação, debate, contacto directo (4 desportistas)				

A maior parte dos estudos realizados estão baseados em dados quantitativos através da recolha de dados por instrumentos como o *Children's Attitudes toward Integrated Physical Education, CAIPE-R* (Block, 1995) (PANAGIOTOU *et al.*, 2008, 2009; VAN BIESEN *et al.*, 2006); ou o uso do CAIPE-R junto à *Adjective Checklist* (Siperstein, 1980) (JESINA *et al.*, 2006; XAFOPOULOS *et al.*, 2009; LIU *et al.*, 2010; MCKAY *et al.*, 2015). No entanto, recentes pesquisas estão assentes em novas formas de aproximação como ANACLETO (2018) através de um Modelo de Análise Desagregado (MAD) com diferentes variáveis e indicadores; ou MCKAY *et al.* (2019), através de pesquisa qualitativa.

Portanto, a escala mais usada tem sido o *Children's Attitudes toward Integrated Physical Education, CAIPE-R* (Block, 1995), a qual foi desenvolvida para medir especificamente atitudes de crianças sem deficiência em relação à inclusão de colegas com deficiência física ou intelectual na aula de Educação Física. Este instrumento possui duas subescalas, uma geral (atitudes em relação à inclusão de crianças com deficiência na aula de EF) e outra específica (atitude em relação à modificação de regras no desporto para permitir a inclusão de colegas com deficiência), as quais podem ser determinadas por separado ou em conjunto, totalizando três pontuações (MCKAY *et al.*, 2015).

Em certa medida, o uso maioritário desta escala tem determinado as variáveis estudadas nas diferentes pesquisas dentro do contexto educativo, as quais reflectem seus resultados em redor das três pontuações: a atitude dos colegas sem deficiência face à inclusão dos pares com deficiência na aula de Educação Física, na prática desportiva, ou na inclusão como um todo.

O segundo instrumento utilizado é a *Adjective Checklist* (Siperstein, 1980), sendo concebida como uma lista de verificação de adjetivos que mede as atitudes cognitivas dos participantes, identificando possíveis estereótipos. No instrumento, as crianças podem escolher entre uma série de adjetivos que descrevem sentimentos, comportamentos académicos, aparência física e comportamento social (agrupados em três categorias: positivo, negativo e afecto negativo) para associá-los com uma criança com deficiência (XAFOPOULOS *et al.*, 2009).

No geral, os resultados das pesquisas realizadas no âmbito da implementação do programa do "Dia Paralímpico Escolar" têm sido imprecisos, constatando-se mudanças positivas em relação à inclusão de colegas com deficiência (LIU *et al.*, 2010; MCKAY *et al.*, 2015; PANAGIOTOU *et al.*, 2008; XAFOPOULOS *et al.*, 2009), mas nem sempre com um nível significativo (VAN BIESEN *et al.*, 2006).

Assim, o efeito do programa indica mudanças de atitude relativamente positivas em relação à inclusão de colegas com NEE na sala de aulas (a partir da subescala geral do CAIPE- R), mas ao mesmo tempo os alunos não desejam modificar as regras do desporto ou adaptar as actividades para acomodar estes colegas (subescala específica do CAIPE- R) (JESINA *et al.*, 2006; LIU *et al.*, 2010; PANAGIOTOU *et al.*, 2008; VAN BIESEN *et al.*, 2006; XAFOPOULOS *et al.*, 2009). Podemos inferir que alunos sem NEE entendem que os pares com NEE podem participar das aulas de EF (actividades de colaboração), mas não os querem nas suas equipas (actividades de competição).

Como indica McKAY *et al.* (2015), especula-se que esta situação se deve, por um lado, ao desejo que os alunos têm de vencer — os quais jogam com um alto nível de competitividade junto a colegas de equipa poderosos (PANAGIOTOU *et al.*, 2008) — e por outro lado, ao pouco conhecimento dos alunos sobre a adaptação e modificação de regras desportivas. Ainda, XAFOPOULOS *et al.* (2009) indicam que este facto poderia estar relacionado a que as adaptações nas regras distrairiam as crianças dos altos níveis de competição e desafio.

Por conseguinte, parece existir uma contraposição entre o entusiasmo e motivação pela tarefa, *versus* resultado (ganhar ou perder); o que nos aproxima da diferenciação entre objectivos de desempenho e objectivos centrados na tarefa (LEITÃO & DA SILVA, 2019).

Entretanto, a teoria do contacto (ALLPORT, 1971), destaca as actividades cooperativas em detrimento das actividades competitivas para o desenvolvimento de atitudes positivas para aceitação da diferença. Sendo que segundo este autor, as actividades baseadas na competição poderiam actuar como um impedimento para o desenvolvimento de atitudes positivas com relação aos colegas com NEE.

De acordo com LEITÃO & DA SILVA (2019), existem duas razões explicativas da resistência dos alunos à modificação de regras nos jogos e desportos no "Dia Paralímpico Escolar". Estas estariam relacionadas, em primeiro lugar, à quebra no carácter competitivo destes jogos, junto a um elevado nível competitivo dos alunos sem NEE; e em segundo lugar, ao desconhecimento inicial dos alunos sobre os efeitos da alteração dessas regras (devido a que os dados são recolhidos durante o pré-teste) e que seriam experienciadas durante a participação nas actividades implementadas do programa (dados resultantes do pós-teste).

Desta forma, a diferença de resultado mais baixo do pós-teste, em relação ao pré-teste, explicaria a atitude desfavorável à modificação dessas regras e assim à inclusão dos seus colegas com NEE nestas actividades.

Contudo, implementações mais recentes do programa parecem ter resultados positivos em ambas escalas (McKAY *et al.*, 2015), pelo que podemos interpretar que a aplicação do programa vai melhorando a partir das constatações dos estudos anteriores. Seguindo as orientações deixadas pelas limitações dos estudos, McKAY *et al.* (2019) aplicaram uma pesquisa qualitativa obtendo resultados promissores sobre mudanças positivas de origem conceptual nas crianças face à inclusão de colegas com deficiência.

Alguns dos estudos indicados na Tabela 10 focaram-se na medição de apenas a atitude (McKAY *et al.*, 2015; 2019), enquanto que outros combinaram a atitude e o sexo do aluno (JESINA *et al.*, 2006; LIU *et al.*, 2010; XAFOPOULOS *et al.*, 2009; etc.). O impacto da mudança de atitude sobre este último parece indicar que o programa teve resultados mais positivos nas meninas para a inclusão dos colegas com NEE nas aulas de EF (LIU *et al.*, 2010; VAN BIESEN *et al.*, 2006; XAFOPOULOS *et al.*, 2009); enquanto que outros estudos tiveram resultados conflituantes a este respeito (PANAGIOTOU *et al.*, 2008). Como indica McKAY *et al.* (2015), de acordo a esta inconsistência, se faz necessário o aumento das pesquisas neste sentido.

O estudo doutras variáveis, como a idade dos participantes, não tem recebido muito interesse nas pesquisas apresentadas. Isto é devido fundamentalmente a que o principal instrumento utilizado pelos estudos para implementação do "Dia Paralímpico Escolar", o CAIPE-R (Block, 1995) — ou uma ligeira modificação deste para adaptação da língua (JESINA *et al.*, 2006; LIU *et al.*, 2010; PANAGIOTOU *et al.*, 2008; TEIXEIRA, 2014; VAN BIESEN *et al.*, 2006) — foi validado utilizando uma amostra de alunos de 5º e 6º grau, o que tem condicionado a amostra utilizada nestas pesquisas.

De forma similar, com relação à duração da intervenção, o programa está desenhado para ser aplicado num único dia (IPC, 2006; McKAY, 2013), sendo que mesmo aplicações que investem mais do que o tempo recomendado, como o estudo realizado por TEIXEIRA (2014) durante duas semanas, tem uma duração em horas similar às outras intervenções.

Querendo compilar algumas das recomendações dos autores para futuras investigações, transcrevemos as sugestões mais comumente apresentadas pela bibliografia. Neste sentido, encontramos:

- Aumentar a duração do programa para mais alguns dias (LIU *et al.*, 2010; TEIXEIRA, 2014; XAFOPOULOS *et al.*, 2009);
- Incluir as actividades do programa como uma prática regular das aulas de EF (BORGSMANN & GAVIÃO, 2015; McKAY *et al.* 2015; TEIXEIRA, 2014; XAFOPOULOS *et al.*, 2009);
- Realizar um maior trabalho na componente cognitiva dos alunos sem NEE para uma maior compreensão sobre a adaptação das regras e o seu impacto no resultado do jogo (McKAY *et al.* 2015; TEIXEIRA, 2014);
- Diversificar o programa para outros tipos de deficiência e com uma amostra maior (LIU *et al.*, 2010; McKAY *et al.* 2015);
- Melhorar o treinamento das pessoas que irão implementar o programa para terem um conhecimento aprofundado da teoria do contacto (McKAY *et al.* 2015; TEIXEIRA, 2014);
- Fazer um seguimento longitudinal para comprovar se as mudanças se mantêm no tempo (LIU *et al.*, 2010; McKAY *et al.* 2015; TEIXEIRA, 2014).

Como conclusão, concordamos em que os resultados da maioria dos estudos realizados sobre o "Dia Paralímpico Escolar" apresentam um incremento das atitudes positivas dos alunos sem NEE em relação aos seus pares com NEE, pelo que a sua implementação parece contribuir para que as crianças se tornem conscientes dos seus valores e atitudes relativamente a pessoas com capacidades diferentes. De facto, estudos recentes sobre mudança positiva de atitudes através da AFD indicam que as intervenções que combinam actividades estruturadas de contacto, simulação, aquisição de conhecimento e consciencialização são eficazes para atingir este objectivo (LIU *et al.*, 2010; McKAY *et al.*, 2015, 2019; PANAGIOTOU *et al.*, 2008; REINA *et al.*, 2011; RELLO & PUERTA, 2014; XAFOPOULOS *et al.*, 2009).

Entretanto, consentaneamente com LEITÃO & DA SILVA (2019), o programa apresenta algumas limitações se temos em conta que está baseado na teoria do contacto de Gordon Allport (ALLPORT, 1971). Referimo-nos à duração do contacto (de carácter pontual, com sessões de curta duração), à qualidade do contacto estabelecido (metodologias aplicadas e materiais utilizados), e ao próprio contacto, sendo que por vezes o contacto com pessoas com deficiência

tem sido directo (ANACLETO, 2018; LIU *et al.*, 2010; McKAY *et al.*, 2015, 2019; TEIXEIRA, 2014; XAFOPOULOS *et al.*, 2009); e noutras ocasiões o contacto tem sido indirecto⁴⁷ (JESINA *et al.*, 2006; PANAGIOTOU *et al.*, 2008, 2009; VAN BIESEN *et al.*, 2006).

Em favor do programa devemos sublinhar que, se bem é certo, durante a sua implementação apresentam-se muitas situações de contacto essencialmente hipotéticas, não tendo na prática um convívio real com colegas com NEE; também o é que as actividades estão desenhadas para que o aluno vivencie e desenvolva um espírito de cooperação e colaboração, sendo evitadas as actividades competitivas.

No âmbito dos programas educativos promovidos pelo Comité Paralímpico Internacional, o currículo do "Dia Paralímpico Escolar" é o único que está desenhado para um uso internacional. Contudo, existem alguns programas implementados por comités paralímpicos nacionais com o intuito de sensibilizar sobre a deficiência através do desporto — primando estratégias como o contacto directo, indirecto, simulação, debates, palestras, etc. — mas que geralmente são desenvolvidos num único país e não são testados em pesquisa. Alguns exemplos são: *Ability vs. Ability educational program* no Reino Unido; *Petro-Canada Paralympic School Programme* no Canadá; *Telstra Paralympic Education Programme* na Austrália; *Belgium's School Project* na Bélgica; e outros (BORGSMANN & GAVIÃO, 2015; McKAY *et al.*, 2019).

1.7.2. Estudos sobre o desenvolvimento de atitudes positivas perante a deficiência com base na Teoria do Contacto no âmbito da Actividade Desportiva e Recreativa

A Actividade Física e o Desporto que é realizada em ambientes inclusivos (contacto entre pessoas com e sem deficiência) pode ser apresentada como base de uma metodologia que promova a inclusão das pessoas com deficiência, aparecendo aqui o conceito de "desporto inclusivo", definido por Moya (2014, como citado por OCETE, 2016, p. 100) como a Actividade Física e o Desporto que possibilita a prática conjunta de pessoas com e sem deficiência, ajustando-se às particularidades dos participantes e mantendo o objectivo da especialidade desportiva em questão. Isto pressupõe uma adaptação do regulamento e do material com o intuito de fomentar a participação activa e efectiva de todos os participantes.

⁴⁷ O contacto indirecto refere-se à apresentação de imagens ou vídeos de pessoas com deficiência em ambientes como o educativo, desportivo, recreativo.

Entretanto, são escassas as intervenções relacionadas ao contacto directo no âmbito da Actividade Física e o Desporto inclusivo, devido à dificuldade para obter uma amostra significativa de pessoas com e sem deficiência coincidindo na mesma prática desportiva inclusiva (PEREZ-TEJERO *et al.*, 2012). É neste sentido que a maior parte das pesquisas tem sido produzida no contexto educativo onde a obrigatoriedade legislativa facilita o acesso.

Contudo, algumas intervenções, como as de REINA (2003) e TEIXEIRA (2014), têm tido resultados positivos através da realização de jornadas práticas recreativas de carácter massivo na via pública. Estes autores implementaram o trabalho através de actividades de carácter lúdico-desportivo, facilitação de informação sobre o desporto adaptado e a deficiência, e o contacto directo com pessoas com deficiência em ambientes inclusivos. Fora da discussão sobre o maior ou menor controle das variáveis que influenciam nas atitudes, acreditamos que o determinante está na interação produzida como consequência da prática de Actividades Físicas e Desportivas inclusivas, e não tanto o contexto onde esta se produz.

É neste sentido que a maior parte dos estudos analisados (ABELLÁN *et al.*, 2018a; DE LA OSA & HERNANDEZ, 2018; GARCIA *et al.*, 2009; OCETE, 2016; PEINADO, 2017; SANTANA & GAROZ, 2013; e outros) utiliza a Actividade Física e o Desporto Adaptado como parte da disciplina de Educação Física. Isto pode ser feito como Unidade Temática dentro da dosificação, ou mesmo como modelo na actuação pedagógica, por exemplo, através do "Modelo de Educação Desportiva"⁴⁸. Ora, este modelo tem sido proposto, dentro do contexto inclusivo, como um facilitador de atitudes positivas perante a deficiência.

De acordo com FOLEY *et al.* (2007), através do contacto directo, a simulação e a experiência pessoal, o "Modelo de Educação Desportiva" pode ajudar a melhorar a compreensão dos alunos perante os pares com deficiência, aumentando a socialização entre eles, e fornecendo uma melhor percepção dos desafios que os colegas com deficiência podem enfrentar durante os jogos ou numa competição desportiva.

Em todo caso, fora do âmbito educativo — incluindo cá o programa do "Dia Paralímpico Escolar" — aparecem poucas propostas sobre mudanças positivas de atitudes através do

⁴⁸ Apresentado como um agente transformador de Unidades Temáticas em experiências desportivas para os alunos através do seu envolvimento na organização de actividades, proporcionando-lhes momentos prazenteiros, e desenvolvendo o espírito e trabalho de equipa (MESQUITA *et al.*, 2016).

contacto directo no âmbito desportivo (McKAY *et al.*, 2015). Alguns estudos encontrados com base na teoria do contacto são apresentados na Tabela 11.

Tabela 11: Estudos realizados sobre o desenvolvimento de atitudes positivas perante a deficiência com base na Teoria do Contacto no âmbito da AFD e Recreativa

Pesquisa	Amostra	Tipo de Deficiência/ Duração / Estratégia	Actividades	Descrição da intervenção	Instrumentos	Resultados
BERGMAN & HANSON (2000) (Florida – Estados Unidos de América)	54 estudantes universitários (7 homens e 47 mulheres), com idade média 21,63 anos (DP=4,95)	Deficiência Físico-motora	- Actividades desportivas e recreativas - Convivência em actividades da vida diária	Medição das atitudes de estudantes universitários sem deficiência antes e depois do voluntariado num acampamento desportivo para PcD. O acampamento ofereceu actividades desportivas e de lazer para adultos com lesão medular e amputação de membros inferiores	- <i>Attitude Toward Disabled Person scale, ATDP</i> (Yuker & Block, 1986), aplicado em 3 momentos: 1 dia antes, no fim da intervenção e após 6 semanas	- O acampamento não teve um impacto significativo nas atitudes dos participantes perante a deficiência. Contudo observaram-se mudanças de atitude positivas para os alunos com atitudes menos positivas inicialmente
		2 dias completos e seguidos				
		Contacto directo				
LUNDBERG <i>et al.</i> (2008) (Utah – Estados Unidos de América)	126 estudantes universitários (55 homens e 71 mulheres), com idade média 21,87 anos (DP=3,36)	Deficiência Físico-motora	Actividades desportivas de recreação e competição de Basquetebol e Rugby em cadeira de rodas	Análise dos efeitos dum programa desportivo de Basquetebol e Rugby em cadeira de rodas nas atitudes dos participantes em relação às pessoas com deficiência, dentro do ambiente universitário	<i>Interaction with Disabled Persons Scale - IDP</i> (Gething & Wheeler, 1992), aplicado antes e depois da intervenção	- Houve uma diminuição significativa no desconforto na interacção com PcD após a participação no programa desportivo (mesmo com limitadas oportunidades de interacção com PcD) - Participantes com maior desconforto inicial foram mais influenciados pelo programa
		6 semanas				
		Contacto directo (2 pessoas), simulação				
PAPAIOANNOU <i>et al.</i> (2014) (Grécia)	387 crianças com idade média 11,25 anos (DP=0,97)	Deficiência Físico-motora	- Actividades desportivas de simulação da deficiência; - Palestras e vídeos sobre JJPP; - Debates; - Actividades de desenho com tópicos relacionados a desportos, atletas e equipamentos paralímpicos	Análise do impacto dum programa de acampamento de verão com actividades desportivas e de lazer nas atitudes de crianças sem deficiência em relação à inclusão de crianças com deficiência. No total 10 actividades: 1) Direitos Humanos; 2) Informações sobre JJPP; 3) Bocha; 4) Classificação; 5) Rugby em cadeira de rodas; 6) Atletismo; 7) Jogos de acessibilidade; 8) Natação; 9) Basquetebol em cadeira de rodas; e 10) Desenho	Questionário <i>Attitudes Towards Integrated Sports Inventory - ATISI</i> (Block & Malloy, 1998), sendo uma versão do CAIPE-R (Block, 1995), com 2 subescalas: geral (inclusão na participação do desporto) e específica (adaptação e modificação de regras). Foi aplicado antes e depois da intervenção	A participação no acampamento desportivo e de lazer teve uma influência positiva nas atitudes gerais e específicas das crianças sem deficiência em relação à inclusão de crianças com deficiência
		20 dias consecutivos				
		Simulação, Contacto directo, Informação audiovisual				
PÉREZ-TEJERO <i>et al.</i> (2012) (Espanha)	21 PsD (17 homens e 4 mulheres) entre 8 e 14 anos	Deficiência Físico motora	- Actividades técnico-táticas de Basquetebol entre crianças e jovens com e sem deficiência - Convivência em actividades da vida diária	Desenho e aplicação dum programa de intervenção como modelo para a prática desportiva inclusiva, "Clínica Inclusiva de Basquetebol", analisando o efeito que ela tem sobre a atitude em relação à deficiência em jogadores que não a têm	<i>Cuestionario de actitudes hacia las personas con discapacidad</i> (Reina, Lopez, Jiménez, Garcia-Calvo, & Hutzler, 2011) aplicado em 3 momentos: antes, no fim da intervenção e após 9 meses	Mudanças positivas significativas na atitude em relação às PcD após o desenvolvimento da actividade e a sua manutenção ao longo do tempo
		4 dias completos e seguidos (3 sessões diárias de actividades totalizando 4,5 h./dia)				
		Contacto directo, Informação				

A maior parte dos estudos apresentados na Tabela 11 focaliza-se na deficiência físico-motora para a realização do seu programa (BERGMAN & HANSON, 2000; LUNDBERG *et al.*, 2008; PAPAIOANNOU *et al.*, 2014; PÉREZ-TEJERO *et al.*, 2012) sendo que outros estudos têm atendido um maior leque de grupos, como REINA (2003) e VÍQUEZ *et al.* (2020). Como indica GARCÍA *et al.* (2009), as actividades focadas nas deficiências físico-motora e visual têm sido as mais utilizadas, sobretudo se entre as estratégias está prevista a simulação.

Relativamente à duração, algumas pesquisas têm sido implementadas apenas por um ou dois dias como os realizados por REINA (2003) e BERGMAN & HANSON (2000) respectivamente; sendo que outros têm tido uma duração de vários dias (PÉREZ-TEJERO *et al.*, 2012), e até várias semanas (LUNDBERG *et al.*, 2008; PAPAIOANNOU *et al.*, 2014; VÍQUEZ *et al.*, 2020). Neste sentido, as pesquisas que têm aplicado as suas acções durante um maior tempo tiveram um efeito superior sobre as atitudes, em relação àquelas que tiveram uma menor duração.

Como afirmam McKAY *et al.* (2015), ABELLÁN *et al.* (2018a) e LEITÃO & SILVA (2019), embora as implementações de um dia têm tido resultados positivos, parece que as acções com uma maior duração tendem a melhorar a atitude a curto e longo prazo. Reforçando esta ideia, RELLO *et al.* (2018) propõem um mínimo de oito sessões para garantir uma mudança de atitudes significativa e estável no tempo.

Segundo GARCÍA *et al.* (2009) e ALVES (2015), a técnica mais utilizada na mudança de atitudes tem sido o contacto directo, seguida da informação, sendo que a maior parte das intervenções se tem interessado por ambas em simultâneo (LUNDBERG *et al.*, 2008; PAPAIOANNOU *et al.*, 2014; PÉREZ-TEJERO *et al.*, 2012; REINA, 2003; VÍQUEZ *et al.*, 2020). Com relação à informação, parece existir certo consenso em que o conhecimento sobre a deficiência — o qual pode ser adquirido a partir da leitura de um livro, durante uma palestra, ou mesmo pela visionação de um filme — ajuda a melhorar a sensibilidade perante as pessoas com deficiência revertendo em favor de atitudes positivas (ALVES, 2015).

De facto, de acordo ao conceito tridimensional da atitude que tomamos como base no presente estudo (RODRIGUES *et al.*, 2009), a predisposição para uma acção partiria da coerência entre as cognições e os afectos que o sujeito tem sobre o objecto da atitude, e portanto, fazendo-se

necessária uma actuação intencional sobre as ideias e crenças da pessoa — através da informação e o contacto directo — e a carga afectiva — contacto directo.

De forma similar, a simulação tem sido usada como uma técnica válida na mudança positiva de atitudes, sendo com frequência utilizada junto às anteriores (REINA, 2003; LUNDBERG *et al.*, 2008; PAPAIOANNOU *et al.*, 2014; VÍQUEZ *et al.*, 2020). Entretanto, algumas pessoas com deficiência têm criticado o uso desta técnica alegando um potencial prejuízo, já que se focaliza nos desafios associados às limitações, perdendo o quadro social mais amplo, e podendo perpetuar estereótipos negativos (French, 1996; como citado em LUNDBERG *et al.*, 2008).

Nesta mesma linha, MAGALHÃES & CARDOSO (2010) advertem que a vivência de uma situação artificial de deficiência (p. ex: vendar os olhos ou usar cadeiras de rodas para deslocar-se) pode ter um efeito negativo, já que a simulação não possibilita entender como a pessoa com deficiência vivencia a sua relação com o entorno, levando a conclusão de quanto é péssima a situação do outro (cego ou cadeirante), e portanto, valorizando negativamente a situação da pessoa com deficiência. Conquanto, estas apreciações carecem de apoio científico, sendo reconhecida a simulação como uma das técnicas adequadas para a mudança positiva de atitudes (ALVES, 2015; BORGMANN & GAVIÃO, 2015; OCETE *et al.*, 2015; OCETE, 2016; RELLO *et al.*, 2018; e outros).

Independentemente das técnicas utilizadas, os resultados parecem constatar que os programas que apenas utilizam uma única técnica, como o estudo de BERGMAN & HANSON (2000), apresentam efeitos não significativos (ou menos significativos) na mudança positiva de atitudes perante a deficiência. Porém, propostas que empregaram diferentes técnicas, como LUNDBERG *et al.* (2008); PÉREZ-TEJERO *et al.* (2012); PAPAIOANNOU *et al.* (2014) e VÍQUEZ *et al.* (2020); obtiveram resultados mais encorajadores. Efeitos similares obtiveram KRAHÉ & ALTWASSER (2006) e RELLO *et al.* (2018), quem concluíram que os grupos que recebiam um maior número de estímulos, provenientes de diferentes técnicas, tinham um maior efeito sobre as atitudes.

Podemos finalizar afirmando que as intervenções que promovem uma experiência activa dos participantes face à melhora das atitudes — como as propostas no âmbito da Actividade Física e o Desporto — são mais eficazes que as que apresentam formas passivas de mera exposição à informação. Reforçando esta reflexão, Yuker e Block (1979, p. 55; como citado em ALVES, 2015, p. 133) afirmaram: “para mudar as atitudes é necessário levar às pessoas a fazer alguma

coisa. Raramente se modificam as atitudes através de palestras ou materiais escritos. A única forma real de mudar as atitudes é levar as pessoas a participarem activamente”.

1.7.3 Variáveis que condicionam as atitudes em estudos embaçados na Teoria do Contacto e desenvolvidos no âmbito da Actividade Física e Desporto

A partir da análise da literatura empírica produzida na área, podemos inferir uma série de factores que incidem sobre o desenvolvimento das atitudes positivas das pessoas. Independentemente da intervenção estar centrada no âmbito escolar da Educação Física, recreativo ou desportivo, somos conscientes de que as propostas que objectivam uma mudança positiva de atitudes não actuam directamente sobre esta, mas sobre determinadas variáveis que a condicionam, estando elas relacionadas ao sujeito, ao ambiente ou à própria intervenção.

Desta forma, quanto a variáveis relacionadas a factores pessoais, queremos indicar aquelas que são influenciadas de forma intrínseca e extrínseca no sujeito como o sexo, idade, experiência de contacto anterior com pessoas com deficiência, conhecimento que a pessoa possui sobre a deficiência prévio à intervenção, ou o carácter mais ou menos competitivo do indivíduo.

A este respeito, a influência dos factores pessoais sobre as atitudes tem sido reconhecida e amplamente referenciada na literatura específica sobre o contacto directo, tanto na pesquisa no geral (ALVES, 2015; BARNEY, 2011; CALDERÓN-LÓPEZ, 2020; PETTIGREW *et al.*, 2011; etc.) como naquela que utiliza a Actividade Física e o Desporto como um meio para o contacto (ABELLÁN *et al.*, 2018a & 2018b; CABRAL, 2016; GARCIA, 2016; LEITÃO & DA SILVA, 2019; LUNDBERG *et al.*, 2008; McKAY *et al.*, 2015; OCETE, 2016; TEIXEIRA, 2014; VÍQUEZ *et al.*, 2020; etc.).

Relativamente aos factores contextuais, estamos referindo os aspectos relacionados ao ambiente no qual é promovido o contacto entre os participantes e que podem ter um impacto sobre as suas atitudes. Indicamos aqui o apoio social/institucional — no âmbito educativo aplicaríamos o termo "cultura escolar" — necessário para a criação de um espaço que fomente a atitude positiva, ao tipo de deficiência com o qual o grupo-alvo entra em contacto e ao trabalho intencional do agente desportivo (incluído cá o professor de Educação Física) para que se produza um desenvolvimento positivo das atitudes (BARR & BRACCHITTA, 2014; PEINADO, 2017; PÉREZ-TEJERO *et al.*, 2012; RELLO *et al.*, 2020; RELLO & PUERTA, 2014; etc.).

Quanto aos factores intervenientes, incluímos aspectos relativos ao desenho da implementação e que podem afectar no desenvolvimento positivo da atitude. Neste sentido, os factores intervenientes devem ser cuidadosamente planificados tendo em conta tanto os factores contextuais (apoio institucional, formação e interesse dos agentes desportivos, tipo de deficiência da intervenção) quanto os pessoais (idade, sexo, experiência prévia do participante, etc.) já que ambos influenciam consideravelmente o efeito sobre a atitude.

Portanto, fazemos referência às técnicas que serão escolhidas para a implementação da proposta (informação, simulação, persuasão, etc.); à duração da intervenção e à sua periodicidade (continuada ou em intervalos); emprego de actividades lúdicas, recreativas e/ou desportivas; e uso de actividades cooperativas em ambientes inclusivos ou específicos (CABRAL, 2016; DE LA OSA & HERNANDEZ, 2018; REINA *et al.*, 2011; RELLO *et al.*, 2018, 2020; SANTANA & GAROZ, 2013; VÍQUEZ *et al.*, 2020).

A Tabela 12 apresenta um resumo das principais variáveis que incidem sobre o desenvolvimento das atitudes positivas perante a deficiência e que têm sido destacadas pela bibliografia específica relacionada ao contacto no âmbito da Actividade Física e o Desporto.

Tabela 12: Principais variáveis preditoras do desenvolvimento de atitudes positivas face à deficiência através da AFD em estudos relacionados à Teoria do Contacto

Factor	Variáveis preditoras	Pressuposto	Alguns dos estudos relacionados
Factores pessoais	Sexo	As mulheres têm atitudes mais positivas perante a inclusão das PcD do que os homens	ABELLÁN <i>et al.</i> (2018a & 2018b); BLOCK & OBRUSNIKOVA (2007); CABRAL (2016); CAMPOS <i>et al.</i> (2013); GARCIA (2016); LIU <i>et al.</i> (2010); McKAY <i>et al.</i> (2015); REINA <i>et al.</i> (2011; 2019); RELLO & PUERTA (2014); RELLO <i>et al.</i> (2018); RODRÍGUEZ <i>et al.</i> (2017); SLININGER <i>et al.</i> (2000); TEIXEIRA (2014); VAN BIESEN <i>et al.</i> (2006); XAFOPOULOS <i>et al.</i> (2009)
	Idade	Sugere-se que as crianças entre a infância e o início da adolescência têm atitudes mais positivas. Na adolescência atitudes mais negativas, que melhoram a partir do início da idade adulta (existe variabilidade nos parâmetros)	ABELLÁN <i>et al.</i> (2018a & 2018b); CABRAL (2016); DE LA OSA & HERNANDEZ (2018); GARCÍA <i>et al.</i> (2009); KRAHÉ & ALTWASSER (2006); LEITÃO & DA SILVA (2019); MACMILLAN <i>et al.</i> (2013); OCETE <i>et al.</i> (2015); PARADA (2014); PÉREZ-TEJERO <i>et al.</i> (2012); REINA <i>et al.</i> (2011); REIS (2016); RELLO <i>et al.</i> (2018); SANTANA & GAROZ (2013); VÍQUEZ <i>et al.</i> (2020)
	Contacto prévio com PcD	O contacto prévio (próximo e frequente) com uma PcD (p. ex: familiar, amigo, colega, etc.) influencia positivamente a atitude	ABELLÁN <i>et al.</i> (2018b); CAMPOS <i>et al.</i> (2013); GARCIA (2016); KRAHÉ & ALTWASSER (2006); LUNDBERG <i>et al.</i> (2008); MACMILLAN <i>et al.</i> (2013); REINA (2003); REINA <i>et al.</i> (2019); REIS (2016); RELLO & PUERTA (2014); RELLO <i>et al.</i> (2018); SLININGER <i>et al.</i> (2000); TEIXEIRA (2014); TRIPP <i>et al.</i> (1995); VÍQUEZ <i>et al.</i> (2020)
	Conhecimento sobre deficiência	O conhecimento sobre a deficiência influencia positivamente a atitude das pessoas	ABELLÁN <i>et al.</i> (2018a & 2018b); LEITÃO & DA SILVA (2019); LUNDBERG <i>et al.</i> (2008); OCETE (2016); PARK <i>et al.</i> (2014); PEINADO, 2017; PÉREZ-TEJERO <i>et al.</i> (2012)
	Carácter competitivo	A pessoas competitivas têm atitudes menos positivas para inclusão de PcD na Actividade Física e o Desporto	ABELLÁN <i>et al.</i> (2018b); JESINA <i>et al.</i> (2006); LEITÃO & DA SILVA (2019); LIU <i>et al.</i> (2010); McKAY <i>et al.</i> (2015); PANAGIOTOU <i>et al.</i> (2008, 2009); PARADA (2014); TEIXEIRA (2014); VAN BIESEN <i>et al.</i> (2006); XAFOPOULOS <i>et al.</i> (2009)
Factores contextuais	Apoio institucional	O interesse institucional pela criação de uma educação / cultura inclusiva, auxilia no desenvolvimento de atitudes positivas perante a deficiência	ABELLÁN <i>et al.</i> (2018a); BLOCK <i>et al.</i> (2007); LIU <i>et al.</i> (2010); LUNDBERG <i>et al.</i> (2008); MAHL (2016); McKAY (2018); OCETE (2016); OCETE <i>et al.</i> (2015); PANAGIOTOU <i>et al.</i> (2008, 2009); PAPAIOANNOU <i>et al.</i> (2014); PARK <i>et al.</i> (2014); PEINADO (2017); PÉREZ-TEJERO <i>et al.</i> (2012); REINA (2003); RELLO <i>et al.</i> (2018; 2020); RELLO & PUERTA (2014); TEIXEIRA (2014); VÍQUEZ <i>et al.</i> (2020); XAFOPOULOS <i>et al.</i> (2009)
	Atitudes dos professores de EF e agentes desportivos	Parece existir uma associação positiva entre as atitudes dos professores de EF e agentes desportivos e a inclusão dos alunos e praticantes	BLOCK & OBRUSNIKOVA (2007); BLOCK <i>et al.</i> (2007); LEITÃO & DA SILVA (2019); MAHL (2016); OCETE <i>et al.</i> (2015); PARK <i>et al.</i> (2014); PÉREZ-TEJERO <i>et al.</i> (2012); REINA (2003); REINA <i>et al.</i> (2011); RELLO <i>et al.</i> (2020); RELLO & PUERTA (2014); VÍQUEZ <i>et al.</i> (2020)
	Tipo de deficiência	A atitude parece ser mais positiva face deficiências físicas e sensoriais do que de natureza intelectual e multi-deficiência	BARR & BRACCHITTA (2014); BLOCK <i>et al.</i> (2007); GARCIA <i>et al.</i> (2009); LEITÃO & DA SILVA (2019); REINA (2003); TRIPP <i>et al.</i> (1995)

Factores intervinientes	Estratégias utilizadas	As intervenções que combinam várias estratégias para a modificação de atitudes são mais eficazes	ABELLÁN <i>et al.</i> (2018a); GARCIA <i>et al.</i> (2009); KRAHÉ & ALTWASSER (2006); LIU <i>et al.</i> (2010); LUNDBERG <i>et al.</i> , 2008); McKAY <i>et al.</i> (2015, 2019); OCETE <i>et al.</i> (2015); PANAGIOTOU <i>et al.</i> (2008); PAPAIOANNOU <i>et al.</i> (2014); PÉREZ-TEJERO <i>et al.</i> (2012); REINA (2003); REINA <i>et al.</i> (2011); RELLO <i>et al.</i> (2018); RELLO & PUERTA (2014); SANTANA & GAROZ, (2013); VÍQUEZ <i>et al.</i> (2020); XAFOPOULOS <i>et al.</i> (2009)
	Duração da intervenção	Uma maior duração da intervenção está relacionada a mudanças positivas de atitude mais efectivas e duradouras	ABELLÁN <i>et al.</i> (2018a); BLOCK & OBRUSNIKOVA (2007); CABRAL (2016); DE LA OSA & HERNANDEZ (2018); KRAHÉ & ALTWASSER (2006); LEITÃO & DA SILVA (2019); McKAY <i>et al.</i> (2015), OCETE <i>et al.</i> (2015); PAPAIOANNOU <i>et al.</i> (2014); PÉREZ-TEJERO <i>et al.</i> (2012); REINA <i>et al.</i> (2011); RELLO <i>et al.</i> (2018); SANTANA & GAROZ, (2013); VÍQUEZ <i>et al.</i> (2020)
	Uso de Actividade Física e Desporto	Qualquer AFD é um meio óptimo para obter resultados positivos nas atitudes perante as PcD	ABELLÁN <i>et al.</i> (2018a); CABRAL (2016); DE LA OSA & HERNANDEZ (2018); LIU <i>et al.</i> (2010); OCETE, <i>et al.</i> (2015); PAPAIOANNOU <i>et al.</i> (2014); PÉREZ-TEJERO <i>et al.</i> (2012); REINA <i>et al.</i> (2011); RELLO <i>et al.</i> (2018; 2020); SANTANA & GAROZ (2013); VÍQUEZ <i>et al.</i> (2020)
	Actividades cooperativas / inclusivas	A prática de actividades lúdicas e desportivas de natureza cooperativa / inclusiva têm maior efeito na atitude positiva que as de natureza competitiva	BLOCK & OBRUSNIKOVA (2007); BLOCK <i>et al.</i> (2007); DE LA OSA & HERNANDEZ (2018); LEITÃO & DA SILVA (2019); McKAY <i>et al.</i> (2015); PEINADO (2017); PÉREZ-TEJERO <i>et al.</i> (2012); REINA <i>et al.</i> (2011); RELLO <i>et al.</i> (2018; 2020); SANTANA & GAROZ (2013); VÍQUEZ <i>et al.</i> (2020)
AFD – Actividade Física e Desporto; EF – Educação Física; PcD – Pessoa com Deficiência.			

A bibliografia específica apresentada na Tabela 12 permite-nos estabelecer algumas considerações relevantes em relação aos diversos factores que intervêm no desenvolvimento de atitudes positivas perante a deficiência:

- Quanto a factores pessoais. No geral, a pesquisa evidencia uma atitude mais positiva por parte do sexo feminino do que pelos sujeitos de sexo masculino. Relativamente à idade dos indivíduos, se apresentam indícios que indicam que durante a infância as atitudes perante a deficiência são mais positivas. Este efeito volta-se mais negativo com a chegada da adolescência e enquanto esta dura, para ir melhorando no fim e ao longo da idade adulta; entretanto, parece que as pessoas mais idosas mostram atitudes menos favoráveis.

O contacto próximo e frequente com uma pessoa com deficiência, seja um familiar, amigo ou colega de aula, está igualmente relacionado com uma melhor atitude perante a deficiência. De forma similar, parece existir uma associação positiva entre um maior conhecimento sobre a deficiência e uma melhor compreensão desta, que é traduzida em uma atitude mais positiva face às pessoas com deficiência. Entretanto, as pessoas que possuem um carácter mais competitivo parecem possuir atitudes menos positivas em relação à adaptação de regulamentos para a inclusão de pessoas com deficiência na actividade desportiva.

- Quanto a factores contextuais. Os estudos nesta área de conhecimento parecem indicar que o interesse institucional demonstrado através do suporte ou apoio para o desenvolvimento e acções que conduzam a uma cultura / sociedade inclusiva estimula o aparecimento de atitudes positivas perante as pessoas com deficiência. Igualmente, parece existir uma relação positiva entre as atitudes dos professores de Educação Física e agentes desportivos no geral, e a inclusão dos alunos e praticantes com deficiência.

Esta relação parece constituir um condicionante externo dos alunos e praticantes sem deficiência, a cargo destes profissionais, já que os mais jovens tendem a adoptar as atitudes dos seus responsáveis. Ainda, a pesquisa sugere que as pessoas sem deficiência demonstram uma atitude mais positiva perante as pessoas com deficiência de natureza físico-motora e sensorial do que para as pessoas com deficiência intelectual.

- Quanto a factores intervenientes. A bibliografia arrolada afirma que as intervenções que combinam diferentes estratégias para a modificação de atitudes (p. ex: o contacto directo, a

informação e a simulação) são mais eficazes do que aquelas que utilizam apenas uma (p. ex: a informação). Da mesma forma, se produz um efeito mais efectivo e estável nos programas que apresentam uma maior duração no tempo comparativamente àqueles com uma duração menor.

Ademais, a literatura insiste em que a Actividade Física e o Desporto são um óptimo meio para o desenvolvimento de atitudes face à deficiência, independentemente da sua aplicação ser feita dentro do contexto escolar da Educação Física ou no âmbito recreativo e desportivo. Ainda, a execução de actividades físicas e desportivas desde uma perspectiva cooperativa e inclusiva tem um maior efeito sobre a atitude do que aquelas que enfatizam a competição.

Como podemos constatar, os factores pessoais não podem ser alterados (dadas as suas particularidades) e os factores contextuais apenas podem ser controlados nas pesquisas cujo interesse esteja na apresentação de programas para o desenvolvimento de atitudes positivas perante a deficiência na área da Actividade Física e o Desporto. Entretanto, os factores intervenientes possuem a plasticidade necessária para influenciar sobre os anteriores, permitindo que o pesquisador esboce a sua proposta.

É desta forma que, seguindo as evidências apresentadas em ALVES (2015), BLOCK & OBRUSNIKOVA (2007), GARCIA *et al.* (2009), McMILLAN *et al.* (2013), OCETE (2016), PARK *et al.* (2014), RELLO & PUERTA (2014), RELLO *et al.* (2020) e outros, indicamos alguns elementos que potencialmente podem influenciar de forma positiva na atitude dentro do âmbito da Actividade Física e o Desporto:

- A combinação de várias estratégias. Como referido, o uso de diversas estratégias em simultâneo tende a reforçar o efeito positivo, sendo ideal a experiência significativa a partir do contacto directo estruturado (segundo os parâmetros da teoria do contacto anteriormente apresentados), do contacto indirecto e a informação explicativa (trabalhos de pesquisa, palestras, debates, discussões, colóquios, vídeos, histórias de vida, leituras, etc.), e da simulação da deficiência (recurso motivante quando usado desde a ludicidade através da Actividade Física e Desportiva).
- Duração da intervenção. O tempo investido na aplicação das técnicas mencionadas é de relevante importância, já que tem grande impacto sobre o efeito das atitudes a curto, meio e longo prazo. Neste sentido, os programas muito curtos podem não originar alterações visíveis no comportamento dos participantes, assim como obterem resultados pouco estáveis no tempo. De forma similar, uma intervenção curta pode provocar que os resultados apenas sejam

circunscritos ao âmbito da intervenção sem ter uma transferência a outros contextos da vida do sujeito (finalidade última de qualquer programa de desenvolvimento de atitudes perante a deficiência).

No entanto, devemos ter em conta que a duração da intervenção deve estar acompanhada de qualidade na planificação das actividades. Assim, sugerimos que as intervenções acautelem durante a elaboração do seu desenho, a avaliação das atitudes passado algum tempo após o término do programa para uma melhor percepção da dimensão do seu impacto.

– Planificação de actividades inclusivas e de cooperação. Quando o interesse esteja no desenvolvimento de atitudes positivas perante a deficiência, consideramos necessária a formatação do ambiente tradicional da prática de Actividade Física e Desporto (seja ela no âmbito escolar ou recreativo) para os moldes de um ambiente inclusivo. Isto quer dizer que conceitos como a colaboração, cooperação, solidariedade, compreensão, companheirismo, reciprocidade, criatividade, entendimento, empatia, diversidade, heterogeneidade, e análogos, devem mediar na planificação das actividades em detrimento de outros como competição, concorrência, rivalidade, estereótipo, individualidade, homogeneidade, etc.

Concluindo, a compreensão e utilização oportuna dos factores intervenientes é indispensável no desenho de qualquer programa que pretenda uma intervenção com sucesso sobre o desenvolvimento de atitudes positivas perante a deficiência. Assim, quando estes factores são tidos em conta, podemos esperar que existam resultados prometedores independentemente dos programas de desenvolvimento de atitudes terem sido aplicados no âmbito da educação (aulas de EF e "dias paralímpicos escolares") ou da Actividade Física (clínicas desportivas e acampamentos de verão).

Antes de finalizar, queremos arrolar mais duas variáveis das quais não temos encontrado o suficiente suporte na área da Actividade Física e o Desporto, e portanto, não foram incluídas dentro dos factores da Tabela 12. Nos referimos ao "Nível académico do técnico / docente" e aos "Anos de experiência como técnico / docente". Neste sentido, apenas REINA (2003) refere-se à primeira variável relacionando um maior nível formativo com uma atitude mais positiva (Rizzo, 1985; Kowalski & Rizzo, 1996; Folsom-Meek *et al.*, 1999; como citados em REINA, 2003).

CAPÍTULO II: METODOLOGIA

CAPÍTULO II: METODOLOGIA

A pesquisa científica permite o conhecimento aprofundado sobre um tema específico, presumindo a utilização de um procedimento metodológico fundamentado num processo objectivo, sistemático e flexível, com o intuito de oferecer uma explicação e compreensão de certo fenómeno social (COUTINHO, 2011).

De acordo com LAKATOS & MARCONI (2007), a pesquisa científica pode ser considerada como "um procedimento formal com método de pensamento reflexivo que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para se conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais" (p. 157). Neste sentido, uma pesquisa deve iniciar pela aproximação da realidade e a consequente inquietação a investigar para a qual o repertório de conhecimento não gera uma resposta adequada: isto permitirá definir os objectivos e participantes, assim como uma metodologia de trabalho adequada.

Portanto, a metodologia científica visa a resolução de problemas e/ou questões de investigação, examinando, descrevendo e avaliando métodos e técnicas de pesquisa que permitam a colecta e processamento de informações (PRODANOV & DE FREITAS, 2013). Desta forma, podemos inferir a necessidade de aplicar técnicas e procedimentos conducentes à elaboração de conhecimento, os quais têm como intuito comprovar a sua validade e utilidade nos diversos âmbitos da sociedade. Segundo estes autores, "o método científico é um conjunto de procedimentos adoptados com o propósito de atingir o conhecimento" (p. 24).

Neste contexto, com intuito de estabelecermos resultados que concorram para uma explicação aprofundada às perguntas de pesquisa do nosso estudo, passamos a apresentar os principais fundamentos nos quais baseamo-nos tendo em conta o método científico. Assim, neste capítulo expomos o tipo de abordagem escolhido para dar resposta às nossas questões de partida, o desenho de pesquisa, o processo de selecção dos sujeitos que formam parte deste estudo e os princípios éticos que adoptámos para salvaguardar o respeito e privacidade dos participantes com base nos estudos experimentais em seres humanos.

Igualmente, ao longo do texto debruçamo-nos sobre a metodologia implementada para a promoção de atitudes positivas perante a deficiência, a qual foi objecto de validação por especialistas no contexto desta tese e que forma parte integrante como apêndice. Também explicamos as variáveis dependentes e independentes que manipulámos durante a

experimentação do nosso estudo, assim como os instrumentos utilizados para a recolha de dados quantitativos e qualitativos, oferecendo uma explicação detalhada de cada um deles.

Finalmente, encerramos esta secção apresentando os procedimentos realizados para as fases de preparação da pesquisa, de colecta dos dados e a sua análise.

2.1. Tipo de abordagem

Do escrutínio do capítulo I — Revisão da literatura — podemos considerar diversos aspectos de sucesso no desenho das intervenções implementadas com o intuito de promover atitudes positivas perante a deficiência no âmbito da Actividade Física e o Desporto. Dentre estes aspectos, destacamos tanto os que dizem respeito à estrutura das intervenções em si, como os que tratam do desenho e avaliação das pesquisas.

Em relação ao primeiro, os estudos analisados apresentaram evidências que sugeriam que a combinação de diferentes estratégias para a promoção de atitudes eram mais eficazes do que aqueles que apenas utilizaram uma única estratégia. Portanto, seria recomendada a promoção de experiências directas — como o contacto directo estruturado entre participantes com e sem deficiência (a partir das características apresentadas na Teoria do Contacto) — assim como de experiências indirectas, através da facilitação de informação para uma melhor compreensão da deficiência e a criação de momentos de reflexão e discussão sobre aspectos de interesse.

De forma similar, a duração das intervenções foi destacada pela bibliografia como um factor de sucesso durante a implementação. Sem querermos voltar à discussão sobre a quantidade e qualidade das intervenções ora já apresentada, os estudos parecem indicar que uma maior duração do contacto estruturado produz modificações mais estáveis ao longo do tempo (o que deve ser tido em conta para as avaliações em diferentes momentos).

Relativamente ao desenho e avaliação de pesquisas experimentais na área das atitudes, ALVES (2015) afirma que é de comum acordo que os estudos satisfaçam certos critérios de qualidade, entre eles:

- Suporte conceitual actualizado sobre a atitude, o desporto e o contacto intergrupar;
- Comparabilidade entre grupos de controlo e experimentais (descrição de cada grupo em relação às variáveis de interesse, tamanho semelhante, distribuição aleatória, etc.);

- Fiabilidade de que a proposta implementada é a causadora das mudanças na variável dependente, isto é, na atitude dos participantes (p. ex. a partir da descrição minuciosa da intervenção quanto ao conteúdo, duração e frequência para a sua reprodução por outros investigadores);
- Uso contrastado de instrumentos para garantir a fidedignidade e reduzir o efeito da desejabilidade social, o qual pode ameaçar a validade interna dos dados (p. ex. entrevistas, questionários, observações, etc.);
- Avaliação de resultados a médio e longo prazo; e outros.

De acordo a estes aspectos, para a abordagem da nossa pesquisa, optámos pelo desenho e implementação de uma metodologia de formação em desporto adaptado, com base na Teoria do Contacto, e sob o paradigma do modelo social da deficiência. Assim, entre outros objectivos, quisemos analisar o efeito desta intervenção sobre a atitude dos participantes perante a deficiência, tanto em ambientes inclusivos e específicos de formação, como o efeito a curto e longo prazo.

Igualmente tivemos interesse no estudo de algumas variáveis com possível influência nos resultados; entretanto, o estudo das atitudes a curto e longo prazo, exigia a recolha e análise de informações que permitissem uma construção das percepções individuais contextualizadas, assim como as suas mudanças no tempo. Cabe ressaltar que segundo as especificações das capacitações através das quais colocámos em prática a metodologia desenhada (capacitações de técnicos desportivos em paravoleibol), considerámos necessário utilizar um processo de selecção dos participantes por conveniência — em função da disponibilidade para o potencial engajamento no treino desta modalidade desportiva.

Também quisemos analisar e compreender as atitudes dos participantes perante a deficiência dentro do contexto real, sendo necessários métodos apropriados para alcançar uma explicação detalhada na manifestação deste constructo psicológico. De forma similar, tencionámos aproximar-nos do processo interno (intra-participante) ocorrido durante a formação, assim como da sua percepção pessoal sobre o ambiente.

Portanto, baseados nestes aspectos e tendo em conta a natureza do nosso objecto de estudo, desenvolvemos uma pesquisa aplicada sob uma abordagem mista. De acordo com MELO (2017), as metodologias mistas (também denominadas como "quanti-qualitativa", "quali-quantitativa", "métodos múltiplos", ou mesmo "estudos triangulados" segundo SOUZA &

KERBAUY (2017), possuem vantagens pela articulação qualitativa de dados descritivos sobre o problema de pesquisa, as quais têm uma sustentação quantitativa a partir de dados numéricos com tratamento estatístico.

De forma geral, alguns autores definem quatro desenhos metodológicos da abordagem mista (CRESWELL, 2007; PRATES, 2012; SAMPIERI *et al.*, 2014): i) "triangulação", que contrasta dados estatísticos com dados qualitativos obtidos simultaneamente; ii) "embutido", onde um conjunto de dados quantitativos é apoiado por dados qualitativos ou vice-versa, obtidos simultaneamente; iii) "esplanatório", pelo que dados quantitativos são usados para a explicação de resultados qualitativos ou vice-versa; e iv) "exploratório", cujos resultados qualitativos servem de base para o desenvolvimento de um método quantitativo.

Ainda, estes autores afirmam que a combinação de dados quantitativos e qualitativos pode ser realizada de três maneiras: i) "por conexão", na qual a análise de um tipo de dado precisa um segundo tipo de dado; ii) "por convergência", junção de dados qualitativos e quantitativos durante a análise dos dados; e iii) "por acoplamento"; onde são introduzidos dados de um tipo de desenho no outro tipo.

Apesar desta pesquisa basear-se numa abordagem mista por triangulação com convergência dos dados durante a análise, podemos afirmar que quaisquer das combinações escolhidas evitam o reducionismo da informação e proporcionam maior credibilidade e legitimidade aos resultados (PRODANOV & DE FREITAS, 2013; SOUZA & KERBAUY 2017; TASHAKKORI & TEDDLIE, 2003). Neste sentido, algumas das contribuições da pesquisa mista à investigação são: controle de vieses (métodos quantitativos) a partir de dados ambientais (métodos qualitativos); identificação de variáveis específicas (métodos quantitativos) sem perder a visão holística do objecto de estudo (métodos qualitativos); melhora as constatações obtidas em condições controladas com dados recolhidos dentro do âmbito natural de sua ocorrência; e melhora a validade da confiabilidade das descobertas pelo emprego de técnicas diferenciadas.

Como referido, o nosso estudo foi realizado sob uma abordagem mista, pelo que quisemos conciliar as metodologias qualitativa e quantitativa, permitindo a coexistência de orientações subjectivas e objectivas, e usando tanto a lógica indutiva como a lógica dedutiva. Neste sentido, FONSECA (2008) indica que os investigadores qualitativos utilizam técnicas fenomenológicas e a sua visão do mundo para extrair significado, enquanto que os pesquisadores quantitativos usam um conjunto de análises estatísticas e generalizações para determinar o padrão dos dados

e o seu significado⁴⁹. De facto, estamos de acordo com THOMAS & NELSON (2002) quando afirmam que a metodologia mista favorece uma maior consistência dos resultados de pesquisa devido à sua inerente triangulação metodológica.

Em relação à metodologia qualitativa, GAYA *et al.* (2016) afirmam que este tipo de pesquisas se preocupam na interpretação de comportamentos, atitudes e expectativas de um grupo específico ou de uma comunidade mais ou menos restrita. Desta forma, a investigação qualitativa não pretende realizar inferências estatísticas para a generalização de resultados para além do seu universo empírico, pelo que são projectadas para oferecer uma visão interna do sujeito ou do grupo. De facto, a preocupação deste tipo de pesquisas está centrada na validade interna dos seus resultados.

Baseando-nos em SAMPIERI *et al.* (2014), acreditámos que a abordagem qualitativa permitiu-nos, entre outros aspectos, examinar a forma como os participantes percebiam e vivenciavam a sua atitude em relação às pessoas com deficiência, pelo que tentámos aprofundar nos seus pontos de vista, significados e interpretações. Neste contexto, a metodologia qualitativa pretendeu fundamentar, sob uma depurada e rigorosa descrição contextual, as mudanças ocorridas durante a pesquisa tanto a nível interno de cada participante (intra-sujeito) — em relação às três dimensões da atitude perante a deficiência, nomeadamente, afectiva, cognitiva e comportamental — como na sua relação com os outros participantes (inter-sujeito). Para isto, planeámos garantir a máxima objectividade na captação da realidade e preservação da continuidade temporal dos factos, a fim de que a recolha sistemática de dados possibilitasse uma análise de conhecimento válido de acordo aos objectivos estabelecidos.

Com este intuito, tivemos em conta cinco características essenciais sobre a investigação qualitativa para a recolha, descrição e análise de informação, as quais foram propostas por BOGDAN & BIKLEN (1994): i) o investigador foi encarregado pela recolha dos dados, os quais foram extraídos do ambiente natural; ii) os dados recolhidos foram em grande parte de carácter descritivo; iii) o nosso interesse esteve no decorrer do processo e não nos resultados; iv) a análise dos dados foi feita de forma indutiva; e v) o nosso interesse centrou-se na compreensão do significado que os participantes deram às suas experiências.

⁴⁹Embora GAYA *et al.* (2016), não concorde com a adjectivação "qualitativistas" nem "quantitativistas" para referir-se aos pesquisadores, sendo que estes deveriam estar aptos para escolher entre ambos os métodos segundo às exigências da investigação.

De facto, alguns estudos na área da atitude perante a deficiência e a Actividade Física e o Desporto recomendam abordagens qualitativas para permitir explorações mais aprofundadas da natureza e da extensão em que os participantes vivenciam este fenómeno (HAEGELE & SUTHERLAND, 2015; MCKAY *et al.*, 2019; OCETE *et al.*, 2017; etc.). Graças a esta abordagem estivemos em condições de analisar o significado atribuído às experiências, bem como as características salientes de cada dimensão da atitude.

Pela sua parte, a pesquisa quantitativa pretende traduzir em números as opiniões e informações recolhidas, a fim de quantificá-las para poder realizar uma generalização dos dados de um grupo menor (amostra) para uma comunidade maior (população) através da estatística. Assim, este tipo de pesquisa favorece que as investigações possam ser replicadas, facilitando o uso do raciocínio lógico ou dedutivo, o qual inicia na teoria e serve de base para a formulação de expressões lógicas chamadas “hipóteses” as quais são testadas. É neste processo de formulação de hipóteses são assumidas variáveis que garantam a precisão dos dados, pretendendo confirmar e predizer os fenómenos pesquisados, e procurando relações de casualidade entre os elementos (PRODANOV & DE FREITAS, 2013; SAMPIERI *et al.*, 2014).

Como indicam FERNANDES & ESCRIVÃO (2006), nas ciências sociais as pesquisas orientadas pelos princípios positivistas foram influenciadas pela abordagem das ciências naturais que postulavam a objectividade como parte de uma realidade externa, a qual poderia ser analisada desde a relação causa e efeito. Neste sentido, a aplicação de métodos quantitativos permitiria chegar a resultados reproduzíveis e generalizáveis, sendo consideradas como "verdades universais".

Por conseguinte, o positivismo defenderia que todo conceito na teoria deviera ser verificável e observável, para permitir o estabelecimento de relações lógicas entre os mesmos. De acordo com SAMPIERI *et al.* (2014), as características mais destacadas da abordagem quantitativa são:

- – A recolha de dados está baseada em medições, e portanto em dados numéricos que devem analisar-se estatisticamente.
- O processo obedece a um plano pré-estabelecido e exige um procedimento padronizado e aceite pela comunidade científica para que a pesquisa seja credível e admitida por outros investigadores.

- As análises são feitas a partir das predições iniciais (hipóteses) e os estudos prévios (teoria). Portanto, a interpretação constitui o esforço por indicar como os resultados relacionam-se com o conhecimento existente.
- O pesquisador examina as relações entre variáveis e confirma ou rejeita as hipóteses por dedução, realizando predições de princípios, observações ou experiências.
- O pesquisador deve ter o máximo controlo sobre o processo para evitar que outras explicações ou hipóteses diferentes interfiram nos resultados.

Neste contexto, apoiámo-nos na abordagem quantitativa desde que estabelecemos algumas perguntas de pesquisas *a priori*, derivadas da análise do conhecimento existente sobre a atitude perante a deficiência no âmbito da Actividade Física e o Desporto. Destas questões iniciais, dispndemos algumas variáveis de interesse que foram testadas através de parâmetros estatísticos e verificadas as relações entre elas.

Portanto, ao longo do nosso estudo utilizámos ambas abordagens a partir do paradigma misto: por um lado, quisemos conhecer em profundidade os factos e relações que se estabeleceram a nível intra- e inter-participante nas diferentes dimensões da atitude; e por outro lado, tencionámos a possibilidade de poder generalizar os resultados da investigação a outros contextos.

Também importa referir que, de acordo à classificação estabelecida por PRODANOV & DE FREITAS (2013), a nossa pesquisa pode ser considerada como explicativa quanto aos objectivos, pois "para além de registar, analisar, classificar e interpretar os fenómenos estudados, têm como preocupação central identificar seus factores determinantes" (p. 53). Desta forma, a pesquisa explicativa pretende o aprofundamento da realidade, por meio da manipulação e controlo de variáveis, com o intuito de identificar qual a variável independente que determina a causa da variável dependente ou objecto de estudo.

Como os mesmos autores indicam (*opus cit.*), as pesquisas explicativas costumam utilizar um método experimental — o qual possibilita a manipulação e controlo de variáveis — porém, a aplicação deste método nas ciências sociais apresenta várias dificuldades, sendo complicada a realização de investigações rigorosamente explicativas. No entanto, em áreas como a psicologia, as pesquisas possuem um elevado grau de controlo, sendo denominadas de pesquisas "quase-experimentais". Assim, podemos afirmar que o nosso estudo adoptou um delineamento quase-experimental baseado no estabelecimento de perguntas de pesquisa e

manipulação e controle de variáveis a partir de diferentes grupos de estudo em momentos diferentes.

2.2. Desenho de pesquisa

Como referido, utilizámos um delineamento quase-experimental (pré-teste/pós-teste com dois grupos experimentais e um grupo de controle), onde os sujeitos de pesquisa foram alocados entre os grupos de controle e os experimentais. Neste sentido, criámos dois grupos específicos (formados por participantes sem deficiência), dois grupos inclusivos (formados por participantes com e sem deficiência) e dois grupos de controle (formados por participantes sem deficiência).

Cada grupo específico e inclusivo recebeu uma formação de treinadores de Paravoleibol com uma duração de quatro dias (Apêndice A), na qual aplicámos uma metodologia ideada para promover atitudes positivas perante a deficiência. Finalizada a parte presencial da formação, os formandos foram alocados em grupos de 4/5 elementos com o objectivo de criarem núcleos desportivos de paravoleibol e começar os treinos da modalidade. Esta prática obrigatória tinha uma duração média de quatro meses e finalizava com a participação do núcleo de paravoleibol criado em um torneio amigável.

Assim, os formandos que participavam com uma equipe no torneio recebiam o certificado de conclusão da formação. Entre outros aspectos, esta medida visava evitar a perda dos sujeitos de pesquisa própria dos estudos longitudinais, já que se considerou incompleta a formação dos participantes que não se engajavam nos núcleos e iniciavam os treinos, e portanto, não recebiam nenhum certificado de conclusão do curso de treinadores. Durante este tempo, os grupos de controlo não receberam nenhum tipo de formação ou informação sobre a deficiência pela nossa parte.

Neste contexto, no ano 2018 realizámos uma primeira formação na província de Maputo (grupo específico, entre 28 e 31 de Maio 2018) e na Cidade de Maputo (grupo inclusivo, entre 18 e 21 de Junho de 2018) com uma duração de quatro dias, seguida de uma prática obrigatória de aproximadamente quatro meses que concluiu com a realização de um torneio amistoso realizado na cidade de Maputo no dia 28 de Outubro de 2018. Coetaneamente ao início da formação da província de Maputo, criámos um grupo de controlo equivalente, composto por sujeitos da província e cidade de Maputo.

No ano 2020, repetimos o mesmo desenho a partir da realização de capacitações com duração de quatro dias nas províncias de Sofala (grupo específico, entre 24 e 27 de Fevereiro de 2020) e Manica (grupo inclusivo, entre 19 e 22 de Março de 2020), sendo criado um grupo de controlo com sujeitos de ambas províncias no mês de Fevereiro de 2020. Entretanto, não foi possível a realização da prática obrigatória de quatro meses, a qual foi adiada *sine die* devido à pandemia da COVID-19 (como referimos na nota de rodapé nº 53).

A Tabela 13 apresenta as datas da realização das capacitações, assim como do torneio realizado durante a implementação do projecto.

Tabela 13: Datas de realização das formações e do torneio no âmbito da pesquisa

Ano	Mês					
	Maio	Junho	Julho	Agosto	Setembro	Outubro
2018	Província de Maputo (dia 28/31)	Cidade de Maputo (dia 18/21)				Torneio (dia 28)
2020	Fevereiro Sofala (dia 24/27)	Março Manica (dia 19/22)	Abril	Maio	Junho	Julho

Todos os grupos foram pré-testados e pós-testados, sendo os grupos específicos e inclusivos testados em três momentos e os grupos de controlo em dois momentos. A Figura 4 mostra o desenho da pesquisa indicando os grupos e a sua distribuição no tempo.

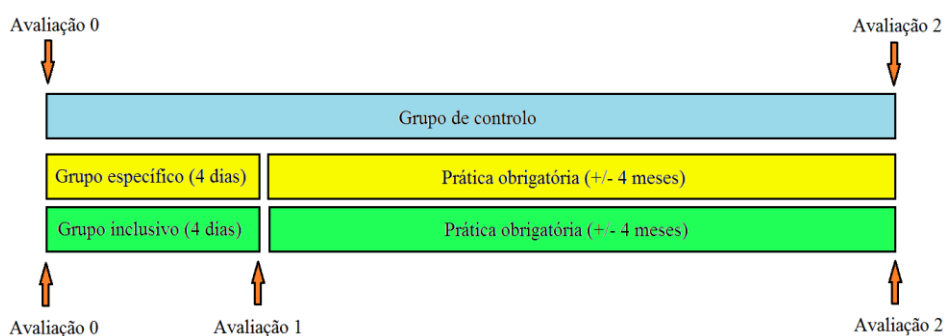


Figura 4: Estrutura modelo dos grupos criados (específico, inclusivo e controlo) para o desenho da pesquisa, e os principais momentos de avaliação

Queremos fazer aqui uma esclarecimento: um grupo específico e um grupo inclusivo não foram testados no Momento 2 devido à declaração do Estado de Emergência em todo o território nacional, por Razões de Calamidade Pública devido à pandemia da COVID-19 (Decreto Presidencial n.º 11/2020, de 30 de Março, ratificado pela Lei n.º 1/2020, de 31 de Março). Ainda, o Estado de Emergência foi prorrogado uma primeira vez por 30 dias (Decreto Presidencial n.º 12/2020, de 29 de Abril, ratificado pela Lei n.º 4/2020, de 30 de Abril); uma segunda vez por

mais 30 dias (Decreto Presidencial n.º 14/2020, de 28 de Maio, ratificado pela Lei n.º 6/2020, de 29 de Maio); e uma terceira vez por outros 30 dias (Decreto Presidencial n.º 21/2020, de 26 de Junho ratificado pela Lei n.º 8/2020 de 29 de Junho).

Entretanto, perante a impossibilidade legal de uma nova prorrogação do Estado de Emergência, a Assembleia da República de Moçambique aprovou — através da Lei n.º 10/2020, de 24 de Agosto — o regime jurídico de Gestão e Redução do Risco de Desastres, que prevê a declaração da Situação de Calamidade Pública.

Ao abrigo desta Lei, o Conselho de Ministros decretou a Situação de Calamidade Pública e Activação do Alerta Vermelho (Decreto nº 79/2020 de 4 de Setembro), em cujo artigo 16 (ponto 5) limita a prática de desportos colectivos no âmbito recreativo. A Situação de Calamidade Pública foi renovada pelo Decreto nº 102/2020 de 23 de Novembro, o qual mantém a proibição de prática de desportos colectivos de forma recreativa no seu artigo 15. Desta forma, até a data da revisão deste capítulo, ainda não tinha sido permitida a realização de actividades desportivas colectivas na sua forma recreativa.

2.3. Sujeitos de pesquisa

A nossa pesquisa teve como intuito analisar o efeito da aplicação de uma metodologia específica no fomento de atitudes positivas perante a deficiência. Assim, decidimos implementar esta metodologia através de capacitações de agentes desportivos em quatro províncias de Moçambique, sendo duas realizadas na zona sul e duas na zona centro do país.

Neste contexto, não considerámos oportuno o uso de técnicas estatísticas para o apuramento do tamanho da amostra devido ao limite de vinte participantes para cada formação. Tampouco optámos por uma selecção probabilística dos sujeitos de pesquisa⁵⁰, já que foram pré-seleccionados participantes tendo em conta o seu potencial interesse na formação e posterior engajamento dentro da área do desporto para as pessoas com deficiência.

Portanto, a escolha dos sujeitos de pesquisa foi feita de forma intencional ou por conveniência, lembrando que a selecção de sujeitos de pesquisa de forma não probabilística é frequentemente usada nas ciências sociais, e é realizada pela escolha de sujeitos com base numa série de critérios previamente estabelecidos, os quais facilitam o acesso aos participantes ao tempo que justificam

⁵⁰ Em virtude da abordagem metodológica mista do nosso estudo, quisemos seguir a GAYA *et al.* (2016) na utilização do termo "sujeitos da pesquisa" em detrimento da denominação "amostra".

a sua representatividade (SAMPIERI *et al.*, 2014). Entretanto, os candidatos pré-seleccionados sim foram alocados aleatoriamente entre os grupos experimentais e de controlo a fim de criar grupos equivalentes.

Também tivemos em conta para cada grupo de controlo, a alocação da metade dos participantes de cada província: o grupo de controlo I (do ano 2018) teve a metade de participantes da cidade de Maputo e a outra metade da província de Maputo; e o grupo de controlo II (do ano 2020) teve a metade dos participantes da província de Sofala e o restante da província de Manica.

Para a selecção dos sujeitos da pesquisa nas capacitações da zona sul (Maputo cidade e província) recorremos ao listado de candidatos que preencheram a ficha de pré-inscrição (Apêndice B). A maior parte dos candidatos foi de estudantes da Faculdade de Educação Física e Desporto (UPM), do Instituto Médio do Desporto e Educação Física (IMEDE – Maputo) e professores de Educação Física no activo.

Para as capacitações das províncias de Sofala e Manica, o recrutamento dos sujeitos de pesquisa foi feito através da Associação Desportiva para a pessoa com deficiência de Sofala e a Associação Desportiva para a pessoa portadora de deficiência de Manica, respectivamente. Neste caso, explicámos à pessoa de contacto das associações os critérios de interesse para a selecção dos candidatos assim como enviámos o modelo de ficha de pré-inscrição. As fichas preenchidas foram devolvidas para a sua análise e confirmação dos candidatos.

O único critério de exclusão utilizado para a selecção dos sujeitos de pesquisa foi "possuir uma deficiência", tendo sido retirados os participantes com algum tipo de deficiência comprovada (físico-motora, sensorial ou intelectual). Os critérios de inclusão para a selecção dos sujeitos de pesquisa foram os seguintes:

- Manifesto interesse em trabalhar efectivamente no paravoleibol após a formação;
- Equidade de participantes de sexo masculino e feminino;
- Preferivelmente com formação específica em Educação Física ou experiência desportiva em voleibol.

De acordo ao desenho do estudo, para as capacitações inclusivas interessava-nos a análise dos sujeitos de pesquisa quando entrassem em contacto directo com pessoas com deficiência. Portanto, durante a implementação das capacitações inclusivas de treinadores em paravoleibol

(Maputo cidade e Manica), foram seleccionadas um total de nove pessoas com deficiência para realizar a formação de treinadores de paravoleibol. De forma ideal, estabelecemos o *ratio* de uma pessoa com deficiência para cada quatro participantes sem deficiência.

Estas pessoas participaram de todos os momentos do curso, inclusive do preenchimento dos diversos instrumentos utilizados para a recolha de dados; entretanto, não analisámos as informações recolhidas deste grupo por carecer de interesse para o nosso estudo. Os critérios utilizados para a selecção dos sujeitos com deficiência nas capacitações inclusivas foram:

- Possuir uma deficiência "elegível" para a prática do Paravoleibol (definidas pela *World Paravolley* — Federação Internacional de Paravoleibol). De forma geral, são consideradas elegíveis para a prática do Paravoleibol as amputações de membros superiores e/ou inferiores, força muscular diminuída, movimentos articulares restritos, instabilidade das articulações, diminuição do equilíbrio e da coordenação.
- Manifesto interesse em trabalhar no paravoleibol após a formação;
- Equidade de participantes de sexo masculino e feminino;
- Preferivelmente com experiência nalguma modalidade desportiva.

Para a caracterização dos sujeitos de pesquisa utilizámos a informação recolhida na primeira parte do questionário (Apêndice C), no qual pretendíamos colectar dados sobre algumas variáveis de interesse (sexo, idade, nível académico, envolvimento em aulas de Educação Física ou treino desportivo, anos de experiência como docente ou treinador, formação anterior na área de Actividade Física e Desportiva para a pessoa com deficiência, e contacto prévio — amizade — com pessoas com deficiência).

No total, tomaram parte do nosso estudo 117 participantes. Na Figura 5, apresentamos informação relativa à composição dos sujeitos de pesquisa em relação às diferentes variáveis independentes de interesse.

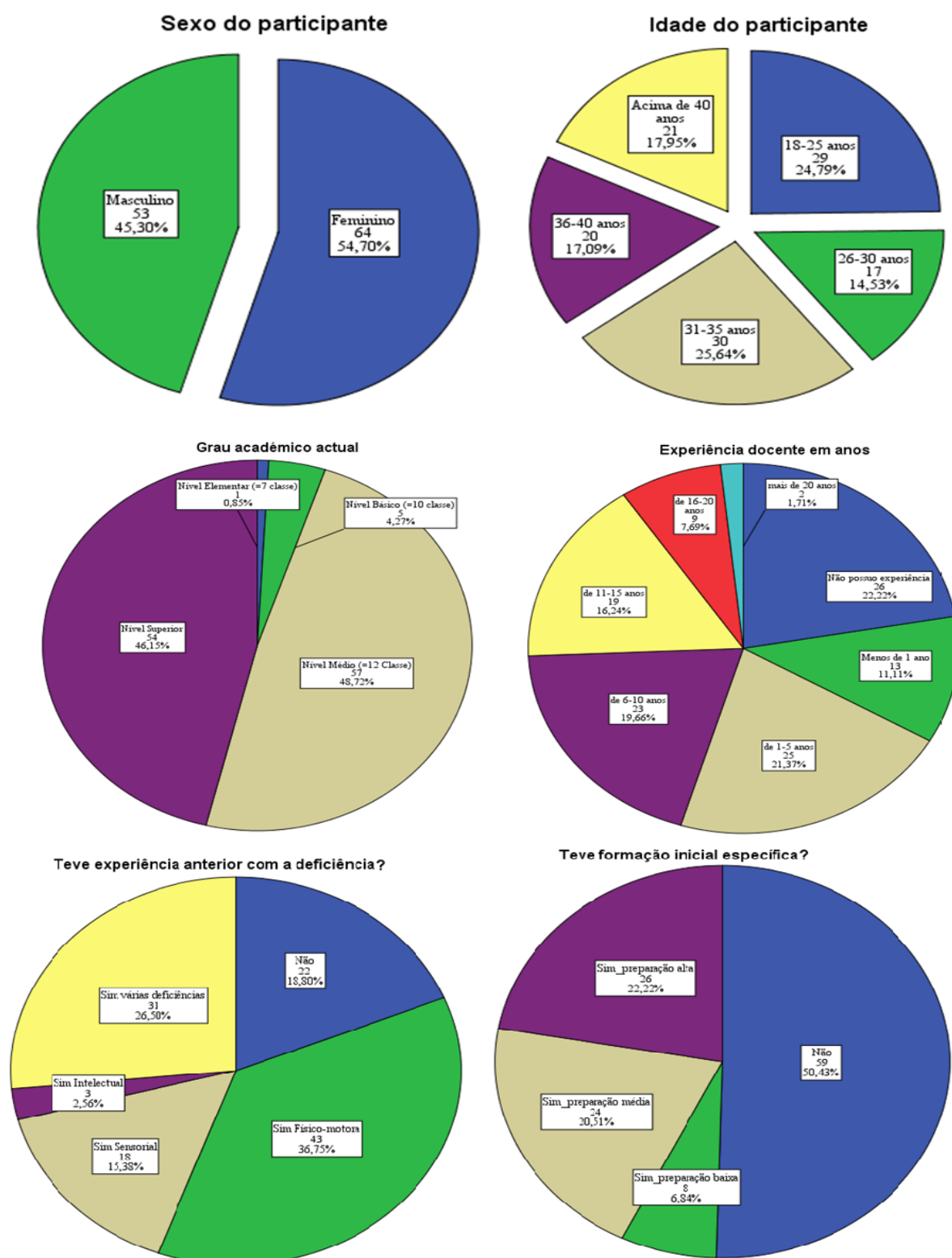


Figura 5: Caracterização dos sujeitos de pesquisa segundo variáveis de interesse

Na Tabela 14 e Tabela 15, apresentamos os dados que caracterizam os sujeitos de pesquisa por grupos de formação dos anos 2018 e 2020. Como podemos notar, em ambos grupos inclusivos o número de sujeitos de pesquisa foi menor. Isto foi devido à necessidade de abranger pessoas

com deficiência, sem alterar excessivamente o número total de participantes, o que poderia ocasionar um constrangimento na atenção a cada elemento do grupo, operando como uma variável estranha que modificasse os resultados.

Tabela 14: Caracterização dos sujeitos de pesquisa referentes às capacitações do ano 2018

2018	Grupo Inclusivo (Cidade de Maputo)		Grupo Específico (Província de Maputo)		Grupo controlo (Maputo cidade e província)		Total	
	n	%	N	%	n	%	n	%
Sexo								
Masculino	5	29,4	9	40,9	10	50,0	24	40,7
Feminino	12	70,6	13	59,1	10	50,0	35	59,3
Idade								
18-25	7	41,2	9	40,9	6	30,0	22	37,3
26-30	3	17,6	1	4,5	4	20,0	8	13,6
31-35	4	23,5	6	27,3	6	30,0	16	27,1
36-40	1	5,9	4	18,2	3	15,0	8	13,6
Acima de 40	2	11,8	2	9,1	1	5,0	5	8,5
Nível Académico								
Básico	1	5,9	1	4,5	0	0,0	2	3,4
Médio	11	64,7	15	68,2	14	70,0	40	67,8
Superior	5	29,4	6	27,3	6	30,0	17	28,8
Lecciona EF/treino								
Não	11	64,7	5	22,7	5	25,0	21	35,6
1ª-7ª Classe	2	11,8	12	54,5	9	45,0	23	39,0
8ª-12ª Classe	4	23,5	4	18,2	6	30,0	14	23,7
Médio/superior	0	0,0	1	4,5	0	0,0	1	1,7
Experiência docente/treino								
Não experiência	11	64,7	4	18,2	2	10,0	17	28,8
< 1 ano	4	23,5	3	13,6	2	10,0	9	15,3
1-5 anos	1	5,9	9	40,9	6	30,0	16	27,1
6-10 anos	0	0,0	3	13,6	6	30,0	9	15,3
11-15 anos	1	5,9	3	13,6	4	20,0	8	13,6
Formação prévia em AFDA								
Não	6	35,3	10	45,5	13	65,0	29	49,2
Sim (baixa)	0	0,0	0	0,0	5	25,0	5	8,5
Sim (média)	6	35,3	3	13,6	2	10,0	11	18,6
Sim (alta)	5	29,4	9	40,9	0	0,0	14	23,7
Contacto prévio com PcD								
Não	3	17,6	3	13,6	8	40,0	14	23,7
Sim (Físico-motora)	5	29,4	15	68,2	8	40,0	28	47,5
Sim (Sensorial)	3	17,6	2	9,1	2	10,0	7	11,9
Sim (Intelectual)	0	0,0	0	0,0	1	5,0	1	1,7
Sim (várias deficiências)	6	35,3	2	9,1	1	5,0	9	15,3

n = nº de sujeitos; % = Percentagem; EF= Educação Física; AFDA = Actividade Física e Desporto Adaptado; PcD = Pessoa com Deficiência

Tabela 15. Caracterização dos sujeitos de pesquisa referentes às capacitações do ano 2020

2020		Grupo Inclusivo (Manica)		Grupo Específico (Sofala)		Grupo controlo (Manica e Sofala)		Total	
		n	%	N	%	n	%	n	%
Sexo									
	Masculino	8	44,4	11	55,0	10	50,0	29	50,0
	Feminino	10	55,6	9	45,0	10	50,0	29	50,0
Idade									
	18-25	2	11,1	0	0,0	5	25,0	7	12,1
	26-30	5	27,8	0	0,0	4	20,0	9	15,5
	31-35	3	16,7	4	20,0	7	35,0	14	24,1
	36-40	5	27,8	4	20,0	3	15,0	12	20,7
	Acima de 40	3	16,7	12	60,0	1	5,0	16	27,6
Nível Académico									
	Elementar	1	5,6	0	0,0	0	0,0	1	1,7
	Básico	1	5,6	1	5,0	1	5,0	3	5,2
	Médio	6	33,3	1	5,0	10	50,0	17	29,3
	Superior	10	55,6	18	90,0	9	45,0	37	63,8
Lecciona EF/treino									
	Não	8	44,4	4	20,0	5	25,0	17	29,3
	1ª-7ª Classe	5	27,8	0	0,0	7	35,0	12	20,7
	8ª-12ª Classe	3	16,7	16	80,0	8	40,0	27	46,6
	Médio/superior	2	11,1	0	0,0	0	0,0	2	3,4
Experiência docente/treino									
	Não experiência	6	33,3	1	5,0	2	10,0	9	15,5
	< 1 ano	2	11,1	0	0,0	2	10,0	4	6,9
	1-5 anos	2	11,1	4	20,0	3	15,0	9	15,5
	6-10 anos	2	11,1	4	20,0	8	40,0	14	24,1
	11-15 anos	4	22,2	3	15,0	4	20,0	11	19,0
	16-20 anos	2	11,1	6	30,0	1	5,0	9	15,5
	> 20 anos	0	0,0	2	10,0	0	0,0	2	3,4
Formação prévia em AFDA									
	Não	8	44,4	11	55,0	11	55,0	30	51,7
	Sim (baixa)	0	0,0	0	0,0	3	15,0	3	5,2
	Sim (média)	6	33,3	1	5,0	6	30,0	13	22,4
	Sim (alta)	4	22,2	8	40,0	0	0,0	12	20,7
Contacto prévio com PcD									
	Não	1	5,6	0	0,0	7	35,0	8	13,8
	Sim (Físico-motora)	3	16,7	6	30,0	6	30,0	15	25,9
	Sim (Sensorial)	3	16,7	4	20,0	4	20,0	11	19,0
	Sim (Intelectual)	0	0,0	1	5,0	1	5,0	2	3,4
	Sim (várias deficiências)	11	61,1	9	45,0	2	10,0	22	37,9

n = nº de sujeitos; % = Percentagem; EF= Educação Física; AFDA = Actividade Física e Desporto Adaptado; PcD = Pessoa com Deficiência

É necessário destacar que pesquisas que utilizam grupos reduzidos, como acontece nalguns constructos da psicologia social, concorrem para diminuir a validade externa do estudo, reduzindo a possibilidade de generalizar os resultados a grupos maiores (PRODANOV & DE FREITAS, 2013). Neste sentido, tentámos compensar este défice aumentando a validade interna com a criação de vários grupos experimentais e de controlo equivalentes, assim como variadas formas de recolha de dados e redução da mortalidade experimental.

A este respeito, de forma a minimizar a desistência de participantes própria de estudos longitudinais, colocámos intencionalmente um elemento motivador: o curso de formação tinha uma parte presencial (quatro dias) e uma parte de estágio obrigatório (com duração de quatro meses), pelo que apenas se entregaria certificado de conclusão, aos sujeitos que finalizassem ambas partes.

Desta maneira, consideraríamos que os participantes tinham concluído o curso se apresentassem uma equipe recreativa para o torneio de Paravoleibol, independentemente do nível técnico/tático. Com o mesmo interesse, tomámos especial atenção em arquivar o maior número de formas de contacto de cada um dos participantes (telefone, e-mail, redes sociais, etc.).

2.4. Consentimento e anonimato dos participantes

Para a realização deste estudo, observámos os princípios éticos para o desenvolvimento de pesquisas experimentais em seres humanos, recolhidos na sétima revisão da Declaração de Helsinki (Brasil, Outubro de 2013) a qual foi redigida pela Associação Médica Mundial (AMM) e revisada editorialmente pelo seu secretariado em 5 de Maio de 2015. Neste sentido, o projecto da nossa pesquisa foi submetido à revisão do Colegiado da Escola Doutoral em Ciências do Desporto da Faculdade de Educação Física e Desporto da Universidade Pedagógica de Maputo, e apresentado oralmente perante ele em diferentes seminários de intervenção.

Durante o processo de consentimento livre e esclarecido, todos os participantes foram informados verbalmente no início da primeira sessão sobre os objectivos, metodologia, características específicas, enquadramento nas políticas de massificação da modalidade e fontes de financiamento da formação. Igualmente foram informados sobre os aspectos gerais da pesquisa que iria decorrer em simultâneo à formação, com incidência na recolha de dados, os instrumentos a utilizar, o destino da informação e o anonimato e confidencialidade das suas identidades. Não quisemos frisar os resultados esperados no estudo, a fim de não induzir um comportamento específico nos participantes que pudesse contaminar os dados.

Neste contexto, tendo em conta que todos os participantes tinham uma idade superior a 18 anos, convidámo-lhes para assinarem um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice D), o qual indicava a voluntariedade da participação no estudo, informando-lhes que tinham o direito de abandonar o mesmo em qualquer momento e sem quaisquer consequência para o

resto das actividades da formação. Para proceder à confidencialidade e anonimato dos participantes tomámos as seguintes precauções:

- Codificação dos nomes reais dos participantes, substituindo-os por pseudónimos.
- No caso de participantes que decidissem abandonar o estudo, tiveram a opção de destruir os seus dados.
- Todos os dados obtidos na investigação serviram somente para objectivos de pesquisa relacionados ao presente trabalho.

2.5. Metodologia proposta para a promoção de atitudes positivas perante a deficiência

Uma das grandes barreiras para a inclusão social das pessoas com deficiência está na atitude das pessoas sem deficiência perante este grupo (McKAY *et al.*, 2018; OLIVEIRA, 2020; PALAD, 2016; PEREIRA, 2017; etc.), já que em função de como sejam as suas atitudes, encontraremos verdadeiros impedimentos ou verdadeiras intenções de conseguir a inclusão (PEREZ TEJERO *et al.*, 2012).

Neste sentido, a bibliografia específica parece demonstrar que as atitudes perante as pessoas com deficiência podem ser melhoradas mediante a utilização intencional de certas estratégias — como a informação, a persuasão, a experiência vicária, a simulação, a discussão e o contacto directo — quando utilizadas em ambientes inclusivos (ABELLÁN *et al.*, 2018a; LINDSAY & EDWARDS, 2013; RELLO *et al.*, 2020; RELLO & PUERTA, 2014; OCETE *et al.*, 2017; etc.). Igualmente, as pesquisas na área específica da Actividade Física e o Desporto afirmam que as pessoas que participam em programas inclusivos de prática físico desportiva — onde utilizam-se estas estratégias — apresentam uma atitude mais positiva perante a inclusão das pessoas com deficiência (LIU *et al.*, 2010; KRAHÉ & ALTWASSER, 2006; RELLO *et al.*, 2018; XAFOPOULOS *et al.*, 2009; e outros).

Porém estes programas devem ser programados e planificados escrupulosamente, já que a simples partilha do espaço entre participantes com e sem deficiência não garante uma melhora das atitudes perante a inclusão (LINDSAY & EDWARDS, 2013). De facto, é frequente que os participantes sem deficiência apenas interactuem com os seus pares com deficiência quando o contacto não é estruturado, pelo que devem estimular-se as actividades de cooperação (TAVARES, 2011).

Como indicam Yuker e Block (1979, como citados por ALVES, 2015), os programas de sensibilização em favor da deficiência deveriam promover intencionalmente a inclusão deste grupo — e pelo tanto a sua participação activa — a partir da criação de um ambiente onde as pessoas com deficiência fossem aceites e respeitadas, e onde os participantes sem deficiência pudessem aprender sobre as vantagens e oportunidades de viver numa sociedade plural. Estes autores indicaram que os programas de sensibilização para a deficiência deveriam basear-se em três princípios básicos:

- O primeiro é que os programas deveriam salientar as semelhanças e não as diferenças. Desta forma a premissa é que cada um de nós pode atingir o mesmo objectivo independentemente de utilizar formas diferentes para consegui-lo. Por exemplo, todas as pessoas precisam de deslocar-se, apenas uns o fazem com as pernas, outros em cadeira de rodas, ainda existem pessoas que se ajudam de uma bengala branca, etc.

Igualmente poderíamos referir-nos à necessidade de comunicação, ou indo mais especificamente à prática da Actividade Física e o Desporto, poderíamos indicar as tantas semelhanças entre as características do desporto adaptado e convencional; ou mesmo os interesses comuns dos desportistas independentemente do seu nível.

Este princípio já foi proposto por ALLPORT (1971) como fundamentação para a Hipótese do Contacto, indicando que as pessoas são mais parecidas do que elas pensam, sendo que apenas precisam descobrir esta similitude. Noutras palavras, podemos afirmar que embora todas as pessoas sejam diferentes entre si, elas são mais parecidas do que diferentes.

De acordo com ALVES (2015), algumas estratégias focadas neste princípio poderiam estar relacionadas à mudança de rol — onde podemos incluir o recurso a dilemas morais — a apresentação de deficiências de forma gradativa (começando pelas menos severas), assim como iniciar pelas deficiências mais comuns e familiares aos participantes.

- O segundo princípio pretenderia valorizar as diferenças individuais de todos os participantes. Neste sentido, as diferenças individuais não se referem unicamente às derivadas da deficiência e sim ao conjunto de características que diferenciam a todos os seres humanos. Na valorização desta diferenciação estaria a diversidade e riqueza social, a qual foge de possíveis estereótipos criados.

Portanto, consideramos inestimáveis as oportunidades para conhecer directamente as pessoas com deficiência a partir do contacto directo com elementos deste grupo, conhecimento que pode ser melhorado com estratégias dirigidas a aumentar o tempo de contacto em actividades cooperativas. Igualmente, acreditamos que seja positivo o conhecimento adquirido a partir de estratégias como a partilha de experiências de vida.

– A terceira premissa pretenderia enfatizar o envolvimento consciente. Neste sentido, os programas deveriam promover que os participantes fossem conscientes do impacto das atitudes (negativas e/ou positivas) sobre a exclusão e/ou inclusão social das pessoas com deficiência, passando a ter um papel activo. Desta maneira, conseguir que as pessoas sejam activas na defesa das pessoas com deficiência e na luta pela sua inclusão seria o sucesso de qualquer programa de sensibilização.

A grosso modo, estes três princípios poderiam ser os pilares norteadores de toda intervenção que pretendesse a inclusão de um grupo minoritário: entender que todos somos semelhantes, porém com características e capacidades diferentes (facto que enriquece a sociedade), e por isso devemos aprender a conviver juntos tendo um papel activo na inclusão e criação desta sociedade plural.

Entretanto, os programas deveriam ser desenhados de forma a desenvolver atitudes positivas reais nos participantes, propiciando criar redes de amizade e respeito sem cair na condescendência ou comiseração (ALVES, 2015). Desta forma, poderia ser contraproducente se os programas fomentassem que os participantes sem deficiência apenas se dedicassem a prestar apoio aos pares com deficiência, sem compreender a necessidade de cooperar (GARCIA *et al.*, 2006).

De acordo com HAN *et al.* (2006), a aproximação mais eficaz parte de facilitar informação específica sobre a deficiência, ao mesmo tempo que se promovem actividades de contacto e cooperação que possam facultar um maior conhecimento entre os elementos de cada grupo. Assim, o descobrimento de interesses comuns poderia derivar em possíveis laços de amizade dentro e fora do grupo de contacto. Também seriam encorajados os participantes com deficiência a assumir roles de liderança, o que poderia manifestar as suas potencialidades.

Seguindo esta linha, a Teoria do Contacto (ALLPORT, 1971) propugnaria um fomento das atitudes positivas perante um grupo minoritário quando são satisfeitas certas condições.

Tomando como base esta teoria, a Tabela 16 recolhe os aspectos destacados por diversos autores, para a preparação de programas que fomentem a promoção de atitudes positivas perante a deficiência. Estes aspectos nos têm servido para a elaboração da nossa proposta metodológica.

Tabela 16: Características propostas pelos autores para o desenho efectivo de programas de intervenção que fomentem uma atitude positiva perante a deficiência dentro da Teoria do Contacto

Autores	Aspectos a ter em conta para o Contacto Directo
ALLPORT (1954)	- Deve promover-se um <i>status</i> de igualdade dos participantes durante o contacto - As tarefas devem concorrer para alcançar objectivos comuns - Deve privilegiar-se a cooperação em detrimento da competição - Deve existir um estímulo/apoio institucional que facilite/crie o ambiente - Aspectos quantitativos do contacto: Frequência, duração, número de pessoas - Atender ao contexto social: real, artificial, voluntário ou obrigatório - Experiência pessoal prévia com PcD - Âmbito do contacto: educativo, recreativo, desportivo ou terapêutico
ARCHIE & SHERRIL (1989)	- O contacto deve ser estruturado (fomentando a interacção entre grupos) - A intervenção deve ser programada e significativa - Devem ser promovidas actividades lúdicas - Deve existir uma avaliação no fim da actividade para planificar a seguinte
TRIPP <i>et al.</i> (1995) e WILHITE <i>et al.</i> (1997)	- A prática desportiva deve ser cooperativa - A competição é um recurso para promover a participação activa - O regulamento pode ser adaptado para obter objectivos específicos planificados
BLOCK & ZEMAN (1996)	- Deve ser programado e executado cuidadosamente
SHERRILL (1998)	- Deve promover o logro de objectivos comuns - Deve existir o respeito pela diferença individual - Centrado nas potencialidades e não nas deficiências - O contacto deve ser frequente - Actividades devem ser gratificantes e prazerosas - Devem ter carácter significativo - Deve ser realizado um seguimento e controlo da interacção produzida
KALYMON (2010)	- Frequente e de longa duração
PEREZ TEJERO <i>et al.</i> (2012)	- Grupos reduzidos de participantes para permitir um adequado contacto directo - Os participantes devem partilhar espaços, práticas e tempos livres - Estimular a participação voluntária dos participantes - Os instrutores que conduzem a intervenção devem possuir experiência prévia no desporto em ambientes inclusivos
OCETE <i>et al.</i> (2015)	- Oferecer informação suficiente e de diferentes fontes - Simulação da deficiência - Reforçar o contacto directo com PcD
RELLO <i>et al.</i> (2020)	- Deve incrementar-se a informação que os participantes possuem sobre a deficiência e o desporto adaptado - Deve reflectir-se sobre as crenças, estereótipos negativos e discriminação sobre a deficiência e o desporto adaptado - Potenciar o diálogo e o pensamento crítico sobre o movimento das PcD - Fomentar o contacto entre grupos e o conhecimento da PcD - Promover a simulação da deficiência de forma realística utilizando o desporto como um meio - Promover o reconhecimento das capacidades de cada um e o respeito pelas mesmas

PcD = Pessoas com Deficiência

Fonte: Baseado em PEREZ-TEJERO *et al.* (2012), OCETE *et al.* (2015) e grifo próprio

Tendo em conta o acervo científico apresentado sobre experiências conducentes à promoção de atitudes positivas perante a deficiência nos moldes da Teoria do contacto, elaborámos uma proposta metodológica que foi validada por especialistas (RODRÍGUEZ DE VERA *et al.*, 2020a) e que implementámos no contexto desta tese através de capacitações de treinadores de paravoleibol em ambientes inclusivos e específicos. O artigo publicado referente à proposta metodológica elaborada forma parte deste trabalho como apêndice (Apêndice E).

2.5.1. Antecedentes e requisitos para a implementação

A proposta ora validada tem sua base em programas e experiências partilhadas noutras pesquisas (LIU *et al.*, 2010; KRAHÉ & ALTWASSER, 2006; OCETE *et al.*, 2017; PARDO, 2008; PEREZ TEJERO *et al.*, 2012; RELLO *et al.*, 2018; XAFOPOULOS *et al.*, 2009; e outros) e adaptada como metodologia aplicável ao âmbito de capacitações em Actividade Física e Desporto Adaptado em Moçambique.

Para uma implementação com sucesso da metodologia proposta, o ambiente — no nosso caso, a formação — deveria cumprir certos pressupostos. A Tabela 17 apresenta as características idealizadas para uma efectivação modelo.

Tabela 17: Características que deve possuir a formação à qual destina-se a proposta de intervenção

Área	Actividade Física, Educação Física e desporto adaptado
Nível	Básico e Intermédio
Objectivo	Promover atitudes positivas nos técnicos desportivos perante as pessoas com deficiência sem detrimento dos aspectos técnicos e táticos da modalidade desportiva
Conteúdos	Teóricos e práticos
Destinatários	Interessados em formação nas áreas identificadas
Duração proposta de tempo presencial	Mínimo 24 horas (p. ex: 4 dias / 6 horas, em dias consecutivos ou alternados)
Duração proposta de tempo independente (estágio)	Mínimo 40 horas (p. ex: 3 horas semanais)
Número de participantes	Entre 15/25. <i>Ratio</i> mínima proposta de 5 participantes sem deficiência por cada participante com deficiência

Como hipótese, podemos destacar que as propostas com uma maior duração de tempo presencial e de estágio, poderão ter um maior efeito no objectivo da intervenção. Igualmente, o aumento do ratio de pessoas com deficiência em relação aos participantes "sem deficiência", poderá melhorar o resultado final.

2.5.2. Fases de implementação da metodologia para a promoção de atitudes positivas perante a deficiência

De acordo à Teoria do Contacto, assim como os prolegómenos conceituais relacionados à atitude e ao modelo social da deficiência, considerámos a necessidade de estruturar a metodologia em duas fases. A fase inicial tem o intuito de criar um ambiente distendido e motivador que facilite a participação/contribuição individual, assim como a inter-relação entre os participantes e o conhecimento do grupo-alvo. Uma vez criado o ambiente adequado, a segunda fase pretende fomentar atitudes positivas perante a deficiência, ao tempo que se estimula a participação pró-activa do participante perante o grupo-alvo. As fases ideadas são:

Fase I- Ambiente adequado e conhecimento

Fase II- Promoção de atitude positiva perante a deficiência

Cada uma das fases apresentadas está dividida em dois níveis, sendo que cada nível possui os seus objectivos, estratégias e critérios de êxito próprios. Entretanto, apesar de existir uma estrutura sequencial entre níveis, esta progressão é flexível, tendo como desafio final a promoção positiva da atitude perante a deficiência no quotidiano, o que é trabalhado desde o início. A Figura 6 apresenta a correspondência entre as fases e os níveis propostos: i) Ambiente adequado e participação, ii) contacto e conhecimento, iii) atitude positiva no contexto do curso, iv) Atitude positiva no contexto extracurso (transferência).

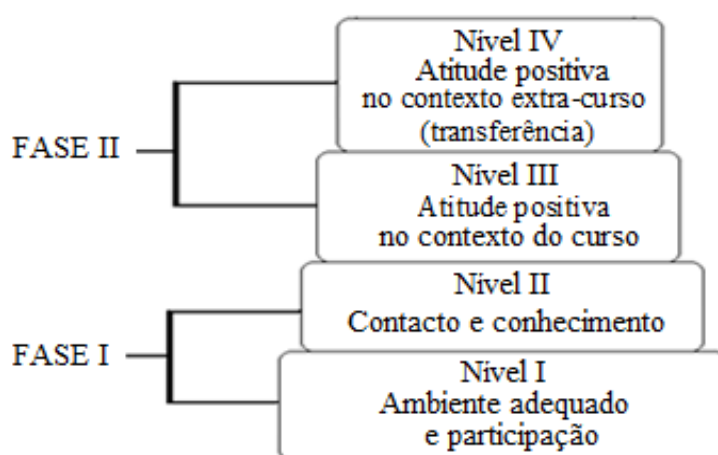


Figura 6: Fases para a implementação da metodologia e os seus níveis correspondentes

Para progredir de um nível subsequente para o seguinte, estabelecemos certos critérios de êxito os quais determinam se foram alcançados os objectivos previstos para dito nível. Neste sentido, os critérios de êxito concebidos são referidos a critérios de qualidade que indicam as

características observáveis — não necessariamente mensuráveis — que o formando deve apresentar. Assim, os critérios devem assegurar uma avaliação objectiva, e serem considerados como um todo, não existindo hierarquia entre eles, e portanto, sendo complementares e fortalecendo-se mutuamente. Seguidamente apresentamos os objectivos, estratégias e critérios de êxito fundamentais a partir de cada fase e nível ideado.

2.5.2.1. Fase I- Ambiente adequado e conhecimento

Esta fase inicial pretende, por um lado, estabelecer um ambiente de segurança adequado e motivador para a participação, e por outro lado, permitir um conhecimento e contacto real entre os grupos⁵¹. Assim, durante a primeira fase ocorre o "primeiro contacto" entre grupos, pelo que as estratégias apresentadas terão como norma, sempre que possível, a criação intencional de grupos inclusivos por parte do formador, com o intuito de iniciar a aproximação dos participantes. No contexto da intervenção, a fase I compreende os níveis I e II e é considerada indispensável para uma efectiva promoção da atitude positiva perante a deficiência.

2.5.2.1.1. Nível I: Ambiente adequado e participação

Este nível aspira à criação de um ambiente de respeito e segurança necessário para uma participação voluntária e activa dos sujeitos, o que será imprescindível para garantir o passo aos níveis subsequentes. Podemos admitir que apenas em ambientes saudáveis e descontraídos as pessoas ficam desinibidas para estabelecer relações interpessoais e aptas para a aquisição de conhecimento.

Para a maior parte dos participantes em cursos de iniciação, o desporto adaptado apresenta-se como uma prática nova que supõe um desafio — tanto para as pessoas com deficiência como para os seus pares de inclusão — o que pode ser utilizado como base para o reconhecimento das limitações/potencialidades de cada sujeito. O facto de todos os participantes terem o mesmo *status* dentro da formação (um dos aspectos necessários da Teoria do Contacto) é reforçado pela similaridade assumida de conhecimentos em relação ao desporto adaptado. Assim, para além das características da personalidade de cada indivíduo, presumimos que uma situação de formação onde os participantes iniciam com conhecimentos e expectativas semelhantes, potencialmente têm análogas possibilidades de participação.

⁵¹ No âmbito desta pesquisa, o contacto "entre grupos" refere-se à relação entre as pessoas com deficiência e as pessoas sem deficiência dentro de ambientes inclusivos.

Noutro contexto, mas com uma intenção similar, Hellison (2003b; como citado em PARDO, 2008) apresentou quatro elementos relativos à participação, que são tidos como pré-requisitos necessários para que ocorra o contacto positivo entre grupos: automotivação; tentar novas tarefas; persistência para atingir o fim e definição pessoal de êxito. Para uma materialização destes quatro elementos, concordamos com RODRÍGUEZ DE VERA *et al.* (2019) em que as actividades lúdicas possuem um carácter motivador que coloca o participante em disposição de querer tentar novas tarefas e, portanto, o desafio de persistir até no fim. Em relação à definição de "êxito pessoal", recomendamos que cada formando estabeleça as suas metas e expectativas pessoais em relação à formação — o qual pode ser feito através de dinâmicas de grupo — o que permitiria ao instrutor dispor de informação real utilizável para motivar a participação activa dos sujeitos.

Para estabelecermos um ambiente adequado e de participação, desde o início daremos especial atenção às relações afectivas e de respeito entre os formandos, e entre os formandos e o formador. Neste contexto, serão critérios de êxito para o nível I, a criação de um ambiente de formação agradável e distendido, onde o formando participa de forma activa nas actividades propostas, existindo sempre uma relação de respeito entre eles e entre estes e o formador.

Algumas das estratégias para formalizar este nível são:

- Disposição do ambiente. Na medida do possível, durante as sessões teóricas, os participantes devem ter contacto visual directo entre eles para permitir o diálogo e a participação em igualdade de *status*. A organização do espaço em semicírculo ou "U" são apropriadas para fomentar estes aspectos, assim como aumentar o tempo de contacto/exposição à deficiência.
- Apresentação dos participantes. Através de dinâmicas de conhecimento de grupo⁵², onde cada participante deve apresentar-se tão pormenorizadamente quanto possível, indicando dados que poderiam aproximar os formandos dentro e fora do curso, como p. ex.: nome, idade, residência, trabalho/estudos, gostos e afinidades, passatempos, melhor qualidade que lhe define, objectivos e expectativas com este curso, etc. A apresentação dos participantes já é um momento de partilha de informação e deve ser realizada, no possível, como trabalho cooperativo.

⁵² As dinâmicas usadas podem ser de autoapresentação, apresentação de pares (unindo pessoas com e sem deficiência), colocando todas as apresentações por escrito (sem nome) num saco plástico e, posteriormente, retirá-las para adivinhar de quem se trata, etc.

– Metodologias de aprendizagem indirectas. O uso de metodologias centradas no participante como a "elaboração conjunta", "descoberta guiada" ou "resolução de problemas", são metodologias apropriadas para fomentar a participação, o trabalho cooperativo e de grupo. Ademais, a expressão de opiniões e posicionamentos no grupo por parte dos participantes, ajuda a melhorar o conhecimento que temos sobre cada um deles, ao tempo que fomenta o respeito e a participação.

– Uso de jogos. Nas sessões práticas, sobre tudo no primeiro contacto com a modalidade, deve primar o aspecto lúdico das actividades para permitir uma participação voluntária e activa. O ambiente de aprendizagem desenfadado deve ser usado para quebrar barreiras formais entre grupos e potenciar uma atmosfera de liberdade e igualdade. Assim, o jogo permite que os formandos desenvolvam relações reais e interacções dinâmicas, transformando as experiências em aprendizados mais sólidos e duráveis. Recomendamos o uso de jogos cooperativos em detrimento dos jogos de carácter competitivo, os quais costumam terminar com a eliminação dos participantes menos habilidosos.

– Distribuição de tarefas por grupos. Como forma de incrementar a participação, recomendamos que os formandos realizem tarefas que lhes exija uma implicação activa na formação, o que serve de justificação para aumentar o tempo de contacto entre grupos. Tarefas como colocar e recolher o material utilizado, ou realizar o aquecimento ou alongamentos da parte inicial/final, são momentos de participação e trabalho por grupos que o formador deve aproveitar de forma intencional.

– Autoavaliação em relação à participação. Propomos que os participantes tenham a oportunidade de realizar uma autoavaliação em relação ao seu esforço e dedicação nas actividades do dia (como por exemplo através do diário do formando⁵³). Esta tarefa de autoavaliação em relação à sua participação pretende ser um agente motivador que promova o envolvimento e esforço nas actividades subsequentes.

Em resumo, o intuito do nível I é a criação de um ambiente adequado para a participação activa dos formandos, permitindo a prossecução para o segundo estágio. Sem este primeiro passo, os níveis ulteriores estariam comprometidos.

⁵³ O diário do formando faz referência a uma ficha com perguntas, algumas de autoavaliação sobre a sua participação nas actividades propostas, que o participante deve responder no fim de cada dia.

2.5.2.1.2. Nível II: Contacto e conhecimento

Consideramos o segundo nível como uma necessária continuação do anterior, sendo aqui onde implementamos propriamente os aspectos cognitivos e afectivos do conceito de atitude assim como toma forma a teoria do contacto — indirectamente introduzida no nível prévio. Neste sentido, as estratégias planificadas para este nível estão desenhadas para, por um lado, obter um conhecimento mais aprofundado sobre a pessoa com deficiência e a modalidade desportiva em questão (potenciando a dimensão cognitiva); e por outro lado, permitir um maior contacto entre grupos (potenciando a dimensão afectiva).

Devemos destacar que ambos os termos, contacto e conhecimento, estão reciprocamente influenciados: o contacto directo com pessoas com deficiência fornece conhecimento empírico aos membros do grupo sem deficiência, conhecimento este que ficaria incompleto sem a vivência específica originada pelo contacto entre grupos. Neste contexto, podemos afirmar que relacionar-se é um aprendizado contínuo entre os grupos.

Por tanto, como critérios de êxito para o nível II, devemos notar que o formando adquire, melhora ou consolida conhecimentos relacionados à deficiência; que cada um dos elementos das equipas de trabalho colabora na fixação de objectivos assumindo tarefas e responsabilidades; que cada formando se esforça para o sucesso da sua equipa de trabalho; que existe uma adequada relação intergrupo entre os formandos; que o participante realiza o menor número de actividades com membros do seu mesmo grupo; e que o formando valoriza o sucesso dos colegas e a sua própria contribuição para o êxito do grupo.

Algumas das estratégias para formalizar este nível são:

- Experiência profunda entre grupos. As actividades desenhadas devem favorecer o contacto intergrupo de forma contínua, reduzindo ao máximo as actividades individuais ou intragrupo. Neste sentido, as actividades práticas planificadas devem observar pequenos conjuntos, de dois a quatro participantes no máximo, permitindo a ajuda entre colegas e possibilitando o tempo de contacto entre os elementos dos grupos.
- Contacto gratificante e satisfatório. O contacto entre os membros dos grupos deve ser positivo, devendo estar atento o formador em caso de conflitos ou de participantes com pouca ou nenhuma habilidade. Um contacto agradável entre participantes fomenta a aceitação

intergrupo e pode promover a atitude positiva para um novo contacto em outros contextos, concorrendo assim para o quarto nível proposto relativo à transferência.

- Igualdade de *status*. Ao longo de toda a formação, os formandos devem possuir o mesmo *status* de igualdade, tanto nas sessões teóricas como práticas, participando de forma equitativa nas actividades propostas. São interessantes actividades de simulação da deficiência advindas da prática desportiva específica de cada modalidade.

- Cooperação e fixação de objectivos. Tanto as sessões práticas como teóricas devem ser cuidadosamente planificadas para permitir a cooperação entre membros de ambos grupos. Esta cooperação deve, obviamente, reforçar a igualdade de *status* entre membros, permitindo repartir as tarefas e assumir as responsabilidades. Igualmente, os trabalhos de grupo servem para fixar objectivos comuns, nos quais cada elemento trabalha em coordenação com os outros para atingir a meta conjunta. Neste contexto, cobra especial interesse o nível I em relação à participação activa e persistência até atingir o fim. Igualmente, deve existir um ambiente de logro nos objectivos propostos que estimule a sensação de sucesso individual e colectivo.

- Informação teórica e prática. A formação deve fornecer uma grande e variada quantidade de informação relativa a, por um lado, aspectos específicos da modalidade desportiva (p. ex: técnica, táctica, metodologia de treino, sistemas de classificação, arbitragem, etc.), e por outro lado, aspectos relativos à deficiência (características, benefícios e barreiras da prática desportiva pelas pessoas com deficiência, legislação desportiva específica, classificação desportiva, etc.).

- Aprendizagem significativa. Segundo a teoria da aprendizagem de David Ausubel, o novo conteúdo aprendido deve ser integrado numa estrutura cognitiva pré-existente (conteúdo informacional armazenado e organizado pelo indivíduo), que serve de "ponto de ancoragem"⁵⁴. Desta forma, as informações detidas previamente pelo participante representam um forte influenciador da aprendizagem, sendo, no entanto, que a influência é bilateral. Isto significa que o novo conhecimento adquirido pode alterar o armazenado, resultando numa nova estrutura.

É neste contexto, que os conteúdos desenhados para a formação devem, na medida do possível, relacionar-se com conhecimentos prévios dos participantes, de modo a facilitar a sua compreensão e assimilação, ao tempo que propõem uma visão humanista e inclusiva do conceito de deficiência e da pessoa com deficiência.

⁵⁴ Ausubel utiliza o conceito "*subsunçor*" para indicar uma estrutura específica na qual uma nova informação pode ser integrada e assimilada. O subsunçor é altamente organizado e possui uma hierarquia conceitual que armazena as experiências prévias do formando.

Portanto, será um dos desafios basilares da fase I, o desenvolvimento positivo do "subsunçor" associado ao conceito de deficiência, frequentemente relacionado a estereótipos e crenças com conotações negativas. Devemos sublinhar que uma adequada selecção e organização da informação com potencial significado, e a participação activa e raciocinada do formando são elementos necessários para a criação de um ambiente propício que facilite uma aprendizagem significativa.

2.5.2.2. Fase II- Promoção da atitude positiva perante a deficiência

Tendo como referência o conceito multidimensional de atitude apresentado no quadro teórico, a segunda fase proposta pretende reforçar as componentes cognitiva e afectiva protagonizadas pelo conhecimento e o contacto entre grupos da fase I, e motivar para um comportamento positivo perante a deficiência. Entretanto, se durante a primeira fase o formador esteve atento à configuração inclusiva dos grupos de trabalho com poucas opções de liberdade para o formando, nesta fase pretende-se o contrário: permitir que os participantes tenham um máximo grau de autonomia na configuração das equipas de trabalho. Este estágio é entendido como consequência do anterior e compreende os níveis III e IV da metodologia.

2.5.2.2.1. Nível III: Atitude positiva no contexto do curso

O terceiro nível pretende fomentar actividades que promovam a autonomia pessoal dirigida a uma actuação que manifeste uma atitude positiva perante a pessoa com deficiência. Portanto, devemos estimular a liberdade de escolha através da criação de oportunidades que incitem ao participante a tomar decisões efectivando um comportamento. Neste sentido, a preferência por uma conduta positiva pode ser um indicativo da atitude do formando, do seu interesse e relacionamento com os diferentes membros dos grupos no contexto do curso.

Dentre os critérios de êxito para o nível III, podemos verificar que o formando toma decisões que manifestem um comportamento inclusivo; que livremente estabelece relações intergrupo, sendo capaz de expressar e/o compreender os sentimentos próprios e/ou dos outros; e que a formação decorre num ambiente de colaboração entre participantes de ambos os grupos.

Algumas das estratégias para formalizar este nível são:

- Actividades de livre escolha. Devem ser propostas actividades que permitam ao participante a oportunidade de decidir dentre várias alternativas. As propostas podem estar

relacionadas tanto a actividades directas, como o livre agrupamento dos participantes durante sessões práticas, ou realização de actividades conjuntas nas sessões teóricas; como a acções indirectas, como o tempo livre entre sessões ou a colocação/recolha de material necessário para as sessões práticas.

- Actividades que induzam à cooperação. As actividades planificadas no nível II relativas à cooperação devem ser reforçadas permitindo uma maior autonomia na configuração dos grupos. Se no nível II primávamos de forma intencional a fusão dos grupos de participantes para aumentar o tempo de contacto entre eles, no nível III privilegiamos a livre formação de grupos e de responsabilidades adquiridas. Os trabalhos de cooperação devem permitir um tempo de contacto fora do ambiente formal do curso, como por exemplo, a preparação de alguma tarefa para apresentação ao colectivo.

- Actividades que estimulem a empatia. São interessantes as actividades que favoreçam e estimulem a relação entre grupos, permitindo colocar-se no lugar do outro, compreendendo assim os seus sentimentos. Como exemplos: i) pode ser partilhada de forma voluntária alguma "história de vida" de um membro do grupo; ii) realizar exercícios de forma oral ou escrita a partir de "dilemas morais" apresentados ou propostos pelos formandos; iii) actividades de mudança de rol (árbitro-jogador, formador-formando, coordenador-membro da actividade), entendendo-as como acções que excitem as áreas cognitiva, afectiva e comportamental, permitindo uma simulação de convivência entre grupos em ambientes extracurso, e portanto, conducentes à transferência proposta no seguinte nível.

- Promoção de ajuda entre grupos. Deve ser dado um tempo para actividades de consolidação da prática/teoria, onde se permita a colaboração livre entre participantes dos diferentes grupos. Este espaço de trabalho autónomo, deve permitir que participantes avantajados ajudem aos outros colegas independentemente do grupo de referência, fomentando um comportamento activo, e por extensão, uma atitude positiva. As actividades de interajuda promovem o estabelecimento de metas comuns, ultrapassando os objectivos pessoais delimitados no nível I, e desenvolvendo o sentimento de pertença a um grupo único, eclético e inclusivo.

2.5.2.2.2. Nível IV: Atitude positiva no contexto extracurso (transferência)

Como é frequente em cursos de formação de técnicos desportivos de modalidades convencionais, após o período presencial, existe um tempo de estágio para desenvolver as competências e habilidades apreendidas. A presente proposta metodológica sugere um tempo

de práticas, a modo de estágio, com uma duração não inferior a 40 horas. O período de estágio pretende aumentar o tempo de contacto entre grupos em contexto real, assim como promover um comportamento pró-activo dos formandos. As modalidades de estágio nas quais serão inseridos os participantes podem variar de acordo à modalidade desportiva, incluindo grupos de treino já criados, participação na criação de novos grupos de treino, participação em actividades desportivas de carácter rotineiro, etc.

Portanto, este último nível compreende actividades durante a parte presencial do curso, assim como durante o período de estágio. Admitimos como hipótese que os participantes que tenham concluído satisfatoriamente os três níveis anteriores, poderão completar o quarto com sucesso, adoptando uma atitude positiva extracurso perante as pessoas com deficiência e transferindo o aprendizado ao contexto real do seu quotidiano.

Como critérios de êxito do nível IV, podemos constatar que o participante apresenta um raciocínio moral inclusivo ao expressar sua opinião de forma crítica; que elabora metas, de forma conjunta, a curto, meio e longo prazo com intuito de desenvolver a modalidade e promover a inclusão das pessoas com deficiência na área do desporto; que realiza actividades rotineiras em colaboração com formandos independentemente do grupo de referência; e que durante o período de estágio, apresenta uma atitude pró-activa com intenção de envolver às pessoas com deficiência na modalidade desportiva.

Algumas das estratégias para formalizar este nível são:

- Actividades de desafio e debate. Ao longo das sessões devemos fomentar actividades que desafiem e promovam o debate, relacionando o apreendido durante a formação e os desafios a encontrar durante a realização do estágio, conversando em torno às possíveis barreiras e como ultrapassá-las (melhora da resiliência). Outro exemplo de possível estratégia a utilizar durante a intervenção é o "dilema moral" que concorre para estabelecer o nível de raciocínio moral em relação ao desporto para a pessoa com deficiência.

- Actividades de consolidação e cooperação. Como indicado anteriormente, são necessárias actividades em contexto real que permitam ao participante aplicar os conteúdos apreendidos (técnicos, táticos, atitudinais, etc.). Assim, o estágio em grupos reduzidos é uma óptima oportunidade para cooperar com outros participantes, ao tempo que desenvolvem as suas competências e atitudes com pessoas com deficiência.

– Elaboração conjunta de metas a meio e longo prazo. A formação finaliza após a conclusão do estágio, pelo que é interessante delimitar as características do mesmo junto aos participantes, relativamente aos lugares de prática, dias de treino, número e idade dos jogadores, material a utilizar, torneios próximos, etc. A elaboração conjunta de metas a meio prazo pode ajudar aos participantes a responsabilizarem-se pelo trabalho independente, criando expectativas motivadoras e assumindo um certo compromisso.

Isto pode desenvolver as bases de um comportamento activo desejável para a promoção positiva da atitude perante a deficiência. Como expectativa a longo prazo, podemos dialogar sobre o futuro da modalidade desportiva a diferentes níveis, ressaltando o valor e a importância de cada um dos formandos para o sucesso do projecto.

– Seguimento e controlo. É necessário realizar actividades de seguimento e controlo durante o estágio, com a finalidade de reforçar os conteúdos apreendidos durante a parte presencial do curso e ajudar aos participantes a ultrapassar possíveis dificuldades. Esta actividade de acompanhamento pode contribuir para a motivação do formando e a melhora do seu desempenho.

– Pró-actividade. Entendida como a capacidade de actuar de forma activa para atingir resultados, através de um comportamento de iniciativa e antecipação na solução dos problemas. Entretanto, no contexto desta proposta, o pró-activo não se limita apenas a apresentar novas ideias senão que participa dos processos e soluções, identificando-se tanto com a sua labor de técnico desportivo, quanto com a causa social da inclusão da pessoa com deficiência.

Alguns exemplos para potenciar a pró-actividade, nos contextos da formação e do estágio, são:

i) trabalhar "a iniciativa" para melhorar aspectos da formação ou do estágio, incitando-lhes a propor ideias e partilhando a tomada de decisões; ii) animar aos formandos a apresentarem soluções para os problemas identificados transformando ideias em acções; iii) incentivar os formandos a impor-se desafios; etc.

Portanto, o participante situado no nível IV da intervenção deveria possuir maior informação sobre a deficiência (aspectos cognitivos), o que lhe produz certa afeição reforçada pela experiência positiva do contacto entre grupos (aspectos afectivos) e que, como resultado, o leve a actuar de forma positiva perante as pessoas com deficiência dentro e fora do contexto da formação (aspectos comportamentais). Devemos sublinhar que a metodologia proposta para o fomento de atitudes positivas não está em detrimento de outros aspectos de carácter

técnico/tático da modalidade desportiva, tanto práticos como teóricos, necessários para desenvolver actividades de treinamento em equipas de nível básico e intermédio.

2.5.3. Objectivos específicos, estratégias e critérios de êxito

Como referido, embora a metodologia proposta está estruturada sequencialmente para uma melhor compreensão, durante a sua implementação, a transição entre níveis é feita de forma flexível permitindo progredir ou reforçar os diversos estádios na medida em que os objectivos específicos vão sendo atingidos. Portanto, podemos considerar os critérios de êxito como indicadores do estado de progresso da intervenção para a consecução do objectivo geral. Na Tabela 18 apresentamos um resumo dos objectivos específicos, estratégias e critérios de êxito por fase e nível.

Tabela 18: Resumo de objectivos, estratégias e critérios de êxito específicos por cada fase e nível da metodologia

Fase	Nível	Objectivos específicos	Estratégias	Crítérios de êxito
I- Ambiente adequado e conhecimento	I- Ambiente adequado e participação	- Estabelecer um ambiente de segurança - Motivar para a participação - Fomentar o respeito pela diversidade	- Disposição do ambiente - Apresentação dos participantes - Metodologias de aprendizagem indirectas - Uso de jogos - Distribuição de tarefas por grupos - Autoavaliação em relação à participação	- O ambiente de formação é agradável e distendido - Os formandos de ambos os grupos participam fluida e activamente das actividades propostas - Existe uma relação de respeito mutuo dos formandos intra- e intergrupo e destes com o formador
	II- Contacto e conhecimento	- Facilitar informação sobre a deficiência - Fomentar as relações interpessoais - Privilegiar o contacto directo entre grupos - Estimular a cooperação entre participantes de ambos os grupos - Favorecer o sucesso como grupo único	- Experiência profunda entre grupos - Contacto gratificante e satisfatório - Igualdade de <i>status</i> - Cooperação e fixação de objectivos - Informação teórica e prática - Aprendizagem significativa	- O formando adquire / melhora /consolida / conhecimentos relacionados à deficiência - Cada elemento da equipe de trabalho colabora na fixação de objectivos comuns assumindo tarefas e responsabilidades - Cada participante contribui activa e esforçadamente para o sucesso da sua equipe de trabalho - Existe uma adequada relação entre os formandos - O formando realiza as mínimas actividades com membros do seu mesmo grupo - O participante valoriza o sucesso da sua contribuição e a dos colegas para o êxito do grupo.
II- Promoção de atitude positiva perante a deficiência	III- Atitude positiva no contexto do curso	- Estimular a tomada de decisão - Estimular a autonomia pessoal - Promover a empatia entre grupos - Fomentar a interajuda entre grupos	- Actividades de livre escolha - Actividades que induzam à cooperação - Actividades que estimulem a empatia - Promoção de ajuda entre grupos	- O participante toma decisões que manifestem um comportamento inclusivo - O participante, livremente, estabelece relações intergrupo. - O participante expressa / compreende os sentimentos próprios / dos outros - Existe um ambiente de ajuda e colaboração entre participantes de ambos os grupos
	IV- Atitude positiva no contexto extracurso (transferência)	- Promover o debate crítico - Consolidar a cooperação intergrupo - Elaborar metas de forma conjunta - Acompanhar as actividades extracurso	- Actividades de desafio e debate - Actividades de consolidação e cooperação - Elaboração conjunta de metas a meio e longo prazo - Seguimento e controlo - Pró-actividade	- O participante apresenta um racionamento moral inclusivo ao expressar sua opinião de forma crítica - Elabora metas, de forma conjunta, a curto, meio e longo prazo com intuito de desenvolver a modalidade e promover a inclusão das pessoas com deficiência na área do desporto - Realiza actividades rotineiras em colaboração com formandos independentemente do grupo de referência - Durante o estágio, apresenta uma atitude pró-activa para desenvolver a modalidade

Na Figura 7 pretendemos clarificar as relações internas que se estabelecem entre os níveis propostos para a intervenção e a sua relação com as dimensões do conceito de atitude. Como podemos apreciar, existe um escalonamento dos quatro níveis de modo a indicar a lógica sequenciação temporal dos mesmos. No entanto, graças às setas desenhadas, podemos adivinhar que os níveis não deixam de ter uma necessária inter-relação. Analogamente, a Figura 7 apresenta a correspondência entre os níveis estabelecidos e as dimensões da atitude (cognitiva/ afetiva/ comportamental) que concorrem para a obtenção da promoção de uma atitude positiva perante a deficiência.

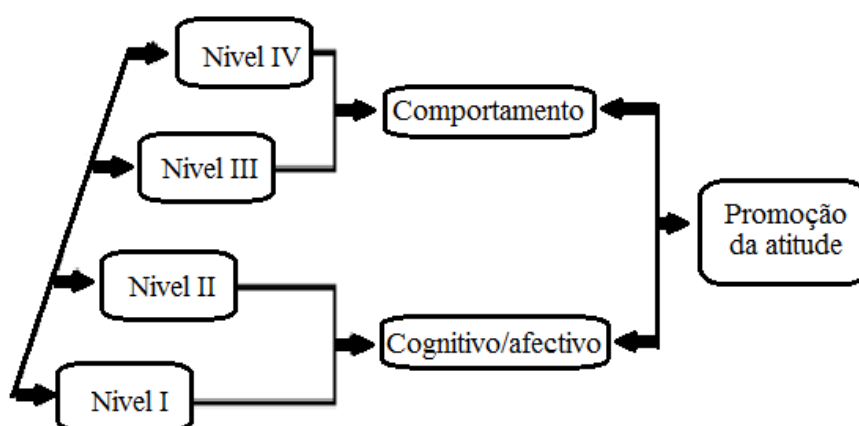


Figura 7: Relação entre níveis e dimensões na concorrência para promoção da atitude

Desde outra perspectiva, a Tabela 19 apresenta uma relação ideal de progresso entre os diferentes níveis da intervenção, a hipotética duração de uma formação e a implicação no desenvolvimento dimensional da atitude numa formação modelo. Devemos ter em conta que a sequência entre níveis e duração do curso pode ser adaptada segundo a disponibilidade de tempo para a realização da formação.

Tabela 19: Relação entre níveis, duração hipotética de uma formação e dimensões da atitude

Fase	Nível	Dia do curso	Dimensão prioritária da atitude
I	I	1 (+/-6 h.)	Cognitivo/Afetivo
	II	2 (+/-6 h.)	Cognitivo/Afetivo
	III	3 (+/-6 h.)	Cognitivo/Afetivo/Comportamento
II	IV	4 (+/-6 h.)	Afetivo/Comportamento
		Estágio (40 h.)	

Relativamente à dimensionalidade, a Tabela 19 segue o modelo conceitual multidimensional da atitude proposto no quadro teórico, o qual faculta um interesse inicial pelo reforço cognitivo positivo da noção de deficiência. As estratégias apresentadas para atingir esta transformação serão

coadjuvadas pelo contacto entre grupos que auxiliará na obtenção da mudança afectiva. A consequência positiva de ambas as dimensões ver-se-á realizada no reforço da componente comportamental, entendida como objectivo final da intervenção e perspectivada desde o início da formação até no final do estágio.

Cabe destacar que, apesar de sequenciar as três dimensões da atitude para facilitar a compreensão da intervenção, todas elas são tratadas desde o primeiro contacto e fundamentadas na promoção final de uma atitude positiva perante a deficiência no sentido lato do termo.

2.6. Variáveis do estudo

A experimentação controlada exige a manipulação de uma ou mais variáveis independentes com o intuito de examinar o seu efeito sobre uma variável dependente. Isto permite estabelecer prováveis relações causais entre variáveis — limitando a influência de relações espúrias — o que aumenta a validade interna da pesquisa. Neste contexto, a partir das perguntas de partida, dividimos as variáveis do nosso estudo em independentes e dependentes.

2.6.1. Variáveis independentes

De acordo com CENTEIO (2009), as variáveis independentes são aquelas que não dependem dos procedimentos do estudo, sendo, no entanto, factores que influenciam e determinam os resultados. Assim, o pesquisador recorre à sua manipulação para observar os efeitos que produzem sobre as variáveis dependentes. Na Tabela 20, apresentamos as variáveis independentes com interesse durante o nosso estudo.

Tabela 20: Variáveis independentes utilizadas no estudo

	Variável dicotômica, do tipo nominal, que apresenta duas categorias: "Masculino" e "Feminino"
Sexo	Estudos evidenciam que os participantes do sexo feminino demonstram uma atitude mais positiva que os de sexo masculino perante a deficiência (ABELLÁN <i>et al.</i> , 2018a & 2018b; CABRAL, 2016; RELLO <i>et al.</i> , 2018; RODRÍGUEZ <i>et al.</i> , 2017; etc.)
	Variável do tipo ordinal, agrupada em cinco categorias, nomeadamente, "Entre 18 e 25 anos", "Entre 26 e 30 anos", "Entre 31 e 35 anos", "Entre 36 e 40 anos", "Mais de 40 anos"
Idade	Numerosos estudos referem mudanças significativas na atitude entre a infância, adolescência e idade adulta (DE LA OSA & HERNANDEZ, 2018; LEITÃO & DA SILVA, 2019; OCETE <i>et al.</i> , 2015; etc.); porém, existem poucos estudos que comparem esta variável em pessoas na fase adulta. No entanto, REINA (2003) indica que alguns estudos sugerem que profissionais de EF com idade mais avançada demonstram atitudes menos favoráveis que os colegas mais jovens. Porém, BLOCK & OBRUSNIKOVA (2007) apontam a necessidade de pesquisar sobre esta variável
Grau Académico	Variável do tipo ordinal, agrupada em quatro categorias: "Nível secundário (equivalente a 10ª classe)", "Nível médio (equivalente a 12ª classe)", "Nível superior (equivalente a bacharelato/licenciatura)" e "Nível de pós-graduação (equivalente a mestrado/doutoramento)" Embora parece existir uma associação entre um maior grau académico especializado e uma atitude mais positiva (REINA, 2003), não temos encontrado estudos que fortaleçam esta relação dentro dos últimos 15 anos
Experiência prévia como docente de EF / treinador	Variável do tipo ordinal, com quatro categorias, nomeadamente, "Não possuo experiência", "Menos de 5 anos", "Entre 6 e 15 anos", "Mais de 16 anos" A bibliografia indica uma associação positiva entre experiência prévia como docente em EF / Desporto e atitude (BLOCK & OBRUSNIKOVA, 2007; HODGE <i>et al.</i>, 2004; etc.). Igualmente, a pesquisa apresenta uma associação positiva entre as atitudes de professores de EF/treinadores e a inclusão de Pessoas com Deficiência (MAHL, 2016; PARK <i>et al.</i>, 2014; RELLO <i>et al.</i>, 2020; etc.)
Formação inicial em Desporto Adaptado à PcD	Variável do tipo ordinal, com quatro categorias: "Não tenho recebido", "Sim recebi. Senti-me pouco preparado", " Sim recebi. Senti-me mais ou menos preparado", "Sim recebi. Senti-me muito preparado" Os estudos parecem indicar que o conhecimento sobre a deficiência influencia positivamente a atitude das pessoas (LEITÃO & DA SILVA, 2019; OCETE, 2016; PEINADO, 2017; etc.)

Contato prévio com pessoas com deficiência	Variável do tipo nominal, categorizada em cinco variáveis: "Não", "Sim, pessoas com deficiência físico-motora", "Sim, pessoas com deficiência sensorial (visual, auditiva)", "Sim, pessoas com deficiência intelectual", "Sim, pessoas com várias deficiências"
Duração do contato	A bibliografia aponta que o contato prévio e próximo com a deficiência influencia positivamente a atitude das pessoas (GARCIA, 2016; REINA <i>et al.</i> , 2019; VÍQUEZ <i>et al.</i> , 2020; etc.). Igualmente a atitude parece ser mais positiva face deficiências físicas e sensoriais do que as de natureza intelectual e multi-deficiência (BARR & BRACCHITTA, 2014; GARCIA <i>et al.</i> , 2009; LEITÃO & DA SILVA, 2019; etc.)
Presença de PcD na formação ("Contato com PcD")	Variável do tipo nominal, com duas categorias: "Grupo inclusivo" e "Grupo específico"
Fonte: Elaboração própria	

2.6.2. Variáveis dependentes

As variáveis dependentes estão sujeitas aos procedimentos da pesquisa, variando na medida que modificamos as condições do estudo. Desta forma, avaliamos as mudanças nos valores da variável dependente — uma vez alteradas as circunstâncias da pesquisa — na tentativa de dar uma resposta às perguntas inicialmente formuladas como base do estudo (CABRAL 2016; CENTEIO, 2009).

Nesta pesquisa, a principal variável dependente foi a atitude que as pessoas sem deficiência apresentavam perante a deficiência. Entretanto, de acordo ao conceito multidimensional de atitude apresentado como base no quadro teórico — "organização duradoura de crenças e cognições em geral, dotada de carga afectiva pró ou contra um objecto social definido, que predispõe a uma acção coerente com as cognições e afectos relativos a este objecto" (RODRIGUES *et al.*, 2009, p. 81) — foi do nosso interesse relacionar as variáveis independentes com cada uma das três dimensões da atitude, assim como deste constructo no geral.

Para além da importância outorgada à atitude como variável dependente principal, interessámo-nos em avaliar se a metodologia aplicada teria algum efeito sobre as componentes técnico/táticas da modalidade desportiva dos cursos de formação. Neste sentido, foi também incluída como variável dependente o sucesso na aprendizagem destes aspectos desportivos. A Tabela 21 apresenta as principais variáveis dependentes utilizadas durante a elaboração desta pesquisa.

Tabela 21: Variáveis dependentes utilizadas no estudo

Dimensão Cognitiva	É determinada pelas percepções, conhecimentos, crenças, opiniões ou ideias que uma pessoa possui sobre um determinado objecto. Esta dimensão é situada na origem do processo de elaboração das atitudes, já que é preciso que o sujeito tenha uma representação cognitiva do objecto para que possa posicionar-se a favor ou em contra (RODRIGUES <i>et al.</i> , 2009; TANAKA, 2007)
Dimensão Afectiva	Refere-se às emoções e sentimentos em relação ao objecto, e que são reforçadas através da experiência e relação pessoal com ele (ALVES, 2015; MELO, 2017; RODRIGUES <i>et al.</i> , 2009). Embora as componentes cognitiva e afectiva apresentem uma forte interdependência, a pesquisa destaca a importância da componente afectiva para alcançar a mudança de atitudes (ALVES, 2015, OCETE, 2016). Assim, salienta-se a componente afectiva como a mais marcante e nítida da atitude (RODRIGUES <i>et al.</i> , 2009; TANAKA, 2007)
Dimensão Comportamental	Indica a tendência a reagir perante o objecto a partir das associações das outras duas componentes. As atitudes possuem uma componente activa, a qual induz um comportamento coerente tendo em conta as cognições e os afectos relacionados com os objectos sociais (KIM <i>et al.</i> , 2015; RADLIŃSKA <i>et al.</i> , 2020; WEITEN, 2014). De acordo a esta capacidade para estimular a acção, as atitudes podem ser consideradas como bons preditores do comportamento manifesto (BARNEY, 2011)
Atitude Geral	Este constructo correlaciona às crenças e cognições que o sujeito possui sobre um objecto, o sentimento que lhe produz, e como predispõe o seu comportamento em relação às componentes anteriores (XAVIER, 2012). Por tanto, é o resultado do somatório das diferentes dimensões da atitude
Aspectos técnico-táticos da modalidade desportiva	Referem-se à aquisição ou melhora de conhecimentos relativos à tática desportiva planificados para a formação realizada, assim como à obtenção ou aperfeiçoamento das habilidades técnicas básicas dessa modalidade
Nota: De acordo ao desenho da pesquisa, cada uma das três dimensões da atitude assim como a atitude geral, foram analisadas em três momentos diferentes (antes da intervenção, no fim da formação e após quatro meses)	
Fonte: Elaboração própria	

2.7. Instrumentos para a recolha de dados

Centrámos o nosso estudo no âmbito da promoção de atitudes positivas perante à deficiência através da formação de agentes desportivos em ambientes inclusivos. Neste contexto, tornou-se fundamental a avaliação das atitudes dos participantes perante a deficiência, a fim de identificar o seu estado inicial e determinar as possibilidades de promoção.

De acordo com ALVES (2015), os instrumentos de avaliação das atitudes são categorizados segundo o método de recolha de dados utilizado. Desta forma, a autora afirma que os métodos de avaliação directa das atitudes são os mais frequentes, pois permitem a consulta directa das crenças, opiniões e sentimentos dos respondentes em relação a um objecto de atitude. Estes métodos podem incluir escalas de itens, inquéritos, entrevistas e escalas sociométricas.

Por sua vez, os métodos de avaliação indirecta pretendem reduzir as ameaças à validade dos dados recolhidos pelos métodos anteriores, diminuindo o viés ligado à tomada de consciência dos participantes de que estão sendo avaliados (KROSNICK *et al.*, 2005). Desta maneira, estes autores afirmam que a observação do comportamento é uma forma adequada de recolher informação, já que permite fazer inferências sobre os processos internos decorrentes nos participantes sem que estes tenham consciência de estarem a ser avaliados. Porém, ALVES (2015) refere que os métodos de avaliação indirecta não representam o constructo em si, mas facilitam uma aproximação ao mesmo e aos efeitos do comportamento que dele podem advir.

Perante estas diferenças iniciais, devemos destacar que o nosso posicionamento desde uma perspectiva multidimensional da atitude teve uma influência nos instrumentos escolhidos para a recolha de dados, ao mesmo tempo que permitiu-nos reduzir um eventual viés ocasionado pela visão limitada de um constructo unidimensional (FINDLER *et al.*, 2007). Neste sentido, os instrumentos eleitos foram úteis para a compreensão das diferentes dimensões das atitudes dos participantes, assim como para a escolha dos procedimentos e estratégias a utilizar durante a implementação da metodologia desenhada para a promoção de atitudes perante a deficiência.

Tendo em conta estes prolegómenos quanto ao constructo em avaliação — assim como à metodologia mista planeada para a nossa pesquisa — escolhemos várias formas de recolha de dados: por um lado, o diário do formador, entrevistas e diários dos participantes permitiram uma

abordagem qualitativa; e por outro lado, o uso do questionário possibilitou uma aproximação quantitativa.

2.7.1. Instrumentos para a recolha de dados qualitativos

De acordo com AMADO & FERREIRA (2017), a investigação de cunho qualitativo não é apenas uma mera aplicação de técnicas ou conjunto de técnicas, mas antes é uma forma de ver o mundo, os sujeitos e a ciência que influencia na escolha deste procedimento. Assim, na expectativa de apreender a máxima informação dos sujeitos de pesquisa, para além dos dados quantitativos, aplicámos uma série de instrumentos que considerámos adequados para obter dados sobre os processos internos que estariam acontecendo com os participantes das capacitações.

De facto, parece existir um consenso na literatura sobre a utilização de múltiplos instrumentos de avaliação das atitudes dos sujeitos perante os seus pares com deficiência (ALVES, 2015; McKAY *et al.*, 2015; REINA *et al.*, 2019; e outros), o que nos levou a considerar diferentes fontes de informação com a intenção de convergir os dados de maneira a obter uma melhor compreensão do fenómeno. Neste sentido, utilizámos os seguintes instrumentos: diário do formador, entrevistas semiestruturadas e um diário preenchido pelos participantes das capacitações.

2.7.1.1. Diário do Formador

A observação directa é uma das técnicas que com maior frequência é utilizada nos estudos de cunho qualitativo, porém, deve empregar-se com recurso a estratégias de triangulação da informação para dar validez e credibilidade ao conhecimento produzido (SAMPIERE *et al.*, 2014). De facto, a observação é um complemento necessário para valorar o comportamento real do participante perante a pessoa com deficiência, já que podem existir diferenças entre o que os sujeitos dizem e o que realmente fazem (ALVES, 2015; RELLO *et al.*, 2018). No nosso caso (o pesquisador principal foi observador e participante na acção) tratámos de ser o mais objectivo possível no registo dos pensamentos e impressões sobre os acontecimentos, recolhendo fielmente a informação útil (PARDO, 2008).

Neste contexto, o Diário do Formador (DFOR) fez referência ao registo das observações, impressões e sentimentos, assim como interpretações de factos presenciados pelo pesquisador

principal durante o curso de formação assim como o acompanhamento do estágio. Por tanto, realizámos registos amplos e detalhados sobre o observado no relativo aos sujeitos, suas acções e o contexto onde aconteceram.

Para o preenchimento do DFOR, utilizámos a mesma estrutura ao longo de toda a intervenção com a intenção de facilitar e sistematizar a recolha dos dados. Com o mesmo intuito, digitalizámos directamente o DFOR através do processador de textos Microsoft Office Word 2007, sendo composta cada ficha do diário por duas partes:

– Parte orientadora. Antes do começo de cada dia de formação, devíamos preencher os dados referentes aos aspectos gerais e específicos (data, conteúdos, objectivos, estratégias, material didáctico e duração) assim como o plano de trabalho, a sequenciação dos exercícios, organização e duração aproximada (tomando como referência os dados levantados no dia anterior). Relativamente aos objectivos e estratégias a utilizar, foram incluídos os alusivos à promoção de atitudes positivas perante a deficiência, baseando-nos no estágio da maioria do grupo segundo a metodologia apresentada.

Queremos destacar que a preparação da parte informativa utilizou o delineamento geral do curso de paravoleibol, sendo que em ocasiões, foram feitas pequenas modificações para uma melhor adaptação ao contexto de cada grupo, porém sem detrimento dos aspectos fundamentais da formação.

– Parte retrospectiva. Esta parte era preenchida, no máximo 24 horas após o término de cada dia de formação, evitando assim a perda de informação relevante. A parte retrospectiva estava composta por perguntas abertas a fim de recolher as observações mais relevantes das actividades realizadas:

- "Qual foi a impressão geral sobre as sessões do dia?" Descrevemos aqui as principais impressões sobre as sessões que tinham sido realizadas.
- "Os participantes atingiram os objectivos preconizados para o nível? Por quê?" Dávamos uma explicação do grau de consecução dos objectivos específicos propostos segundo o nível estimado e as causas.

- "Como foi a atitude dos participantes?" Recolhíamos e justificávamos a informação sobre a atitude e as suas dimensões tanto positivas como negativas. No caso das capacitações de carácter inclusivo, apresentámos a relação estabelecida entre as pessoas com e sem deficiência. Neste sentido, as observações anotadas faziam referência aos comportamentos de interacção entre os participantes de ambos grupos.
- "Que actividades motivaram mais e menos aos participantes?" Anotámos as actividades com maior e menor sucesso durante cada sessão, o que permitiu um melhor conhecimento dos participantes, ajudando-nos a delinear com mais eficácia as actividades das seguintes sessões, assim como aperfeiçoarmos as directrizes propostas para a formação.
- "O que deveria reforçar nas seguintes sessões/capacitações?" Registámos as necessidades do grupo para futuras sessões/capacitações o que serviu para a planificação das actividades subsequentes. No entanto, fora de pequenos ajustes necessários para adequar a formação a cada contexto específico, o desenho geral da formação foi o mesmo a efeitos da experimentação.
- "Outros comentários sobre a sessão". Reservámos este espaço para anotar outros aspectos relevantes que não tivessem sido descritos nas perguntas anteriores.

2.7.1.2. Entrevista

A entrevista é uma das técnicas mais poderosas e amplamente difundidas, estando considerada como uma fonte directa de informação vinda dos sujeitos. São usadas habitualmente para aprofundar nas opiniões, atitudes, interesses e experiências do entrevistado, o que é muito interessante para o pesquisador (PEINADO, 2017). Portanto, a entrevista converte-se numa conversa intencional orientada por objectivos precisos que permitem a análise dos acontecimentos na perspectiva do entrevistado, quem é confrontado com os seus sistemas de valores e as suas interpretações de situações por ele vividas (AMADO & FERREIRA, 2017).

Neste sentido, realizámos dois modelos de entrevista semiestruturada, os quais estavam baseados em um guião inicial a partir de uma sequência lógica de perguntas, que permitia a liberdade de aprofundar sobre aspectos surgidos durante a sua aplicação. Desta forma, o primeiro guião de entrevista foi passado no fim da formação e o segundo no fim do estágio programado (Apêndice F). Ambos roteiros de entrevista foram analisados por uma segunda pessoa para a sua adequação em relação aos aspectos linguísticos, cognitivos e socioculturais, e testados mediante a realização

de quatro entrevistas para a detecção de erros linguísticos ou de compreensão. No final, entrevistámos um total de 24 participantes nos dois momentos identificados ao longo das quatro capacitações efectuadas (Tabela 22).

Tabela 22: Entrevistas realizadas segundo o lugar, grupo experimental e momento de aplicação

Formações em Paravoleibol			
Lugar	Grupos de experimentação	Entrevistados	
		Fim curso	Fim estágio
Cidade de Maputo	Grupo inclusivo	4	4
Província de Maputo	Grupo específico	4	4
Província de Manica	Grupo inclusivo	4	*
Província de Sofala	Grupo específico	4	*
Participantes entrevistados		16	8
Total entrevistas realizadas		24	
* Não realizámos as entrevistas aos participantes das províncias de Manica e Sofala no fim do estágio devido à situação provocada pela pandemia da COVID-19			
Nota: todas os entrevistados foram pessoas sem deficiência			

A primeira entrevista, "Entrevista I ao participante" (EPAR_I), tinha como objectivo conhecer a impressão dos participantes em relação à formação em paravoleibol sob vários aspectos:

- Aspectos gerais do curso. Pretendíamos realizar uma avaliação da formação, assim como conhecer a opinião dos participantes sobre como melhorá-la. Algumas das questões realizadas estavam relacionadas com o tempo dedicado a cada conteúdo do programa, importância do apreendido para o seu trabalho como treinador, grau de satisfação sobre as expectativas ao início da formação e grau de confiança para a implementação do apreendido.
- Aspectos específicos da modalidade. Queríamos recolher dados do grau de efectividade da formação, assim como do nível de aprendizagem em relação ao nível técnico-tático da modalidade desportiva. Para isto, foram direccionadas algumas perguntas relativamente ao domínio prático dos gestos técnicos do paravoleibol, metodologias para o treino de iniciação, conhecimentos sobre aspectos táticos do jogo, conhecimento acerca do regulamento básico da modalidade, aspectos relacionados à classificação desportiva de jogadores com deficiência e formas de criação de núcleos desportivos.
- Aspectos cognitivos, afectivos e comportamentais relacionados à deficiência. Recolhemos informação sobre a efectividade da metodologia proposta e implementada, o que permitiu-nos triangular os dados colectados com outros instrumentos em relação às três dimensões da atitude.

Assim, formulámos algumas perguntas sobre os benefícios da prática desportiva para as pessoas com deficiência; barreiras enfrentadas pelas pessoas com deficiência na prática desportiva; sentimentos que lhe produzem as pessoas com deficiência; actuação perante uma pessoa com deficiência físico-motora que procure apoio para a prática desportiva; e intenção de trabalhar na área do desporto adaptado.

A segunda entrevista, "Entrevista II ao Participante" (EPAR_II), foi realizada após quatro meses da finalização da formação e pretendia obter informações relativas a:

- Aspectos específicos da formação realizada. Quisemos comprovar se a formação realizada teve um impacto positivo real no relativo à implementação da modalidade desportiva. Portanto, algumas das questões realizadas referiam-se à utilidade dos conhecimentos técnico/táticos adquiridos e às dificuldades enfrentadas para a abertura de núcleos desportivos de paravoleibol.
- Aspectos relacionados à atitude perante as pessoas com deficiência. Tentámos obter informação relativamente ao efeito produzido pelo contacto com pessoas com deficiência em ambientes desportivos de carácter inclusivo sobre o desenvolvimento de atitudes positivas perante a deficiência. Neste sentido, pretendíamos recolher informação sobre as diferentes dimensões da atitude, assim como entender o impacto desta variável a longo prazo. Algumas das perguntas realizadas foram direccionadas para os benefícios do treinamento desportivo para as pessoas com deficiência, benefícios do trabalho em ambientes inclusivos para os participantes, sentimentos que lhe produziam nesse momento as pessoas com deficiência e número de pessoas com e sem deficiência que ele conseguiu envolver nas actividades.

Justificámos a realização da EPAR_II, no interesse particular desta tese em comprovar se a metodologia proposta era capaz de manter atitudes positivas ao longo do tempo, tendo em conta entre outras variáveis, os ambientes específicos e inclusivos da formação.

Todas as entrevistas foram realizadas pelo investigador principal em condições similares, sendo gravadas em suporte digital e posteriormente transcritas para a sua análise através do processador de textos Microsoft Office Word 2007.

2.7.1.3. Diário do Participante

De acordo com McKAY *et al.* (2019) a escrita é uma ferramenta que apoia à compreensão e o raciocínio do participante, ajudando-lhe a avaliar os seus conhecimentos e sentimentos sobre os tópicos apresentados. Assim, as respostas escritas de forma reflexiva auxiliam aos participantes para esclarecer e relacionar pensamentos, apresentar ideias e experiências relevantes e consolidar novas práticas apreendidas.

Neste sentido, idealizámos um diário do participante (DPAR) com o intuito de ser um canal de comunicação privado entre o pesquisador principal e o participante, para além de obter uma reflexão pessoal e aprofundada sobre aspectos relacionados à sua participação, aprendizagens, opiniões e atitudes. Deste modo, o DPAR era composto por uma pasta plástica personalizada (tamanho A-4, marca Clear Bag) que continha: i) folhas A-4 com as perguntas de cada dia; ii) uma caneta azul (marca Bic); e iii) cinco cores: vermelho, laranja, amarelo, verde e azul (marca 4-School Colour).

As perguntas de cada dia estavam relacionadas aos objectivos específicos, e foram divididas em três grupos (Apêndice G):

– Grupo I. Realizámos questões sobre a participação, opinião e conhecimentos apreendidos durante as sessões dessa jornada. As perguntas e respostas estavam dispostas em forma de tabela e deviam ser respondidas através de um código de cores, o qual pretendia evitar uma resposta automática à pergunta realizada, já que a escolha de uma cor adequada à resposta exigia uma actividade cognitiva específica de associação. De forma similar, a utilização de um código de cores pretendeu causar um efeito visual motivador no participante quanto à sua dedicação e progresso ao longo dos dias da formação. Na Tabela 23 apresentamos o código de cores e os seus significados:

Tabela 23: Codificação de cores e significados para as perguntas do grupo I do DPAR

Cor	Significado
Azul	“O dia não correu muito bem!”
Verde	“Tive dificuldades... mas posso melhorar”
Amarelo	“Mais ou menos bem”
Laranja	“Muito bom!”
Vermelho	“Ótimo!”
Fonte própria	

– Grupo II. Efectuámos perguntas específicas a serem respondidas de forma reflexiva. Isto permitiu aos participantes pronunciar-se de forma privada sobre as questões apresentadas. Embora Hellison (1993, como citado em PARDO, 2008) sugere começar por perguntas de carácter fechado e simples de responder, para introduzir progressivamente perguntas mais abertas que permitam obter informação mais interessante e completa, os quatro dias de duração da nossa implementação presencial, não permitiu-nos muita flexibilidade a este respeito.

– Grupo III. Aplicámos três dilemas morais, em forma de história, a partir de situações relacionadas com a deficiência no contexto da Educação Física, o Desporto escolar e o Desporto recreativo. A este respeito, existem numerosos estudos aplicados no contexto da Educação Física e o Desporto que utilizam os dilemas morais como uma maneira de fornecer informações interessantes em relação à intencionalidade de comportamento dos participantes (FRAILE ARANDA, 2010; GILLESPIE, 2002; GUTIERREZ & VIVÓ, 2005; OMEÑACA *et al.*, 2015; PALACIOS *et al.*, 2015; etc.).

Neste contexto, os DPAR ofereceram informações directas sobre o processo no qual se encontravam imersos os participantes durante a pesquisa. Desta forma, o DPAR permitiu o conhecimento pessoal de cada formando o que foi necessário para personalizar a intervenção, colocando actividades específicas para alguns dos participantes.

Cabe destacar, que o DPAR personalizado permitiu que o pesquisador principal fizesse anotações diariamente sobre as respostas dos participantes — com uma caneta de diferente cor à usada pelo participante para diferenciar os autores e permitir uma leitura mais amena — o que facilitou o canal de comunicação. Todos os DPAR foram digitalizados para a sua análise posterior através do programa Atlas.ti (versão 6.2.28).

2.7.2. Instrumentos para a recolha de dados quantitativos

Segundo PRODANOV & DE FREITAS (2013), a pesquisa quantitativa considera que tudo pode ser traduzido em números para a sua classificação e análise. Assim, recorre ao uso de técnicas estatísticas que permitam esta quantificação, o que evita contradições durante a interpretação dos dados. Neste sentido, os instrumentos utilizados para a recolha de dados quantitativos procuram obter resultados que provem uma relação causa – efeito entre os fenómenos, ao tempo que investiga

a interacção entre variáveis. Portanto, os dados obtidos podem contribuir para entender processos experimentados por grupos sociais, assim como "apresentar contribuições no processo de mudança, criação ou formação de opiniões de determinado grupo e permitir, em maior grau de profundidade, a interpretação das particularidades dos comportamentos ou das atitudes dos indivíduos" (p. 70).

2.7.2.1. Questionário

Para avaliar a atitude perante a deficiência dos participantes nos cursos de formação em Paravoleibol, administrámos o questionário titulado "Escala Multidimensional de Atitudes perante as pessoas com deficiência" (*Multidimensional Attitudes Scale Toward Persons With Disabilities – MAS*) construído e validado por FINDLER *et al.* (2007), e revalidado pelas mesmas autoras em VILCHINSKY *et al.* (2010). Ainda, o questionário MAS foi traduzido e adaptado ao contexto moçambicano em RODRÍGUEZ DE VERA *et al.* (2020b).

O questionário MAS parte de uma situação social fictícia, a modo de vinheta, onde o respondente é convidado a imaginar-se nela e responder a questões desde a perspectiva emotiva, cognitiva e comportamental: a soma destas três dimensões corresponderia à atitude geral. Neste sentido, a situação apresentada refere à interacção dentro de um restaurante entre "José" ou "Michela" (segundo o sexo do respondente) e uma pessoa com deficiência físico-motora (pessoa em cadeira de rodas que será de sexo feminino para a metade dos inqueridos).

De acordo à bibliografia apresentada, o questionário MAS analisa a atitude desde uma perspectiva multidimensional, estando as suas componentes — afectiva, cognitiva e comportamental — apresentadas por separado, mas com uma alta correlação. Desta forma, o MAS está composto por um total de 34 questões repartidas entre as três dimensões da atitude (FINDLER *et al.*, 2007):

- Dimensão afectiva. Formada por 16 itens que representam um amplo espectro de reacções emocionais perante o objecto de referência, positivas e negativas, indo desde a depressão e o desgosto até o relaxamento e a tranquilidade. Dos 16 itens apresentados para esta dimensão, 11 apresentam emoções negativas, três são emoções positivas (relaxamento, tranquilidade e calma) e dois representam emoções neutras (timidez e em alerta).

- Dimensão cognitiva. Formada por 10 itens que representam ideias, pensamentos e opiniões sobre o grupo-alvo, reflectindo a possibilidade de focar a atenção sobre si mesmo ou sobre a pessoa com deficiência. Esta dimensão só possui sentenças positivas.
- Dimensão comportamental. Formada por oito itens que indicam a intenção de comportar-se de uma certa maneira, mostrando uma aproximação ou distanciamento em relação à pessoa com deficiência. O questionário apresenta um total de quatro itens considerados negativos, dois itens positivos e dois itens neutros.

Para um correcto procedimento, os respondentes devem ler a vinheta, e seguidamente, responder às perguntas indicando o grau em que consideram que "José" ou "Michela" deveriam sentir, pensar ou actuar nessa situação. As respostas são marcadas através de uma escala tipo Likert de cinco possibilidades que vão desde 1 ("de modo nenhum") até 5 ("muitíssimo"). Quanto aos resultados, uma vez recodificados os 15 itens com codificação inversa (itens 6 – 8 da dimensão afectiva, 1 – 10 da dimensão cognitiva e 7 – 8 da dimensão comportamental) os escores mais altos representarão uma atitude mais negativa perante a deficiência.

Para além da característica multidimensional deste instrumento, um outro pormenor é que utiliza a deficiência físico-motora como exemplo para a avaliação (pessoa em cadeira de rodas). Como indicam Rohmer & Louvet (2009; como citados em VILCHINSKY *et al.*, 2010), este tipo de deficiência é visível imediatamente durante o primeiro encontro, e por isso, é um rasgo estigmatizante que posiciona ao respondente do questionário numa situação de expressar a sua atitude perante o objecto de referência.

Um outro aspecto relevante que determinou a escolha do questionário MAS para a nossa investigação, foi que a dimensão afectiva tem um maior número de itens em relação às outras duas dimensões. Isto interessa-nos particularmente, já que a principal diferença entre os grupos experimentais, inclusivo e específico, está na presença ou ausência de contacto directo com a deficiência, ou seja, a possibilidade de estabelecer contacto afectivo com pessoas com deficiência. Como destacámos anteriormente, a bibliografia aponta à componente afectiva como fundamental na mudança positiva da atitude (BRANCO, 2012; MELO, 2017; OCETE, 2016; SANTANA, 2013; e outros).

2.8. Procedimentos para a preparação, colecta e análise de dados

Para realizarmos esta pesquisa, tivemos de garantir uma série de acções que iam desde o pedido de autorização às autoras do questionário MAS para a sua tradução e adaptação cultural, até a criação de uma metodologia adequada ao nosso propósito, passando por conseguirmos os recursos económicos para a realização das capacitações nas diferentes províncias do país, preparar os instrumentos para a recolha de dados, indicar as formas de análise de dados, etc.

A fim de facilitar a compreensão das actividades e procedimentos realizados para a preparação, colecta e análise de dados desta pesquisa, agrupámo-los em três fases: preparatória, de intervenção ou colecta de dados e de análise.

2.8.1. Procedimentos para a fase preparatória da intervenção

Nesta primeira fase realizámos várias actividades conducentes a garantir as condições essenciais para o andamento da nossa pesquisa. As principais actividades realizadas foram:

- Pedido de autorização para tradução e adaptação do questionário MAS. A tradução de um instrumento é mais complexa do que a simples tradução dos itens da escala, pois nem sempre são utilizados termos comuns a todas as línguas, além de existirem variações culturais que podem alterar o significado do que está sendo medido (BERTOLAZI, 2008). Portanto, o primeiro passo consistiu em contactar com as autoras do questionário MAS — Liora Findler, Noa Vilchinsky e Shirli Werner — a fim de obter a permissão para realizar a tradução do questionário à língua portuguesa, assim como a adaptação ao contexto moçambicano (Anexo 1).

Após autorização por parte das autoras, desenvolvemos os passos apontados na guia proposta por Beaton *et al.* (2002; como citados em FERREIRA *et al.*, 2014) e apoiada pela *American Academy of Orthopedic Surgeons/Institute of Work and Health (AAOS/IWH)*, que tem sido usada internacionalmente em diversas áreas como a medicina, sociologia e psicologia (BRACCIALLI *et al.*, 2019a; BRACCIALLI *et al.*, 2019b; COSTER & MANCINI, 2015; FERREIRA *et al.*, 2014; MENDONÇA *et al.*, 2018).

Segundo esta guia, a utilização de questionários em países, culturas e/ou idiomas diferentes às originais do instrumento, necessita de um procedimento metodológico que permita alcançar equivalências na tradução e adaptação entre o instrumento original e o idioma a ser traduzido. A este respeito, FERREIRA *et al.* (2014) recomendam a aplicação de cinco passos para a tradução e adaptação cultural de instrumentos (p. 458): i) traduções independentes; ii) síntese das traduções; iii) retrotraduções da síntese; iv) reunião de um comité de peritos; v) pré-teste.

Na Figura 8, esquematizamos os passos sugeridos por esta guia — assim como algumas melhoras propostas por FERREIRA *et al.* (2014) — os quais utilizámos para a tradução e adaptação ao contexto moçambicano do questionário MAS, e cujo procedimento detalhamos em RODRÍGUEZ DE VERA *et al.* (2020b), artigo que forma parte deste trabalho como apêndice (Apêndice H).

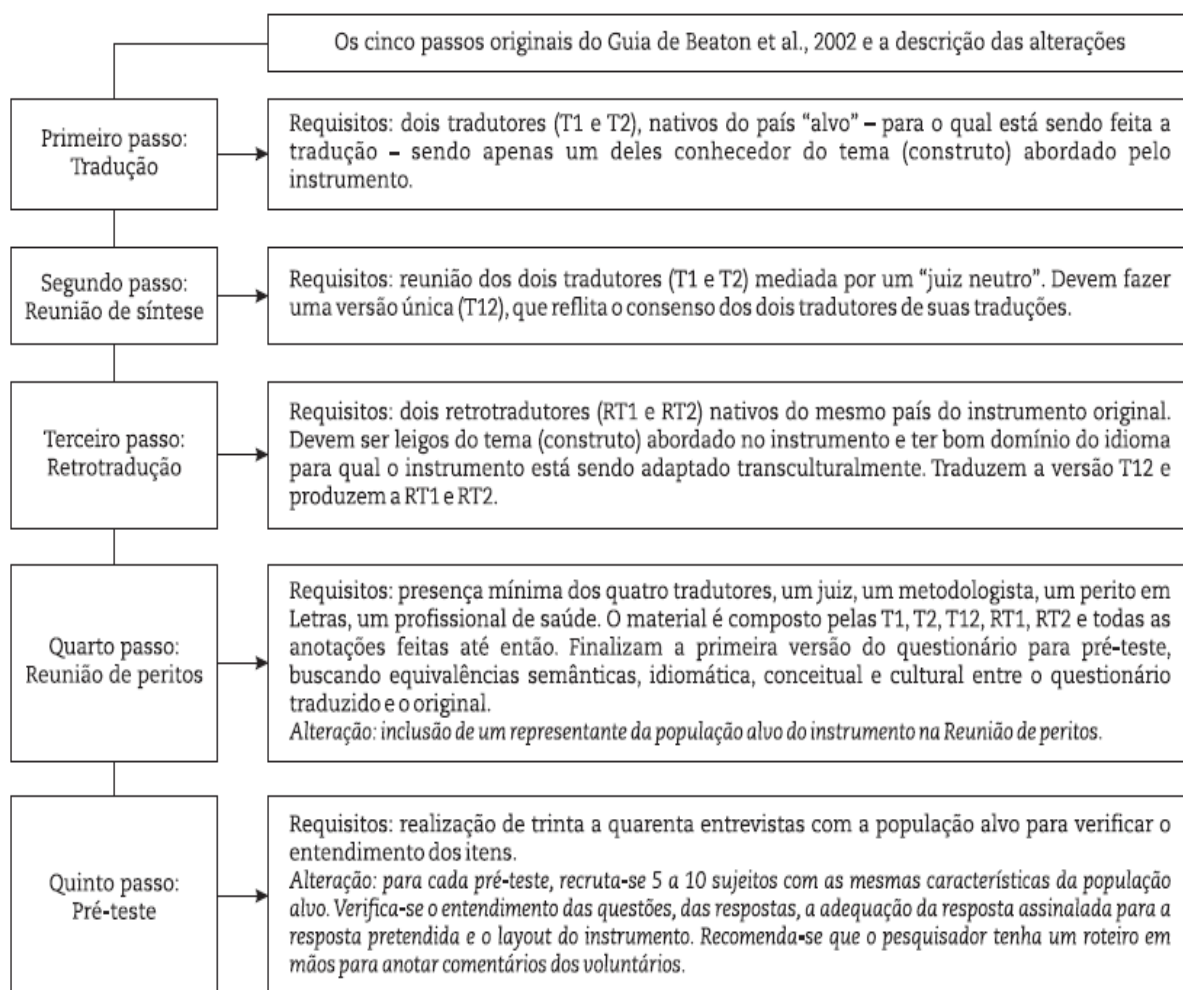


Figura 8: Descrição dos passos previstos na guia AAOS/IWH, com acréscimo das modificações sugeridas (em itálico) por FERREIRA *et al.* (2014, p. 460)

De acordo com CUNHA *et al.* (2016), a confiabilidade de um instrumento está relacionada com a coerência, constância dos resultados e confiança que o teste inspira na medição de fenómenos, diminuindo a existência de grandes flutuações entre medidas repetidas que indiquem a presença de erros de mensuração. Neste sentido, de modo a avaliar a confiabilidade da tradução do questionário MAS, utilizámos o coeficiente Alfa de Cronbach, cujos resultados apresentamos na Tabela 24.

Tabela 24: Comparação do Alfa de Cronbach do questionário MAS traduzido e original

Dimensão	Alfa de Cronbach no MAS traduzido	Alfa de Cronbach no MAS original	N de itens
Afectiva	,90	.90	16
Cognitiva	,80	.88	10
Comportamental	,72	.83	8
Fonte própria			

Como podemos apreciar, os valores estimativos de confiabilidade são superiores a 0,70 o que indica uma alta confiabilidade no questionário MAS traduzido. Ainda, se comparamos os resultados obtidos pelo Alfa de Cronbach no MAS traduzido e no MAS original, constatamos uma similitude entre as diferentes dimensões.

– Desenho e avaliação de conteúdo de uma metodologia específica para o desenvolvimento de atitudes positivas perante a deficiência. Tendo em conta que toda formação realizada na área da Actividade Física Adaptada deve observar o princípio da inclusão de forma intencional (MARTÍN & ARREGUI, 2013; OMOTE, 2018), decidimos desenhar uma proposta meticulosamente estruturada quanto à componente metodológica que contribuisse na promoção de atitudes positivas perante a deficiência, como sugerido noutros trabalhos (OLIVEIRA *et al.*, 2017; OMOTE; 2016; RODRIGUES & LIMA-RODRIGUES, 2017; SILVA, 2019; etc.).

Com este intuito, realizámos uma pesquisa bibliográfica de modo a determinar as características comuns entre as intervenções e cursos de formação oferecidas em desporto adaptado e desporto inclusivo. Prestámos especial interesse no estabelecimento de similitudes entre as intervenções e os *curricula*, procurando elementos contextualizáveis ao panorama moçambicano.

Como resultado desta pesquisa — coadjuvada pela nossa experiência como formadores em numerosas capacitações em desporto adaptado à pessoa com deficiência — traçámos as directrizes

de uma proposta metodológica modelo de formação de agentes desportivos em ambientes inclusivos, com a finalidade de promover atitudes positivas perante a deficiência.

Querendo melhorar a proposta metodológica inicial, submetemo-la à valoração de um painel de expertos, já que de acordo com CRESPO (2007), é recomendado utilizar o juízo de especialistas nas pesquisas de corte experimental antes de submeter à prova da experiência o método teórico proposto. De acordo a este autor, antes de realizar um experimento é fundamental prever os possíveis factores que podem conduzir ao insucesso.

Igualmente, GARROTE & DEL CARMEN ROJAS (2015) apontam à valoração de especialistas como uma forma de validação útil para verificar a fiabilidade de uma proposta, sendo entendida como a opinião informada de pessoas reconhecidas pelos seus pares como especialistas qualificados numa determinada área, podendo oferecer informação, julgamentos e valorações importantes (DORANTES-NOVA *et al.*, 2016). Assim, a avaliação através de um painel de especialistas é um método de validação muito usado na pesquisa, consistindo essencialmente em solicitar a um grupo de pessoas o seu parecer sobre um aspecto específico, um instrumento ou um material de ensino (Cabero & Llorente, 2013, citados em GARROTE & DEL CARMEN ROJAS, 2015).

Desta forma, realizámos um estudo de carácter quantitativo e qualitativo com enfoque na validade de conteúdo da proposta metodológica idealizada a partir da valoração de um painel de especialistas, o qual esteve composto por um total de 21 elementos dos quais 17 foram classificados como especialistas com alta competência, e quatro como especialistas com competência média. A Tabela 25 apresenta os resultados do questionário enviado aos expertos para a determinação do coeficiente de competência.

Tabela 25: Resultados do questionário para elaboração do coeficiente de competência

	K	Classificação como especialista	Nível Académico/ formação	Anos na formação em ambientes inclusivos	Anos de experiência na atitude perante a PcD	Deficiência que trabalha com maior frequência	País de trabalho
Experto 1	0,95	Alta	Doutora	15	20	Todos	Espanha
Experto 2	0,80	Alta	Treinador clube	10	7	Sensorial	Espanha
Experto 3	0,80	Alta	Doutor	1	8	Físico-Motor	Espanha
Experto 4	0,83	Alta	Doutora	6	4	Intelectual	Espanha
Experto 5	0,80	Alta	Doutor	2	10	Sensorial	Espanha
Experto 6	0,80	Alta	Doutor	1	8	Sensorial	Portugal
Experto 7	0,75	Média	Licenciado	7	5	Intelectual	Espanha
Experto 8	0,68	Média	Monitor clube	0	5	Intelectual	Espanha
Experto 9	0,73	Média	Licenciada	4	2	Intelectual	Espanha
Experto 10	0,73	Média	Treinador	6	4	Físico-Motor	Espanha
Experto 11	0,95	Alta	Doutor	14	8	Intelectual	Espanha
Experto 12	0,80	Alta	Treinador clube	3	9	Intelectual	Espanha
Experto 13	0,93	Alta	Licenciado	11	7	Físico-Motor	Espanha
Experto 14	0,90	Alta	Doutor	15	11	Todos	Brasil
Experto 15	0,80	Alta	Mestrado	12	12	Físico-Motor	Brasil
Experto 16	0,80	Alta	Mestrado	13	10	Todos	Portugal
Experto 17	0,85	Alta	Doutor	12	9	Físico-Motor	Brasil
Experto 18	0,83	Alta	Mestrado	9	6	Todos	Moçambique
Experto 19	0,80	Alta	Treinador	7	3	Todos	Moçambique
Experto 20	0,85	Alta	Mestrado	7	5	Sensorial	Brasil
Experto 21	0,80	Alta	Doutor	15	8	Sensorial	Portugal

Nota: K = Coeficiente de Competência; PcD = Pessoa com Deficiência
Fonte: RODRÍGUEZ DE VERA *et al.* (2020a)

O processo de validação por especialistas da proposta metodológica para desenvolver atitudes positivas perante a deficiência em ambientes de formação em desporto adaptado, assim como os resultados e a versão final estão publicados em RODRÍGUEZ DE VERA *et al.* (2020a) e formam parte deste estudo como apêndice (Apêndice E).

– Conseguir o financiamento para a realização das capacitações. De acordo ao nosso projecto de pesquisa, para a implementação da metodologia desenhada, optámos pela realização de um total de quatro capacitações a serem efectuadas em diferentes províncias do país, contando cada uma destas, com a presença mínima de 20 participantes. Como modalidade desportiva para as capacitações, escolhemos o paravoleibol por ser um desporto relativamente novo no país, e portanto, pouco conhecido.

Além disto, como parte do nosso interesse estava em analisar as atitudes dos formandos perante as pessoas com deficiência em ambientes inclusivos ao longo do tempo (no mínimo quatro meses), se fazia necessário um investimento económico considerável. A grosso modo, o investimento devia cobrir despesas de formação, compra de material desportivo e organização de torneios amistosos.

Desta forma, optámos por apresentar um projecto à Fundação AGITOS (convocatória de Julho de 2017) com o título "Desenvolvimento do Voleibol Sentado na zona sul de Moçambique", o qual foi aprovado para a sua implementação durante o ano 2018. Entre outras actividades, devíamos realizar sete capacitações (quatro para treinadores e três para árbitros) envolvendo as províncias de Inhambane, Gaza, Maputo província e Maputo cidade. Igualmente, o projecto contemplava a compra e entrega de material específico da modalidade para a criação de núcleos desportivos comunitários, os quais deviam realizar um torneio amistoso no fim de quatro meses.

Finalizado com sucesso o primeiro projecto, voltámos a apresentar uma nova proposta à Fundação AGITOS (convocatória de Julho de 2019) intitulada "Desenvolvimento do Voleibol Sentado na zona centro de Moçambique", e que foi aprovada para a sua implementação entre Outubro de 2019 e Julho de 2020. Entre as várias actividades, devíamos efectuar quatro capacitações (três de treinadores e uma de árbitros) abarcando as províncias de Sofala, Manica e Tete. De forma similar ao anterior, o projecto previa a compra e entrega de material desportivo para a criação de núcleos comunitários de iniciação em Paravoleibol e um torneio amistoso no fim de quatro meses.

Das capacitações efectuadas, apenas aplicámos a metodologia desenhada nos cursos de treinadores, sendo que os dados recolhidos para análise desta pesquisa corresponderam às províncias de Sofala, Manica, Maputo província e Maputo Cidade. As capacitações feitas nas províncias de Tete, Gaza e Inhambane serviram para testar os diferentes instrumentos de recolha de dados, assim como para aperfeiçoar e familiarizar-nos com a metodologia idealizada. De acordo com THOMAS & NELSON (2002) é recomendado o ensaio do trabalho de campo em um ambiente similar ao do estudo proposto, considerando como "de grande utilidade" a experiência anterior do pesquisador na qualidade de instrutor.

2.8.2. Procedimentos para a colecta de dados a partir da intervenção

Durante a implementação da metodologia desenhada nas capacitações em Paravoleibol, recolhemos dados a partir do uso dos diferentes instrumentos mencionados (diário do formador, diário do participante, entrevista e questionário). Em atenção aos procedimentos utilizados, apresentamos de forma separada como efectuámos a colecta de dados segundo cada instrumento:

- Diário do formador. Como instrumento de anotação pessoal, o DFOR era preenchido pelo pesquisador principal em dois momentos diferenciados: a "parte orientadora" era completada de forma prévia ao início de cada dia tendo em conta as anotações feitas no dia anterior; e a "parte retrospectiva" era completada no máximo 24 h. após o fim das sessões para evitar a perda de informação. O facto de algumas sessões não serem orientadas pelo pesquisador principal, permitiu-nos realizar tarefas de observação e análise como espectador.

Isto foi especialmente importante nas capacitações inclusivas, onde tomámos especial interesse nas interacções entre participantes com e sem deficiência tanto durante as lições, como nas tarefas de trabalho independente, nos intervalos livres para a prática e melhora de actividades técnicas e tácticas ou durante as pausas para lanche e almoço.

Também formavam parte dos dados recolhidos pelo DFOR, as anotações que efectuámos a partir das interacções com os participantes durante a criação dos núcleos desportivos, solução de dúvidas de diferente índole, apoios para o pedido de autorização de instalações desportivas, visitas realizadas aos núcleos que estavam sendo criados e outras informações consideradas potencialmente relevantes.

Como referido, em todas as formações o pesquisador principal esteve acompanhado por um colaborador. Entre as suas funções, ele devia recolher informação gráfica a partir da captura de fotografias⁵⁵ relativas às actividades teórico – práticas dos cursos, assim como da competição inclusiva realizada no dia 28 de Outubro de 2018. Igualmente, o colaborador devia tirar imagens de tarefas indirectamente vinculadas à formação, como por exemplo, participantes preparando

⁵⁵ Todas as fotografias foram tiradas com uma máquina fotográfica marca Nikon, modelo D40x.

alguma lição, colocação e recolha de material para a execução de lições práticas, tempos de lazer ou momentos de refeições.

Para levar a cabo esta função, apenas pedimos ao colaborador que tirasse fotografias dos vários momentos das formações e competição — sem lhe especificar mais sobre o que retratar exactamente — o que serviria para a elaboração de um relatório posterior. Ademais, no início de cada formação, pedimos autorização oral aos participantes para fotografar as diferentes actividades a realizar. Contudo, pese a que foram tiradas fotografias em cada uma das formações, de acordo ao interesse da nossa pesquisa em recolher as interacções ocorridas entre as pessoas com e sem deficiência, somente analisámos neste trabalho as imagens relacionadas com as formações em ambientes inclusivos.

Apesar de não termos encontrado escalas referidas a padrões de comportamento nas interacções entre participantes com e sem deficiência na área da Actividade Física e o Desporto, tivemos em conta alguns critérios apontados por ALVES (2015). Esta autora desenhou um sistema de avaliação observacional no contexto educativo a partir das relações entre os alunos com e sem incapacidades, focando-se na aceitação dos pares e participação dos alunos com incapacidades.

No entanto, a construção deste sistema de avaliação observacional foi baseada na tentativa de traduzir de forma quantitativa certas variáveis complexas como a reciprocidade, o que fazia perder a essência do objectivo do nosso instrumento qualitativo. Embora não utilizámos o sistema de avaliação apontado, sim, quisemos aproveitar alguns dos critérios propostos por ela. Assim, na Tabela 26 apresentamos os vários critérios que tivemos em conta para o preenchimento da "parte retrospectiva" do DFOR nas capacitações inclusivas:

Tabela 26: Critérios avaliáveis nas interacções entre os participantes com e sem deficiência

Critério	Explicação
	Que tipo de conteúdos pautam as interacções entre os participantes com e sem deficiência? Quão diversificados e "íntimos" são os tópicos partilhados nos contactos entre os participantes?
Conteúdo	Dica: serão mais "íntimos" na medida em que partilham informação sobre aspectos pessoais, como interesses ou sentimentos; e serão de "cortesia" ou "menos íntimos" na medida em que referem-se apenas a expressões de saudação (p. ex: "Bom dia", "queres sentar-te aqui?", "obrigado"). Conteúdos neutros fariam referência a trocas de informação sobre o horário, as sessões ou o desporto
	Os participantes sem deficiência interagem e demonstram interesse para participarem em actividades conjuntas com os pares com deficiência?
Oportunidades de participação	Dica: os participantes oferecem oportunidades de participação quando iniciam uma conversa ou convidam ao colega com deficiência para realizar actividades de forma conjunta, sejam elas dentro do desporto ou fora deste contexto. Serão mais significativas quando: i) os participantes adaptem as actividades respeitando as necessidades do colega com deficiência; e ii) ajudem o colega com deficiência a participar nas actividades
Reciprocidade dos pares	Em que medida os participantes sem deficiência respondem positivamente às tentativas de estabelecer contacto por parte dos pares com deficiência? As respostas dos pares sem deficiência são congruentes quando solicitados pelos colegas com deficiência? Dica: os comportamentos de reciprocidade são mais significativos quando os pares respondem em função das necessidades do colega com deficiência, ou mantêm a interacção por iniciativa do participante sem deficiência no tempo
	Como de intensas são as demonstrações de afecto dos participantes sem deficiência durante as interacções com os colegas com deficiência? Em que medida os participantes com deficiência manifestam simpatia, carinho ou preocupação pelo colega com deficiência durante as interacções?
Afecto dos pares	Dica: as manifestações de afecto são observadas através das expressões verbais e não-verbais dos participantes sem deficiência. Demonstrações de afecto positivo incluem o sorriso, o riso, a verbalização de alegria durante a interacção, ou o contacto físico. Pelo contrário, demonstrações de afecto negativo incluem expressões de desagrado pela interacção (p. ex: franzir as sobrancelhas, expressões ofensivas, não querer formar parte da mesma equipe), provocações ao participante com deficiência e outros comportamentos inapropriados (p. ex: empurrar o aluno ou ser agressivo)
Fonte: Adaptado de ALVES (2015, p. 255 & pp. 385-388)	

Dado que o DFOR foi preenchido apenas pelo pesquisador principal, não realizámos nenhum treinamento específico interobservadores com critérios de concordância mínima. No entanto, as capacitações que serviram para a recolha de dados — províncias de Sofala, Manica, Maputo

província e Maputo Cidade — foram precedidas das capacitações efectuadas nas províncias de Tete, Gaza e Inhambane; onde executámos e experimentámos o procedimento de registo de dados.

– Entrevista. De forma a obter informações directamente dos sujeitos de pesquisa e assim contrastar os dados recolhidos pelo DFOR, desenhámos dois roteiros de perguntas a modo de entrevistas semiestruturadas, que deviam ser passados aos participantes das capacitações: EPAR_I e EPAR_II. Assim, no último dia de cada curso, solicitávamos a cooperação de quatro participantes (dois de sexo feminino e dois de sexo masculino) escolhidos aleatoriamente⁵⁶ para realizar uma entrevista (EPAR_I). De acordo ao roteiro, pretendíamos obter informação sobre aspectos gerais da formação e específicos da modalidade desportiva abordada, assim como dados relacionados às atitudes perante a deficiência e as suas dimensões.

Para a realização de todas as EPAR_I, utilizámos condições similares: uso de um espaço reservado que permitisse um ambiente de confiança e intimidade com o entrevistador ao tempo que evitasse distrações. Neste sentido, as entrevistas foram efectuadas de forma individual sem a proximidade dos colegas. Igualmente, gravámos todas as entrevistas em suporte digital para posteriormente transcrevê-las através do processador de textos Microsoft Office Word 2007.

Após quatro meses do fim da intervenção, efectuámos a segunda entrevista (EPAR_II) durante o torneio desportivo programado no projecto de Paravoleibol. Para a escolha dos sujeitos a participarem na EPAR_II seguimos os mesmos critérios de selecção da primeira entrevista. As perguntas deste segundo roteiro estavam relacionadas a aspectos sobre a utilidade da formação para o início de actividades de Paravoleibol, assim como o desenvolvimento de atitudes positivas a partir das actividades desportivas de carácter inclusivo e o contacto com pessoas com deficiência.

Para a execução da EPAR_II, aproveitávamos lugares próximos ao terreno de jogo, mas o suficientemente isolados para permitir a concentração do entrevistado. De forma similar ao primeiro momento, gravámos todas as EPAR_II em suporte digital para posteriormente transcrevê-las através do processador de textos Microsoft Office Word 2007.

⁵⁶ Escrevíamos o nome de cada sujeito de pesquisa numa folha de papel de igual tamanho e as inseríamos dentro de duas bolsas plásticas de acordo ao sexo do participante. De seguidas, pedíamos a um participante da formação para extrair dois papelinhos de cada bolsa. Com esta técnica rudimentar assegurávamos que o pesquisador principal não contaminara o processo de escolha, assim como criou alguma expectativa nos participantes.

Em média, a duração de cada entrevista não ultrapassou os sete minutos. Queremos lembrar que, por motivos relacionados à pandemia da COVID-19, apenas conseguimos realizar a EPAR_II, nas capacitações de Maputo província e Maputo cidade, não sendo possível a sua aplicação nas capacitações de Manica e Sofala.

Em média, a duração de cada entrevista não ultrapassou os sete minutos. Queremos lembrar que, por motivos relacionados à pandemia da COVID-19, apenas conseguimos realizar a EPAR_II, nas capacitações de Maputo província e Maputo cidade, não sendo possível a sua aplicação nas capacitações de Manica e Sofala.

– Diário do participante. No fim de cada dia de formação, entregámos a cada participante uma pasta personalizada que continha o material incluído no DPAR⁵⁷. Desta forma, no primeiro dia explicávamos o objectivo do diário, a sua estrutura e a forma como devia ser preenchido. Seguidamente, marcávamos algumas regras como "manter uma separação prudente entre os participantes" — de modo a responder com intimidade às questões que lhe eram colocadas — "evitar copiar do colega" e "lembrar que não existiam respostas certas ou erradas" — potenciando a sinceridade dos inqueridos. Na medida em que cada participante finalizava as respostas do dia, procedia à devolução do diário ao pesquisador principal.

Antes do início das actividades do dia seguinte, o pesquisador principal devia ler e escrever alguns comentários (numa cor diferente) em cada um dos diários dos participantes. Com estas observações pretendíamos estabelecer um canal de comunicação personalizado que permitisse-nos conhecer melhor ao participante quanto às suas atitudes (no relativo ao conhecimento, sentimento e comportamento), para além de encorajá-lo, estimulá-lo, alentá-lo e motivá-lo.

Durante o preenchimento de todos os DPAR, estivemos presentes para solucionar possíveis dúvidas, assim como para evitar a partilha de informação, e portanto, a contaminação dos dados entre colegas. Em média, esta actividade não ultrapassou os 15 minutos por dia.

⁵⁷ Entregámos sempre o diário a todos os participantes presentes, mesmo que não tivessem estado envolvidos directamente em todas as sessões. A nossa intenção visava abranger o maior número de participantes mostrando interesse pelas suas reflexões.

– Questionário. De acordo ao delineamento projectado para a pesquisa (pré-teste/pós-teste com grupos experimentais e de controlo), distribuímos o questionário MAS em diferentes momentos. Para os participantes dos grupos inclusivo e específico, passámos o questionário em três ocasiões: antes do início da primeira sessão da formação (Momento 0), no último dia da formação (Momento 1) e após quatro meses terminada a mesma, coincidindo com o término do período de estágio obrigatório preconizado (Momento 2). Para os grupos de controle, apenas distribuímos o questionário MAS de forma coetânea ao início da formação dos treinadores (Momento 0) e após quatro meses (Momento 2), igualmente coincidindo com o fim do estágio por parte dos outros grupos.

Embora o questionário continha a informação necessária para o seu correcto autopreenchimento, no Momento 0 procedemos com uma breve explicação sobre como respondê-lo. Este subsídio pretendia clarificar qualquer dúvida e obter resultados fidedignos. Em média, o preenchimento de cada questionário não ultrapassou os 8 minutos.

Ao igual que no caso da EPAR_II, devido à Pandemia da COVID-19, não foi possível aplicar o questionário MAS no Momento 2 aos participantes das capacitações de Manica e Sofala, já que até a data actual não foi realizado o estágio de quatro meses.

2.8.3. Procedimentos para a análise de dados

O enfoque misto da pesquisa determinou a utilização de diversos instrumentos para a recolha de dados, tanto de natureza qualitativa como quantitativa, os quais originaram diferentes procedimentos analíticos. Em consequência, foram analisados de forma qualitativa o Diário do Formador, o Diário do Participante e as entrevistas, e de forma quantitativa o questionário MAS.

Neste sentido, como advertem PRODANOV & DE FREITAS (2013), os procedimentos para a análise dos instrumentos qualitativos se caracterizam pela elaboração de um conjunto inicial de categorias as quais estabelecemos e fomos reexaminando e modificando sucessivamente a fim de obter resultados mais abrangentes e significativos. Porém, esta tarefa foi simplificada no instrumento quantitativo já que as categorias estavam estabelecidas a priori.

Embora a recolha de dados foi realizada de forma concorrente, isto é, as informações quantitativas e qualitativas foram colectadas simultaneamente sem dar prioridade a nenhuma delas, para uma maior compreensão dos procedimentos efectuados durante a análise de dados apresentámo-los de forma separada.

2.8.3.1. Procedimentos para a abordagem qualitativa

A diferença do dado quantitativo, o dado qualitativo apresenta um carácter dinâmico que obriga ao pesquisador a realizar uma série de procedimentos para a sua conservação: registo exaustivo da realidade, a sua transcrição material nalgum tipo de expressão (verbal, escrita, icono-visual) e a sua transformação por meio de um processo de elaboração conceitual (onde intervêm a percepção do investigador, a sua interpretação do registado, o conhecimento prévio que detém sobre o assunto, etc.). Desta forma, a análise de dados qualitativos compreende a organização e manipulação da informação recolhida pelo investigador, com o intuito de estabelecer relações, interpretar e extrair significados, para finalmente, tirar conclusões. Este processo visa obter uma visão ampla e de conjunto sobre o objecto que está sendo estudado (RODRÍGUEZ *et al.*, 2005).

Portanto, os dados qualitativos não podem ser tratados sob orientações excessivamente rígidas e lineares como os dados quantitativos, sendo adequado utilizar procedimentos mais flexíveis. Desta maneira, os dados começam por analisar-se de forma cíclica e circular para permitir que o investigador refaça as categorias de análise e possa voltar novamente ao campo para recolher informação (PÉREZ, 1994).

Neste contexto, para o processo de análise de informação a partir da recolha de dados qualitativos, utilizámos os passos propostos por RODRÍGUEZ *et al.* (1996) — os quais têm sido usados em pesquisas qualitativas no contexto da Educação Física (PARDO 2008; RODRIGUEZ DE VERA *et al.*, 2019) — e que referem três aspectos-chave: i) redução de dados; ii) disposição e transformação de dados, e iii) obtenção de resultados e verificação de conclusões. Para ajudar durante este procedimento, recorreremos ao uso do programa de análise de dados qualitativos Atlas.ti (versão 6.2.28).

2.8.3.1.1. Redução de dados

O primeiro passo que realizámos para a análise de dados foi uma cuidadosa selecção e simplificação dos dados obtidos. Este procedimento inicial teve em conta as indicações de trabalhos anteriores (PARDO, 2008; REVUELTA & SÁNCHEZ, 2003) em relação às dificuldades para o manejo da informação colectada em trabalhos qualitativos, pelo grande volume de dados recolhidos e o seu carácter polissémico.

Desta forma, as transcrições em suporte informático dos DFOR e do DPAR, assim como as realizadas a partir das gravações de áudio (para o caso das entrevistas), foram utilizadas como material de base para a redução de dados. Este procedimento ocorreu ao longo de três fases:

- Identificação de unidades de registo. Em um primeiro momento, efectuámos uma leitura global dos dados para obter uma visão holística dos resultados, sendo posteriormente realizada uma leitura mais pormenorizada a fim de praticar uma análise mais detalhada. Seguindo RODRÍGUEZ *et al.* (1996), identificámos "unidades de registo" (segmentos de conteúdo considerados como unidades elementares e que representam a parte do texto correspondente a uma categoria) de acordo aos seguintes critérios:

- a) Fonte: o dado resultava do diário do formador, diário do participante ou entrevista.
- b) Procedência: a informação provinha do grupo inclusivo ou específico.
- b) Ocorrência: em que momento da intervenção foi recolhido o dado.
- c) Temática: a ideia estava vinculada a quê categoria.

- Classificação de unidades de registo. Elaborámos uma categorização de maneira mista, estabelecendo a priori um listado hierarquicamente composto por quatro meta-categorias, 16 categorias, 35 subcategorias de primeira ordem e 59 subcategorias de segunda ordem, congruentes com as variáveis de interesse, as quais fomos reelaborando na medida em que apareceram ou se unificaram diferentes categorias de forma indutiva pela técnica designada como "comparação constante" (GLASER & STRAUSS, 1967; SARLÉ, 2003).

De acordo com ALVES (2015), uma categoria é normalmente composta por um termo-chave que alude à significação principal do conceito que se quer apreender, e doutros indicadores que descrevem o seu campo semântico. Assim, sempre que identificássemos uma intervenção de algum participante que nos sugerisse uma categoria, retirávamos o fragmento do texto que descrevesse mais acertadamente a sua opinião, sendo tida como uma unidade de registo.

Igualmente, codificámos cada categoria etiquetando-a com um código, atendendo aos requisitos de exclusividade, exaustividade e princípio único classificatório (REVUELTA & SÁNCHEZ, 2003; RODRÍGUEZ *et al.*, 2005). Desta maneira, na medida em que se unificaram ou ficaram sem unidades de registo as várias categorias e subcategorias, completámos um total de quatro metacategorias, 12 categorias e 52 subcategorias.

Na Tabela 27, apresentamos os objectivos gerais de pesquisa e a correspondente categorização elaborada tendo em conta os três níveis hierárquicos.

Tabela 27: Esquema de Meta-categorias, categorias e subcategorias criado para análise qualitativo

Objectivos gerais de pesquisa	Meta-categorias (+), categorias (-) e subcategorias (*)
Analisar o efeito sobre o desenvolvimento de atitudes positivas perante a deficiência nos participantes de cursos de formação em desporto adaptado em ambientes específicos e inclusivos	+ Nível de sucesso do aprendizado - Aspectos da formação * Conteúdos de interesse * Metodologia com abordagem activa * Oportunidade de contacto: PsD interagem com PcD - Autopercepção do nível de preparação para o qual foi formado * Autopercepção ALTA na técnica e tática da modalidade desportiva * Autopercepção ALTA para inclusão de PcD através do desporto * Autopercepção FRACA na técnica e tática e inclusão de PcD * Detém conhecimentos técnicos e táticos do Paravoleibol a longo prazo + Avaliação da atitude a curto prazo - Dimensão cognitiva * Conhecimento/crenças POSITIVAS sobre a deficiência / inclusão da PcD * Conhecimentos/crenças NEGATIVAS sobre a deficiência e inclusão - Dimensão afectiva * Mostra-se feliz no contacto com PcD * Contacto físico com PcD * Estabelece relações afectivas com PcD * Usa expressões + verbais e não verbais a favor de PcD * Respeita aos colegas * Sente-se envergonhado ou constrangido - Dimensão comportamental * Assume tarefas em benefício do grupo * Colabora/coopera de forma activa com PcD * Explica aos colegas com deficiência * Intencionalidade de trabalhar no fim da formação * Propõe actividades em benefício das PcD - Atitude geral * Contacto intergrupo positivo * Reciprocidade significativa * Raciocínio moral inclusivo

	* Intencionalidade de actuação positiva individual * Fraco raciocínio moral inclusivo + Avaliação da atitude a Longo prazo * Detém conhecimento/crenças positivas sobre a inclusão de PcD * Expressa afectividade positiva nas relações com PcD * Pró-activo na inclusão * Passivo para inclusão
Analisar as variáveis que influenciam sobre as atitudes perante a deficiência nos participantes de cursos de formação em desporto adaptado em ambientes específicos e inclusivos	+ Participante - Sexo * Masculino * Feminino - Idade * Entre 18 e 25 anos * Entre 26 e 30 anos * Entre 31 e 35 anos * Entre 36 e 40 anos * Mais de 40 anos - Grau académico * Nível Elementar / Básico (até 10ª classe) * Nível médio (equivalente a 12ª classe) * Nível superior (equivalente a bacharelato/licenciatura ou superior) - Experiência prévia como docente de EF/treinador * Não experiência * Menos de 5 anos * Entre 6 e 15 anos * Mais de 16 anos - Formação inicial em DA * Não formação inicial em DA * Sim formação (preparação baixa) * Sim formação (preparação média) * Sim formação (preparação alta) - Contacto prévio com PcD * Não contacto prévio * Contacto prévio com PcD físico-motora * Contacto prévio com PcD sensorial (visual, auditiva) * Contacto prévio com PcD intelectual * Contacto prévio com vários tipos de deficiências

PcD = Pessoa com deficiência; PsD = Pessoa sem deficiência; EF = Educação Física; DA = Desporto Adaptado

– Síntese e agrupamento. Uma vez identificadas e classificadas cada uma das unidades, executámos uma nova síntese para verificar a compatibilidade dos elementos e agrupá-los em novas meta-categorias, categorias e subcategorias.

2.8.3.1.2. Disposição e transformação de dados

Segundo RODRÍGUEZ *et al.* (1996) a disposição de dados consiste no agrupamento de um conjunto ordenado de informação que permita resolver as questões da investigação. Porém, quando esta disposição inclui uma mudança na linguagem que é usada para expressá-los, utilizamos o termo "transformação de dados" (REVUELTA & SÁNCHEZ, 2003).

Com este intuito, utilizámos o programa de análise de dados qualitativos Atlas.ti (versão 6.2.28) para a disposição e transformação dos dados, o que permitiu-nos estabelecer e observar as várias relações entre eles.

2.8.3.1.3. Obtenção de resultados e verificação de conclusões

Para a obtenção de resultados e a verificação das conclusões recorreremos ao uso de metáforas e analogias, fragmentos narrativos e interpretações do investigador principal. Estes procedimentos são considerados úteis e adequados, facilitando as possibilidades de triangulação dos dados, auditoria e validação (RODRÍGUEZ *et al.*, 2005). Neste sentido, seguindo a PARDO (2008) e RODRIGUEZ DE VERA *et al.* (2019) efectuámos três passos para a obtenção de resultados e verificação dos mesmos:

- Procedimento para obter resultados. Usámos dados textuais recolhidos a partir da descrição e interpretação, comparação, concorrência de códigos e contextualização dos resultados para a sua análise.
- Procedimento para alcançar conclusões. Recorremos ao uso de metáforas, analogias e comparações com os resultados obtidos por outros pesquisadores nesta área do conhecimento, assim como através da consolidação teórica.
- Verificação de conclusões e estimação de critérios de qualidade. A diferença da metodologia quantitativa (a qual pressupõe uma validade interna e externa objectivas), a metodologia qualitativa opta por focar a validade desde uma perspectiva epistemológica, acautelando a sua legitimidade desde uma adequada triangulação, correcta adaptação à teoria, ajustados mecanismos de controlo, enfoque compreensivo, minimização da perda de informação relevante, e completa exposição das características do contexto (RUIZ, 1996).

Neste sentido, escolhemos diferentes estratégias para garantir a validade e fiabilidade da pesquisa a partir de quatro critérios de qualidade, nomeadamente, valor da verdade ou credibilidade, aplicabilidade ou transferência, consistência ou dependência e neutralidade ou confirmabilidade (PARDO, 2008; PÉREZ, 1994; RODRÍGUEZ *et al.*, 2005). Querendo ser mais específicos, apresentamos cada uma destas estratégias:

i) Valor da verdade ou credibilidade. Este critério faz referência à forma em que o investigador colectou os dados que caracterizam aos participantes, devendo ser credíveis. A este respeito, elaborámos diversas estratégias para reforçar a credibilidade da nossa pesquisa — triangulação, observação persistente, comprovações com os participantes e recolha de material de adequação referencial — as quais explicamos a seguir:

– *Triangulação.* Possibilita estabelecer consistências a partir do contraste entre as informações obtidas desde diversas perspectivas como a fonte de informação, procedência, momento da ocorrência e concepções teóricas. De acordo com COUTINHO (2008), a triangulação de dados aumenta a validade e fidedignidade através do uso de fontes múltiplas de dados, diferentes investigadores e métodos variados, pelo que é reconhecida como um "poderoso caminho para demonstrar concordância na validade, particularmente na investigação qualitativa" (COHEN *et al.*, 2000; p. 112). Neste contexto, para comprovarmos a consistência dos resultados deste estudo, contrastámos as informações obtidas a partir do DFOR, DPAR e das EPAR (I e II), assim como do questionário MAS.

– *Observação persistente.* Partimos do princípio de que quanto maior fosse o contacto do pesquisador principal com o objecto de estudo, maior e mais fidedigna seria a sua capacidade para interpretar a realidade (PÉREZ, 1994). Portanto, considerámos uma mais-valia a confiança estabelecida entre o pesquisador e os participantes do estudo. Desta forma, o trabalho de campo teve uma duração formal de quatro dias consecutivos e intensivos (ao menos 24 horas de formação), para além do investido durante os intervalos necessários para descanso e alimentação, entrevistas e contactos prévios.

Ademais, para o resultado final também contabilizou o tempo de acompanhamento individualizado por núcleos e a preparação de torneios planificada no projecto. Portanto, consideramos o tempo investido como o suficiente para estabelecer uma relação de confiança mínima entre os participantes e o pesquisador e assim conferir credibilidade aos dados recolhidos. De forma similar, assinalamos como proveitosa para o aperfeiçoamento da capacidade de observação, a participação prévia do pesquisador principal nos diferentes cursos nos quais colocou em experimentação os vários instrumentos de recolha de dados.

– *Comprovações com os participantes.* As comprovações dos resultados com os participantes é uma actividade de cumprimento obrigatório na investigação qualitativa, e "consiste no contraste sistemático da informação com os agentes e audiências colaboradoras" (RODRÍGUEZ *et al.*, 2005; p. 149). A este respeito, os instrumentos que utilizámos para a colecta de dados permitiram que os participantes partilhassem as suas opiniões e realizassem comentários personalizados através dos diários do participante e das entrevistas semiestruturadas nos momentos um e dois. Queremos destacar a utilização do DPAR, o qual era diariamente devolvido aos participantes com comentários escritos para clarificar dúvidas ou realizar perguntas pertinentes ao desenvolvimento do programa e de interesse para a investigação.

– *Recolha de material de adequação referencial.* Durante a investigação utilizámos um gravador de áudio para realizar as entrevistas, o que permitiu-nos salvar toda a informação recebida, melhorando assim a fidelidade dos dados.

ii) Aplicabilidade ou transferência. Este critério permite-nos à possibilidade de transferir os dados obtidos no ambiente da pesquisa a outros contextos com similares condições (SAMPIERE *et al.*, 2014). Esta generalização dos resultados para outros contextos, pressupõe que o estudo ofereça a suficiente informação em quantidade e qualidade para poder ser reproduzida com exactidão por outros investigadores (PÉREZ, 1994). Assim, para que a possibilidade de transferência fosse maior, utilizámos um conjunto diversificado de sujeitos de pesquisa, procedentes de vários lugares do país, e agrupados em diferentes grupos experimentais. Ainda, empregámos duas estratégias básicas, nomeadamente, a descrição em profundidade e uma ampla recolha de informação (PARDO, 2008):

– *Descrição em profundidade.* Realizámos uma descrição minuciosa do ambiente, assim como das condições nas quais realizámos a intervenção, detalhando as características do tipo de formação, do perfil de entrada e saída esperado dos sujeitos de pesquisa, da metodologia utilizada, das sessões de formação desenvolvidas e dos resultados esperados e obtidos no estudo.

– *Ampla recolha de informação.* Para poder aplicar os resultados de uma pesquisa noutro contexto é necessário estabelecer aspectos comparativos que permitam identificar grupos alvo como semelhantes. Desta forma, para que o leitor possa determinar esta similitude entre ambientes, recolhemos uma grande quantidade de dados diversificados procedentes do

DFOR, do DPAR e das EPAR I e II, assim como uma extensa explicação das fases e estratégias que utilizámos durante a implementação da investigação.

iii) Consistência ou dependência. Este critério reflecte a possibilidade de replicar o estudo obtendo os mesmos resultados sempre que o contexto e os participantes fossem os mesmos (RODRÍGUEZ *et al.*, 2005). Neste sentido, para salvaguardar algumas das ameaças à dependência indicadas por SAMPIERE *et al.* (2014), utilizámos algumas medidas como: fornecer detalhes sobre a nossa perspectiva teórica e o desenho utilizado; explicar os critérios de selecção dos participantes e os instrumentos para a colecta de dados; e fornecer descrições sobre dos procedimentos de análise usados. Ademais, aplicámos duas técnicas para confirmar a consistência da investigação: estabelecer pistas de revisão e métodos solapados.

– *Estabelecer pistas de revisão.* Esta técnica pretendia descrever de forma exhaustiva a maneira na qual decorreu a colecta de dados, a sua análise e interpretação, para permitir que outros investigadores pudessem comprovar a estabilidade dos resultados obtidos em momentos diferentes. Com este intuito, realizámos uma descrição pormenorizada e sistemática tanto do processo de recolha dos dados como da sua análise e interpretação.

– *Métodos solapados.* Usámos diferentes técnicas para a colecta de dados com o interesse em compensar possíveis lacunas, e assim realizar uma adequada triangulação da informação.

iv) Neutralidade ou confirmabilidade. Este critério está vinculado à credibilidade e refere-se à objectividade e independência dos resultados versus motivações, interesses e concepções teóricas pessoais do investigador, quem deve evitar corromper ou alterar os mesmos (já que para a abordagem qualitativa é inevitável a proximidade, a qual contribuirá para a riqueza da análise). Para estabelecer a neutralidade da intervenção, utilizámos duas técnicas diferentes (PÉREZ, 1994; RODRÍGUEZ *et al.*, 2005; SAMPIERI *et al.*, 2014): descritores de baixo nível de inferência e exercício de reflexão.

– *Descritores de baixo nível de inferência.* Durante a pesquisa, recorremos a gravações de áudio para as EPAR I e II, e a sua posterior transcrição, assim como ao DFOR e o

DPAR o qual reproduzia textualmente as impressões do participante. Isto permitiu-nos incluir citas textuais e referências directas aos três instrumentos de colecta de dados.

– *Exercício de reflexão.* Como indica RODRÍGUEZ *et al.* (2005) esta técnica consiste em “explicitar à audiência os supostos epistemológicos que permitem ao investigador formular as suas interpretações” (p. 151). Neste sentido, ao longo do capítulo referente ao quadro teórico, foram descritas as bases teóricas nas quais apoiamo-nos para inferir as nossas conclusões.

2.8.3.2. Procedimentos para a abordagem quantitativa

Para a sistematização dos procedimentos de análise quantitativa nesta pesquisa, seguimos as etapas propostas por SAMPIERE *et al.* (2014), as quais incluem a exploração dos dados obtidos durante a colecta, análise descritiva destes dados por variável de estudo, análise e interpretação das hipóteses por meio de testes estatísticos (estatística inferencial) e preparação para apresentação dos resultados.

Como base para estes procedimentos, utilizámos os dados recolhidos a partir do questionário titulado "Escala Multidimensional de Atitudes perante as pessoas com deficiência" (MAS – pelas siglas em inglês), que como referimos foi construído e validado por FINDLER *et al.* (2007), revalidado por VILCHINSKY *et al.* (2010) e traduzido e adaptado ao contexto moçambicano por RODRÍGUEZ DE VERA *et al.* (2020).

Portanto, seguindo as etapas indicadas, começámos realizando uma análise exploratória dos dados com o intuito de identificar possíveis erros na entrada e codificação dos mesmos, assim como eventuais sujeitos fora dos padrões de normalidade (*outliers*) a partir dos diagramas de extremos e quartis. Igualmente analisámos a normalidade das distribuições através do teste de Kolmogorov-Smirnof com correcção de Lilliefors⁵⁸, observando a média, mediana, moda e os histogramas de normalidade.

Baseados nos resultados da análise exploratória, optámos pela utilização de testes paramétricos. Neste sentido, após a realização de uma análise descritiva (médias e desvios padrões), aplicámos o

⁵⁸ O teste de normalidade de Shapiro-Wilk foi sugerido a priori tendo em conta o número de sujeitos. No entanto, uma vez verificada a normalidade de dados e pressupostos, optámos por utilizar o teste Kolmogorov-Smirnof com correcção de Lilliefors.

teste de análise da variância (ANOVA) a fim de comparar as médias no Momento 0 (inicial) para os indicadores das dimensões afectiva, cognitiva, comportamental e da atitude geral nos diferentes grupos experimentais e de controlo.

Seguidamente, aplicámos o teste "t" de medidas emparelhadas entre o Momento 0 e o Momento 1 (fim do curso presencial) com a finalidade de comparar as médias entre os dados prévios e posteriores à formação (efeito a curto prazo) para as dimensões afectiva, cognitiva, comportamental e a atitude geral, nos grupos específicos (Maputo província e Sofala) e inclusivos (Maputo cidade e Manica).

Igualmente, utilizámos o teste "t" de medidas emparelhadas entre o Momento 0 e o Momento 2 (fim do estágio) com o objectivo de comparar as médias entre o momento prévio à implementação da formação e no fim de quatro meses (efeito a longo prazo) para as dimensões afectiva, cognitiva, comportamental e da atitude geral, no grupo específico (Maputo província), inclusivo (Maputo cidade)⁵⁹ e de controlo I e II.

Para analisar o efeito da formação realizada nos diferentes grupos, executámos o teste ANOVA para medidas repetidas (Momento 0, Momento 1 e Momento 2) nas dimensões afectiva, cognitiva, comportamental e da atitude geral. De forma similar, quisemos determinar o tamanho do efeito da formação, para o que calculámos o *Eta Squared*, utilizando para a sua interpretação os valores de referência apontados por COHEN (1988, como citado por ESPÍRITO-SANTO & DANIEL, 2018), onde 0.01 = efeito pequeno, 0.06 = efeito moderado, e 0.14 = efeito grande.

Também efectuámos uma análise de regressão linear com a pretensão de verificar se existiam variáveis independentes que explicassem significativamente parte da variância para cada uma das capacitações realizadas.

Finalmente, analisámos a covariância (ANCOVA) de modo a remover o efeito sobre os resultados das covariáveis sexo, grau académico, experiência docente, contacto prévio com a deficiência, formação inicial, tipo de grupo, idade, e a interacção entre o grupo e a idade. Durante o processo,

⁵⁹ Lembramos que devido aos efeitos da pandemia da COVID-19, não foi possível incluir os dados referentes ao fim do estágio das províncias de Manica e Sofala.

testámos estas covariáveis de forma separada para cada momento de avaliação (Momento 1 e Momento 2).

Para todas as análises utilizámos o pacote estatístico *Statistic Package for the Social Science* (IBM–SPSS, versão 21.0) para Windows, considerando a significância estatística de $p \leq 0,05$.

CAPÍTULO III: APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

CAPÍTULO III: APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

Neste capítulo, apresentamos os principais resultados obtidos durante o trabalho de campo, os quais foram encontrados a partir da análise dos dados dos vários instrumentos de colecta de informação utilizados. Portanto, sendo fiéis ao enfoque misto que norteou esta pesquisa, quisemos apresentar os resultados de forma concorrente, sendo mostrados os dados quantitativos e qualitativos de forma concomitante.

Desta forma, tivemos em conta as várias estratégias para a obtenção de validade e qualidade a partir dos critérios de credibilidade, transferência, dependência e confirmabilidade anunciados durante o capítulo referente à metodologia. Assim, para a análise e apresentação dos resultados dos dados quantitativos e qualitativos auxiliamo-nos de duas ferramentas informáticas, sendo respectivamente o *Statistic Package for the Social Science* (IBM–SPSS, versão 21.0) e o *software* ATLAS.ti (versão 6.2.28).

De acordo com MELO (2012), a apresentação dos resultados deve ser realizada por meio de uma estrutura sequencial e lógica, podendo utilizar para o efeito imagens, tabelas, textos e figuras. Desta forma, a apresentação de resultados manifesta a análise realizada após a fragmentação do conjunto dos dados obtidos em partes e o exame criterioso da natureza e relações entre elas. Portanto, de forma a seguir uma estrutura lógica nesta secção, apresentamos os resultados tendo como eixo central as perguntas de pesquisa estabelecidas nesta tese, assim como os objectivos gerais e específicos correspondentes.

Neste sentido, inicialmente debruçamo-nos sobre o efeito que a metodologia aplicada nas formações de agentes desportivos teria sobre as componentes técnico – tácticas da modalidade e outros conteúdos de interesse, fazendo uma comparação entre o ambiente específico e inclusivo de trabalho. Seguidamente, analisamos o ambiente de formação, inclusivo *versus* específico, e a possível influência sobre as atitudes dos participantes a curto prazo.

Posteriormente, aprofundamos sobre as atitudes dos participantes a longo prazo, quando cotejados ambos ambientes nos quais foram formados. Finalmente analisámos algumas variáveis de interesse — sexo, idade, grau académico, experiência prévia como docente de Educação Física/treino,

formação inicial específica na área da Actividade Física Adaptada e contacto prévio com pessoas com deficiência — quando relacionadas às atitudes dos participantes.

De uma forma global, obtivemos os dados quantitativos a partir de 117 sujeitos de pesquisa, os quais avaliámos em diferentes momentos, auferindo um total de 273 questionários. Pela sua vez, recolhemos os dados qualitativos através de diferentes instrumentos, nomeadamente, 77 diários dos participantes (DPAR), 24 entrevistas semiestruturadas (EPAR_I & EPAR_II) e sete diários do formador (DFOR). Neste sentido, contabilizámos um total de 639 páginas de texto provenientes dos instrumentos qualitativos, às que adicionámos 241 fotografias como parte integrante dos diários do formador. Assim, identificámos 5.558 unidades de registo que foram devidamente codificadas para a sua análise.

3.1. Efeito da metodologia desenhada sobre a formação de agentes desportivos

Na primeira parte desta pesquisa, debruçamo-nos sobre aspectos relacionados à formação de agentes desportivos para a área do desporto adaptado à pessoa com deficiência. Desta forma, o nosso interesse centrava-se em encontrar uma metodologia apropriada que melhorasse o perfil do egresso destes cursos, tendo em conta a importância do seu papel como dinamizador da inclusão social deste grupo-alvo dentro do contexto moçambicano.

Portanto, consultada a bibliografia, constatámos que uma das chaves do sucesso na formação de futuros profissionais nesta área passava por muni-los de atitudes positivas perante a inclusão deste colectivo. Ainda, segundo as fontes analisadas, existiria uma manifesta relação entre a melhora das atitudes dos formandos e o contacto intergrupar a partir da configuração de ambientes inclusivos.

Com este prolegómeno, quisemos idealizar uma metodologia que permitisse, por um lado, fomentar as atitudes positivas dos participantes em cursos de agentes desportivos; e por outro, pudesse ser aplicada sem detrimento da qualidade das componentes teóricas e práticas específicas da modalidade escolhida para a formação. Desta forma, uma vez traduzidos em objectivos específicos estas intenções, procedemos com o desenho e validação de conteúdo por um painel de especialistas da metodologia concebida.

No entanto, surgiu-nos a dúvida sobre si o ambiente de formação, específico *versus* inclusivo, teria igualmente um efeito diferenciado sobre as atitudes a curto prazo — isto é, no contexto do curso — e ainda, se estes resultados seriam mantidos ao longo do tempo.

Neste contexto, apresentamos os nossos resultados tratando de responder a estas três questões de partida, nomeadamente, influência da metodologia desenhada sobre as componentes básicas da formação, impacto desta metodologia sobre as atitudes a curto prazo, e influência sobre as atitudes a longo prazo. Dentro destas perguntas iniciais ficam implícitos, por extensão, os objectivos específicos que as sustentam.

3.1.1. Influência da metodologia desenhada sobre as componentes básicas da formação

O interesse particular da primeira questão de pesquisa estava relacionado ao desenho de uma metodologia que fomentasse atitudes positivas perante às pessoas com deficiência, sem perder por isso, a essência dos conteúdos específicos e da componente técnica e tática da modalidade desportiva. Para tal, a metodologia elaborada foi implementada através da realização de um curso modelo de formação de agentes desportivos, tanto em ambientes inclusivos como específicos.

Assim, de acordo aos objectivos específicos preconizados no ponto nº 3 do curso de formação de técnicos desportivos em voleibol sentado (Apêndice A) — o qual serviu de base para a intervenção da nossa pesquisa — podemos ler:

- Adquirir conhecimentos sobre a deficiência, o desporto adaptado, o processo de classificação de atletas com deficiência e as características do voleibol sentado.
 - Adquirir conhecimentos e habilidades técnicas e táticas relativas ao voleibol sentado.
 - Conhecer as principais regras de arbitragem do voleibol sentado
 - Adquirir metodologias específicas no ensino-aprendizagem do voleibol sentado.
 - Desenvolver habilidades para a planificação de sessões de treino em função da idade e tipo de deficiência dos participantes.
 - Conhecer a legislação de Moçambique relativa ao desporto para a pessoa com deficiência.
 - Adquirir competências para a abertura de núcleos desportivos na comunidade.
- (Extraído da proposta de formação de técnicos desportivos em voleibol sentado)

Nestes termos, a formação seria considerada bem-sucedida, se os participantes apreendessem conhecimentos sobre a deficiência e a pessoa com deficiência, se ganhassem noções sobre o desporto adaptado no geral e do Paravoleibol especificamente; se conseguissem identificar atletas com base na classificação funcional básica dos mesmos; se adquirissem habilidades tanto para a execução correcta dos diferentes gestos técnicos como para a sua correcção; e se conhecessem os principais sistemas tácticos de ataque e defesa da modalidade.

Igualmente, seria necessário que reconhecessem as principais regras de arbitragem; percebessem as metodologias específicas para um efectivo processo de ensino-aprendizagem, assim como a sua efectivação a partir de uma adequada planificação; conhecessem as bases da legislação do desporto escolar e do desporto associativo para a pessoa com deficiência; e, finalmente, alcançassem a autonomia suficiente para a abertura de núcleos desportivos comunitários de voleibol sentado.

Neste contexto, para a análise do sucesso ou insucesso das capacitações realizadas, examinámos as unidades de registo provenientes dos diários dos participantes (DPAR), entrevistas semiestruturadas (EPAR_I & EPAR_II) e os diários do formador (DFOR). Após a sua classificação e reclassificação, surgiram duas categorias — "Aspectos da formação" e "Autopercepção do nível de preparação para o qual foi formado" — e sete subcategorias — "Conteúdos de interesse", "Metodologia com abordagem activa", "Oportunidade de contacto: PsD interagem com PcD", "Autopercepção ALTA na técnica e táctica da modalidade desportiva", "Autopercepção ALTA para inclusão de PcD através do desporto", "Autopercepção FRACA na técnica e táctica e inclusão de PcD" e "Detém conhecimentos técnicos e tácticos do Paravoleibol e de inclusão de PcD a longo prazo".

Estas categorias e subcategorias, metacategorizámos sob o título "Nível de sucesso do aprendizado" a través do qual pretendíamos aglutinar tanto os factores percebidos como necessários para o sucesso de qualquer formação, quanto à autopercepção subjectiva do participante e formador em base ao aprendizado.

Na Figura 9, representamos as relações básicas que se estabelecem entre as categorias e subcategorias identificadas como pertencentes a esta metacategoria. Como podemos apreciar, existe uma complexa relação tanto entre as subcategorias alocadas a cada categoria, assim como entre as categorias e a sua metacategoria (linhas na cor vermelha, sem legenda).

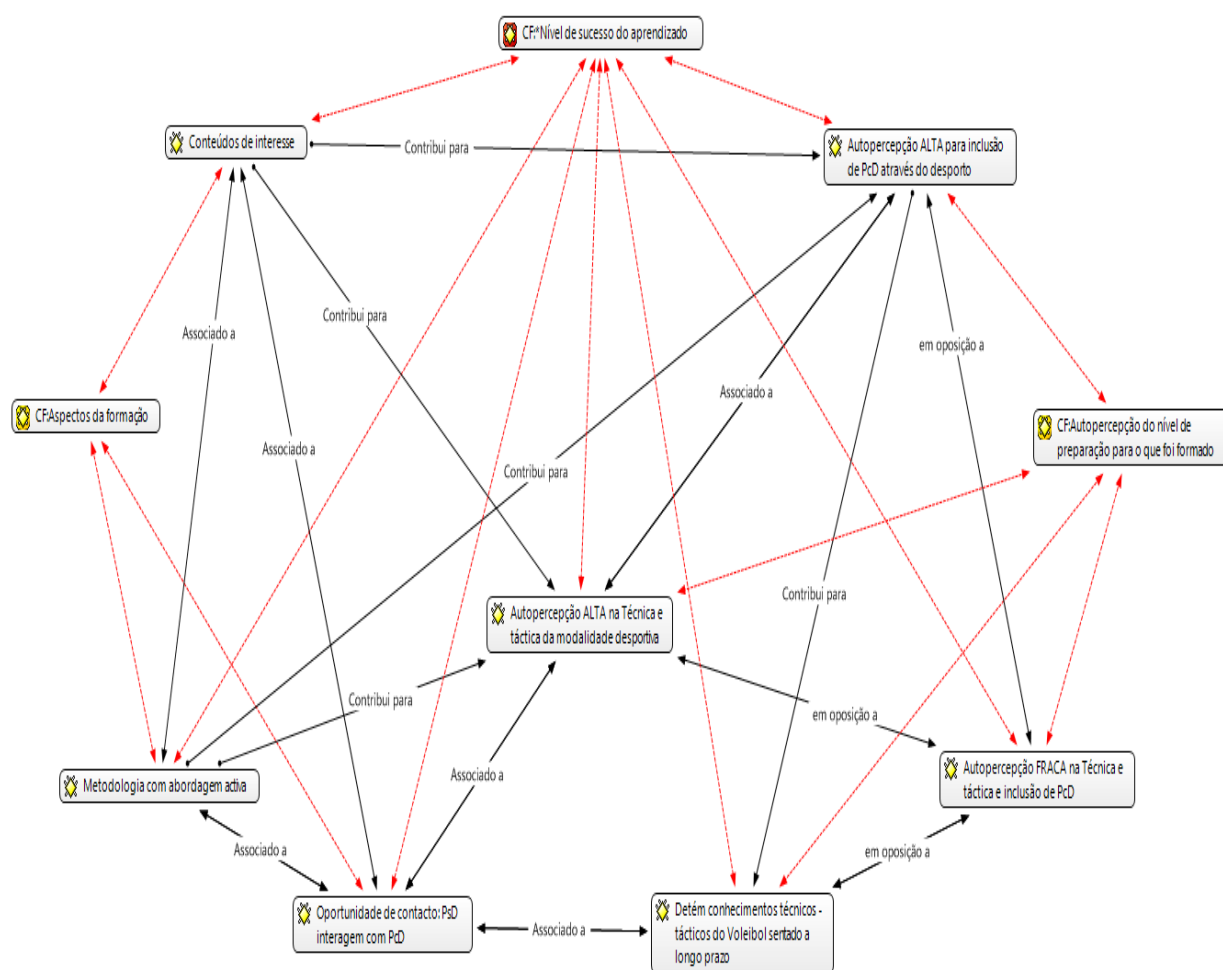


Figura 9: Relações básicas entre categorias e subcategorias identificadas como pertencentes à metacategoria "Nível de sucesso do aprendizado" (fonte própria)

De acordo ao nosso interesse, apresentamos os resultados tanto de forma singular como em conjunto, comparando os dados entre os ambientes de formação quando necessário.

3.1.1.1. Nível de sucesso do aprendizado

Dentro desta metacategoria, recolhemos evidências que indicavam êxito ou insucesso relativamente aos aspectos anteriormente arrolados e que foi dividida em duas categorias: "Aspectos da formação" e "Autopercepção do nível de preparação para o que foi formado". No total, analisámos 2.974 unidades de registo, sendo 1.637 relacionadas à primeira categoria e 1.337 relativas à autopercepção dos participantes em relação à sua aprendizagem e compreensão do aprendizado.

3.1.1.1.1. Aspectos da formação

Esta categoria agrupava três subcategorias — "Conteúdos de interesse", "Metodologia com abordagem activa" e "Oportunidade de contacto: PsD interação com PcD" — as quais pretendiam recolher informação subjectiva sobre a pertinência dos conteúdos leccionados, a forma em que foram conduzidas as sessões teórico/práticas centrando a aprendizagem nos próprios formandos e as oportunidades de contacto intergrupo.

Portanto, a categoria tencionava servir de marco explicativo do ambiente de formação, centrando o leitor nas características que considerámos mais relevantes no contorno desta tese.

3.1.1.1.1.1. Conteúdos de interesse

A subcategoria "Conteúdos de interesse" fazia referência especificamente a unidades de registo em que os formandos reconheciam a utilidade, interesse ou conveniência dos conteúdos leccionados para o seu desempenho como agentes desportivos em Paravoleibol, assim como manifestavam o agrado ou satisfação pela sua apreensão.

Portanto, esta subcategoria reunia matérias tão diversas como o aprendizado sobre a técnica e tática da modalidade, classificação funcional dos atletas, legislação sobre desporto adaptado, regulamento, planificação de sessões de treino, etc. No total, contabilizámos 616 unidades de registo, sendo 332 provenientes do ambiente inclusivo e 284 do ambiente específico de formação.

Tendo em conta a quantidade de unidades de registo efectuadas, o principal instrumento colector de informação para esta subcategoria foi o DPAR. Entre outros aspectos, este instrumento deu a oportunidade aos formandos de avaliar diariamente o interesse e pertinência dos diferentes conteúdos apresentados, através de perguntas de carácter fechado localizadas na primeira parte do DPAR. Assim, como forma de responder, o formando devia utilizar uma escala Liker de cinco pontos, que era traduzida numa escala cromática (azul – "quase nada", verde – "pouco", amarelo – "mais ou menos", laranja – "muito" e vermelho – "absolutamente").

Como critério de inclusão para um conteúdo ser catalogado como "conteúdo de interesse", decidimos que o formando deveria utilizar as cores laranja ou vermelha. A Figura 10 apresenta um

exemplo de DPAR preenchido com respostas às perguntas fechadas na escala cromática, proveniente de um formando do curso inclusivo de Manica.

DIA 4 de Capacitação: 22/03/2020 Lugar: CHITINO

Queira, por favor, responder às seguintes questões usando as cores da sua pasta:
 Azul ("Quase nada") Verde ("Pouco") Amarelo ("Mais ou menos")
 Laranja ("Muito") Vermelho ("Absolutamente")

	Questão	Azul	Verde	Amarelo	Laranja	Vermelho
1	Indique o seu grau de participação nas actividades de hoje					
2	Resultou-lhe interessante a apresentação dos diferentes conteúdos?					
3	Aprendeu/melhorou aspectos relacionados à metodologia do treino no voleibol sentado?					
4	Sente-se capacitado a nível técnico e tático para treinar uma equipe de iniciação em voleibol sentado?					
5	Tomou conhecimento sobre aspectos importantes da legislação desportiva referente à pessoa com deficiência?					
6	Sente-se capacitado para a criação de um núcleo de voleibol sentado dentro da comunidade?					
7	Considera oportuna a relação entre teoria e prática usada neste curso de voleibol sentado?					

Figura 10: Exemplo de respostas às perguntas fechadas do diário de um participante (DPAR_184; Manica; 4º dia)

Entretanto, o DPAR também possibilitava que o formando se expressasse de forma livre a partir de perguntas abertas como "Faça dois comentários sobre o dia de formação: um positivo e um negativo", ou "Recomendaria este curso a algum conhecido? Qual tem sido a melhor/pior parte?". Desta forma, as perguntas abertas permitiam uma resposta mais completa sobre o sentimento do inquirido.

Podemos encontrar exemplos de unidades de registo que indicavam interesse e satisfação pelos conteúdos facilitados tanto nos DPAR de ambientes específicos (cursos de Sofala e Maputo província), quanto dos diários de ambientes inclusivos (cursos de Manica e Maputo cidade):

- "Cada dia está sendo mais interessante pois os conteúdos são importantes e estão sendo bem transmitidos e com material suficiente para permitir a assimilação (...)" (DPAR_146; Sofala; 2º dia).
- "Positivo: na matéria sequenciada sempre comparando o que se faz no voleibol convencional e agora o que muda para o voleibol sentado" (DPAR_155; Sofala; 3º dia).
- "Ao meu ver, o dia de hoje foi muito divertido. Aprendi várias coisas boas, dentre elas algumas que eu não sabia e nem fazia ideia. Portanto, o que notei de bom foi a troca de

conhecimentos, (...) gostei de ter tido mais conhecimentos acerca da modalidade, sobretudo os vários tipos de deficiência (...)" (DPAR_55; Maputo província; 1º dia).

- "Este dia de formação senti-me muito bem porque outras coisas não sabia que existem... como a classificação no voleibol. Agora já sei que existem vários benefícios na prática do desporto para os deficientes, também existem ganhos na área da saúde e ganhos no âmbito social" (DPAR_46; Maputo província; 2º dia).

- "No dia de hoje aprendi os gestos técnicos de manchete, entre outros gestos importantes para a prática do voleibol sentado que são conhecimentos básicos que um treinador deve possuir" (DPAR_72; Maputo cidade; 2º dia).

- "Foi uma maravilha. O dia de hoje aprendemos sobre sistemas de defesa, e também ganhei mais experiência sobre a planificação do treino ou aula..." (DPAR_66; Maputo cidade; 3º dia).

- "Recomendaria sim, pois tudo o que vimos é importante e necessário para nós como treinadores e o nosso trabalho. Não tiraria nem aumentaria, pois tudo esteve no ponto (...)" (DPAR_178; Manica; 4º dia).

- "Quanto ao dia da formação, positivamente gostei bastante porque aprendi mais, mais em todas as áreas, quanto a gestos técnicos, como remate, bloqueio, sistemas de defesa, etc." (DPAR_189; Manica; 2º dia).

Para além dos DPAR, o diário do formador (DFOR) também nos providenciou informação que apontava a uma adequada compreensão da matéria por parte dos formandos. Ainda, este instrumento identificava os vários conteúdos sobre os quais o facilitador devia incidir para uma melhor consolidação nos dias subsequentes por apresentarem uma certa dificuldade nos participantes.

Desta forma, registos provenientes dos DFOR aludiam à existência de certo interesse e correcta assimilação dos conteúdos por parte dos sujeitos de pesquisa no âmbito do curso (curto prazo). Alguns exemplos são:

- "Os participantes se sentem confiantes nos conhecimentos apreendidos teóricos e práticos" (1º dia), "Apreendem os conhecimentos sobre a inclusão a partir da teoria e prática da

modalidade" (3º dia), "A competição motiva e melhora o conhecimento técnico e tático e de regulamento" (4º dia) — (DFOR; Maputo província).

- "Mostram interesse em aprender mais sobre a deficiência e o Desporto Adaptado" (3º dia), "No último dia da formação, os participantes fizeram uma carta de compromisso, a qual leram e ficou gravada em vídeo, sobre o compromisso deles em aplicar o que aprenderam no terreno, na criação de núcleos e na inclusão de PsD. Na carta especificam que se sentem preparados para o trabalho no terreno" (4 dia) — (DFOR; Sofala).

- "Inicialmente, a classificação funcional é um desafio para eles [*formandos*] pois nunca ouviram falar sobre isto. Porém exemplos práticos a partir dos colegas solicitou-lhes um maior interesse e compreensão da matéria" (1º dia), "Gestos técnicos e táticos apreendidos com sucesso por quase todos os participantes (...)" (2 dia), "Participantes referem ter gostado do curso e sentirem-se preparados para trabalhar na inclusão em prol do Paravoleibol, uma vez que os conteúdos leccionados satisfizeram as expectativas" (4º dia) — (DFOR; Manica).

- "O regulamento da modalidade lhes resulta fácil já que apenas precisam adaptar algumas regras. Se apercebem que o Voleibol e o Paravoleibol são muito similares" (1º dia), "Todas as actividades práticas foram motivantes e permitiram um contacto íntimo entre grupos o que resultou numa maior aprendizagem intergrupar" (2º dia), "O nível técnico e tático dos participantes está melhorando. O facto de ser um grupo inclusivo, ajuda-lhes a identificar as necessidades das pessoas com deficiência numa situação real de trabalho" (3º dia) — (DFOR; Maputo cidade).

Um outro meio que nos proporcionou informação relevante sobre a subcategoria "Conteúdos de interesse", foram as entrevistas realizadas aos participantes no fim da formação (EPAR_I). Através destas, obtivemos unidades de registo que destacaram a relevância dos conteúdos apreendidos tanto para o trabalho como treinador desportivo, como para o desempenho noutras áreas da vida (o que insinua uma transferência do aprendizado para outros contextos).

Apresentamos alguns exemplos que fundamentam esta subcategoria, a partir das perguntas da entrevista (EPAR_I):

- Pergunta: importância do apreendido para a sua labor como treinador/a: "Muito importante já que estou formando-me como professora. O aprendido permitirá trabalhar com PcD

a vontade... não só no paravoleibol" (Maputo província, participante feminino 1); "Da minha parte, eu gostei imenso sobretudo por ter sido uma formação em que, a partir do voleibol convencional, ao ter feito a comparação com o voleibol sentado foi muito fácil assimilar todos os conteúdos de imediato (Sofala, participante masculino 2); "Tudo o que aprendemos foi muito importante. Eu não tiraria nada... também a forma de explicar foi muito boa porque se unia a teoria e a prática, e já conseguimos treinar alguns colegas durante o curso" (Maputo cidade, participante feminino 2); "Tudo o que aprendi foi muito importante e será muito importante para o resto da minha vida pois vai a me ajudar na minha carreira e apoiar-me naquilo que faço" (Manica, participante masculino 1).

▪ Pergunta: a formação satisfaz as suas expectativas? "Com certeza que a formação foi ótima e aprendi muitas coisas sobre como trabalhar com as pessoas com deficiência" (Maputo província, participante masculino 2); "Na verdade ultrapassou, pois nunca tinha feito uma formação assim... Nunca estudei nem trabalhei com colegas com Necessidades Educativas Especiais, mas foi muito interessante tudo o aprendido" (Maputo cidade, participante masculino 1); "Estou satisfeita, pois não contava com estas coisas. Eu aprendi muitas coisas do paravoleibol" (Manica, participante feminino 2).

Satisfaz muito mesmo, pois não tinha noções de como trabalhar com deficientes e também não tinha noção de como os incluir e a importância que tem... eu por vezes, quando tinha um aluno na aula com deficiência dava um trabalho de nada, mas a partir do curso entendi que não, tarefas específicas ele é capaz de fazer. Despertou-me muito a atenção e interesse para trabalhar e incluir essas pessoas tanto no núcleo como nas aulas de EF. (Sofala, participante masculino 1)

A propósito destes exemplos, queremos destacar que das 616 unidades de registo contabilizadas na subcategoria "Conteúdo de interesse", 565 foram recolhidas no contexto imediato da formação, e portanto, colectadas no auge da euforia proporcionada pelo ambiente próprio de capacitações intensivas. Entretanto, o resto dos fragmentos codificados (51 unidades de registo, sendo 24 dos cursos específico e 27 dos inclusivos) provinham dos DFOR realizados durante o seguimento das actividades de criação dos núcleos desportivos e da competição final; assim como das entrevistas no fim do estágio de quatro meses (EPAR_II)⁶⁰.

⁶⁰ Lembramos que, por motivos da pandemia da COVID-19, o DFOR de seguimento e competição, assim como a EPAR_II apenas recolheram resultados relativos aos participantes de Maputo cidade e Maputo província.

Neste sentido, podemos intuir que os conhecimentos apreendidos durante a parte presencial do curso foram tidos como "úteis e necessários" durante o trabalho real da criação de núcleos desportivos. Alguns exemplos destes registos foram compilados com base na EPAR_II, a partir da questão "Foram úteis os conhecimentos técnico/táticos que adquiriu durante a formação realizada em voleibol sentado? Em que sentido?":

- "Tudo o que aprendemos foi de utilidade, sobretudo as actividades práticas e jogos. Isso porque são essas que usamos para começar os treinos" (Maputo província; participante feminino 1); "Foram muito importantes, e utilizamos todos os dias de treino. A parte teórica para entender o desporto e a parte prática que é a que mais fazemos" (Maputo província; participante feminino 2);

Todos foram necessários pois têm ajudado para trabalhar com crianças. Os problemas que encontrámos durante a formação com colegas deficientes são os mesmos que temos cá. Como eu estou no estágio do outro lado, também uso aquilo que aprendemos nas minhas aulas de EF... não com alunos deficientes, porque na minha turma não tenho, mas dou mais atenção àqueles que participam menos porque são menos bons (Maputo cidade; participante feminino 2).

Reforçando a conveniência dos conhecimentos apreendidos, no DFOR realizado durante o seguimento do grupo inclusivo de Maputo cidade, podemos ler, por exemplo: "Os participantes referem que a formação lhes ajudou a entender às pessoas com deficiência, o que facilitou o trabalho posterior... como [*nome do formando*] indica, `embora encontrámos muitos desafios, nós estávamos bem preparados" (25 – Agosto – 2018).

Igualmente, durante o DFOR de seguimento ao grupo específico de Maputo província, ressaltamos o seguinte texto: "Os formandos [*nomes dos formandos*] tinham-me pedido para assistir treinos do seu núcleo. Quando lá estive constatei que estão realizando um bom trabalho no relativo à iniciação, explicando correctamente a técnica básica" (15 – Setembro – 2018).

De forma similar, no DFOR realizado durante a competição de Maputo, registámos a seguinte anotação:

Todos os treinadores trabalham de perto com os elementos das suas equipas, tanto aquecendo com eles como dando indicações durante e no fim de cada partida (...) Parece que tanto os jogadores como os treinadores têm os conhecimentos básicos técnicos e táticos para a realização do jogo.

Também conhecem o regulamento básico da modalidade (28 – Outubro – 2018).

Como conclusão, a partir das unidades de registo codificadas na subcategoria "Conteúdos de interesse", podemos inferir que as quatro capacitações ministradas — repartidas entre ambientes específicos e inclusivos — tiveram resultados positivos na transmissão dos conteúdos, os quais foram tidos como interessantes e necessários para o trabalho de treinador. Todavia, existem evidências que mostram que os conhecimentos apreendidos foram utilizados durante o tempo de estágio e o torneio final.

Entretanto, queremos destacar que alguns dos intervenientes nos cursos de formação, manifestaram a necessidade de alongar o tempo da formação como forma a permitir um melhor aproveitamento dos conteúdos. Desta forma, alguns dos instrumentos recolhiam unidades de registo como: "A parte negativa é da arbitragem, ainda tenho dificuldades, mas espero que ao longo da formação irei melhorando" (DPAR_45; Maputo província, 3º dia); "Existem participantes como [*nomes dos formandos*] que têm algumas dificuldades nas habilidades básicas. Devo colocar exercícios de reforço para eles" (DFOR; Manica; 1º dia);

Devíamos ter um pouco mais de tempo, pois nem todos estavam abalizados... alcançávamos os objectivos, mas não na totalidade alguns tinham dificuldades. Isso sobre tudo pelo atraso inicial devido à chuva que caiu na madrugada e manhã do primeiro dia... mas fomos recuperando nos dias seguintes (EPAR_I, Sofala, participante feminino 1).

3.1.1.1.1.2. Metodologia com abordagem activa

Como parte integrante da categoria "Aspectos da formação" considerámos necessário identificar unidades de registo vinculadas a aspectos metodológicos do curso. Assim, um dos principais elementos a ter em conta foi a forma em que os participantes adquiriram os conhecimentos, querendo constatar se os formandos teriam uma aprendizagem activa que denotasse uma apreensão satisfatória dos conteúdos.

Neste sentido, criámos a subcategoria "Metodologia com abordagem activa", a qual aglutinava unidades de registo variadas sobre a forma de apreender o conhecimento por parte do formando. No total, contabilizámos 716 unidades de registo, sendo 334 provenientes de ambientes específicos e 382 procedentes de ambientes inclusivos.

Entretanto, antes de procurar informação sobre a forma de aprendizagem, supusemos que a participação dos formandos nas actividades diárias seria um pré-requisito para a apreensão de conhecimentos. Desta forma, suscitou-nos interesse aprofundar sobre a percepção que teria o formando em relação à própria implicação na participação durante as sessões teóricas e práticas. A este respeito, perguntas fechadas no DPAR (p. ex: "Indique o seu grau de participação nas actividades de hoje"), permitiu-nos concluir que quase a totalidade dos formandos — sem diferenças entre ambiente específico ou inclusivo — situaram a resposta entre as cores laranja e vermelha.

Contudo, de forma isolada, alguns participantes pintaram a casa correspondente na cor amarela nalgum dia específico (não registámos nenhum caso em que foram utilizadas as cores azul ou verde). No entanto, estas situações foram esporádicas e, por vezes, justificadas pelos próprios participantes nas respostas abertas, por exemplo: "Negativa: a prática nos primeiros tempos foi muito boa, mas já na teoria não tinha muita concentração" (DPAR_50; Maputo província; 2º dia).

Similarmente, os DFOR apresentaram algumas notas relacionadas à participação dos formandos durante a formação, as quais confirmam a implicação deles durante as sessões, por exemplo: "(...) as actividades realizadas foram atractivas para os formandos, os quais participaram com entusiasmo. Nas aulas teóricas prestaram atenção e realizaram uma chuva de perguntas sobre a deficiência e o desporto adaptado mostrando interesse (...)" (Sofala, 1º dia); "Como é normal, existem diferenças entre os níveis de cada formando, porém, todos estão continuamente participando: ora com perguntas, ora através da prática (...)" (Manica, 3º dia).

De forma similar, os participantes que entrevistámos no fim do curso de formação, mostraram a satisfação pelo entusiasmo com que foram recebidas as actividades por parte do grupo. Neste sentido, podemos ler: "Os conteúdos foram adequados e a participação dos colegas foi além da esperada. Comparativamente a outros cursos nos que participei, este superou no trabalho de todos (...)" (EPAR_I, Sofala, participante feminino 2); "O grupo trabalhou todos os dias... mesmo de forma individual e como grupo... não havia quem estivesse parado mais do que 5 minutos, não porque os senhores formadores nos obrigassem, era pela motivação de cada um de nós" (EPAR_I, Maputo cidade, participante masculino 1).

Para além da autopercepção sobre a participação nas actividades diárias, a subcategoria "Metodologia com abordagem activa" aglutinou indicações sobre a elaboração do conhecimento de forma conjunta, tanto entre colegas como junto aos formadores. Neste âmbito, as respostas sugerem que os participantes tiveram um papel activo no processo de aprendizagem, responsabilizando-se na construção do próprio conhecimento. Alguns exemplos encontrámos nos diários dos participantes:

- "(...) os professores mostraram segurança na transmissão dos conteúdos teóricos e práticos, mas eles nos perguntavam mais do que nos davam as respostas... ao final aprendíamos entre todos (...)" (DPAR_41; Maputo província, 2º dia).
- "A formação foi muito activa porque os formadores eram muito dinâmicos, sempre propondo novos exercícios e corrigindo a todos.... mas cada um tinha espaço para inventar um exercício (...)" (DPAR_46; Maputo província, 3º dia).
- "(...) gostei muito da metodologia que os formadores usaram, colocaram-nos a pensar e trouxeram exemplos que vivemos dia após dia e muito mais" (DPAR_65; Maputo cidade, 1º dia).
- "A apresentação foi boa e pudemos ver as falhas e rectificámos, aprendemos bem um do outro. O que um não sabia acabou por aprender na apresentação do outro e isso mostra mais uma motivação para todos (...)" (DPAR_190; Manica, 2º dia).

Também, pudemos apreciar este entusiasmo pela participação na construção do conhecimento através dos depoimentos dos entrevistados recolhidos no fim de cada curso. Assim, alguns dos entrevistados admitiram: "(...) aprendi muitas coisas sobre o treinamento de voleibol sentado... mas o que mais gostei foi a forma de aprender...os trabalhos em grupos com colegas com deficiência é que me deixaram entender melhor. Também os formadores ficavam disponíveis para todas as perguntas" (EPAR_I, Maputo cidade, participante feminino 2); "(...) para compreender foi muito importante a metodologia dos formadores que nos deixava livres para perguntar... qualquer um podia responder e depois discutíamos entre todos a melhor resposta" (EPAR_I, Sofala, participante masculino 2).

Por vezes, o DFOR também compilou informações relativas a aspectos metodológicos que supunham a participação activa dos formandos nas actividades. Neste sentido, colectámos

anotações deste instrumento como: "Participantes colaboram/cooperam com o grupo, pelo que todos contribuem de forma activa (...); Participantes repartem o trabalho, assumindo tarefas para o benefício do grupo" (Maputo província; 2º – 3º dia); "(...) as estratégias utilizadas criam um ambiente de partilha que obrigam a ambos grupos a estabelecer contacto, pelo que as PsD interagem com PcD de forma positiva" (Maputo cidade; 1º dia).

Todavia, como parte dos DFOR relativos às capacitações, foram capturadas imagens que retratavam uma estruturação do ambiente de formação propícia para a interacção entre os participantes. Portanto, a disposição durante as sessões teóricas e práticas do curso quebravam a organização tradicional de participantes posicionados frente ao formador, o que propiciou um ambiente de formação mais participativo, distendido e dinâmico. Na Figura 11 apresentamos alguns exemplos de fotografias que codificámos dentro da subcategoria "Metodologia com abordagem activa".



Figura 11: Exemplo de metodologia com abordagem activa: grupos de trabalho (Maputo cidade, 3º dia) e prática organizada e dirigida por formandos (Manica, 4º dia)

Neste contexto, foi privilegiada e estimulada a contínua elaboração e reelaboração de grupos para permitir que os formandos trocassem ideias e percepções com os outros colegas. Ao mesmo tempo, este contacto permitia uma aprendizagem experiencial dos diferentes níveis de conhecimento e habilidades motoras do grupo. A esta flexibilidade na organização, também contribuiu o livre uso do material didáctico e do espaço, o qual fomentava a criatividade dos participantes.

Outrossim, a metodologia com uma abordagem activa fomentou contínuos debates durante as sessões — "(...) também aprendemos com a opinião dos outros" (EPAR_I, Sofala, participante masculino 1) ou "Gosto dos debates que se levantam nas aulas (...)" (DPAR_68; Maputo cidade, 2º dia) — assim como também o fizeram os dilemas morais incluídos no primeiro, segundo e terceiro dia do DPAR.

Desta forma, os dilemas colocavam os formandos numa situação de necessária argumentação, que era contrastada, ou contra-argumentada pela opinião do pesquisador pelo mesmo canal escrito e de forma privada. A Figura 12, mostra um exemplo de argumentação e contra-argumentação de um dilema moral:

Justifique a sua resposta sendo tão sincero quanto possível.

Não deixaria o aluno entrar visto ele nunca jogou e para além disso o jogo é para uma qualificação e talves se tratase apenas do jogos amigavel incluiaia o aluno para aprender e desenvolver habilidades e ajudaria lhe muito no aspecto fisico-motor; ganhando esta superação neste caso seria incluso no jogo da maicificação na competição.

- outro aspecto que falha-se é deixar do lado noutros partidos que se calhar ja teria se notado alguma habilidade da sua parte.

Obrigado. Na verdade, é um "campeonato escolar"; onde o mais importante não devia ser o resultado... passar da ultima, para a penultima posição não é grande coisa. No entanto, o jovem é assíduo e disciplinado... não seria uma motivação para ele jogar alguns minutos?

Obrigado pelos comentarios!

Figura 12: Argumentação e contra-argumentação retirados do dilema moral do segundo dia de formação (DPAR_144; Sofala; 2º dia)

Para além do anterior, também considerámos o "desenvolvimento da iniciativa" e "a capacidade para resolver problemas" como parte resultante da metodologia activa, e por isso codificámo-las sob a subcategoria "Metodologia com abordagem activa". A este respeito, em várias ocasiões deparámos com unidades de registo que faziam referência a actividades propostas pelos

participantes de forma autónoma e que contribuíam de alguma forma para melhorar o ambiente e o sucesso da formação. Alguns exemplos vindos das EPAR_I foram:

- "(...) da nossa parte, quisemos fazer grupos para combinar a parte da colocação do material entre nós... isso foi bom, porque ficámos todos mais organizados" (Maputo província, participante masculino 2).

- "(...) sentimos que devíamos ajudar na limpeza do campo depois das refeições, para... já sabe, não está bem carregar tudo num único grupo" (Manica, participante feminino 2).

Igualmente, os DPAR registaram algumas unidades que indicavam o desenvolvimento de iniciativas pessoais (e ideias de iniciativas) que concorriam para uma melhor participação individual e do grupo. Neste sentido, algumas das unidades declaravam:

- "Eu trabalhei muitas vezes com a colega [*nome da participante*]. Nós as duas terminámos ajudando outros colegas que não dominavam os exercícios (...)" (DPAR_73; Maputo cidade, 3º dia).

- "Positivo: (...) também ia-nos ajudar se tivéssemos a oportunidade de praticar com deficientes. Eu tenho um vizinho que podia trazer para fazer as práticas com ele" (DPAR_159; Sofala, 2º dia).

De forma similar, o pesquisador anotou no seu diário algumas observações sobre a iniciativa dos formandos. Entre elas podemos ler: "Os participantes se têm organizado por grupos para realizar a montagem e arrumo do material" (DFOR; Maputo província; 2º dia); "Os participantes têm assumido tarefas que demonstram certa autonomia para a organização das actividades tanto dentro da formação (actividades formais), quanto fora dela (actividades para servir o mata-bicho aos colegas ou a gestão do tempo do almoço)" (DFOR; Manica; 3º dia).

Portanto, a partir das unidades de registo codificadas dentro da subcategoria "Metodologia com abordagem activa", concluímos que a metodologia desenhada e implementada durante as formações possibilitou que os participantes apreendessem os conteúdos de forma activa. Neste sentido, os formandos não se limitaram a assistir ao curso de técnicos desportivos, mas sim cooperaram com colegas e formadores para a elaboração do conhecimento de forma criativa.

Igualmente, foram motivados para trabalhar de maneira pró-activa com o intuito de desenvolver habilidades para a resolução de problemas de forma autónoma. Assim, consideramos que a metodologia desenhada nos moldes duma aprendizagem activa contribuiu para melhorar o perfil de saída do participante, incitando os formandos a assumir um papel funcional de trabalho independente. Esta qualidade seria necessária para a criação de núcleos desportivos após a formação presencial.

3.1.1.1.1.3. Oportunidade de contacto: PsD interagem com PcD

Embora a metodologia desenhada e aplicada em cada curso fosse essencialmente a mesma — quanto à estruturação das fases, níveis, objectivos específicos, estratégias de aprendizagem e critérios de êxito — o ambiente específico ou inclusivo de formação ditava a diferença. Não tencionando esgotar a análise exaustiva de cada uma das componentes da metodologia aplicada (ora validada por especialistas quanto ao conteúdo) tencionámos salientar apenas a principal característica diferenciadora entre ambientes: o contacto intergrupar.

Com efeito, as formações de carácter inclusivo permitiram exprimir o verdadeiro sentido da metodologia desenhada, já que possibilitaram um contacto directo entre as pessoas sem deficiência e com deficiência. Em virtude desta interacção intergrupar durante a formação se estabeleceriam uma série de complexas relações de interesse entre as várias componentes que concorriam para um maior efeito no perfil do egresso do curso. A Figura 13 indica algumas das relações mais notórias ocorridas dentro da subcategoria "Oportunidade de contacto: PsD interagem com PcD" e outras subcategorias criadas no contexto deste trabalho.

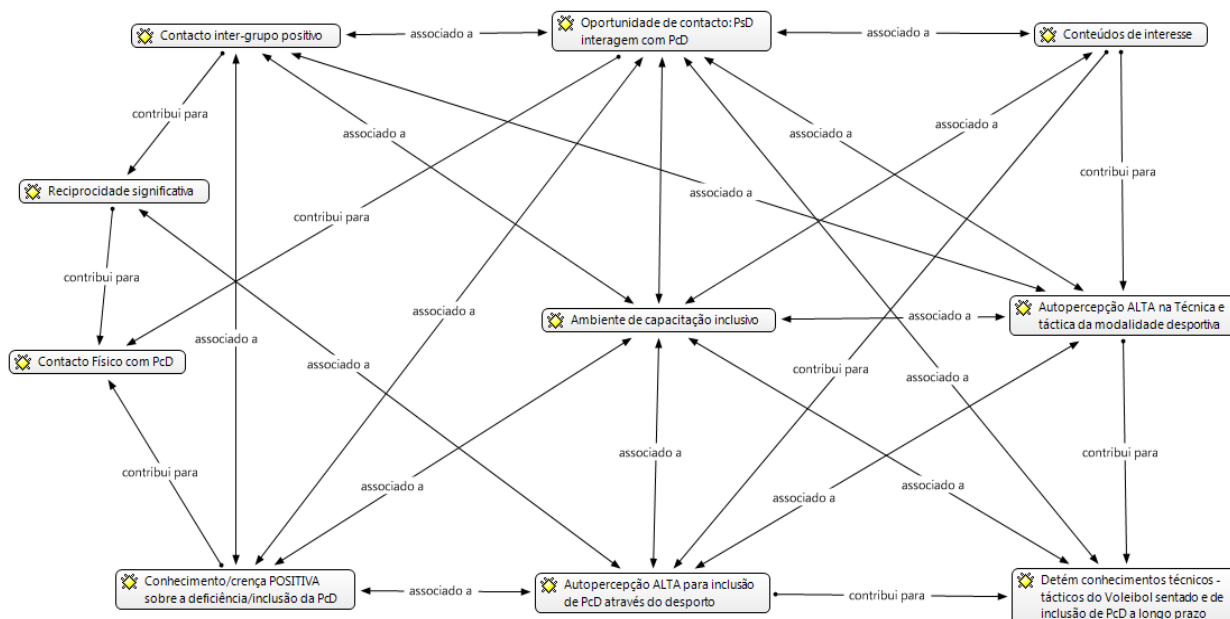


Figura 13: Principais relações estabelecidas entre subcategorias a partir do contacto intergrupar nos cursos inclusivos (grifo próprio)

Assim, para análise desta subcategoria, apresentamos inicialmente as unidades de registo relativas aos grupos inclusivos de Maputo cidade e Manica, já que os grupos específicos de Maputo província e Sofala não tiveram a oportunidade de estabelecer um contacto intergrupar durante a formação. Para isto, os instrumentos utilizados na recolha de dados foram o DPAR, DFOR (relativos às formações inclusivas) e a EPAR_I.

Entretanto, os participantes de todas as formações tiveram a possibilidade de manter um contacto intergrupo durante o tempo do estágio e a competição realizada. Neste caso, os dados apresentados referem-se aos participantes das quatro formações a partir dos DFOR (relativos ao seguimento de actividades e torneio), assim como às EPAR_II.

Neste contexto, durante os cursos de Maputo cidade e Manica foram recolhidas um total de 305 unidades de conteúdo⁶¹ sob a subcategoria "Oportunidade de contacto: PsD interagem com PcD". Dentro desta, fomos compilando diversas formas de interacção entre pessoas com e sem deficiência no âmbito do curso, como por exemplo: o contacto físico directo nas sessões teóricas e práticas, o

⁶¹ Obviamente, este número não reflecte a real quantidade de interacções intergrupo ocorridas durante os quatro dias de formação presencial, sendo apenas um algarismo orientador que reflecte o potencial ganho dos formandos dos cursos inclusivos *versus* cursos específicos.

contacto verbal a partir de interacções não programadas, o contacto resultante da realização de tarefas conjuntas fora das actividades organizadas, as declarações de satisfação pelo contacto entre grupos provenientes duma experiência pessoal durante a formação, etc.

Para ajudar na identificação de unidades de registo, tivemos em conta os critérios expostos na Tabela 26, relativamente ao conteúdo da interacção (íntimo, de cortesia ou neutro), o interesse demonstrado pelo participante para realizar actividades intergrupo, a reciprocidade entre pares quando solicitados por algum elemento doutro grupo, e a intensidade afectiva das demonstrações durante o contacto. Desta forma, codificámos numerosas unidades de registo que provinham dos DPAR, sendo alguns exemplos os seguintes:

- "Tive a oportunidade, pela primeira vez, de ser treinadora de uma equipe inclusiva (...) e com isso aprendi muito" (DPAR_65; Maputo cidade, 3º dia).
- "Foi bom porque pude conviver de perto com algumas pessoas portadoras de deficiência e pude perceber que elas são iguais a mim..." (DPAR_68; Maputo cidade, 1º dia).
- "Gostei da interacção e inclusão dos colegas com deficiência. Foi positivo e sempre estavam disponíveis para trabalhar (...)" (DPAR_76; Maputo cidade, 2º dia).
- "(...) positivo é que o colega [*nome do colega, pessoa com deficiência*] estava a corresponder nos exercícios, isso é muito positivo porque mostra que ele é capaz (...)" (DPAR_185; Manica, 2º dia).
- "(...) o trabalho de grupos foi muito bom. O [*nome do formando, pessoa com deficiência*] me ajudou a entender melhor a classificação de jogadores (...)" (DPAR_183; Manica, 1º dia).
- "O sentimento é satisfatório, visto que aqui conseguimos uma inclusão na actividade de voleibol sentado sem nenhuma discriminação, gostaria que fosse assim para sempre (...)" (DPAR_183; Manica, 4º dia).

Para além disso, recolhemos dados das entrevistas aos participantes no fim dos cursos inclusivos (EPAR_I) que confirmaram a interacção positiva intergrupar. Das respostas dos entrevistados podemos entrever que o ambiente inclusivo, entre outros aspectos, ajudou a melhorar o conceito inicial sobre as pessoas com deficiência, permitiu aperfeiçoar o conhecimento do grupo-alvo,

facultou a cooperação e aprendizagem conjunta, incrementou a autoconfiança para o treino com pessoas com deficiência, etc. Como exemplo de unidades de registo retiradas das EPAR_I, temos:

- "É claro que aprendi muito, nunca tinha trabalhado de perto com deficientes... até tinha medo! Agora que estivemos juntos vi que somos iguais... todos somos iguais... mas antes não pensava assim" (Maputo cidade; participante feminino 2).
- "Foi muito bom trabalhar com pessoas com deficiência pois ajudaram-nos a perceber melhor a parte da prática e as dificuldades que eles encontram" (Manica; participante masculino 1).

Antes via às pessoas com deficiência como esquisitas, mas agora que convivi com elas, acho pessoas totalmente normais; (...) antes da formação não sabia trabalhar com elas, mas agora já habituei... trabalhar com eles dentro e fora das aulas foi bom... isso porque tínhamos que preparar temas para apresentar e servir as refeições para os outros colegas (...) (Maputo cidade; participante feminino 1).

Os colegas deficientes foram muito importantes para entender como vamos trabalhar e o que vamos a encontrar quando trabalhemos no núcleo... aprendemos entre nós, eu explicava algumas coisas a eles e eles me explicavam a mim o que não ficava claro (Maputo cidade; participante masculino 1)

Posso dizer que tive sorte porque passei muitas vezes nos exercícios com colegas que tinham deficiência que eram um pouco bons e me corrigiram... eu também corriji, mas menos [risos]. E depois passei de outra colega com deficiência que tinha muitos erros e tive que explicar... depois ela melhorou (Manica; participante feminino 1).

A formação deu-me a oportunidade de trabalhar com deficientes no desporto. Foram só quatro dias, mas estivemos todo o tempo juntos (...); Muito, muito confiante... a formação e o trabalho com colegas que têm deficiência me ajudou a abrir a mente... já não será novidade trabalhar com pessoas com deficiência! (Manica; participante masculino 2).

De forma similar, o diário do formador registou por várias vezes o contacto positivo entre grupos, seja através do encorajamento ou contacto físico, a comunicação verbal ou a iniciativa na criação de grupos inclusivos. Transcrevemos aqui alguns excertos dos DFOR dos grupos inclusivos de Manica e Maputo cidade:

- "Em numerosas ocasiões apercebi-me do encorajamento, tanto verbal para a execução dalguma habilidade por parte das PsD, assim como expressões não verbais (sorrisos e mostras de cumplicidade). Durante o jogo, foi muito frequente bater-se nas mãos quando se

conseguiam pontos para a equipe (...); "as PsD cooperaram com PcD durante os exercícios de forma positiva, pelo que não foi preciso reorganizar os grupos: todos escolheram voluntariamente pares do outro grupo (...)" (Manica, 1º e 2º dia).

- "Pode-se ver alguns dos participantes estabelecendo relações de amizade com PcD (p. ex: saem juntos das sessões para pegar o mesmo transporte, ficam juntos durante os intervalos, costumam conversar em particular); "É frequente que os participantes sem deficiência iniciem conversas com membros do exogrupo, não ficando estes isolados em nenhum momento (...)" (Manica, 3º e 4º dia).

- "Numerosas vezes, as PcD e as PsD paravam para explicar ao colega aspectos sobre a técnica, estabelecendo contacto físico se necessário (...); numerosas vezes identifiquei um contacto intergrupar positivo, que posso entender como frequente (...); "Também pude advertir uma constante reciprocidade significativa, já que os pares tanto PcD como PsD, respondiam positivamente às solicitações dos membros do outro grupo" (Maputo cidade, 1º e 2º dia).

- "Por mais de 30 vezes registei expressões positivas (p. ex: força, ânimo, você consegue, etc.) durante a prática (...); os participantes trabalharam de forma conjunta nas sessões, sendo visível a cooperação e colaboração entre grupos. Rapidamente incluem elementos do exogrupo na realização de pares e equipas (...); "Existe contacto físico entre ambos grupos (p. ex: ajuda na colocação do corpo na posição correcta para a realização de elementos técnicos), os participantes sem deficiência não rejeitam o contacto físico com membros do exogrupo durante as diferentes actividades físicas e jogos" (Maputo cidade, 3º e 4º dia).

Ainda como parte do diário do formador, recolhemos grande quantidade de fotografias que apresentavam o contacto intergrupo, tanto em sessões teóricas como práticas, sendo evidente o empenho dos protagonistas e o ambiente alegre de convivência. Como sublinhamos no quadro teórico desta tese, o ambiente inclusivo, activo, cooperativo e lúdico que se manifesta nas sessões práticas de actividade física, proporciona uma base ideal para o desenvolvimento da Teoria do Contacto. Neste sentido, a Figura 14 é um exemplo simbólico deste figurino que apenas pretende ilustrar o contacto através das sessões práticas.

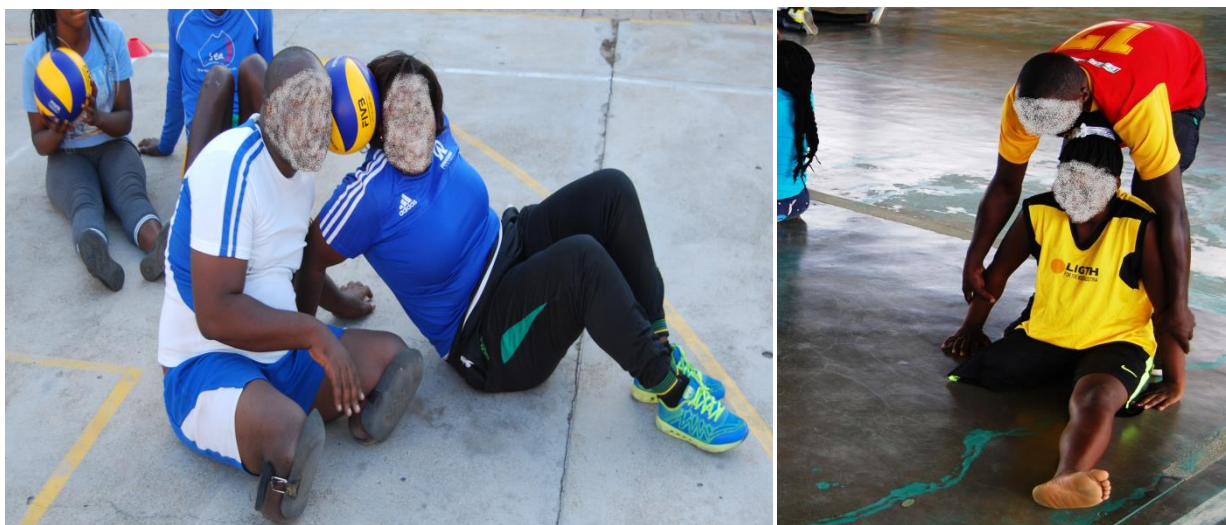


Figura 14: Contacto positivo entre grupos nas sessões práticas (DFOR de Maputo cidade e Manica)

Para além do contacto intergrupo com um conteúdo "mais íntimo", o DFOR também recolheu numerosos indícios de contacto tidos como de "cortesia" ou mesmo "neutros", os quais são necessários para a convivência dentro de um ambiente de respeito. Neste sentido, tanto o diário do formador do curso de Manica como de Maputo cidade registaram: "(...) em numerosas ocasiões houve troca de informação sem nenhuma carga afectiva e relacionadas a aspectos como o tempo, as instalações ou o material. Porém, podemos entendê-las como interesse em comunicar-se com a PcD" (Maputo cidade, 2º dia); ou "Há frequentes contactos casuais entre grupos no relativo a cumprimentarem-se ou perguntas de cortesia (p. ex: durante o lanche 'quer mais?', 'está tudo bem?', ou responder 'Obrigado')" (Manica, 1º dia).

Fora do contexto das formações inclusivas, os grupos de Maputo cidade e Maputo província⁶² tiveram a oportunidade de estar em contacto com pessoas com deficiência durante o tempo da criação dos núcleos e de início dos treinos.

A este respeito, o diário do formador relativo a este período recolheu informações como: "Participantes referem ter passado pelas escolas para convidar alunos com necessidades educativas especiais, assim como ir visitar aos moradores do bairro que têm deficiência a fim de lhes convidar para o núcleo" (DFOR; seguimento Maputo cidade; 29 – Setembro – 2018); ou "Alguns

⁶² Mais uma vez queremos lembrar que os grupos de Manica e Sofala não tiveram esta oportunidade devido à pandemia da COVID-19, a qual obrigou ao governo de Moçambique a decretar o estado de emergência.

participantes me convidaram para assistir treinos. Se mostram contentes com o seu trabalho. Acarinham às PcD da equipe. Com frequência estabelecem contacto físico com os seus atletas" (DFOR; seguimento Maputo província; 6 – Outubro – 2018).

De forma similar, a competição realizada na cidade de Maputo permitiu um contacto intergrupo em grande escala dentro dum ambiente de competição amistosa. Este evento propiciou que os formandos dos cursos não só entrassem em contacto directo com os membros da sua equipe, mas também com os elementos com deficiência das outras equipes. Assim, do diário do formador pudemos retirar alguns fragmentos como:

Existe um bom relacionamento entre atletas e treinadores, e entre atletas e atletas... mesmo entre pessoas de diferentes equipas... a deficiência parece não ser um problema no dia de hoje. (...) Todos os treinadores trabalham de perto com os elementos das suas equipas, tanto aquecendo com eles como dando indicações durante e no fim de cada partida. Quanto responsáveis, estão atentos para que não fiquem isolados" (DFOR; Torneio; 28 – Outubro – 2018).

Também foram recolhidas 42 imagens sobre o torneio no diário do formador, que reflectem directamente a oportunidade de contacto entre os formandos dos cursos de Maputo província e Maputo cidade e os jogadores. A modo de exemplo, a Figura 15 mostra alguns momentos deste contacto intergrupo.



Figura 15: Formandos de Maputo província e Maputo cidade dando orientações aos seus jogadores durante o torneio

Por último, da segunda entrevista realizada aos participantes (EPAR_II), também retirámos algumas passagens que sugeriam benefícios no contacto intergrupo, tanto para os jogadores da mesma equipe como para os treinadores:

- "Quando jogam na mesma equipe jogadores com e sem deficiência, tenho notado que depois do jogo se dão melhor. Por isso eu lhes misturo a propósito... acho melhor que todos joguem juntos, até porque aprendem melhor, e nem querem que o treino acabe" (Maputo cidade; participante feminino 2);
- "Quando jogam todos juntos ninguém parece que têm deficiência... isso é bom para as crianças que têm deficiência porque se sentem melhor e mais incluídas. Hoje, nem parece que uns têm deficiência e outros não... todos estão jogando numa boa" (Maputo província; participante masculino 1);
- "O sentimento é bom, tenho trabalhado com eles durante estes meses e são muito bons. Eu tenho sensibilizado alguns para voltar à escola..."(Maputo província; participante feminino 1).

A modo de resumo, da categoria "Aspectos da formação" podemos salientar que as principais tarefas dos formadores estiveram relacionadas à selecção dos conteúdos do curso, orientação das actividades de cada sessão, estimulação para a participação e apreensão do conhecimento, assim como à mediação entre formandos e entre formandos e conteúdos apresentados.

Como consequência, e a raiz dos resultados apresentados para esta categoria, podemos deduzir que em ambos ambientes — inclusivo e específico — os conteúdos ministrados foram considerados de interesse para a labor do treinador, tanto no contexto da formação como durante o estágio que culminou com um torneio inclusivo. Contudo, de acordo à quantidade de unidades de registo codificadas — não querendo discutir a qualidade — constatamos que o ambiente inclusivo de formação teve um número maior de registos (994) que o ambiente específico (643), o que sugere uma melhor percepção do ambiente de formação.

Outrossim, afigurasse-nos que os conteúdos leccionados e a metodologia utilizada durante os cursos foram adequados para o fim ao que foram desenhados, sendo que a metodologia de trabalho propiciou um ambiente de respeito, colaboração activa e partilha de conhecimento.

Ao nosso parecer, a diferença mais destacável entre os quatro cursos realizados nos diferentes ambientes, estriba na possibilidade de estabelecer contacto entre pessoas sem deficiência e pessoas com deficiência. Desta aproximação entre elementos de ambos grupos reside a possibilidade de compreender melhor a complexidade da deficiência, criar laços comuns de interesse e amizade, que levem os formandos sem deficiência a identificar-se com as dificuldades e oportunidades no seu trabalho como técnicos.

3.1.1.1.2. Autopercepção do nível de preparação para o que foi formado

Entre os interesses da nossa tese, a primeira pergunta de pesquisa questionava a possibilidade de desenhar uma metodologia que fomentasse atitudes positivas perante a deficiência, sem por isso perder a qualidade dos aspectos específicos da modalidade desportiva. Neste sentido, quisemos recolher informações sobre a percepção que teriam os formandos quanto à própria preparação técnica e tática da modalidade desportiva — e doutras tarefas necessárias para o trabalho do treinador — assim como os conhecimentos relacionados à inclusão das pessoas com deficiência através do desporto. Ainda, pretendemos averiguar se estes conhecimentos teriam sido mantidos ao longo do tempo.

Com este intuito, criámos uma categoria intitulada "Autopercepção do nível de preparação para o que foi formado", a qual colectou um total de 1.337 unidades de registo repartidas entre quatro subcategorias, nomeadamente, "Autopercepção ALTA na técnica e tática da modalidade desportiva" (911); "Autopercepção ALTA para inclusão de PcD através do desporto" (313); "Autopercepção FRACA na técnica e tática e inclusão de PcD" (82); e "Detém conhecimentos técnicos e táticos do Voleibol sentado a longo prazo" (31). De forma similar à categoria anterior, os dados compilados foram de carácter subjectivo, e por tanto, recolhidos a partir dos DPAR, DFOR e as EPAR_I e EPAR_II.

Das quatro subcategorias arroladas, as três primeiras estavam enquadradas dentro do contexto das formações, e portanto, tidas como resultado da apreensão de conhecimentos imediatos. Estes conhecimentos estariam relacionados à inclusão das pessoas com deficiência a través do desporto, porém sem perder o cerne do curso de técnico desportivo: os aspectos técnicos e táticos da modalidade. Entretanto, dentro da última subcategoria indicada, colectámos unidades de registo que mostravam retenção dos conhecimentos desportivos e sobre a inclusão a longo prazo.

Queremos especificar que a subcategoria "Autopercepção ALTA na técnica e tática da modalidade desportiva" também fazia alusão a aspectos específicos do Desporto Adaptado. Neste sentido, incluímos codificações referentes à classificação funcional desportiva, legislação em relação à criação de núcleos desportivos, arbitragem da modalidade, assim como metodologias de ensino e aprendizagem adequadas ao Paravoleibol (recomendamos seja revisado o Apêndice A no relativo aos objectivos da formação).

A Figura 16 apresenta as relações que se estabelecem entre as principais subcategorias afectas à categoria " Autopercepção do nível de preparação para o que foi formado". Notemos que as subcategorias estão unidas à categoria através de linhas vermelhas (sem legenda).

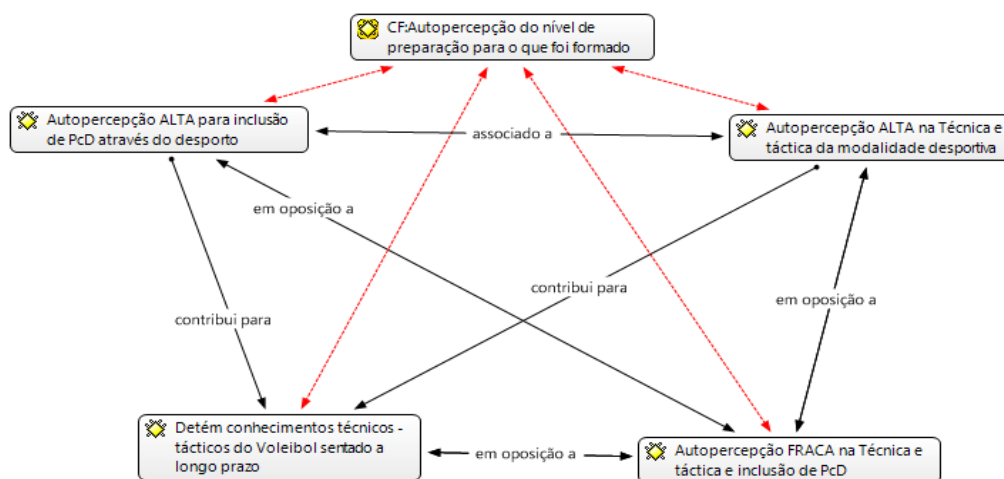


Figura 16: Relações que se estabelecem entre as subcategorias pertencentes à categoria " Autopercepção do nível de preparação para o que foi formado" (grifo próprio)

Neste contexto, os DPAR foram uma das fontes principais para a recolha de unidades de registo, sendo frequentes as manifestações de satisfação em relação a vários aspectos, entre eles, a metodologia apreendida, assimilação dos conteúdos teóricos e práticos, ou uma preparação aceitável para o trabalho com equipas de iniciação. Alguns exemplos foram:

- "Me sinto bem porque tenho capacidades básicas como técnica... não só, estou apta para quaisquer situações de explicar aos meus alunos" (DPAR_45; Maputo província, 3º dia).
- "Pudemos ver as falhas e retificarmos, aprendemos bem. Um e outro aspecto que não sabia acabou por aprender (...) também aprendi como incluir à pessoa com deficiência" (DPAR_190; Manica, 4º dia).

- "Há muita mudança, muita melhoria (...) muitos colegas que nunca sequer pegaram na bola de voley, já entendem o que vai fazer e já têm alguma palavra a dizer" (DPAR_183; Manica, 3º dia).
- "Nesta formação estou aprendendo muito no que diz respeito a Voleibol sentado... as suas regras comparando com o voleibol convencional" (DPAR_48; Maputo província, 2º dia).
- "Após um treinamento como este que estou tendo, sinto-me preparada psicologicamente. Após este preparo me sentiria feliz e confiante em preparar uma equipe de pessoas com deficiência físico-motora" (DPAR_68; Maputo cidade, 3º dia).
- "Ganhei conhecimento acerca do desporto adaptado, quebra de tabus, da classificação de atletas..." (DPAR_75; Maputo cidade, 1º dia).
- "Estamos todos preparados para o treino de voleibol sentado, porque as ferramentas foram bem dadas e transmitidas, boa harmonia entre teoria – prática, o que facilitou bastante a assimilação dos conteúdos..." (DPAR_146, Sofala; 4º dia).
- "Durante a sessão de apresentação de trabalhos todos os colegas estiveram preparados para o treino de voleibol sentado com equipes de iniciação... mostraram o seu potencial..." (DPAR_151, Sofala; 4º dia).

Um outro grifo de colecta de unidades de registo, foram as questões fechadas incluídas na primeira parte dos DPAR, e que deviam ser respondidas através das cores em forma de semáforo. Ao igual que na categoria anterior, decidimos agrupar as respostas em apenas dois conjuntos, sendo consideradas como "Autopercepção alta" as alinhas pintadas nas cores laranja e vermelha, e "Autopercepção fraca" as marcadas com as cores azul, verde e amarela. Apenas como exemplo, a Figura 17 representa um dos DPAR preenchidos por um formando do grupo inclusivo de Maputo cidade no 4º dia de formação.

DIA 4 de Formação: <u>21/04/2018</u> Lugar: <u>F.E.F.D</u>						
Queira, por favor, responder às seguintes questões usando as cores da sua pasta: Azul ("Quase nada") Verde ("Pouco") Amarelo ("Mais ou menos") Laranja ("Muito") Vermelho ("Absolutamente")						
	Questão	Azul	Verde	Amarelo	Laranja	Vermelho
1	Indique o seu grau de participação nas actividades de hoje					
2	Resultou-lhe interessante a apresentação dos diferentes conteúdos?					
3	Aprendeu/melhorou aspectos relacionados à metodologia do treino no voleibol sentado?					
4	Sente-se capacitado a nível técnico e tático para treinar uma equipe de iniciação em voleibol sentado?					
5	Tomou conhecimento sobre aspectos importantes da legislação desportiva referente à pessoa com deficiência?					
6	Sente-se capacitado para a criação de um núcleo de voleibol sentado dentro da comunidade?					
7	Considera oportuna a relação entre teoria e prática usada neste curso de voleibol sentado?					

Figura 17: Perguntas e respostas do diário do participante (DPAR_73; Maputo cidade; 4º dia de formação)

Também identificamos várias unidades de registo provenientes dos diários do formador, os quais corroboravam o impacto positivo dos conteúdos adquiridos. Alguns exemplos são: "Participantes sentem-se confiantes nos conhecimentos apreendidos teóricos e práticos (...) praticaram com sucesso a técnica básica e respondem com coerência sobre conhecimentos da tática básica da modalidade" (DFOR, Maputo província, 2º e 3 dia); "Eles parecem participar com vontade e aprendem rápido a técnica básica do Paravoleibol assim como o regulamento básico (...) A competição motiva e melhora o conhecimento técnico e tático e o regulamento" (DFOR, Manica, 1º e 4º dia); "O regulamento da modalidade lhes resulta fácil já que apenas precisam adaptar algumas regras. Se apercebem que o Voleibol e o Paravoleibol são muito similares" (DFOR, Maputo cidade, 1º dia).

Um caso destacável foi o registo do DFOR de Sofala, onde os participantes elaboraram e assinaram um termo de compromisso para implementar o apreendido, indicando que estavam preparados para

a tarefa. Assim, recolhemos o seguinte fragmento: "No último dia da formação, os participantes fizeram uma carta de compromisso, a qual leram e ficou gravada em vídeo, sobre o seu compromisso em aplicar o que aprenderam no terreno, na criação de núcleos e na inclusão de PsD. Portanto, especificam que se sentem preparados para o trabalho no terreno" (4º dia).

Analogamente, as entrevistas aos participantes acusaram indícios de uma autopercepção alta em relação à modalidade desportiva. Alguns traços das EPAR_I foram:

- "Desde já me sinto preparado para aplicar tudo o que aprendemos na criação do núcleo" (Maputo província; participante masculino 2).
- "Muito, muito confiante. Nesta formação trabalhamos com colegas que têm deficiência e isso me ajudou a abrir a mente, já não será novidade trabalhar com PcD" (Maputo cidade; participante feminino 1).
- "Sim, sim, sinto-me confiante. Ademais tivemos as aulas práticas, o material, a brochura e vamos subsidiar mais na internet, para poder trabalhar e desenvolver um núcleo" (Sofala; participante masculino 1).
- "Aprendi muitos jogos para motivar aos alunos e para incutir a técnica e tática nos atletas" (Manica; participante masculino 1).

A partir destes resultados, pressupomos que a maioria dos formandos tiveram uma alta autopercepção da técnica e tática da modalidade desportiva (assim como o resto dos conteúdos atrelados nesta subcategoria), sem grandes diferenças entre os ambientes de formação. No entanto, alguns dos participantes dos grupos específicos de Sofala e Maputo província, notaram a necessidade de incluir pessoas com deficiência na formação para uma melhor aprendizagem:

- "A formação foi ótima e aprendi muitas coisas sobre como trabalhar com as pessoas com deficiência. Só esperava encontrar deficientes na formação para aprender mais" (EPAR_I, Sofala, participante masculino 2).
- "Negativo: sendo formação de treinadores tínhamos que ter alguns atletas com deficiência para obtermos experiência específica, para saber como trabalhar!" (DPAR_60; Maputo província; 1º dia).

- "Vou me sentir um pouco tímido no primeiro momento porque nunca tive contacto com pessoas deficientes, principalmente num meio de desporto. Mas depois posso me ambientar pois estou aprendendo como lidar com eles" (DPAR_43; Maputo província, 2º dia).

- "Me sentiria um pouco com medo, como sendo o 1º dia a trabalhar com os deficientes, mas como já teria conhecimentos de como trabalhar com eles deixaria o medo e ganharia coragem" (DPAR_47; Maputo província, 2º dia).

Para além destas constatações, e de forma similar aos achados positivos sobre a autopercepção de aspectos desportivos, pareceu existir uma adequada autopercepção dos formandos no relativo a conceitos sobre a inclusão de pessoas com deficiência. Contudo, se bem é certo que para ambos ambientes de formação apareceram resultados promissores, esta subcategoria foi mais prolixa nos cursos inclusivos, do qual se deriva uma certa lógica à luz da Teoria do Contacto.

Não querendo esgotar a quantidade de unidades de registo sobre esta subcategoria, apenas apresentamos alguns exemplos:

- "Estou muito confiante no que aprendi: quanto à modalidade tenho os conhecimentos para trabalhar, e em quanto às pessoas com deficiência também" (EPAR_I; Maputo cidade; participante feminino 1).

- "Para abrir um núcleo na comunidade não será difícil depois de tudo o que nós vimos. Eu irei às escolas, igrejas e associações para convidar às PcD" (EPAR_I; Manica; participante feminino 2).

- "Os meus objectivos a atingir são: ter muitos atletas e fazer entender à sociedade que um deficiente pode praticar desporto!" (DPAR_60; Maputo província; 4º dia).

- "Aprendi muitas coisas sobre como incluir à pessoa com deficiência na sociedade" (DPAR_142; Sofala; 1º dia).

- "Acredito que estamos preparados para o desafio. Agora tenho os conhecimentos e a experiência para trabalhar na inclusão" (DPAR_189; Manica; 4º dia).

- "Participantes referem ter gostado do curso e sentirem-se preparados para trabalhar na inclusão e pró do desporto adaptado (p. ex: alguns participantes referiram que `a oportunidade de trabalhar com PcD durante o curso ajudou a entender melhor a deficiência e ver que somos todos iguais`)" (DFOR; Manica; 4º dia).

- "Alguns participantes referem um compromisso individual para o trabalho com PcD (p. ex: `agora estou a perceber o que é a inclusão... vou trabalhar à vontade com PcD`)" (DFOR; Maputo cidade; 3º dia).

Ademais dos resultados encontrados sobre a alta autopercepção dos participantes — tanto para aspectos da modalidade desportiva quanto da inclusão — codificámos algumas unidades de registo que indicaram uma fraca autopercepção em ambas componentes. Neste sentido, alguns instrumentos recolheram certa dificuldade por parte dos formandos para apreender conteúdos como a classificação desportiva, algumas habilidades técnicas básicas da modalidade, arbitragem, compreender conceitos desportivos ou para a criação de um núcleo desportivo inclusivo.

Muitas das vezes, estes registos foram referidos a participantes específicos com pouco ou nenhum domínio inicial da modalidade desportiva: "Todos participam e a técnica básica é aprendida sem dificuldade, menos algum elemento como [*nome de dois participantes*] que tiveram dificuldades na parte prática... nota-se que nunca praticaram voleibol" (DFOR, Maputo província, 1º dia).

Este facto também foi recolhido a partir dos próprios colegas durante o trabalho prático, quem indicaram, por exemplo, "Alguns colegas entregam-se ao voleibol, mas precisam de mais prática para fechar as lacunas básicas da modalidade. Mas, porém, estão se engajando na aprendizagem" (DPA_51; Maputo província; 2º dia).

De forma similar, o formando identificava as próprias fraquezas através do código de cores estabelecido, indicando aspectos nos quais não tinha ficado totalmente esclarecido. Como referido anteriormente, foram codificadas como "autopercepção fraca" as cores azul, verde e amarela correspondendo respectivamente a "quase nada", "pouco" e "mais ou menos". Como exemplo, a Figura 18 apresenta a autopercepção de um formando recolhida durante o curso de Maputo cidade. Neste sentido, observamos que a resposta à pergunta 5 foi marcada em amarelo, e portanto, codificada como "Autopercepção fraca".

DIA 4 de Formação: <u>21/06/2018</u> Lugar: <u>Faculdade Ed. Física</u>						
Queira, por favor, responder às seguintes questões usando as cores da sua pasta:						
Azul ("Quase nada")		Verde ("Pouco")		Amarelo ("Mais ou menos")		
Laranja ("Muito")		Vermelho ("Absolutamente")				
	Questão	Azul	Verde	Amarelo	Laranja	Vermelho
1	Indique o seu grau de participação nas actividades de hoje					
2	Resultou-lhe interessante a apresentação dos diferentes conteúdos?					
3	Aprendeu/melhorou aspectos relacionados à metodologia do treino no voleibol sentado?					
4	Sente-se capacitado a nível técnico e tático para treinar uma equipe de iniciação em voleibol sentado?					
5	Tomou conhecimento sobre aspectos importantes da legislação desportiva referente à pessoa com deficiência?					
6	Sente-se capacitado para a criação de um núcleo de voleibol sentado dentro da comunidade?					
7	Considera oportuna a relação entre teoria e prática usada neste curso de voleibol sentado?					

Figura 18: Perguntas e respostas do diário do participante (DPA_69; Maputo cidade; 4º dia)

Um caso especial foi o curso realizado em Sofala, onde quase todas as "autopercepções fracas" referem-se ao primeiro dia. Supomos que foi devido ao atraso no início da formação provocado pela abundante chuva que se registou na madrugada desse dia. Como refere o DFOR do curso de Sofala:

Tivemos um atraso inicial por causa da chuva, o que comprometeu as sessões e dificultou a assimilação dos conteúdos (...) Perdemos um certo tempo em limpar e secar o solo da instalação, já que por motivos do ciclone IDAI a cobertura da instalação [Escola Secundária Samora Machel] foi parcialmente destruída (Sofala, 1º dia).

Esta situação também foi apresentada pelos participantes, quem indicaram a falta de tempo como consequência da chuva. Porém, tendo acontecido no primeiro dia, algumas sessões foram ajustadas nos dias subsequentes a fim de atingir os objectivos do curso:

Devíamos ter um pouco mais de tempo, pois nem todos estavam abalizados... alcançávamos os objectivos, mas não na totalidade alguns tinham dificuldades. Isso sobre tudo pelo atraso inicial devido à chuva que caiu na madrugada e manhã do primeiro dia... mas fomos recuperando nos dias seguintes (EPAR_I; Sofala; participante feminino 1).

Além dos dados recolhidos no âmbito circunscrito aos cursos, e portanto a curto prazo, alguns instrumentos como as EPAR_II e os DFOR (referidos ao seguimento das actividades de criação de núcleos e torneio de Maputo província e Maputo cidade), apresentaram indícios de preservar os conhecimentos e habilidades adquiridos ao longo do tempo. Portanto, foi criada uma subcategoria intitulada "Detém conhecimentos técnicos e táticos do Voleibol sentado a longo prazo" que pretendia acomodar vestígios da utilidade e utilização dos saberes apreendidos durante os cursos e a sua aplicação no contexto real de trabalho.

Neste contexto, as entrevistas aos participantes fizeram menção ao uso do apreendido — sobre tudo na parte prática da modalidade — quando questionados sobre a utilidade dos conhecimentos técnico/táticos adquiridos durante o curso:

- "Tudo o que aprendemos foi de utilidade, sobretudo as actividades práticas e jogos. Isso porque são essas que usamos para começar os treinos" (EPAR_II; Maputo província; participante feminino 1).
- "Foram muito importantes e utilizamos todos os dias... mais que nada a parte prática que é a que mais fazemos" (EPAR_II; Maputo província; masculino 2).
- "Eu utilizo tudo o que aprendemos porque são coisas para a iniciação" (EPAR_II; Maputo cidade; masculino 1).
- "Todos foram necessários pois têm ajudado para trabalhar com crianças. Os problemas que encontrámos durante a formação com colegas deficientes são os mesmos que temos cá... " (EPAR_II, Maputo cidade; participante feminino 2).

Apesar de reconhecer a utilidade dos conhecimentos apreendidos, um entrevistado do grupo específico de Maputo província explicava o desnível entre os colegas do curso e a realidade encontrada:

Sobre tudo os técnicos que são quase os únicos que usamos, pois o nível é muito baixo para a táctica... e não podemos apertar muito... na formação nos acostumamos aos colegas que aprendiam rápido pois eram quase todos de EF, mas na verdade, é que os nossos jogadores com necessidades especiais têm muitos problemas... mesmo para deslocar-se (EPAR_II, Maputo província, participante masculino 2).

A este respeito, cabe ressaltar que o contacto intergrupo proporcionado pelo ambiente dos cursos inclusivos, poderia ter sido benéfico para o formando no desempenho das suas funções como

treinador. Assim, como aponta o diário do formador, os participantes referem que "a formação inclusiva lhes ajudou a entender às pessoas com deficiência, o que facilitou o trabalho posterior... embora encontraram muitos desafios, mas `estavam preparados´" (DFOR; seguimento Maputo cidade, 29 – Setembro – 2018).

Ainda, o ambiente de formação poderia ser uma das causas pela disparidade do número de pessoas com deficiência que constituíam as equipas apresentadas ao torneio inclusivo do dia 26 de Outubro de 2018. Neste sentido, embora todos os núcleos apresentaram equipas mistas (requisito obrigatório para a participação), o DFOR registou a seguinte constatação:

... as equipas [*de Maputo cidade*] têm um número relativamente maior de atletas com deficiência do que as equipas de Maputo província (algumas equipas apenas têm 3 ou 4 jogadores com deficiência). Quando questionados sobre isto, alguns treinadores da província referem dificuldades para encontrar atletas, ou mesmo para trazê-los ao torneio (DFOR, torneio inclusivo, 26 – Outubro – 2018).

A modo de resumo, podemos concordar que os dados agrupados sob a categoria "Autopercepção do nível de preparação para o qual foi formado" — e apresentados sob as várias subcategorias — indicam um impacto positivo dos cursos realizados. Estes resultados positivos se referem tanto à componente técnica e táctica da modalidade, quanto à apreensão de conhecimentos sobre a inclusão da pessoa com deficiência.

Neste sentido, o sucesso alcançado em ambos ambientes de formação, inclusivo e específico, seriam um indício de que a metodologia desenhada com o intuito de promover atitudes positivas perante a deficiência não teria um impacto negativo na transmissão dos conteúdos técnicos e tácticos da modalidade desportiva. Igualmente, a metodologia desenhada salvaguardaria o alcance do resto dos objectivos dos cursos de técnicos desportivos.

Contudo, quando comparados ambos ambientes, existem indícios que sugerem um ganho acrescentado para os participantes dos cursos inclusivos. Entre outros aspectos, os participantes que mantiveram um contacto intergrupo durante a sua formação, mostraram-se mais determinados e menos inseguros para o início das suas actividades, ao tempo que apresentam um melhor aproveitamento relativamente aos seus pares formados em ambientes específicos.

Outrossim, os formandos dos cursos inclusivos parecem possuir uma mais nítida autopercepção de aspectos relacionados à inclusão das pessoas com deficiência, sendo esta uma condição indispensável para o engajamento do grupo-alvo no desporto. Este entendimento poderia estar sustentado pelo convívio que se estabelece durante o contacto intergrupo no contexto da formação. De forma similar, poderíamos estender esta relação para justificar uma retenção mais duradoura e significativa dos conhecimentos adquiridos durante a formação a longo prazo.

Portanto, retomando a primeira pergunta de pesquisa — que metodologia podemos utilizar para a promoção de atitudes positivas perante a deficiência nas capacitações de agentes desportivos em Moçambique sem detrimento de componentes técnicas – táticas — poderemos afirmar até este momento, que a metodologia desenhada não influencia negativamente tais componentes específicas da modalidade desportiva.

3.1.2. Influência do ambiente de formação na promoção de atitudes positivas a curto prazo

Dando continuidade ao ponto anterior, foi do nosso interesse averiguar se a metodologia implementada — para além de facultar aos formandos um adequado domínio dos aspectos específicos da modalidade desportiva, assim como conteúdos relacionados à inclusão das pessoas com deficiência — permitiria fomentar atitudes positivas perante este grupo social a curto prazo. Referimo-nos assim, a uma possível melhora das atitudes no contexto da formação, necessitando para isso obter informações dos participantes em diferentes momentos.

Com este intuito, por um lado utilizámos os DPAR, DFOR e EPAR_I para recolher dados de forma continuada ao longo da formação (sendo analisada de forma qualitativa); e por outro lado obtivemos informações a partir do questionário MAS em dois momentos: antes do começo da formação e no fim do último dia de curso (analisados de forma quantitativa). Assim, como explicado no capítulo sobre metodologia, expomos os resultados desde uma abordagem mista com convergência dos dados.

Salientamos ainda, que seguindo a estrutura dos objectivos específicos desta tese, inicialmente apresentamos o ambiente de formação inclusiva (Maputo cidade e Manica), seguido do ambiente específico (Maputo província e Sofala), para finalmente tecer algumas considerações comparativas entre ambos.

Outrossim, optámos por abraçar uma explanação discursiva por dimensão, tendo em conta o conceito de atitude adoptado nesta tese — "organização duradoura de crenças e cognições em geral, dotada de carga afectiva pró ou contra um objecto social definido, que predispõe a uma acção coerente com as cognições e afectos relativos a este objecto" (RODRIGUES *et al.*, 2009; p. 81). Assim, analisámos os resultados de acordo às dimensões cognitiva, afectiva e comportamental, e ainda, à atitude geral.

Quanto aos instrumentos qualitativos, cabe-nos destacar que após o processo de recategorização pela técnica de "comparação constante", alocámos 11 subcategorias positivas a curto prazo entre as três dimensões, reunindo um total de 1461 unidades de registo entre ambos ambientes. Neste sentido, cada dimensão (categoria) esteve formada pelas seguintes subcategorias:

- Dimensão cognitiva: "Conhecimento/crença POSITIVA sobre a deficiência / inclusão da PcD" (585).
- Dimensão afectiva: "Mostra-se feliz no contacto com PcD" (155); "Contacto físico com PcD" (123); "Estabelece relações afectivas com PcD" (25); "Usa expressões positivas verbais e não verbais a favor de PcD" (102); "Respeita os colegas" (58).
- Dimensão comportamental: "Assume tarefas em benefício do grupo" (63); "Colabora/Coopera de forma activa com PcD" (115); "Explica aos colegas com deficiência" (49); "Intencionalidade de trabalhar no fim da formação" (162) e "Propõe actividades em benefício das PcD" (24).

Embora inicialmente criámos 18 subcategorias associadas a manifestações negativas no contexto do curso (p. ex: "Contacto intergrupo negativo"; "Não respeita aos colegas"; "Não explica aos colegas", "Evita o contacto físico com PcD"; "Mostra-se infeliz no contacto com PcD"; "Usa expressões negativas verbais e não verbais contra PcD"; etc.), após a nossa análise decidimos eliminar 16 delas devido à ausência de unidades de registo.

Neste sentido, mantivemos duas subcategorias consideradas contrárias ao desenvolvimento de atitudes positivas, que acumularam algumas unidades de conteúdo (no total 33), nomeadamente, "Conhecimento/crença NEGATIVA sobre a deficiência/inclusão de PcD" (22) e "Sente-se envergonhado ou constrangido" (11).

subcategorias para referir uma "atitude geral" positiva, acumulando um total de 875 unidades de registo. Foram elas: "Contacto intergrupo positivo" (234), "Reciprocidade significativa" (134), "Raciocínio moral inclusivo" (363) e "Intencionalidade de actuação positiva individual" (144).

Ao igual que aconteceu com as dimensões da atitude, foram criadas *a priori* cinco subcategorias de cunho negativo (p. ex: "Contacto intergrupo negativo"; "Reciprocidade pouco significativa"; "Não existe compromisso individual"; etc.) as quais foram eliminadas pela ausência de unidades de registo. Neste sentido, apenas foi mantida a subcategoria "Fraco raciocínio moral inclusivo" com 42 unidades de conteúdo. A Figura 20 mostra a relação que se estabelece entre as diferentes subcategorias, positivas e negativa, relacionadas à categoria "Atitude geral".

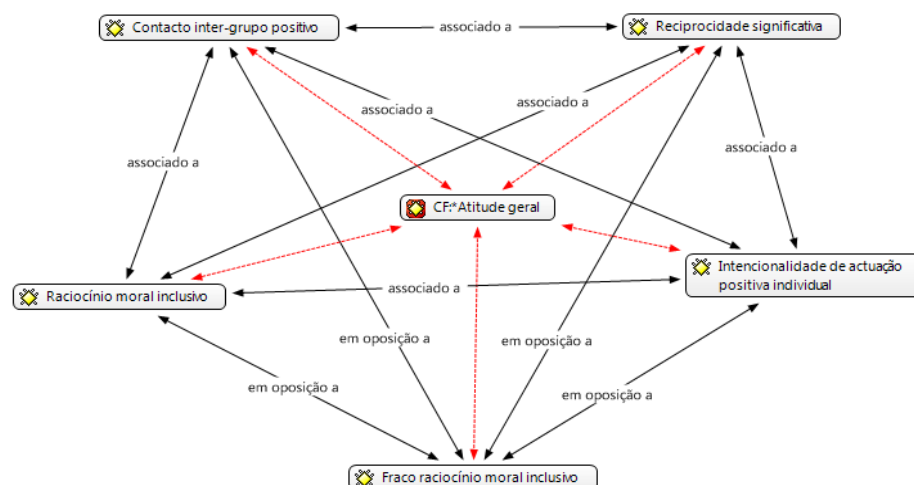


Figura 20: Relações entre subcategorias pertencentes à categoria "Atitude geral" (Fonte própria)

De forma geral, entre as quatro formações analisámos um total de 2455 unidades de registo — provenientes de subcategorias positivas (2380) e negativas (75) — concernentes a cada uma das dimensões da atitude e da atitude geral. Estas unidades de registo faziam alusão apenas ao contexto da formação dos ambientes inclusivos e específicos, e portanto, referidas à atitude dos participantes a curto prazo.

3.1.2.1. Desenvolvimento de atitudes no ambiente inclusivo de formação

O ambiente inclusivo de formação referenciava os cursos realizados em Maputo cidade e Manica, onde os participantes sem deficiência tiveram a oportunidade de partilhar as sessões com colegas com deficiência. Como mencionado durante a análise à subcategoria "Oportunidade de contacto:

PsD interagem com PcD" (secção 3.1.1.1.1.3.), o convívio entre grupos propiciou uma ingente quantidade de possibilidades para apreender conhecimentos directamente do grupo-alvo e compreender a deficiência de forma experiencial.

No total, reunimos 1945 codificações, sendo 1920 recolhidas de subcategorias positivas e 25 de subcategorias menos positivas. Estas unidades de registo provinham dos DPAR, EPAR_I e DFOR dos cursos inclusivos que indicavam aspectos positivos ou menos positivos tanto para as dimensões cognitiva, afectiva e comportamental, assim como para a valoração da atitude geral.

Neste contexto, uma das principais mudanças constatadas na análise de resultados, esteve vinculada à dimensão cognitiva, sendo manifesta uma melhor compreensão do exogrupo (no nosso caso, da pessoa com deficiência). Alguns exemplos dos DPAR que mostram melhoras na dimensão cognitiva são:

- "Agora sinto-me um pouco capacitada para dar treinos, digo isso porque durante estes três dias que eu estive na formação de paravoleibol, eu aprendi muita coisa inclusive como lidar com pessoas com deficiência físico – motora..." (DPAR_72; Maputo cidade, 3º dia).
- "O dia de formação foi bom (...) porque já percebemos melhor os desafios que vamos a encontrar no processo de treinamento e também os problemas do dia a dia das pessoas com deficiência" (DPAR_183; Manica, 2º dia).
- "Na formação ajudaram-me a perceber que o facto de serem deficientes não são diferentes de mim e podem fazer tudo o que uma pessoa aparentemente normal faz" (DPAR_67; Maputo cidade, 2º dia).
- "Uma pessoa com deficiência não pode ter medo de praticar actividades físicas, têm que praticar" (DPAR_79; Manica, 3º dia).

Igualmente, os EPAR_I apontaram evidências de um conhecimento mais aprofundado sobre a problemática das pessoas com deficiência, como "Para mim merecem muito respeito, pois eles devem enfrentar toda hora os problemas da sociedade como o estigma de que eles não podem fazer coisas... mas eles podem muito bem. Fico feliz quando fazem desporto..." (EPAR_I; Maputo cidade; participante masculino 1); ou como contraí-la, "Depois eles [*participantes com deficiência*] contaram como aconteceu a deficiência... é muito fácil ter uma deficiência... mesmo de caminho para casa..." (EPAR_I; Manica; participante masculino 2).

Também, alguns fragmentos retirados dos diários do formador sugeriam uma mudança positiva das crenças e cognições em relação às pessoas com deficiência. Assim, podemos ler:

- "É normal para formandos que nunca tiveram contacto com a deficiência mostrar curiosidade e cognições negativas sobre a deficiência, mas estas parecem que vão mudando na medida que têm informações positivas" (DFOR; Maputo cidade, 1º dia).
- "(...) apresentam crenças/conhecimentos positivos sobre inclusão e PcD (p. ex: `as PcD são capazes de fazer...`, `é uma vantagem não ter membros inferiores para jogar`)" (DFOR; Maputo cidade; 2º dia).
- "Quanto aos benefícios e barreiras, todos coincidem na necessidade das PcD realizarem actividades físicas, assim como na necessidade de ultrapassar certas barreiras" (DFOR; Manica, 1º dia).
- "O grupo apresenta um raciocínio mais desenvolvido, observado através das intervenções no grupo tanto para a inclusão como das PcD no geral" (DFOR; Manica; 4º dia).

Baseados no conhecimento facilitado durante a formação e na experiência pessoal com elementos doutro grupo, notámos que os formandos tiveram uma melhor compreensão da deficiência e uma mudança positiva quanto à dimensão cognitiva. Neste sentido, assistimos a uma evolução conceitual sobre a deficiência na qual alguns participantes trocaram o sentimento de pena ou caridade por um sentimento de igualdade ou admiração:

- "(...) pude conviver de perto com algumas pessoas portadoras de deficiência e pude perceber que elas são iguais a mim. Quando encontrar alguém deficiente na rua, vou olhar e tratar como alguém igual a mim e sem discriminação ou pena" (DPAR_68; Maputo cidade; 1º dia).
- "Produz um sentimento positivo hoje em dia, (...) mas dias atrás produzia sentimento negativo tal como de pena, porque eu olhava para eles como pessoas inúteis mas hoje ser deficiente não dificulta nada, depende da capacidade de cada um e boa vontade" (DPAR_66; Maputo cidade; 3º dia).
- "Estou muito contente de ter realizado este curso, pois antes via às PcD como esquisitas, mas agora que convivi com elas, acho pessoas totalmente normais" (EPAR_I; Manica, participante feminino 1).

▪ "Eu achei muito interessante porque a facilidade deles aprenderem e a força de vontade que eles têm, é bem melhor de nós que não temos nenhuma deficiência. Eu sinto que eles fazem muito bem que até chegam a dar-nos dicas" (EPAR_72; Maputo cidade; 2 dia).

Para além dos excertos apresentados, um dos elementos de recolha de dados que melhor permitiu acompanhar o processo cognitivo dos participantes foram os dilemas morais colocados nos três primeiros dias dos DPAR. A partir destes, pudemos extrair informações sobre o decurso da maturidade na qual cada participante se encontrava, ao tempo que permitia-nos interagir com eles sobre a forma de raciocinar.

Queremos ressaltar que os dilemas morais colocados nos DPAR, referiam-se a modalidades desportivas diferentes ao Paravoleibol, o que considerámos que ajudaria na transferência de atitudes a outros contextos (nível IV da metodologia desenhada). Apenas como exemplo, a Figura 21 mostra a resposta de um participante e o comentário do formador sobre um dilema moral.

Justifique a sua resposta sendo tão sincero quanto possível.

Sensibilizar os alunos de modo a incluir os alunos com deficiência e praticar um modo saudável para todos os alunos poderem praticar. Deixando os alunos com deficiência de fora vai se sentir excluído e os professores desses alunos e de desistir de ir as aulas de educação física. O que queremos é a inclusão.

Certo. De facto, o professor deve educar para além de ensinar. A inclusão é um tema transversal fundamental na escola pois é lá onde se formam e educam os futuros cidadãos.

Parabéns pelo seu dia!

Figura 21: Exemplo de raciocínio a partir de um dilema moral (DPAR_180; Manica; 2º dia)

Contudo, algum participante apresentou cognições não muito positivas — ou um raciocínio moral pobre — sobre a deficiência ou a prática desportiva por pessoas com deficiência, ficando registado sob a subcategoria "Conhecimentos/crenças negativas sobre a deficiência e inclusão". Neste sentido, podemos ler, por exemplo, "Primeiro sinto pena por não serem como os outros mas fazer o que, Deus quis assim" (DPAR_193; Manica; 2º dia); ou "Eu não deixaria o menino jogar, porque o jogo é importante e seria uma desvantagem para a minha equipe. E como ele não é dos melhores e não o colocaria no jogo, talvez nos jogos que não são importantes" (DPAR_75; Maputo cidade; 2º dia).

Para além da dimensão cognitiva, a dimensão afectiva seria outra peça chave da Teoria do Contacto, sendo que a convivência intergrupo propiciaria certa reflexão sobre os sentimentos, obrigando aos participantes a posicionar-se afectivamente. Assim, alguns formandos expressaram alegria e felicidade por partilharem a formação com colegas com deficiência, expressando-se positivamente de forma verbal e não verbal. Também foram recolhidas numerosas fotografias onde perpassa o gáudio durante o contacto nas sessões práticas, alguns outros exemplos são:

- "Fico feliz pelo facto das pessoas com deficiência praticarem desporto porque a deficiência não é um fim é um começo" (DPAR_63; Maputo cidade; 2º dia).
- "O sentimento que as pessoas com deficiência me produzem é carinho, amor, paz, amizade acima de tudo um grande afecto..." (DPAR_179; Manica; 2º dia).
- "Um sentimento normal, aquele em que você repara e percebe que são pessoas iguais a todos os outros, até podem ser muito mais superiores em alguns momentos..." (DPAR_183; Manica; 2º dia).
- "(...) de facto é uma honra trabalhar com pessoas com deficiência físico-motora por isso, sinto-me feliz, muito feliz mesmo" (DPAR_65; Maputo cidade; 3º dia).
- "(...) reina um ambiente distendido e de alegria que é reforçado pela amizade entre alguns participantes... sobre tudo de sexo feminino" (DFOR; Manica, 3º dia).
- Estou muito motivado, sim. Porque já estava a ficar ultrapassado com o voleibol convencional... assim já estou em dia com o paravoleibol, e supermotivado para começar" (EPAR_I; Manica; participante masculino 1).

De forma análoga, codificámos numerosas unidades de registo relativas a subcategorias relacionadas ao contacto físico entre grupos, estabelecimento de relações afectivas e respeito entre colegas. Alguns exemplos foram: "Também, em várias ocasiões, as PcD e as PsD paravam para explicar ao colega aspectos sobre a técnica, estabelecendo contacto físico se necessário" (DFOR; Maputo cidade, 1º dia); "Pode-se ver alguns dos participantes estabelecendo relações de amizade com PcD (p. ex: saem juntos das sessões para pegar o mesmo transporte, ficam juntos durante os intervalos, costumam conversar em particular)..." (DFOR; Manica, 3º dia); "Hoje nos conhecíamos melhor que ontem, éramos mais amigos, fizemos actividades inclusivas, tivemos lanche... foi um dia que passei de forma muito agradável (...)" (DPAR_68; Maputo cidade; 2 dia);

Por mais de 30 vezes registei expressões positivas (p. ex: força, ânimo, você consegue, etc.) durante a prática (...); os participantes trabalharam de forma conjunta nas sessões, sendo visível a cooperação e colaboração entre grupos. (...); existe contacto físico entre ambos grupos (p. ex: ajuda na colocação do corpo na posição correcta para a realização de elementos técnicos), os participantes sem deficiência não rejeitam o contacto físico com membros do exogrupo durante as diferentes actividades físicas e jogos" (DFOR; Maputo cidade, 3º e 4º dia).

Contudo, em mui poucas ocasiões foi registado algum constrangimento pelo ambiente, sendo ultrapassado posteriormente sem nenhum problema: "No início me sentia um pouco mal, mas porque os professores fizeram de tudo para eu aprender a lidar com os deficientes, depois o medo passou e me sentia a vontade" (DPAR_70; Maputo cidade, 3º dia); ou "Inicialmente alguns participantes estão constrangidos pois não se conhecem e há pessoas com deficiência na formação. Os participantes tendem a sentar-se por grupos isolando às PcD" (DFOR; Maputo cidade, 1º dia).

A terceira dimensão em estudo, a dimensão comportamental, esteve representada por cinco subcategorias que indicavam algum tipo de actuação que incluísse colegas com deficiência. Neste sentido, propor ou assumir tarefas em benefício do grupo, assim como explicar algum tipo de conteúdo teórico / prático ou colaborar activamente com elementos do exogrupo, foram tidos como elementos diferenciadores de um "comportamento atitudinal positivo". Alguns exemplos que representam estas subcategorias são:

- "O dia foi positivo onde cada grupo de dois fez um plano de treino e na parte da tarde gostei da partida onde pudemos ver e corrigir os erros dos atletas" (DPAR_181; Manica; 3º dia).

- "Aspectos positivos, visto que tive interacção com o meu par [*colega com deficiência*], trocámos ideias, impressões acerca do voleibol sentado" (DPAR_184; Manica, 1º dia).
- "Houve uma adequada cooperação entre colegas de ambos os grupos. Inicialmente foi eu que fiz os grupos `para quebrar o gelo', mas depois viu-se uma certa autonomia para a criação de grupos" (DFOR; Maputo cidade, 1º dia).
- "E depois passei de outra colega deficiente que tinha muitos erros e tive que explicar... depois ela melhorou" (EPAR_I; Manica, participante feminino 1).
- Existe uma pro-actividade para o trabalho de apoio aos colegas, sobretudo com os formandos doutro grupo (...) Também mostra interesse em assumir tarefas dentro do grupo para benefício do mesmo" (DFOR; Manica, 3º dia).
- "Os participantes têm interesse em criar grupos de treino com os colegas, sendo escolhidos grupos mistos segundo a proximidade dos membros. Eles mesmos propõem que ao menos uma PcD deve fazer parte de cada núcleo criado" (DFOR; Maputo cidade, 4º dia).
- "Também organiza grupos e planifica tarefas de forma independente ou com elementos do exogrupo (p. ex: para a criação de núcleos, ou as primeiras actividades a realizar, ou planifica junto aos colegas onde encontrar aos futuros membros do seu núcleo)" (DFOR; Manica, 4º dia).
- "Deu para perceber. Eu já conhecia porque já estudei voleibol e era o mesmo... só não tinha feito sentado... eu expliquei aos colegas que sabiam menos" (EPAR_I; Maputo cidade, participante masculino 1).

Para além das unidades de registo escritas, também foram recolhidas no DFOR várias fotografias de participantes que realizaram actividades em benefício do grupo de forma espontânea, ora na parte de aquecimento ou arrefecimento das sessões práticas. Embora nas imagens não seja perceptível, os proponentes passavam pelos participantes — incluindo os colegas com deficiência — dando dicas de melhora dos exercícios propostos. A modo de exemplificação, servimo-nos das fotografias apresentadas na Figura 22.



Figura 22: Exemplo de formandos a dirigir tarefas de forma espontânea para o benefício do grupo (DFOR; Manica e Maputo cidade, respectivamente)

Todavia, dentro da dimensão comportamental foi tido como um elemento positivo a intencionalidade de trabalhar no fim da formação. Embora esta subcategoria apenas seja tida como um propósito de actuação — e não uma actuação consumada — considerámos interessante o facto do participante estar motivado para a execução de tarefas específicas em prol do grupo-alvo. Neste contexto, queremos entender a motivação como um impulso que poderia levar os participantes a agirem efectivamente para iniciar, direccionar e atingir os seus objectivos.

Assim, alguns participantes anotaram nos seus diários a intenção de trabalhar de forma inclusiva no fim da formação, como por exemplo: "Vou dar mais oportunidade de trabalhar com a PcD, essas serão o meu alvo principal, mas também irei trabalhar com todos que estiverem interessados na modalidade" (DPA_71; Maputo cidade, 3º dia), ou "Primeiro espalhar o conhecimento que tenho acerca do desporto adaptado, sensibilizando no que diz respeito aos benefícios da prática dessa modalidade e depois procurar atletas e treinar, começando do mais simples ao complexo" (DPA_73; Maputo cidade, 4º dia).

De forma semelhante, durante as entrevistas os participantes explicaram a sua satisfação, confiança e compromisso para colocar em prática o aprendizado. Assim, retirámos alguns fragmentos das EPAR_I, como:

- "Eu fiquei muito feliz e estou pronta para trabalhar no núcleo (...) Acredito que o trabalho que vamos fazer nos núcleos vai melhorar a saúde e inclusão dos nossos atletas" (Maputo cidade; participante feminino 1);
- "Estou confiante para expandir a experiência com eles (...) Para abrir um núcleo na comunidade não será difícil depois de tudo o que nós vimos. Eu irei às escolas, igrejas e associações para convidar às PcD (Manica; participante feminino 2);
- "Eu me comprometo a dar o meu melhor para o núcleo (...) não tenho vergonha de convidar... primeiro vou conversar, amostrar vídeos, Facebook... tudo para que venha a treinar na equipe" (Maputo cidade; participante feminino 2).

Como anteriormente especificado, queremos lembrar que a complexa rede de relações que se estabelecem entre estas três dimensões, concorrem para constituir um único constructo, a atitude, o qual receberia contribuições de cada uma delas. No contexto, definimos quatro subcategorias positivas e uma quinta menos positiva, que no total do ambiente inclusivo reuniram 693 unidades de registo.

Assim, estas unidades pretendiam compilar aspectos de cada dimensão a fim de sintetizar a essência deste conceito na categoria "Atitude geral". Desta forma, tivemos em consideração o "Raciocínio moral inclusivo" do participante — tanto positivo (232); como menos positivo (10) — o "Contacto intergrupo positivo" (234), a "Reciprocidade significativa" (134), e a "Intencionalidade de actuação positiva individual" (83).

Neste sentido, em numerosas ocasiões identificámos um raciocínio inclusivo por parte dos formandos em relação às cognições e crenças quanto à deficiência ou à pessoa com deficiência. Alguns comentários, por exemplo, estavam relacionados à forma de tratamento do grupo-alvo — "As PcD devem ser tratadas da mesma forma como as outras pessoas, não discriminando mas motivando-os para que estejam integrados ou inclusos no convívio social, independentemente das suas diferenças" (DPAR_192; Manica, 2º dia) — ou ao seu engajamento no mundo do desporto, como "As PcD deveriam capacitar-se como treinadores porque a deficiência não dita nada, depende

da capacidade de cada um para ser capaz de ser jogadores ou também técnicos" (DPAR_ 66; Maputo província, 1º dia).

Por vezes, a informação ficou registada no diário do formador, onde transcrevemos alguns excertos:

Nas conversas e diários, pode advertir-se um raciocínio moral positivo (p. ex: chegando a conclusões de que 'somos iguais', ou ainda que 'temos que ter as mesmas oportunidades na prática do desporto e não só!' (...)) O grupo apresenta um certo raciocínio consistente, observado através das intervenções no grupo tanto para a inclusão como das PcD. Também apresenta ideias que suportam a inclusão das PcD no desporto adaptado (DFOR; Manica, 2º e 4º dia).

Também as entrevistas aos participantes proporcionaram dados sobre este processo de maturidade cognitiva em relação ao grupo-alvo como consequência do ambiente inclusivo:

Há um antes da formação e um depois. Isso porque antes via às PcD como coitadas, e me davam pena. Durante a formação tive tempo de conhecer melhor alguns colegas com deficiência que me fizeram mudar o pensamento. Agora já lhes vejo como pessoas como qualquer outra... já não tenho sentimento de pena. Para isso, as actividades que fizemos durante a formação ajudaram... estávamos todo o tempo juntos na prática... e não só, também os trabalhos que fazíamos juntos, como servir o almoço e o lanche para os colegas e preparar as aulas para apresentar. (EPAR_I; Maputo cidade, participante feminino 1).

Ainda, uma das principais fontes de identificação de unidades de registo foram os dilemas morais, dos quais apenas colocamos algum fragmento:

Sugestão: mandaria / obrigaria às equipas a incorporar os alunos com deficiência mesmo que pudesse criar conflitos durante a aula e fora dela, porque deixar os alunos de fora não é a solução. Os outros alunos devem aprender a lidar com aquele aluno com deficiência. O aluno com deficiência também tem direito de participar na aula porque ele também é aluno como outros, só tem algumas limitações, mas pode adaptar-se na aula e participar como os outros. (DPAR_63; Maputo cidade, 1º dia).

Eu decidiria por um campeonato de futebol inclusivo, pois se tratando de um evento de carácter social não há melhor opção senão for inclusiva. E todos precisam perceber que ninguém é diferente de ninguém e nem melhor que ninguém, todos somos capazes (DPAR_67; Maputo cidade, 3º dia).

Contudo, alguns participantes referiram por vezes um raciocínio inclusivo menos evoluído. Vários destes casos não eram necessariamente negativos, apontando para crenças numa perspectiva da integração e não da inclusão do grupo-alvo. Assim, podemos ler, por exemplo, "Incluir os alunos

na aula dando-lhes diferente tarefa de acordo com a sua deficiência e motivar-lhes em palavras, aplausos, elogios durante a aula" (DPAR_193; Manica; 1º dia) ou "Poderia dar outro tipo de jogo que combina com a sua deficiência ou mesmo dar uma outra tarefa" (DPAR_178; Manica, 1º dia).

De forma semelhante, alguns participantes mostraram uma crença menos inclusiva no relativo ao dilema moral do segundo dia da formação: "Não deixaria o menino entrar, mas sim posso criar todas as condições para continuar a treinar e sair dessa situação" (DPAR_185; Manica, 2º dia); ou também "Não deixaria o aluno entrar visto ele nunca jogou e para além disso, o jogo é para uma qualificação e talvez se tratasse apenas para aprender e desenvolver habilidades não o ajudaria muito (...)" (DPAR_69; Maputo cidade, 2 dia).

Para além destes comentários menos adequados, compilámos várias unidades de registo relativamente ao contacto intergrupo positivo, a reciprocidade significativa e o propósito positivo de actuação. Neste sentido, alguns dos traços que exemplificam estas subcategorias são:

- "A colega [*com deficiência*] durante o trabalho, isto é, toque da bola, não tinha dificuldade, executava com perfeição e dinâmica, sendo assim também foi aprendendo" (DPAR_182; Manica, 1º dia).

- "[*Sobre o trabalho com equipas inclusivas*] Me sentiria muito bem, não teria nenhum problema, gosto muito da motivação que vejo em cada um" (DPAR_74; Maputo cidade, 2º dia).

- "Foi muito bom trabalhar com PcD pois ajudaram-nos a perceber melhor a parte da prática e as dificuldades que eles encontravam (...) Bom os principais erros sim [*falando sobre a capacidade para descobrir e corrigir erros técnicos*]. Os colegas com deficiência ajudaram nisso" (EPAR_I; Manica, participante feminino 1).

- "Pude perceber que a pessoa deficiente é importante para o meu crescimento pessoal. Não só, ela é um desafio porque consegue fazer coisas que eu `sendo normal` tenho muitas dificuldades" (DPAR_76, Maputo cidade, 2º dia).

- "(...) quando têm pessoas com deficiência e sem deficiência [*referindo-se a equipas de treino*], motiva ambas partes, pois pessoas sem deficiência vêem que as pessoas com deficiência são capazes de praticar o desporto e com deficiência sente-se que também consegue fazer o que a outra pessoa é capaz" (DPAR_191; Manica, 3º dia).

- "Também pude advertir uma reciprocidade significativa por várias vezes, já que os pares tanto PcD como PsD, respondiam positivamente às solicitações dos membros doutro grupo" (DFOR; Manica, 1º dia).
- "(...) com todo orgulho que eu espero formar os atletas deficientes. Graças ao curso que me ensinou que também são pessoas como nós" (DPAR_66; Maputo cidade, 3º dia).
- "As pessoas com deficiência sentem-se isoladas o meu sentimento é de levar a eles a entenderem que são pessoas como qualquer um de nós e que ele é capaz de fazer o que uma pessoa normal faz" (DPAR_191; Manica, 2º dia).
- "Vou aceitar o desafio. Primeiro vou contactar todas escolas primárias que estão à volta da minha casa e convidarei todos os deficientes que lá encontrar, assim como nas igrejas e no bairro" (DPAR_67; Maputo cidade, 4º dia).

Portanto, a partir dos dados apresentados para cada dimensão assim como para a atitude geral, deduzimos que a metodologia implementada durante as formações em ambientes inclusivos parece ter contribuído para o desenvolvimento positivo deste constructo nos formandos. Esta dedução também encontra esteio nos resultados retirados do questionário MAS, quando comparadas as médias de cada dimensão antes (M_0) e no fim (M_1) de cada uma das formações inclusivas. A este respeito, a Tabela 28 refere os valores de cada dimensão da atitude e da atitude geral, especificando o curso de formação e os dados provenientes da comparação entre momentos.

Tabela 28: Valores da comparação de médias para as dimensões Afectiva, Cognitiva, Comportamental e Atitude Geral, da pré para a pós-formação dos grupos inclusivos da Cidade de Maputo e província de Manica

Curso	Variáveis	Antes (M_0)	Depois (M_1)	Dif	t	p
		$M \pm DP$	$M \pm DP$			
Cidade de Maputo (n=17)	Afectiva	2,51±0,77	1,31±0,26	1,20	7,60	0,000
	Cognitiva	2,91±0,61	1,55±0,36	1,35	10,99	0,000
	Comportamental	2,57±0,68	1,32±0,24	1,25	7,49	0,000
	Atitude Geral	8,00±1,53	4,19±0,70	3,80	11,15	0,000
Província de Manica (n=18)	Afectiva	2,51±0,58	1,23±0,18	1,28	9,80	0,000
	Cognitiva	2,88±0,55	1,41±0,25	1,47	12,20	0,000
	Comportamental	2,60±0,62	1,31±0,19	1,29	8,71	0,000
	Atitude Geral	8,00±1,57	3,96±0,54	4,04	11,53	0,000

n= Sujeitos de pesquisa; M= Média; DP= Desvio Padrão; M_0 = Momento antes do curso; M_1 = Momento no fim do curso; Dif= Diferença entre médias; t= Valor do teste; p= Valor de prova

Assim, na Tabela 28 arrolamos os resultados encontrados nos cursos inclusivos realizados na cidade de Maputo e província de Manica em relação à promoção de atitudes positivas perante a deficiência a curto prazo.

Neste sentido, quando comparados os valores médios obtidos antes da intervenção (M_0) e os valores médios alcançados após a mesma (M_1) para cada uma das dimensões da atitude, assim como para este constructo no geral, constatamos que existem diferenças estatisticamente significativas para todos os indicadores tanto da cidade de Maputo [Afectiva – $t(16)=7,60$; $p<0,001$; Cognitiva – $t(16)=10,99$; $p<0,001$; Comportamental $t(16)=7,49$; $p<0,001$; e Atitude geral – $t(16)=11,15$; $p<0,001$], como da província de Manica [Afectiva – $t(17)=9,80$; $p<0,001$; Cognitiva – $t(17)=12,20$; $p<0,001$; Comportamental $t(17)=8,71$; $p<0,001$; e Atitude geral – $t(17)=11,53$; $p<0,001$]. Isto parece confirmar um impacto positivo⁶³ a curto prazo na promoção de atitudes positivas perante a deficiência nos formandos dos cursos inclusivos.

Pese a todas as dimensões da atitude terem uma mudança satisfatória, quando comparadas as médias entre dimensões no fim da formação (M_1), constatamos que a dimensão afectiva obteve os resultados mais positivos em ambos cursos ($1,31\pm0,26$ para Maputo cidade e $1,23\pm0,18$ para Manica). Isto faz especial sentido se temos em conta as relações que se estabelecem entre formandos a partir do contacto estruturado.

Queremos chamar à atenção, para o facto de que as dimensões afectiva e comportamental tiveram resultados médios mais positivos que a dimensão cognitiva ($1,55\pm0,36$ para Maputo cidade e $1,41\pm0,25$ para Manica). Isto parece mostrar que o ambiente inclusivo proporcionou uma experiência intensa, a qual levou aos formandos a mudar os sentimentos e comportamentos perante as pessoas com deficiência, mesmo antes de ter uma mudança cognitiva coesa que sustenta-se este afecto. Isto também foi destacado durante a análise qualitativa de cada dimensão.

Como resumo, apoiando-nos nos dados quantitativos provenientes do questionário MAS, assim como nos qualitativos retirados dos DPAR, DFOR e EPAR_I, constatámos que a metodologia desenhada e implementada nos cursos de formação de técnicos desportivos de Paravoleibol em ambientes inclusivos, teve um impacto positivo a curto prazo sobre cada uma das dimensões da atitude assim como na atitude geral dos participantes.

⁶³ Lembramos que para interpretar os resultados do questionário MAS, valores médios mais baixos indicam uma atitude mais positiva perante a deficiência.

3.1.2.2. Desenvolvimento de atitudes no ambiente específico de formação

Para além do ambiente inclusivo, tivemos interesse em aplicar a metodologia desenhada em cursos específicos, isto é, apenas com participantes sem deficiência. Com este intuito, foram realizadas duas formações — nas províncias de Maputo e Sofala — cuja principal divergência com o ambiente inclusivo estribou na ausência de contacto directo com colegas com deficiência. Esta dissemelhança entre cursos teve como consequência a impossibilidade de estabelecer um convívio intergrupar entre formandos o que poderia limitar as potencialidades da metodologia desenhada no âmbito da Teoria do Contacto.

Neste sentido, a não proximidade entre grupos durante a formação teve um efeito directo sobre as categorias e subcategorias utilizadas para a recolha de dados qualitativos. Assim, os DPAR, DFOR e EPAR_I não recolheram evidências de subcategorias como "Contacto físico com PcD"; "Estabelece relações afectivas com PcD", "Explica aos colegas com deficiência"; "Contacto intergrupo positivo", "Reciprocidade significativa", etc. Contudo, ainda foram registadas 460 unidades de registo de subcategorias positivas e 50 unidades de subcategorias menos positivas, totalizando 510 referências.

A Figura 23 apresenta a relação estabelecida entre categorias e subcategorias dos cursos específicos de formação. Como podemos apreciar, existe uma clara diminuição dos elos de ligação entre categorias e subcategorias (linhas na cor vermelha, sem legenda) se comparadas à Figura 19 e Figura 20 (ilustradas na secção 3.1.2.) pela inexistência de registos em subcategorias vinculadas ao contacto intergrupar. Reforçando esta diferença, queremos notar que a Figura 23 reúne de uma única vez as relações entre categorias e subcategorias de ambas figuras da secção ora mencionada.

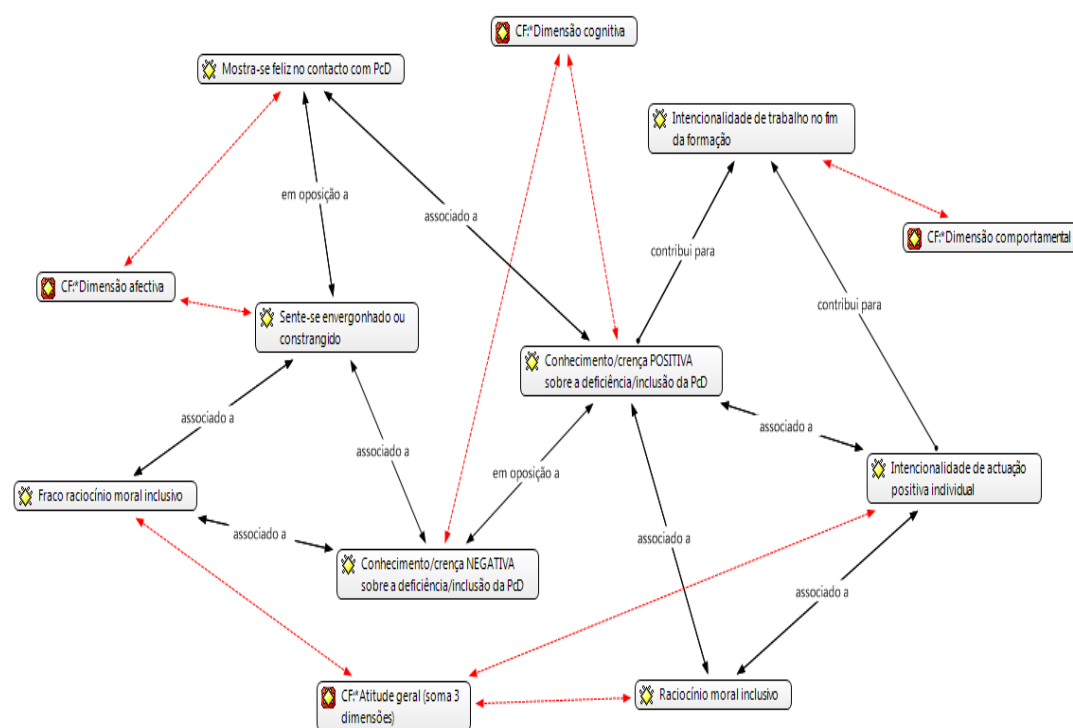


Figura 23: Representação gráfica das relações que se estabelecem entre as subcategorias pertencentes às três dimensões da atitude e a atitude geral nos cursos específicos de formação (Fonte própria)

Contudo, a redução de subcategorias pouco representativas nos cursos específicos, não teve qualquer efeito no preenchimento do questionário MAS, o qual foi respondido com normalidade por todos os participantes. Desta maneira, conseguimos recolher os resultados da comparação das médias das três dimensões da atitude e da atitude geral no início e fim da formação, para os cursos realizados na província de Maputo e de Sofala.

Tabela 29: Valores da comparação de médias para as dimensões Afectiva, Cognitiva, Comportamental e Atitude Geral, da pré para a pós-formação dos grupos específicos das províncias de Maputo e de Sofala

Curso	Variáveis	Antes (M ₀)	Depois (M ₁)	Dif	t	p
		M±DP	M±DP			
Província de Maputo (n=22)	Afectiva	3,07±0,66	1,54±0,42	1,53	16,49	0,000
	Cognitiva	3,08±0,60	1,70±0,46	1,38	12,93	0,000
	Comportamental	2,94±0,70	1,53±0,38	1,41	10,00	0,000
	Atitude Geral	9,10±1,65	4,78±1,02	4,32	16,45	0,000
Província de Sofala (n=20)	Afectiva	3,18±0,70	1,65±0,49	1,53	12,34	0,000
	Cognitiva	2,84±0,66	1,47±0,28	1,38	8,90	0,000
	Comportamental	2,88±0,49	1,33±0,30	1,55	10,45	0,000
	Atitude Geral	8,91±1,41	4,45±0,84	4,46	13,50	0,000

n= Sujeitos de pesquisa; M= Média; DP= Desvio Padrão; M₀= Momento antes do curso;
M₁= Momento no fim do curso; Dif= Diferença entre médias; t= Valor do teste; p= Valor de prova

Na Tabela 29 apresentamos os valores encontrados nas formações realizadas em ambientes específicos nas províncias de Maputo e de Sofala a partir do questionário MAS, relativamente à promoção de atitudes positivas perante a deficiência a curto prazo.

Da comparação entre os valores médios alcançados antes da intervenção (M_0) e os valores médios obtidos após a mesma (M_1) para cada uma das três dimensões da atitude, assim como para a atitude geral, podemos verificar que existem diferenças estatisticamente significativas para todas as variáveis da província de Maputo [Afectiva – $t(21)=16,49$; $p<0,001$; Cognitiva – $t(21)=12,93$; $p<0,001$; Comportamental $t(21)=10,00$; $p<0,001$; e Atitude geral – $t(21)=16,45$; $p<0,001$], assim como da província de Sofala [Afectiva – $t(19)=12,34$; $p<0,001$; Cognitiva – $t(19)=8,90$; $p<0,001$; Comportamental $t(19)=10,45$; $p<0,001$; e Atitude geral – $t(19)=13,50$; $p<0,001$]. Estes resultados sugerem que as formações realizadas tiveram um efeito a curto prazo na promoção de atitudes positivas perante a deficiência em ambos cursos específicos.

Em relação à comparação das médias entre dimensões no fim da formação (M_1), podemos destacar que não se observa uma relação uniforme entre as dimensões de ambos cursos. Neste sentido, por ordem de positividade, as dimensões para a província de Maputo seriam a comportamental ($1,53\pm0,38$), seguida da afectiva ($1,54\pm0,42$) e cognitiva ($1,70\pm0,46$); e para o curso de Sofala estaria em primeiro lugar a dimensão comportamental ($1,33\pm0,30$), cognitiva ($1,47\pm0,28$), e finalmente a afectiva ($1,65\pm0,49$).

Estes resultados indicam que os participantes de ambos cursos estão motivados para um comportamento em favor da inclusão — pese embora desde a perspectiva intencional — estando num segundo plano os afectos e conhecimentos sobre a deficiência ou a pessoa com deficiência.

Contrariamente, as subcategorias alocadas a cada dimensão vieram manifestar outro cenário, sendo que a maioria das unidades de registo codificadas se referiam a subcategorias relacionadas à dimensão cognitiva, como "Conhecimento/crenças POSITIVAS sobre a deficiência / inclusão da PcD" (198) e "Raciocínio moral inclusivo" (131). Isto faz sentido, desde que os conteúdos e informações facilitadas durante as formações foram basicamente as mesmas, embora devamos ressaltar que a ausência de contacto limitou o conhecimento experiencial próprio da convivência intergrupala.

Neste contexto, identificámos alguns exemplos de cognições ou crenças positivas, como por exemplo: "As pessoas com deficiência são pessoas iguais, a nós e devem ter mesmas oportunidades que os outros. Elas merecem um tratamento igual" (DPA_142; Sofala, 2º dia); "É altura de mudarem de mentalidade e sensibilizar a todos que as pessoas com deficiência podem participar no desporto" (DPA_53; Maputo província, 1º dia).

Igualmente recolhemos: "Para mim a deficiência é normal, porque se ela tem, amanhã posso ser eu... se eu olhar mal para ela, imagine se olhassem assim para mim... ia sentir-me mal" (EPA_I; Sofala, participante feminino 1); "Estou a perceber que toda pessoa é importante na sociedade, independentemente das nossas diferenças" (DPA_158; Sofala, 2º dia); ou ainda "Os participantes apresentam crenças positivas sobre inclusão, isto é visível nos debates que se estabelecem durante as sessões" (DPA; Maputo província, 3º dia).

Também codificámos como positivas, as respostas aos dilemas morais que tivessem um raciocínio inclusivo. Apenas para elucidar, indicamos dois deles: "Incorporar a estes alunos nas equipas mesmo que poderia criar conflitos durante a aula e fora dela. É altura de mudarem de mentalidade e sensibilizar aos alunos que os colegas com deficiência podem praticar o desporto" (DPA_155; Sofala, 1º dia).

Na minha opinião, iria organizar um campeonato de futebol inclusivo onde as regras estejam adaptadas para incluir todos, isto é, sem deficiência e com deficiência no mesmo campo. Isto porque parto do princípio que todos têm o direito de participar independentemente da sua deficiência no jogo e ambas partes sairiam a ganhar (DPA_59; Maputo província, 3º dia).

De forma similar aos cursos inclusivos, os participantes das formações específicas experimentaram uma mudança conceitual em relação à pessoa com deficiência, trocando uma percepção caritativa de pena, constrangimento ou medo por outra mais inclusiva. Alguns exemplos são:

- "Antes era um sentimento de pena, mas agora sinto que é um sentimento de ajuda, isto é, sinto que as pessoas com deficiência podem fazer quase tudo que os ditos normais fazem" (DPA_144; Sofala, 2º dia).
- "Como vínhamos entendendo ('sociedade'), os deficientes são seres inúteis, mas vendo e acompanhando os mesmos na prática do desporto é muito emocionante, da certo orgulho

(...) isso ajuda a fazer com que a sociedade mude de ideias/pensamentos acerca deles" (DPAR_55; Maputo província, 2º dia).

- "A primeira é uma pena, pois perdeu algum membro... de antes me sentia assim: é uma pena... não pode fazer aquilo, mas se nós fomos a ver a partir desta formação que nós tivemos, sinto menos pena porque eles são capazes de fazer muita coisa é um elemento importante na sociedade..." (EPAR_I; Sofala, participante feminino 2).

- "Logo a primeira era triste, mas depois vejo ela como uma pessoa normal [*falando da pessoa com deficiência*]. Eles são iguais a nós, não existe nem uma diferença" (DPAR_150; Sofala, 2º dia).

- "Antes tinha medo delas [*peessoas com deficiência*], mas agora vejo que são tão normais como eu" (EPAR_I; Maputo província, participante masculino 1).

- "Logo a primeira pode ser um pouco constrangedor... mas depois é normal, pois ela não pediu para ser deficiente... então ela é uma pessoa normal como nós, o que eu faço a pessoa com deficiência também o faz... somos todos iguais" (EPAR_I; Sofala, participante feminino 2).

- "Eu não tinha noções de como trabalhar com deficientes e também não tinha noção de como incluir e a importância que tem... eu por vezes, quando tinha um aluno na aula com deficiência dava um trabalho de nada, mas a partir do curso entendi que não, tarefas específicas ele é capaz de fazer" (EPAR_I; Sofala, participante masculino 1).

Porém, nalgumas ocasiões codificámos certas considerações menos positivas sobre as pessoas com deficiência, como as referidas à autopercepção de incapacidade: "As pessoas com deficiência, sentem-se excluídas da sociedade e sentem medo em integrar-se em qualquer actividade, com vergonha de fazer feio e pensar que é incapaz de fazer certas actividades" (DPAR_154; Sofala, 3º dia).

Igualmente, tivemos como pouco inclusivas as intervenções relativas à participação das pessoas com deficiência no desporto, como por exemplo, "Dando outras tarefas a eles. Por exemplo, há alguns jogos que se precisa de árbitros, cronometristas e bandeirola; eu enquadro eles numa dessas áreas para não se sentirem excluídos" (DPAR_154; Sofala, 1º dia). Ainda, na Figura 24 apresentamos um exemplo de fraco raciocínio moral a partir do dilema moral do segundo dia, reportado desde um dos diários dos participantes:

Justifique a sua resposta sendo tão sincero quanto possível.

Um menino vai jogar mas vai entrar no jogo nos últimos minutos depois de eu ter uma ideia como o jogo vai terminar. O menino pode ser sensibilizado que a equipa vai jogar sem ele na primeira parte e ele vai reforçar a equipa na segunda parte para ele não se desmoralizar que não é útil. # Faltando pouco tempo ele pode entrar para jogar e vai motivar por isso.

Figura 24: Exemplo de fraco raciocínio inclusivo de um participante (DPAR_142; Sofala, 2º dia)

Além das unidades vinculadas à dimensão cognitiva, as dimensões afectiva e comportamental — assim como a atitude geral — angariaram alguns dados. No entanto, devemos ter em conta que os resultados registados faziam referência a hipotéticos afectos, comportamentos ou atitudes já que os participantes não tiveram acesso directo ao objecto de estudo. A este respeito, queremos notar que sim houve um contacto indirecto a partir de vídeos passados durante as sessões teóricas.

Neste sentido, alguns dos registos codificados dentro da dimensão afectiva e tidos como positivos foram:

- "Sinto orgulho por eles, as pessoas com deficiência que praticam desporto são uma demonstração de que eles não se sentem incapacitados, têm autoestima" (DPAR_50; Maputo província, 2 dia).
- "O sentimento que me produz a pessoa com deficiência é de Humanismo, todo homem é válido e é importante apesar da sua deficiência" (DPAR_151; Sofala, 2º dia).

- "Fico muito feliz em ver ou saber que as pessoas com deficiência física – motora também podem praticar desporto como uma outra pessoa que não portadora da mesma. É uma valia muito grande" (DPAR_57; Maputo província, 1º dia).

- "Bom, nunca tive a oportunidade de ficar de perto de uma pessoa com deficiência muito tempo... mas, acredito que vou achar normal" (EPAR_I; Maputo província, participante masculino 2).

De forma similar, a única subcategoria respondente pela categoria "Dimensão comportamental" também alistou alguns fragmentos textuais, como: "A partir de já, já estamos a trabalhar... as pessoas que para os outros têm deficiência, para nós serão supernormais para as nossas actividades" (EPAR_I; Sofala, participante masculino 2); "Me sentiria muito honrado e muito feliz, pois nesse momento estarei ajudando meus irmãos (...). Eu procurarei formas de torná-los os mais saudáveis e felizes" (DPAR_59; Maputo província, 3º dia); ou "[O curso] despertou-me muito a atenção e interesse para trabalhar e incluir essas pessoas tanto no núcleo como nas aulas de EF" (EPAR_I; Sofala, participante masculino 1).

Outrossim, foram positivas as unidades de registo acumuladas a partir das subcategorias vinculadas à atitude geral. A este respeito, os participantes mostraram-se seguros para uma actuação inclusiva futura: "Vou participar na abertura de um núcleo desportivo para a prática do voleibol sentado, para atingir o meu objectivo vou treinar pessoas com e sem a deficiência" (DPAR_44; Maputo província, 4 dia); ou "É uma oportunidade enorme trabalhar com estas pessoas pois são os mais ignorados no que se refere à prática desportiva. Já agora estou aberto para abraçar esse desafio e com esta formação estou ciente que posso formar uma equipe melhor" (DPAR_52; Maputo província, 2º dia).

Ainda, referindo-nos à atitude geral, registámos: "[*Sobre a criação de núcleos desportivos*] Seria um privilégio (...) e posso participar com muito carinho e alegria como um desafio muito interessante" (DPAR_60; Maputo província, 3º dia); "Sim, força tenho e vontade... como é um trabalho em equipe nós vamos a interagir e ajudar para superar as dificuldades. Será um sucesso" (EPAR_I; Sofala, participante masculino 1); e também, "Desde já me sinto preparado para aplicar tudo o que aprendemos na criação do núcleo" (EPAR_I; Maputo província, participante masculino 1).

Assim, na Tabela 30 apresentamos os valores comparativos das médias e desvios padrão para cada grupo experimental e de controlo por cada uma das dimensões da atitude referenciadas no estudo, antes de iniciar a intervenção (Momento 0). Os dados pretendem ilustrar a situação inicial entre os diferentes grupos, tendo em conta que os valores médios mais baixos indicariam uma atitude mais positiva perante a deficiência nessa dimensão.

De acordo aos resultados, podemos advertir que não existem diferenças estatisticamente significativas entre grupos para as dimensões cognitiva [$F(1,5)=1,29$; $p>0,05$], comportamental [$F(1,5)=1,21$; $p>0,05$] e atitude geral [$F(1,5)=1,90$; $p>0,05$]. Porém, verificámos diferenças estatisticamente significativas para a dimensão afectiva [$F(1,5)=3,52$; $p=0,005$], o que poderia dever-se a alguma variável estranha não controlada nesta intervenção.

Partindo deste cenário inicial, realizámos as quatro formações referidas sob o mesmo desenho metodológico, tendo como resultado mais evidente que em todas elas houve um desenvolvimento positivo de cada dimensão da atitude e da atitude geral. De facto, dos dados apresentados sob uma análise mista — a partir de registos qualitativos e quantitativos — parecem indicar que houve evidências suficientes para assumir que a metodologia desenhada e implementada foi bem-sucedida a curto prazo em ambos ambientes.

Contudo, quisemos aprofundar na comparação dos resultados alcançados nos cursos específicos e inclusivos a curto prazo, de modo a identificar possíveis diferenças entre eles. Neste sentido, *a priori* poderíamos notar algumas diferenças quanto ao número de unidades de registo que foram codificadas através dos DPAR, DFOR e EPAR_I para cada um dos ambientes. Assim, o ambiente inclusivo teve um total de 1945 unidades de registo (1920 positivas e 25 negativas) *versus* 510 (460 positivas e 50 negativas) do ambiente específico.

Se bem é certo que a ausência de elementos do exogrupo no ambiente específico provocou uma diminuição drástica do número de potenciais subcategorias que pudessem registar alguma informação, também é certo que o contacto produzido a partir do ambiente inclusivo provocou um conhecimento aprofundado da deficiência e das pessoas com deficiência. A este respeito, a Tabela 31 compara apenas as subcategorias em que ambos ambientes obtiveram alguma unidade de registo.

Tabela 31: Comparação entre unidades de registo codificados por subcategoria em ambientes específicos e inclusivos

Categoria	Subcategoria	Específico	Inclusivo
Dimensão cognitiva	Conhecimento/crenças POSITIVAS sobre a deficiência / inclusão da PcD	198	387
	Conhecimentos/crenças NEGATIVAS sobre a deficiência e inclusão	9	13
Dimensão afectiva	Mostra-se feliz no contacto com PcD	15	140
	Sente-se envergonhado ou constrangido	9	2
Dimensão comportamental	Intencionalidade de trabalhar no fim da formação	55	107
Atitude geral	Raciocínio moral inclusivo	131	232
	Intencionalidade de actuação positiva individual	61	83
	Fraco raciocínio moral inclusivo	32	10

Como podemos notar na Tabela 31, existe uma avultada dissemelhança nas diferentes subcategorias quando comparadas as unidades de registo recolhidas em ambos ambientes de formação. De facto, para todas as subcategorias de carácter positivo, o número de registos provenientes dos cursos inclusivos é superior ao dos ambientes específicos. De forma contrária, as unidades codificadas dentro de subcategorias menos positivas, o ambiente inclusivo tem uma quantidade inferior a dos específicos.

Uma possível explicação para esta diferenciação a favor do ambiente inclusivo poderia estar relacionada com uma maior aprendizagem colaborativa e significativa provocada pelo convívio intergrupo. De facto, poderíamos entender que o contacto estruturado com elementos do exogrupo actuaria como catalisador da motivação, sendo esta dirigida para a aprendizagem directa e indirecta do grupo-alvo.

A este respeito, na secção 3.1.1.1.3. desta tese ("Oportunidade de contacto: PsD interagem com PcD") apresentamos suficientes registos para compreender o impacto que a oportunidade de um contacto estruturado com pessoas com deficiência pode proporcionar nos participantes dos ambientes inclusivos.

Neste contexto, podemos intuir que o aumento do número de unidades em cada subcategoria a favor do ambiente inclusivo que a Tabela 31 apresenta está justificado pelas 10 subcategorias relativas ao contacto intergrupar nas quais o ambiente específico não angariou nenhum registo. Isto quer dizer, que a limitação imposta pela falta de contacto intergrupo nos cursos específicos

determinou, em parte, a quantidade de conhecimento, afecto e comportamento que os participantes apreenderam.

Contudo, os dados quantitativos apresentados para cada curso — e referidos na Tabela 28 e Tabela 29 das secções 3.1.2.1 e 3.1.2.2. respectivamente — indicam que a metodologia desenhada teve um impacto positivo em todas as dimensões da atitude e a atitude geral, independentemente do ambiente de formação. Neste sentido, caberia significância estatística ($p < 0,001$) para todos os indicadores, sendo que, à primeira vista, a diferença entre médias (Dif.) seria maior para os cursos específicos do que para os cursos inclusivos (e portanto, sugerindo uma atitude mais positiva para os primeiros).

No entanto, comparando mais detidamente os valores do fim da formação (M_1) de ambas tabelas, descobrimos que cada indicador dos cursos inclusivos possui uma média mais baixa do que o seu correspondente no curso específico. De forma similar, cada desvio padrão destes indicadores apresenta um valor menor do que o seu homólogo do ambiente específico, indicando um maior agrupamento dos dados.

A partir destes resultados, podemos inferir que os cursos específicos parecem ter experimentado uma relativa diferença quantitativamente maior entre o momento inicial e final do curso, enquanto que as formações inclusivas obtiveram melhoras qualitativamente mais significativas. Neste sentido, os valores médios mais baixos e mais agrupados registados no fim da formação (M_1) para os cursos inclusivos, coadunam com os resultados recolhidos através da análise qualitativa (e vice-versa).

Ainda sobre as tabelas referenciadas, notámos que as médias obtidas no fim da formação (M_1) colocavam à dimensão afectiva dos cursos inclusivos como a mais valorizada, e portanto, como a que teve uma atitude mais positiva. Quando comparada esta dimensão aos cursos realizados em ambientes específicos, a componente afectiva ficava relegada ao segundo lugar (Maputo província) e terceiro lugar (Sofala). Este posicionamento dos participantes dos cursos inclusivos faz sentido a partir da Teoria do Contacto, onde o convívio intergrupalo estruturado proporcionaria oportunidades de relacionamento afectivo impossíveis de alcançar em ambientes específicos.

A luz dos dados apresentados, podemos concluir que a metodologia desenhada com o intuito de promover atitudes positivas perante a pessoa com deficiência — e implementada através de cursos de técnicos desportivos em ambientes inclusivos e específicos — teve um efeito satisfatório a curto prazo sobre os participantes.

Outrossim, da comparação realizada entre formações, parece-nos que os participantes de cursos realizados em ambientes inclusivos tiveram uma maior e mais qualificada atitude positiva nas três dimensões da atitude assim como na atitude geral. Isto pode ser advertido tanto desde uma abordagem qualitativa como quantitativa dos resultados.

3.1.3. Influência do ambiente de formação na promoção de atitudes positivas a longo prazo

Na metodologia desenhada para a promoção de atitudes positivas perante a deficiência, definimos um total de quatro níveis, repartidos entre duas fases. Neste sentido, os três primeiros níveis da metodologia — "Ambiente adequado e participação", "Contacto e conhecimento" e "Atitude positiva no contexto do curso" — estavam vinculados directamente à promoção de atitudes positivas no âmbito da formação, sendo que o quarto nível "Atitude positiva no contexto extracurso -curso (transferência)", referia-se à possibilidade de manter a atitude ao longo do tempo.

Portanto, foi do nosso interesse planificar e executar actividades conducentes a comprovar se os participantes dos cursos de paravoleibol mantinham atitudes positivas perante a deficiência a longo prazo. Desta forma, foi definido um período de quatro meses a modo de estágio, no qual os formandos (agrupados em número de quatro) deveriam criar núcleos inclusivos de treino em paravoleibol, para no fim deste período apresentar uma equipe num torneio amistoso.

De forma similar à análise realizada no contexto do curso, considerámos importante comparar os resultados provenientes dos participantes formados dentro de ambientes inclusivos e específicos. Porém, fomos conscientes que durante o tempo de estágio ambos grupos teriam contacto com pessoas com deficiência: para os participantes dos cursos específicos seria pela primeira vez, enquanto que para os participantes dos cursos inclusivos reforçaria o contacto inicial.

Neste contexto, planificámos dois torneios — um para os participantes de Maputo cidade e Maputo província, e outro para os formandos de Manica e Sofala — nos quais deveriam participar uma

equipe de cada núcleo criado. Porém, como advertido em várias ocasiões, todas as actividades relacionadas com os cursos de Manica e Sofala foram detidas devido à pandemia do COVID-19. Consequentemente, os dados analisados apenas fazem referência às actividades realizadas pelos formandos de Maputo cidade e Maputo província, pelo que apresentaremos os dois ambientes e a sua comparação dentro da presente secção.

Assim sendo, para a recolha de informação servimo-nos do questionário MAS, das entrevistas aos participantes (EPAR_II) e dos diários do formador (DFOR) relativos ao seguimento das actividades de criação dos núcleos e do torneio. Em vista disto, para a abordagem qualitativa criámos a categoria "Atitude a longo prazo" (contabilizando 129 unidades de registo) na qual alocámos quatro subcategorias.

Diferentemente da atitude a curto prazo, não estabelecemos diferentes categorias específicas para cada dimensão da atitude, identificando apenas uma subcategoria representativa para cada uma delas. Assim, para a dimensão cognitiva criámos a subcategoria "Detém conhecimento/crenças positivas sobre a inclusão de PcD" (49); para a subcategoria afectiva, "Expressa afectividade positiva nas relações com PcD" (31) e para a subcategoria comportamental, "Pró-activo na inclusão" (43).

De forma similar ao sucedido com outras categorias, estabelecemos algumas subcategorias *a priori* — "Detém conhecimento/crenças negativas sobre a inclusão de PcD" e "Não expressa afectividade nas relações com PcD" — mas que foram finalmente eliminadas pela falta de codificação de unidades de registo. No entanto, mantivemos a subcategoria "Passivo para inclusão" (6), para acomodar alguma informação menos positiva.

Desta maneira, numa primeira aproximação aos dados, notámos que os DFOR relacionados às actividades de seguimento durante o período de estágio, quantificaram o número de vezes em que os formandos solicitaram a presença ou ajuda do formador para solucionar algum aspecto referido à criação dos núcleos. A este respeito, fomos requisitados para, por exemplo: sensibilizar familiares para permitir que o seu dependente participasse nos treinos; colaborar na sensibilização de gestores escolares para autorizar o treino nas instalações; ou mesmo para mediar na gestão interna do núcleo desportivo.

Neste sentido, tivemos um total de 18 solicitações dos formandos do curso específico de Maputo província durante os quatro meses do período de estágio, sendo que em contraposição, chamaram-nos a intervir em sete ocasiões os participantes do curso de Maputo cidade. Sob uma interpretação simples, poderíamos entender que os formandos do grupo inclusivo demonstraram maior autonomia e independência durante o período de início das actividades de criação e treino desportivo. Apenas como exemplo, destacamos uma das solicitações relacionada à gestão interna de um núcleo:

É a segunda vez que me chamam por causa de [*nome do formando*]. Os colegas de grupo dizem que ele guardou o material desportivo entregue para o funcionamento do núcleo e nem participa nas actividades do núcleo, nem facilita o material para que os colegas utilizem. Devo voltar a falar com ele para que não interrompa o andamento das actividades dos colegas. (DFOR, seguimento Maputo província, 30 – Junho – 2018).

Contudo, nem todos os pedidos de acompanhamento aos núcleos foram para intervir. Em três ocasiões (duas de formandos de Maputo província e uma de Maputo cidade) fomos requeridos para assistir treinos no início das actividades dalgum núcleo: "Durante as actividades se mostraram orgulhosos do seu trabalho [*referindo-se aos treinos*]. Acarinham aos atletas da equipe" (DFOR, seguimento Maputo província, 15 – Setembro – 2018).

Todavia, à luz destes dados quanto aos números de solicitações, poderíamos considerar a subcategoria "Pró-activo na inclusão" no relativo à criação de núcleos e início do trabalho. Embora os participantes de ambos cursos contaram com registos nesta subcategoria, notámos que das 43 unidades compiladas, 28 correspondiam a participantes do curso inclusivo. A este respeito, alguns dos registos foram:

- "Eu sempre estou a falar a todos para virem jogar, mas até agora consegui quatro, só que não vêm sempre. Tenho que pedir sempre um acompanhante para vir com eles" (EPAR_II; Maputo província, participante feminino 2).
- "Participantes referem ter passado pelas escolas para convidar alunos com necessidades educativas especiais, assim como ir visitar aos moradores do bairro que têm deficiência a fim de lhes convidar para o núcleo" (DFOR; seguimento Maputo cidade; 29 – Setembro – 2018).

- "Tenho trabalhado muito para abrir o núcleo, e tenho passado por muitos lugares convidando às pessoas, porém tem sido difícil. O formador tem ajudado para sensibilizar as escolas" (EPAR_II; Maputo província, participante masculino 2).

- "Convidei a uma menina da escola a fazer parte do nosso núcleo, mas os pais não deixavam ela vir. Eu tive que ir até em casa dela para sensibilizar aos pais... falei com eles e lhes amostrei fotos e vídeos. Consegui que deixaram a menina frequentar o núcleo e ela está gostando muito" (EPAR_II; Maputo cidade, participante feminino 1).

Para além da diferença de unidades registadas, durante o torneio ocorrido em Maputo no dia 26 de Outubro de 2018, verificámos que a maior parte das equipas de Paravoleibol provenientes dos núcleos dos formandos de Maputo cidade estavam compostas por um número ligeiramente maior de pessoas com deficiência se comparadas às equipas de Maputo província. A esse respeito, o DFOR do torneio registou:

As equipas [*de Maputo cidade*] têm um número relativamente maior de atletas com deficiência do que as equipas de Maputo província (algumas equipas apenas têm 2 ou 3 jogadores com deficiência). Quando questionados sobre isto, alguns treinadores da província referem dificuldades para encontrar atletas, ou mesmo para trazerem-nos ao torneio (26 – Outubro – 2018).

Esta disparidade poderia ter origem no tipo de curso, inclusivo ou específico, pelo qual o participante foi formado, ou mesmo dever-se a uma variável não controlada que poderia ter condicionado o início e a qualidade dos núcleos de treino. Entre as variáveis estranhas, poderia estar o facto de que em cada um dos núcleos dos formandos de Maputo cidade, ao menos havia uma pessoa com deficiência alocada e que tinha sido formada como treinador/a em paravoleibol durante o curso.

Este pormenor foi recolhido através do DFOR de seguimento a Maputo cidade, onde foi anotado: "Os formandos referem que os colegas com deficiência do grupo têm ajudado muito para sensibilizar a outras pessoas com deficiência, e para imprimir certo compromisso nos restantes elementos do grupo" (6 – Outubro – 2018). Em consequência, entendemos que os colegas com deficiência contribuíram tanto para aumentar o número de atletas nos núcleos, como para estimular o compromisso dos demais treinadores. Isto poderia ser interpretado como um efeito resultante do contacto directo entre grupos.

Entretanto, em seis ocasiões foram codificados fragmentos que indicavam um comprometimento baixo com as actividades de treino dos núcleos — "Também um colega não trabalhou muito porque, segundo ele teve problemas familiares"; ou "Os colegas também não contribuíram muito, pois alguns faltavam nos dias combinados" (EPAR_II; Maputo província, participante masculino 2 e feminino 1, respectivamente) — e que foram codificadas dentro da subcategoria "Passivo para inclusão". Apenas como destaque, salientamos que das seis unidades de registo, quatro pertenciam a formandos do curso específico de Maputo província.

Relativamente à retenção de conhecimentos e crenças positivas sobre a deficiência, pudemos comprovar que tanto os elementos do curso inclusivo como específico possuíam cognições adequadas sobre o grupo-alvo. Neste sentido, tanto das conversas informais com os formandos, como das entrevistas gravadas, vislumbrou-se um nível aceitável de maturidade argumentativa:

- "Quando jogam todos juntos ninguém parece que têm deficiência... isso é bom para as crianças que têm deficiência porque se sentem melhor e mais incluídas. Hoje, nem parece que uns têm deficiência e outros não... todos estão jogando 'na boa'" (EPAR_II, Maputo província, participante masculino 1).

- "Acredito que estamos no bom caminho para a inclusão. Ainda não chegámos lá, porque é preciso que mudem muitas coisas como oportunidades de treino, de estudar, de emprego, de aceitação e tudo mais" (EPAR_II, Maputo cidade, participante feminino 2).

De igual modo, foram codificadas algumas unidades que sugeriram uma certa afectividade entre os formandos e os participantes dos núcleos de treino. De facto, como indica o DFOR, vários dos formandos acompanhavam alguns jogadores até às casas deles: "Estabelece relações de amizade com os seus atletas, conhecem as suas casas e familiares mais próximos" (Maputo cidade, 8 – Setembro – 2018); ou mesmo mostram satisfação: "Durante o treino, os formandos demonstram gosto pelo trabalho. Relacionam-se com normalidade com os atletas, acarinhando e motivando os mais pequenos" (Maputo província, 25 – Agosto – 2018).

Ademais, desde as EPAR_II, recolhemos: "Nós temos conversado muito nos treinos e ele é muito boa pessoa [*falando de atleta com deficiência*]. Isto para dizer que agora, para mim, são pessoas totalmente normais, só precisam oportunidade para se mostrar" (Maputo cidade, participante

feminino 1); ou ainda "Tem benefícios porque todos divertimos no mesmo ambiente e depois ficamos amigos" (Maputo província, participante masculino 2).

Portanto, não temos identificado uma notória diferença entre formandos dos diferentes ambientes quanto ao número de registos relacionados a expressões de afectividade. Podemos sim intuir que o facto de relacionar-se com pessoas com deficiência durante o tempo de estágio tenha fortalecido esta dimensão, ganhando um maior espaço nas atitudes de todos os formandos. Entretanto, não deixamos de sublinhar que o perfil de saída do formando dos cursos inclusivos indicava uma maior disposição afectiva da atitude quando comparado ao egresso do curso específico.

Continuando com este argumento, dos resultados provenientes do questionário MAS, constatámos diferenças entre os participantes do curso inclusivo e específico quando comparadas as médias entre o momento antes da formação e após quatro meses. Nesse sentido, para cada uma das três dimensões da atitude e da atitude geral, os participantes do curso inclusivo registaram valores mais positivos quando comparados aos participantes do curso específico.

Tabela 32: Valores da comparação de médias para as dimensões Afectiva, Cognitiva, Comportamental e Atitude Geral, antes da formação e após quatro meses da realização no grupo inclusivo da Cidade de Maputo e específico da Província de Maputo

Curso		Variáveis	Antes (M ₀)	Depois (M ₂)	Dif	t	p
			M±DP	M±DP			
Inclusivo	Cidade de Maputo (n=17)	Afectiva	2,51±0,77	1,14±0,09	1,38	7,80	0,000
		Cognitiva	2,91±0,60	1,25±0,20	1,66	13,28	0,000
		Comportamental	2,57±0,68	1,25±0,13	1,32	7,51	0,000
		Atitude Geral	8,00±1,53	3,64±0,29	4,35	12,20	0,000
Específico	Província de Maputo (n=21)	Afectiva	3,00±0,61	1,41±0,37	1,59	17,23	0,000
		Cognitiva	3,02±0,54	1,60±0,38	1,42	14,03	0,000
		Comportamental	2,90±0,69	1,58±0,41	1,33	10,05	0,000
		Atitude Geral	8,93±1,49	4,60±0,91	4,34	19,29	0,000

n= Sujeitos de pesquisa; M= Média; DP= Desvio Padrão; M₀= Momento antes do curso; M₂= Momento no fim de 4 meses; Dif= Diferença entre médias; t= Valor do teste; p= Valor de prova

Na Tabela 32 mostramos os resultados encontrados no curso inclusivo da cidade de Maputo e específico da província de Maputo em relação à promoção de atitudes positivas perante a deficiência a longo prazo, isto é, após quatro meses do fim da formação. Da comparação entre os valores médios obtidos antes da intervenção (M₀) e os valores médios alcançados após quatro meses da mesma (M₂) para cada uma das dimensões da atitude, assim como para este constructo

no geral, podemos constatar que existem diferenças estatisticamente significativas ($p < 0,001$) para todas as variáveis estudadas.

Todavia, os dados mostram que em todos os indicadores do curso inclusivo os valores médios foram mais baixos que os da formação específica, sugerindo uma atitude mais positiva quanto à atitude. Cabe-nos ressaltar que a dimensão que obteve melhores resultados em ambos grupos foi a afectiva, sendo que o grupo inclusivo obteve uma média relativamente menor ($1,14 \pm 0,09$ Vs $1,41 \pm 0,37$).

Estes resultados parecem indicar que os efeitos positivos da atitude a curto prazo apresentados na Tabela 28 e Tabela 29 (secção 3.1.2.1. e 3.1.2.2 respectivamente⁶⁴), foram mantidos no tempo para os formandos de ambos grupos. Devemos ressaltar ainda, que apenas um sujeito de pesquisa inicial ($n = 22$) do curso de Maputo província não fez parte da avaliação neste segundo momento por desistência. Em relação à formação de Maputo cidade, todos os sujeitos de pesquisa iniciais ($n = 17$) mantiveram-se durante o segundo momento de avaliação.

Tendo como referência estes resultados, e seguindo o desenho de pesquisa apresentado no capítulo de metodologia — delineamento quase-experimental (pré-teste/pós-teste com grupos experimentais e de controle) — quisemos averiguar se os valores encontrados seriam alcançados por outros sujeitos de características semelhantes que não participaram das formações. Neste sentido, recolhemos dados de dois grupos de controlo, sendo o primeiro formado por sujeitos da zona sul, e o segundo da zona centro do país⁶⁵.

Tabela 33: Valores da comparação de médias para as dimensões Afectiva, Cognitiva, Comportamental e Atitude Geral, nos grupos de controlo I e II, recolhidos coetaneamente ao início da formação e após quatro meses

Curso	Variáveis	Antes (M ₀)	Depois (M ₂)	Dif	t	p
		M±DP	M±DP			
Grupo de controlo I (n=20)	Afectiva	2,86±0,70	2,75±0,64	0,12	3,00	0,007
	Cognitiva	2,76±0,47	2,75±0,46	0,01	0,18	0,861
	Comportamental	2,87±0,61	2,94±0,42	-0,07	-0,59	0,560
	Atitude Geral	8,50±1,63	8,44±1,28	0,06	0,36	0,722
Grupo de controlo II (n=20)	Afectiva	2,65±0,58	2,62±0,54	0,03	2,24	0,037
	Cognitiva	2,67±0,47	2,65±0,50	0,02	0,49	0,629
	Comportamental	2,78±0,55	2,80±0,42	-0,02	-0,28	0,784
	Atitude Geral	8,11±1,48	8,07±1,35	0,04	0,43	0,674

n= Sujeitos da amostra; M= Média; DP= Desvio Padrão; M₀= Momento antes do curso; M₂= Momento no fim de 4 meses; Dif= Diferença entre médias; t= Valor do teste; p= Valor de prova

⁶⁴ Lembramos que apenas devem ser tidos em conta os dados das formações de Maputo cidade e Maputo província.

⁶⁵ Inicialmente, o grupo de controlo II estaria vinculado às formações de Sofala e Manica.

Na Tabela 33 mostramos os resultados recolhidos para o grupo de controlo I em relação às atitudes perante a deficiência nos dois momentos planificados no desenho do estudo. Da comparação entre os valores médios obtidos coetaneamente antes da intervenção realizada (M_0) e os valores médios alcançados após quatro meses (M_2) para as dimensões cognitiva, comportamental e atitude geral, podemos constatar que não existem diferenças estatisticamente significativas ($p>0,05$).

No entanto, as médias da dimensão afectiva dos Grupos de Controlo I e II recolhidas no M_2 — $2,75\pm0,64$ e $2,62\pm0,54$ — foram menores que as médias recolhidas no M_0 — $2,86\pm0,70$ e $2,65\pm0,58$ — para $[t(19)=3,00; p<0,05]$ e $[t(19)=2,24; p<0,05]$ respectivamente, indicando diferenças estatisticamente significativas.

Neste sentido, os valores encontrados para a dimensão afectiva dos Grupos de Controlo I e II poderiam estar relacionados com alguma variável estranha. Contudo, salvo a dimensão afectiva, os resultados parecem indicar que os Grupo de Controlo I e II permaneceram estáveis em relação à atitude perante a deficiência durante o tempo de duração do nosso estudo.

Para além dos resultados obtidos entre o momento inicial e final do experimento, quisemos analisar o efeito que a metodologia desenhada teria nos diferentes grupos de formação. Com este intuito, na Tabela 34, apresentamos os valores médios para os três momentos de avaliação, assim como os valores do *Wilks' Lambda* e de prova para cada uma das variáveis dependentes dos cursos realizados na Cidade de Maputo e Maputo província.

Tabela 34: Valores médios e o efeito da formação realizada em Maputo cidade e Maputo província, resultantes do teste ANOVA para medidas repetidas nas dimensões Afectiva, Cognitiva, Comportamental e a Atitude Geral

		Antes (M_0)	Curso (M_1)	Depois (M_2)	<i>Wilks' Lambda</i>	F	p	<i>Eta Squared</i>
		$M\pm DP$	$M\pm DP$	$M\pm DP$				
Maputo cidade (n=17)	Afectiva	2,51 $\pm$ 0,77	1,31 $\pm$ 0,26	1,14 $\pm$ 0,09	0,20	400,63	0,000	0,962
	Cognitiva	2,91 $\pm$ 0,61	1,55 $\pm$ 0,36	1,25 $\pm$ 0,20	0,08	521,36	0,000	0,970
	Comportamental	2,57 $\pm$ 0,68	1,32 $\pm$ 0,24	1,25 $\pm$ 0,13	0,22	778,40	0,000	0,980
	Atitude Geral	8,00 $\pm$ 1,53	4,19 $\pm$ 0,70	3,64 $\pm$ 0,29	0,10	971,19	0,000	0,984
Maputo província (n=21)	Afectiva	3,00 $\pm$ 0,61	1,51 $\pm$ 0,40	1,41 $\pm$ 0,37	0,06	441,35	0,000	0,957
	Cognitiva	3,02 $\pm$ 0,54	1,68 $\pm$ 0,46	1,60 $\pm$ 0,86	0,09	566,82	0,000	0,966
	Comportamental	2,90 $\pm$ 0,69	1,51 $\pm$ 0,38	1,58 $\pm$ 0,41	0,17	493,50	0,000	0,961
	Atitude Geral	8,94 $\pm$ 1,49	4,70 $\pm$ 0,98	4,60 $\pm$ 0,91	0,04	737,82	0,000	0,974

n= Sujeitos de pesquisa; M= Média; DP= Desvio Padrão; M_0 = Momento antes do curso; M_1 = Momento no fim do curso; M_2 = Momento no fim de 4 meses; F= Valor do teste; p= Valor de prova

Como podemos notar na Tabela 34, em todas as dimensões da atitude e na atitude geral, registámos valores médios com significância estatística tanto para Maputo cidade [Afectiva: $F(1,16)=400,63$; $p<0,001$; Cognitiva: $F(1,16)=521,36$; $p<0,001$; Comportamental: $F(1,16)=778,40$; $p<0,001$; Atitude geral: $F(1,16)=971,19$; $p<0,001$], como para Maputo província [Afectiva: $F(1,20)=441,35$; $p<0,001$; Cognitiva: $F(1,20)=566,82$; $p<0,001$; Comportamental: $F(1,20)=493,50$; $p<0,001$; Atitude geral: $F(1,20)=737,82$; $p<0,001$].

Ainda podemos advertir uma progressiva redução do valor da média entre o $M_0 - M_1 - M_2$, que indicaria que a metodologia desenhada teve resultados positivos em ambos grupos tanto a curto como a longo prazo. Portanto, estes achados coadunam com os dados apresentados através da análise qualitativa dos DPAR; EPAR_I, EPAR_II e DFOR.

Entretanto, apesar do resultado encorajador, considerámos necessário avaliar o tamanho do efeito da formação, para o que calculámos o *Eta Squared*, obtendo valores entre 0,962 e 0,984 (Maputo cidade) e entre 0,957 e 0,974 (Maputo província) em todos os indicadores. Estes dados sugerem-nos um grande efeito da formação sobre as diferentes dimensões da atitude e a atitude geral, se temos em conta os valores de referência apontados por COHEN (1988, como citado por ESPÍRITO-SANTO & DANIEL, 2018), quem indica valores de 0,01 para um efeito pequeno; 0,06 um efeito moderado; e 0,14 um efeito grande.

Não queremos deixar de sublinhar que para todas as dimensões da atitude e a atitude geral, os valores do *Eta Squared* foram mais elevados no curso de Maputo cidade quando comparados ao curso de Maputo província. Logo podemos inferir um maior tamanho do efeito nos formandos do curso realizado em ambiente inclusivo do que no ambiente específico.

3.2. Relação entre o perfil do egresso e a atitude positiva perante a pessoa com deficiência

Para a segunda parte desta tese, decidimos continuar a lógica de apresentação a partir das perguntas de pesquisa formuladas. Neste sentido, quisemos indagar sobre a possibilidade de existirem algumas variáveis independentes que pudessem estabelecer um perfil de entrada dos participantes de cursos de formação em desporto adaptado, o qual potencializasse uma atitude positiva e por extensão um melhor engajamento no movimento desportivo para a pessoa com deficiência.

Desta forma, baseados nos resultados quantitativos relativos às formações realizadas, estudámos a possível relação entre uma atitude positiva perante a inclusão de pessoas com deficiência no desporto e algumas variáveis como sexo, idade, grau académico, anos de experiência como docente de educação Física/treinador, formação inicial na área da deficiência e contacto prévio com pessoas com deficiência.

Neste sentido, realizámos uma análise de regressão linear com o intuito de verificar se alguma destas variáveis independentes poderiam explicar de forma significativa parte da variância nas diferentes capacitações realizadas. Assim, a Tabela 35 apresenta as variáveis tidas como possíveis preditoras da promoção duma atitude positiva perante a deficiência.

Tabela 35: Variáveis preditoras da atitude para cada grupo experimental

Variáveis Dependentes	Preditores	β	t	p	R²
Atitude					
Província de Maputo (G. Específico)	Grau Académico	0,483	1,738	0,006	0,531
	Formação inicial na deficiência	-0,081	-0,202	0,034	
	Experiência docente em EF/treinador	0,615	1,751	0,016	
Cidade de Maputo (G. Inclusivo)	Idade do participante	-1,063	-2,301	0,016	0,528
Sofala (G. Específico)	Formação inicial na deficiência	-0,552	-3,181	0,006	0,772
	Contacto prévio com a deficiência	0,671	4,332	0,016	
Manica (G. Inclusivo)	Contacto prévio com a deficiência	-0,491	-1,666	0,032	0,446
PcD= Pessoa com deficiência; β = coeficiente; t= Valor de teste; p= Valor de prova; R ² = Variância					

Como podemos ver na Tabela 35, a matriz de regressão linear indica que, para cada uma das diversas capacitações realizadas, existe uma série de variáveis independentes que explicariam significativamente parte da variância. Neste sentido, para a formação realizada na província de Maputo, o grau académico ($p=0,006$), a formação inicial na deficiência ($p=0,034$) e os anos de experiência como docente em EF ($p=0,016$) explicariam significativamente mais dos 53% da variância ($R^2 = 0,531$).

De forma similar, os cursos que foram realizados na cidade de Maputo — onde a idade do participante ($p=0,016$) explicaria mais dos 52% da variância ($R^2 = 0,528$) — na província de Sofala — a formação inicial na área da deficiência ($p=0,006$) e o contacto prévio com a deficiência ($p=0,016$) explicariam mais dos 77% da variância ($R^2 = 0,772$) — e o curso da província de Manica

— o contacto prévio com a deficiência ($p=0,032$) ajudaria a compreender mais dos 44% da variância ($R^2 = 0,446$).

Portanto, podemos indicar estas variáveis independentes como sendo significativamente preditoras da promoção da atitude positiva perante a deficiência nos diversos cursos de formação realizados. Ainda, se agruparmos estas variáveis por ambiente de formação, teríamos que os cursos inclusivos aglutinariam a idade do participante e o contacto prévio com a deficiência; sendo que o ambiente específico reuniria o grau académico, o contacto prévio com a deficiência, a experiência como docente em EF/treino e a formação inicial na área da deficiência.

Todavia, foi do nosso interesse remover o efeito sobre os resultados das diferentes covariáveis — sexo, grau académico, experiência docente em EF, contacto prévio com a deficiência, formação inicial, idade, ambiente de formação e a interacção entre a idade e o ambiente de formação — para o que fizemos uma análise da covariância. Durante o processo, quisemos testar estas covariáveis de forma separada para cada momento de avaliação, isto é, no fim da formação presencial (M_1) e no fim do período de estágio (M_2).

A este respeito, na Tabela 36 e Tabela 37 apresentamos os valores das médias ajustadas — no fim da formação (M_1) e no fim do período de estágio (M_2) — dos participantes do curso específico nas diferentes dimensões da atitude e da atitude geral e os resultados da comparação com os participantes do curso inclusivo em função da idade, tendo o sexo, o grau académico, a experiência docente em EF/treino, o contacto prévio com a deficiência, a formação inicial, o tipo de ambiente, a idade, e a interacção entre o tipo de ambiente de formação e a idade como covariáveis.

Como podemos apreciar, para o momento 1 (Tabela 36), o tipo de ambiente de formação [$F(1,62)=4,980$; $p=0,029$], assim como a interacção do tipo de ambiente de formação e a idade [$F(4,62)=2,538$; $p=0,049$], revelaram-se como covariáveis significativas para a dimensão afectiva. Igualmente, a interacção mostrou-se significativa para as três dimensões da atitude [Afectiva – $F(1,62)=7,746$; $p=0,007$; Cognitiva – $F(1,62)=12,259$; $p=0,001$; Comportamental – $F(1,62)=6,980$; $p=0,010$], assim como da atitude geral [$F(1,62)=13,648$; $p<0,001$].

Quando comparadas as médias dos grupos específico e inclusivo, verificámos que a partir dos 31 anos em diante, todas as dimensões — assim como a atitude geral — apresentaram valores mais baixos para o grupo inclusivo, o qual indica uma atitude mais positiva perante a deficiência. Igualmente, encontrámos médias mais baixas nos participantes do grupo inclusivo para todas as idades da dimensão comportamental, assim como para a faixa dos 18-25 anos da atitude geral.

Para o momento 2 (Tabela 37), o efeito das covariáveis sexo [$F(1,23)=9,341$; $p=0,006$], da experiência docente em EF/treino [$F(1,23)=7,543$; $p=0,011$], da formação inicial em DA [$F(1,23)=8,331$; $p=0,008$], do tipo de ambiente de formação [$F(1,23)=4,393$; $p=0,047$], da idade [$F(4,23)=3,590$; $p=0,020$] e da interacção entre o tipo de ambiente de formação e a idade [$F(4,23)=3,256$; $p=0,030$], mostraram-se significativas para a dimensão cognitiva. Igualmente, o tipo de ambiente de formação foi uma covariável significativa para a dimensão afectiva [$F(1,23)=2,079$; $p<0,05$], e a atitude geral [$F(1,23)=4,381$; $p=0,048$]. Também a interacção revelou-se significativa para todas as dimensões excepto na dimensão comportamental [Afectiva – $F(1,23)=4,603$; $p=0,043$; Cognitiva – $F(1,23)=4,702$; $p=0,041$; e Atitude geral – $F(1,23)=5,175$; $p=0,033$].

Ao compararmos as médias dos grupos específico e inclusivo no M_2 da avaliação, verificámos que praticamente todas as médias dos participantes do grupo inclusivo foram mais baixas para cada uma das dimensões, assim como da atitude geral. Apenas na faixa dos "26-30 anos" para as dimensões afectiva, cognitiva e a atitude geral, e na faixa "acima de 40 anos" na dimensão comportamental, o grupo específico teve uma média inferior ao grupo inclusivo.

Neste sentido, da comparação dos valores médios do M_1 e M_2 da avaliação, emerge o facto que apenas para a faixa etária "26-30 anos" não parece indicar que a prática obrigatória de quatro meses teve um efeito positivo em todas as idades.

Quando comparados os valores médios dos grupos específico e inclusivo entre os momentos de avaliação M_1 e M_2 , constatámos que a maior parte das médias são inferiores no M_2 . São excepções no grupo específico a dimensão comportamental para todas as idades excepto para o intervalo de "26-30 anos", a dimensão cognitiva para a faixa "31-35 anos" e a atitude geral no intervalo dos 31 aos 40 anos. Igualmente constitui excepção no grupo inclusivo a dimensão afectiva para a idade "acima de 40 anos" e a dimensão comportamental dos "36-40 anos".

Isto parece indicar que o trabalho realizado entre o momento de avaliação um e dois (prática obrigatória com duração de quatro meses), maioritariamente teve um impacto positivo em ambos grupos de formação — com destaque para o grupo inclusivo — em cada uma das dimensões da atitude e da atitude geral, que foi melhorando com a idade dos participantes a partir dos 31 anos de idade.

A partir destes dados, podemos inferir que para a criação de núcleos e começo de actividades de treino, os participantes mais adultos tiveram mais facilidade para interagir com os gestores das instalações, assim como com pessoas com deficiência. Neste sentido, parece que os formandos mais jovens ficaram à espera do comando dos formandos mais adultos, o que poderia fazer algum sentido dentro dos costumes do país, onde existe tradicionalmente um necessário respeito aos membros mais velhos da família, e por extensão, das estruturas organizativas e sociais.

Ainda, partindo da relação encontrada na análise da covariância, quisemos apresentar dados gráficos sobre a interacção do ambiente de formação e a idade para as diferentes dimensões da atitude e da idade no geral. A este respeito, a Figura 25 apresenta o gráfico dos valores médios dos participantes dos grupos específico e inclusivo para as diferentes dimensões da atitude e o constructo geral, em função da idade.

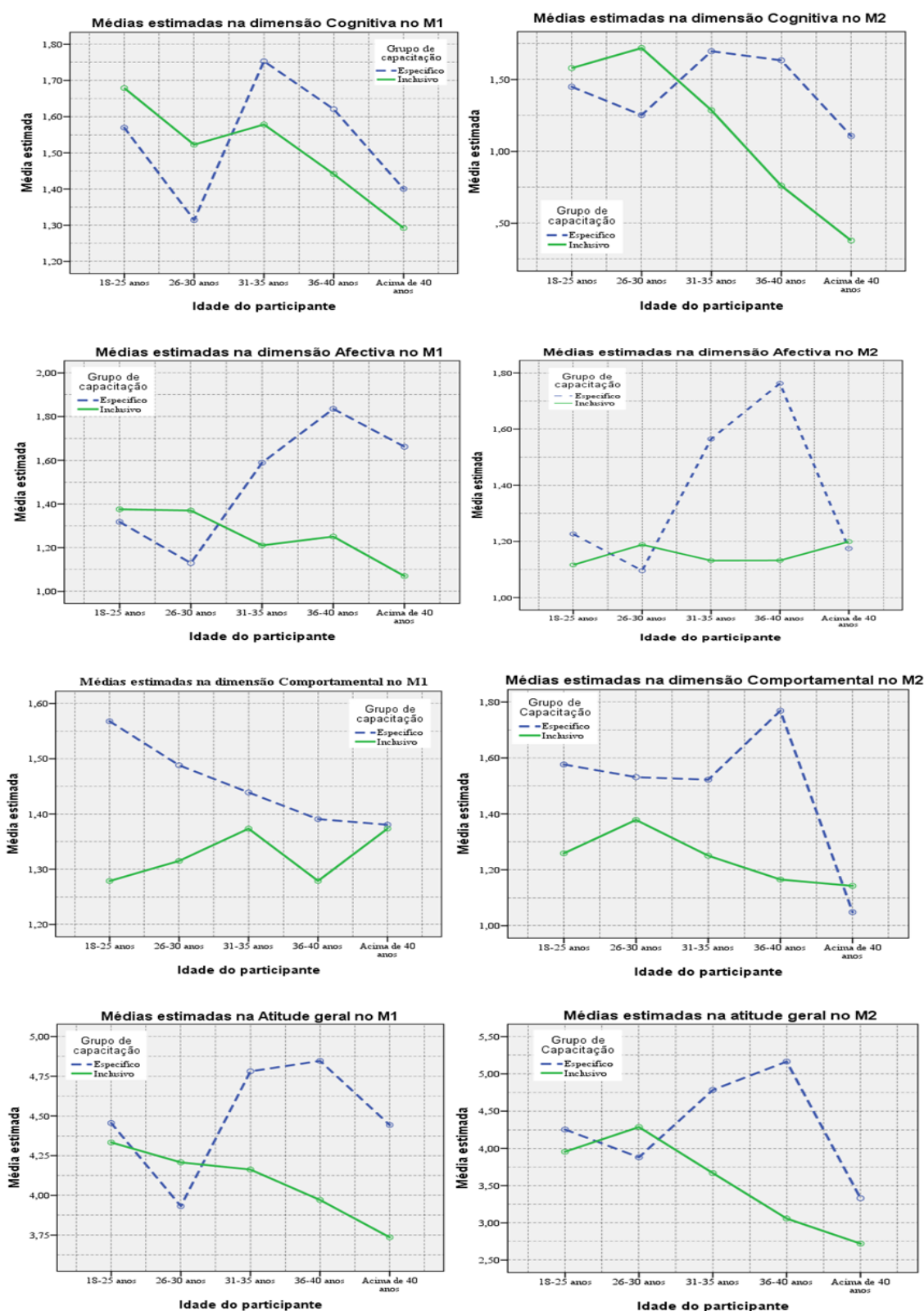


Figura 25: Comportamento das médias dos formandos do curso específico (Maputo província) e inclusivo (Maputo cidade) nas diferentes dimensões da atitude e na atitude geral em função da idade

Do trajecto do grupo inclusivo nos dois momentos de avaliação, fica clara a existência da melhoria na atitude do participante com o avançar da idade. Exceptuando nas dimensões cognitiva (M_1), afectiva (M_1 e M_2), e na atitude geral (M_1) para a faixa etária dos "26-30 anos" do grupo específico.

Deste modo, deduzimos que a idade foi uma variável de interesse durante o estágio de quatro meses realizado pelos formandos, já que houve um impacto positivo em todas as dimensões da atitude e da atitude geral nos participantes de ambos cursos de formação — principalmente do grupo inclusivo.

Portanto, entendemos que os resultados apresentados poderiam auxiliar nos critérios de selecção de candidatos em cursos desportivos quando se tivesse interesse na promoção de atitudes positivas perante um exogrupo. Contudo, não queremos deixar passar a oportunidade de tecer algumas considerações desde uma abordagem qualitativa, mesmo conscientes de que esta pretensão pecaria de consistência argumentativa.

De facto, seria uma tarefa complexa de realizar no que tange à comparação entre grupos, onde as barreiras são, por vezes, subtis. Mesmo assim, de forma simples cingir-nos-emos ao cômputo das unidades de registo agrupadas pelas variáveis independentes de estudo.

Desta forma, na Tabela 38 mostramos os resultados da contagem de unidades de registo positivas e negativas — provenientes dos DPAR, EPAR_I, EPAR_II e DFOR⁶⁶ — alocadas a cada variável do nosso estudo, de acordo com o ambiente de formação. Para o somatório, contabilizámos de forma agrupada tanto as codificações realizadas nas subcategorias relativas à avaliação da atitude a curto prazo (dimensões cognitiva, afectiva, comportamental e atitude geral), como as realizadas durante a avaliação a longo prazo.

Queremos lembrar que no total tivemos um universo de 2584 unidades de registo codificadas nas subcategorias sobre dimensões da atitude e da atitude no geral. Este algarismo incluía as provenientes tanto do contexto da formação — sendo do ambiente inclusivo 1945 unidades de registo (1920 positivas e 25 negativas) e 510 (460 positivas e 50 negativas) do ambiente específico

⁶⁶ Para os DFOR, apenas retirámos as unidades de registo que se referiam a formandos identificados.

— como do tempo de duração do estágio — contabilizando um total de 129 unidades de registo (123 positivas e 6 negativas).

Do universo referido, na Tabela 38 apenas apresentamos as unidades computáveis às variáveis em estudo, sendo para o ambiente inclusivo 1474 (1442 positivas e 32 negativas) e para o específico 395 (374 positivas e 21 negativas).

Tabela 38: Cômputo das unidades de registo codificadas para cada variável de estudo segundo o ambiente de formação

Variável		Ambiente Inclusivo						Ambiente Específico					
		n	UR +	VM+	UR -	VM-	T-UR	n	UR +	VM+	UR -	VM-	T-UR
Sexo	Feminino	22	959	43,6	24	1,1	983	22	238	10,8	12	0,5	250
	Masculino	13	483	37,2	8	0,6	491	20	136	6,8	9	0,5	145
	Total	35	1442	41,2	32	0,9	1474	42	374	8,9	21	0,5	395
Idade do formando	18-25 anos	9	292	32,4	13	1,4	305	9	62	6,9	5	0,6	67
	26-30 anos	8	198	24,8	11	1,4	209	1	9	9,0	6	6,0	15
	31-35 anos	7	356	50,9	5	0,7	361	10	92	9,2	3	0,3	95
	36-40 anos	6	267	44,5	2	0,3	269	8	83	10,4	4	0,5	87
	> 40 anos	5	329	65,8	1	0,2	330	14	128	9,1	3	0,2	131
	Total	35	1442	41,2	32	0,9	1474	42	374	8,9	21	0,5	395
Grau académico	Nível Elem/Básico	3	87	29,0	11	3,7	98	2	16	8,0	4	2,0	20
	Nível Médio	17	554	32,6	12	0,7	566	16	125	7,8	12	0,8	137
	Nível Superior	15	801	53,4	9	0,6	810	24	233	9,7	5	0,2	238
	Total	35	1442	41,2	32	0,9	1474	42	374	8,9	21	0,5	395
Experiência docente (EF)	Não possuo	17	703	41,4	23	1,4	726	5	26	5,2	8	1,6	34
	Menos de 5 anos	7	297	33,0	6	0,7	303	16	101	6,3	8	0,5	109
	de 6-15 anos	9	348	49,7	2	0,3	350	13	151	11,6	3	0,2	154
	Mais de 16 anos	2	94	47,0	1	0,5	95	8	96	12,0	2	0,3	98
	Total	35	1442	41,2	32	0,9	1474	42	374	8,9	21	0,5	395
Formação inicial em DA	Não	14	305	21,8	25	1,8	330	21	138	6,6	16	0,8	154
	Preparação baixa	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Preparação média	12	520	43,3	6	0,5	526	4	38	9,5	3	0,8	41
	Preparação alta	9	617	68,6	1	0,1	618	17	198	11,6	2	0,1	200
	Total	35	1442	41,2	32	0,9	1474	42	374	8,9	21	0,5	395
Experiência anterior com PcD	Não	4	102	25,5	18	4,5	120	3	26	8,7	10	3,3	36
	Físico-motora	8	327	40,9	6	0,8	333	21	192	9,1	4	0,2	196
	Sensorial	6	179	29,8	5	0,8	184	6	49	8,2	2	0,3	51
	Intelectual	0	0	0	0	0	0	1	9	9,0	1	1,0	10
	Multideficiência	17	834	49,1	3	0,2	837	11	98	8,9	4	0,4	102
	Total	35	1442	41,2	32	0,9	1474	42	374	8,9	21	0,5	395

n= Sujeitos de pesquisa; UR+= Unidades de registo positivas; VM+= Valor médio por sujeito (UR+/n);

UR-= Unidades de registo negativas; VM-= Valor médio por sujeito (UR-/n);

T-UR: Total unidades de registo positivas e negativas

Embora os valores da Tabela 38 simplesmente fazem referência às unidades de registo codificadas dentro das subcategorias da atitude desde a abordagem qualitativa, podemos entrelaçar algumas considerações associadas a esta contagem quando ranqueamos os resultados, por exemplo:

- Em relação ao sexo. As formandas de ambos ambientes tiveram, em média, uma quantidade de registos positivos maior que os participantes de sexo masculino (ambiente inclusivo 43,6 vs 37,2 e específico 10,8 vs 6,8), o que poderíamos entender como uma atitude mais positiva do sexo feminino perante a deficiência.

- Em relação à idade. As faixas etárias que obtiveram uma média maior de unidades positivas foram, por ordem (ambiente inclusivo: "> 40 anos", "31–35 anos", "36–40 anos", "18–25 anos" e "26–30 anos"; e ambiente específico: "36–40 anos", "31–35 anos", "> 40 anos", "26–30 anos" e "18–25 anos"). Podemos sugerir que idades acima dos 31 anos parecem ter uma maior atitude direccionada para a pessoa com deficiência do que os mais jovens.

- Em relação ao grau académico. Os valores médios positivos apontam que os formandos com um nível superior parecem ter uma melhor atitude face à deficiência, a qual vai decrescendo na medida em que reduz o grau académico. Esta relação é mais claramente visível nos dados relativos ao ambiente inclusivo (53,4; 32,6 e 29,0) e mais duvidosa no ambiente específico (9,7; 7,8; 8,0).

- Em relação à experiência como docente de EF/treinador. Para ambos grupos, os dados sugerem que os participantes com uma experiência acima dos seis anos como docente de EF/treinador possuem atitudes mais positivas do que aqueles que têm uma experiência laboral entre um e cinco anos. Ainda, destacamos um valor médio elevado para os formandos sem experiência como docente de EF do ambiente inclusivo (41,4) acima do professor com ligeira experiência na profissão "Menos de 5 anos" (33,0). Não se aprecia esta diferença no grupo específico, onde existe uma sequência crescente desde "Não possuo" (5,2) até "Mais de 16 anos" (12,0).

- Em relação à formação inicial em Desporto Adaptado. Parece-nos existir uma relação entre a preparação específica na área do desporto para a pessoa com deficiência e uma atitude mais positiva. Para ambos ambientes, uma preparação inicial alta está relacionada com um valor médio positivo maior (68,6 – curso inclusivo e 11,6 – curso específico) do que uma preparação média (43,3 e 9,5, respectivamente). De forma similar, os participantes com preparação média tiveram melhores resultados que aqueles sem formação específica no desporto adaptado (21,86 – curso inclusivo e 6,6 – curso específico).

- Em relação à experiência anterior com pessoas com deficiência. Quando ranqueados, os dados do ambiente inclusivo apontam que as pessoas com experiência prévia com pessoas com deficiências têm atitudes mais positivas do que aquelas que não tiveram esta oportunidade. Entretanto, em relação ao tipo de deficiência do contacto anterior, os valores colocam na primeira posição a "Multideficiência" (49,1), seguida da físico-motora (40,9), e da sensorial (29,8). No caso do ambiente específico, não se apreciam diferenças notórias entre os diferentes grupos.

À luz destes resultados, queremos lembrar que os formandos dos cursos específicos não tiveram a oportunidade de entrar em contacto com pessoas com deficiência durante a formação presencial. Este facto terá limitado as oportunidades para colectar dados quanto às dimensões afectiva e comportamental, e por extensão, da atitude geral. Contudo, ficam estas considerações quanto ao perfil do formando em relação à atitude demonstrada durante os cursos de técnicos desportivos de Paravoleibol.

CAPÍTULO IV: DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

CAPÍTULO IV: DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Inicialmente, dirigimos o interesse do nosso trabalho ao desenho duma metodologia que pudesse agregar valor às formações de agentes desportivos na área da inclusão social de pessoas com deficiência. Nesse sentido, a proposta contribuiria na melhora do perfil do egresso quanto à promoção de atitudes positivas perante este grupo-alvo. Porém, o desenho da metodologia não deveria interferir sobre as componentes técnicas e táticas da modalidade desportiva sob pena de descuidar aspectos básicos de qualquer formação na área da Actividade Física e o Desporto.

Todavia a proposta deveria ser aplicável ao contexto moçambicano, sendo este um dos aspectos de interesse. Neste contexto, apoiando-nos no acervo científico, enveredámos pela elaboração duma proposta metodológica baseada na Teoria do Contacto (ALLPORT, 1971), a qual foi validada quanto ao conteúdo através de um painel de especialistas (RODRÍGUEZ DE VERA *et al.*, 2020a), e implementada através de cursos de formação de técnicos desportivos de Paravoleibol.

Partindo deste prolegómeno, no presente capítulo debruçamo-nos sobre os resultados apresentados — decorrentes desta implementação — e a sua discussão com os principais autores indicados no quadro teórico. De forma similar à estrutura utilizada no capítulo precedente, seguiremos a ordem das perguntas de pesquisa, estando já implícitos os objectivos que as sustentam.

Portanto, ao longo deste percurso confrontaremos os resultados obtidos com a literatura específica, tratando de estear as nossas perguntas de pesquisa. Por isso, primeiramente procuraremos sustentar as nossas evidências quanto ao tipo de metodologia aplicada com o intuito de promover atitudes positivas perante a deficiência através do desporto. Desta forma, por um lado confrontaremos os dados recolhidos quanto às componentes básicas da formação com outros estudos da área; e por outro lado, analisaremos o nível de conhecimento obtido pelos sujeitos de pesquisa tanto sobre o processo de inclusão da pessoa com deficiência no desporto, como também o saber técnico – tático da modalidade desportiva implementada.

Em segundo lugar, dissertaremos sobre a influência da metodologia desenhada na promoção de atitudes positivas perante a deficiência nos formandos dos cursos de agentes desportivos. Para isto, teremos em conta os dados do ambiente de formação — inclusivo *versus* específico — e ainda o efeito no formando tanto a curto como a longo prazo.

Finalmente, discorreremos sobre o perfil do egresso dos cursos realizados no contexto desta tese e as principais variáveis independentes arroladas na literatura como influenciadoras das atitudes das pessoas sem deficiência perante os seus pares com deficiência. Neste sentido, referimo-nos ao sexo e idade dos participantes, grau académico, formação prévia na área de AFDA, experiência na área da docência/treino em AFD e o contacto prévio com a deficiência.

4.1. Influência da metodologia desenhada sobre as componentes básicas da formação

Existe um crescente interesse da literatura pelas intervenções que pretendem promover atitudes positivas perante a deficiência através da AFD. Neste sentido, independentemente dos estudos estarem centrados no contexto educativo ou recreativo, existem numerosas pesquisas que avançam resultados encorajadores neste âmbito (ABELLÁN *et al.*, 2018a; ANACLETO, 2018; CABRAL, 2016; DE LA OSA & HERNANDEZ, 2018; GAVILANES, 2013; GOMES *et al.*, 2008; MCKAY *et al.*, 2015 & 2019; OCETE, 2016; RELLO *et al.*, 2018 & 2020; SANTANA & GAROZ, 2013; SOO *et al.*, 2014; e outros).

Com efeito, os resultados recolhidos nesta pesquisa concorrem para dar maior robustez científica, contribuindo para elevar o número de estudos nesse sentido, uma vez que a implementação da nossa metodologia verificou mudanças positivas nos participantes quanto às atitudes perante as pessoas com deficiência. Não obstante, apesar da conveniência destes achados, autores como VÍQUEZ *et al.* (2020) afirmam de forma simplista que todo modelo de intervenção baseado na prática desportiva inclusiva concorre para ser um desenho completo e eficaz na promoção positiva de atitudes perante as pessoas com deficiência, dado que fomenta a amizade, a cooperação e a ajuda intergrupo.

Mesmo reconhecendo a generalidade desta asserção, queremos discordar lembrando que, embora a AFD têm sido apresentados como meios excepcionais para a promoção de atitudes positivas — como enfatizam RODRÍGUEZ *et al.* (2017) — na verdade não são espaços inclusivos e educativos *per se*, estando dependentes da intencionalidade da pessoa que os utiliza (JIMÉNEZ & DURÁN, 2006). Desta maneira, toda intervenção que pretenda ser um veículo de inclusão deveria passar pela escolha acertada das componentes básicas como são as estratégias a utilizar, a duração da implementação e os conteúdos a serem apreendidos (RODRÍGUEZ DE VERA *et al.*, 2019).

A este respeito, concordamos com OCETE (2016) que existe uma grande disparidade nos desenhos das intervenções que têm como intuito a sensibilização e consciencialização de participantes sem deficiência para a inclusão dos pares com deficiência. Igualmente, admitimos que a falta de ferramentas utilizadas para a avaliação das diversas propostas tem dificultado a possibilidade de comparar e tirar conclusões que marquem acções e pautas eficazes para novas pesquisas. Neste sentido, a autora indica:

Por outro lado, além da questão sobre o tipo e grau de deficiência incluída nas sessões, as características do conteúdo, estratégias e frequência das intervenções, concordamos com Fernández, Sánchez, Jiménez, Navarro e Anguera (2012), em que as características socioculturais (alunos, familiares, etc....) e as características dos alunos e dos seus professores exercem uma influência determinante, dificultando uma comparação real e eficaz entre estudos. (OCETE, 2016; p. 381)

No entanto, pese à variedade de factores intervenientes indicados, podemos adivinhar algumas directrizes comuns nas pesquisas que marcam a senda pela qual enveredarmos (ALVES, 2015). A este respeito, desde a literatura específica, destacamos a importância das estratégias planificadas no desenho, da duração da intervenção e dos conteúdos envolvidos.

4.1.1. Em relação às estratégias utilizadas

De forma geral, os estudos analisados têm apresentado diversas configurações no relativo ao desenho de estratégias quando o interesse visa promover atitudes positivas perante a deficiência. Dentre as propostas, algumas utilizam o contacto directo apenas (BERGMAN & HANSON, 2000); o contacto directo e a informação (PÉREZ-TEJERO *et al.*, 2012); o contacto directo e a simulação (LUNDBERG *et al.*, 2008) ou a informação e a simulação (CABRAL, 2016; DE LA OSA & HERNANDEZ, 2018; JESINA *et al.*, 2006; PANAGIOTOU *et al.*, 2008 & 2009; VAN BIESEN *et al.*, 2006).

Contudo, no atinente às estratégias utilizadas durante o desenho da metodologia convimos com KRAHÉ & ALTWASSER (2006), XAFAPOULOS *et al.* (2009), LIU *et al.* (2010), REINA *et al.* (2011), PAPAIOANNOU *et al.* (2014), ABELLÁN *et al.* (2018a), McKAY *et al.* (2019), VÍQUEZ *et al.* (2020) e outros, em que a combinação de um número maior de estratégias tem um maior impacto sobre as atitudes dos participantes em comparação àqueles desenhos que utilizam um número reduzido.

Por conseguinte, acreditamos que a aplicação de um maior número de estratégias — como é o caso da informação, simulação e contacto directo com pessoas com deficiência — concorreu para o sucesso durante a implementação da nossa intervenção. Neste sentido, coincidimos com OCETE (2016) em que a combinação destas estratégias teve certas vantagens dado que "permite-nos obter uma triple perspectiva da deficiência: a informação nos dá os conceitos e suas características; a simulação, as sensações; e o contacto directo, experiência directa com pessoas com deficiência" (p. 382).

Desta maneira, em relação à estratégia da informação, concordamos com ALVES (2015) e RODRIGUES *et al.* (2009) quando sugerem que o conhecimento sobre a deficiência ajuda a melhorar a sensibilidade perante as pessoas com deficiência revertendo em favor de atitudes positivas. Neste sentido, ao longo da intervenção facilitámos informações sobre a deficiência e o desporto, tanto de forma directa (debates, vídeos, fichas de apontamentos, sessões teóricas e práticas) como indirecta (a partir do convívio com pessoas com deficiência nas formações inclusivas). De forma similar a OCETE (2016), consideramos fundamental esta transmissão de conhecimento para o sucesso da metodologia utilizada.

Assim, a pesquisa tem demonstrado que intervenções que utilizam a informação como estratégia para promover as atitudes têm resultados positivos, independentemente do tipo de deficiência utilizado. Portanto, encontramos resultados promissores através da deficiência físico-motora (DE LA OSA & HERNANDEZ, 2018; JESINA *et al.*, 2006; McKAY *et al.*, 2015 & 2019; PAPAIOANNOU *et al.*, 2014; PEREZ- TEJERO *et al.*, 2012; XAFOPOULOS *et al.*, 2009), visual (REINA *et al.*, 2011), intelectual (ABELLÁN *et al.*, 2018a) ou várias em simultâneo (ANACLETO, 2018; CABRAL, 2016; LIU *et al.*, 2010; OCETE *et al.*, 2015; PANAGIOTOU *et al.*, 2008 & 2009; RELLO *et al.*, 2018; TEIXEIRA, 2014; VIQUEZ *et al.*, 2020).

Quanto à simulação — quiçá a estratégia mais utilizada no contexto desportivo quando as actividades estão focadas na deficiência físico-motora e visual (GARCÍA *et al.*, 2009) — coincidimos com a literatura no seu potencial impacto sensibilizador e de consciencialização em favor da diversidade (ABELLÁN *et al.*, 2018a; CABRAL, 2016; LUNDBERG *et al.*, 2008; PAPAIOANNOU *et al.*, 2014; REINA, 2003; RELLO *et al.*, 2018; VÍQUEZ *et al.*, 2020 e outros). Com efeito, partilhamos a opinião de VALENCIA-PERIS *et al.* (2020), ao destacarem o contributo

da simulação sobre as experiências e vivências dos participantes em situações novas. De facto, as nossas evidências demonstraram em numerosas ocasiões este pormenor.

Consequentemente, realçamos a estratégia da simulação como requisito indispensável à formação do agente desportivo. Nesse sentido, os nossos resultados evidenciaram que a prática do gesto técnico e tático desde a perspectiva do atleta contribuiu para que os sujeitos de pesquisa obtiveram ganhos nas diferentes dimensões da atitude, assim como na compreensão da modalidade desportiva (p. ex: compreensão do regulamento ou melhora na capacidade para detectar erros e propor exercícios de correcção). Ainda, desde esta experiência reconhecemos que a simulação foi um dos elementos mais motivadores para os participantes de ambos os cursos.

Queremos frisar que não obtivemos nenhum sinal de prejuízo pelo uso da simulação durante a intervenção quanto a uma possível focalização nas limitações das pessoas com deficiência que conduzissem a estereótipos negativos. Logo, discordamos de LUNDBERG *et al.* (2008) e MAGALHÃES & CARDOSO (2010) ao indicarem que a vivência de uma situação artificial de deficiência pode ter um efeito negativo, dado que a pessoa sem deficiência pode valorizar negativamente a situação da pessoa com deficiência. Antes, pelo contrário, o nosso trabalho apoia o posicionamento que reconhece a simulação como uma das estratégias adequadas para a mudança positiva de atitudes perante este grupo-alvo (ALVES, 2015; BORGMANN & GAVIÃO, 2015; OCETE, 2016; OCETE *et al.*, 2015; RELLO *et al.*, 2018; etc.).

Relativamente ao contacto directo, foi do nosso interesse aplicar o desenho metodológico validado através de dois ambientes: específico e inclusivo. Esta diferenciação permitiu-nos comparar os resultados no referente à utilização desta estratégia e o seu efeito na promoção de atitudes positivas perante a pessoa com deficiência.

Desta forma, realizámos duas formações específicas de agentes desportivos em Paravoleibol seguindo propostas que não incluíram esta estratégia nas suas intervenções (CABRAL, 2016; DE LA OSA & HERNANDEZ, 2018; JESINA *et al.*, 2006; OCETE, 2016; PANAGIOTOU *et al.*, 2008 & 2009; REINA *et al.*, 2011; VAN BIESEN *et al.*, 2006; e outras).

Similarmente, efectuámos outras duas formações de agentes desportivos da mesma modalidade, porém permitindo o contacto directo com pessoas com deficiência durante os cursos. Para isto

examinámos propostas que utilizaram o contacto directo como estratégia durante as suas intervenções (ANACLETO, 2018; KRAHÉ & ALTWASSER, 2006; LIU *et al.*, 2010; McKAY *et al.*, 2015; OCETE *et al.*, 2015; PAPAIOANNOU *et al.*, 2014; PÉREZ-TEJERO *et al.*, 2012; RELLO *et al.*, 2018; TEIXEIRA, 2014; XAFOPOULOS *et al.*, 2009; VÍQUEZ *et al.*, 2020; e outras).

Da análise dos resultados obtidos a partir das formações específicas e inclusivas, constatámos que os participantes em ambos ambientes registaram ganhos tanto na apreensão de conhecimentos sobre a inclusão da pessoa com deficiência, quanto no relativo à componente técnica e táctica da modalidade desportiva. No entanto, quando comparados ambos ambientes entre si, obtivemos indícios que indicaram uma maior e melhor preparação dos participantes dos cursos inclusivos.

Entre outros aspectos, os formandos que tiveram um contacto intergrupo, apresentaram-se mais determinados e seguros para iniciar as suas actividades, com uma clara autopercepção sobre a inclusão das pessoas com deficiência, e uma retenção mais duradoura e significativa dos conhecimentos adquiridos ao longo do tempo.

Perante estes resultados, queremos concordar com os encontrados por LUNDBERG *et al.* (2008); CAMPOS *et al.* (2013); MACMILLAN *et al.* (2013); PAPAIOANNOU *et al.* (2014); TEIXEIRA (2014); CABRAL (2016); GARCIA (2016); REIS (2016); ABELLÁN *et al.* (2018a); RELLO *et al.* (2018); McKAY *et al.* (2019); REINA *et al.* (2019); VÍQUEZ *et al.* (2020) e outros, sobre as potencialidades do contacto directo como estratégia básica quando exista interesse na promoção de atitudes positivas perante as pessoas com deficiência através de programas de Actividade Física e Desporto.

Para além das três estratégias indicadas (informação, simulação e contacto directo), foi do nosso interesse apresentar uma metodologia mais completa, pelo que incluímos a persuasão, a experiência vicária e a discussão/debate dentro da nossa proposta (RODRÍGUEZ DE VERA *et al.*, 2020a). Estas estratégias também foram utilizadas noutras pesquisas, como as de REINA (2003), PÉREZ-TEJERO *et al.* (2012), SANTANA & GAROZ (2013), TEIXEIRA (2014), McKAY *et al.* (2015; 2019), OCETE *et al.* (2015), CABRAL (2016), ANACLETO (2018), DE LA OSA e HERNANDEZ (2018), RELLO *et al.* (2020), etc.

Em relação à persuasão, concordamos com REINA (2003) e PÉREZ-TEJERO *et al.* (2012) em que pode ser uma estratégia adequada para o desenvolvimento de atitudes positivas. De facto, segundo GAZZANIGA & HEATHERTON (2005), a utilização dum discurso activo e consciente com uma mensagem clara concorre para a promoção de atitudes positivas.

Assim, ao longo da nossa intervenção mantivemos algumas premissas que transmitiram a ideia de respeito à diversidade, valorização das diferenças individuais e consciencialização do impacto das atitudes sobre a inclusão de pessoas com deficiência, entre outras. Desta forma, em anuência com BASSILI (2010), pudemos observar que o discurso persuasivo contribuiu para tornar as atitudes dos formandos mais acessíveis e consistentes com os seus comportamentos, e por extensão, mais duradouras no tempo.

Quanto à experiência vicária, destacamos o seu impacto nos participantes dos cursos realizados em ambientes inclusivos. Nestes, a estratégia serviu como reforço da aprendizagem comportamental, cognitiva e afectiva a partir de observar e ser observado por colegas (BANDURA, 2002; IGARTUA *et al.*, 2013). Queremos destacar os ganhos na componente afectiva dos formandos, devido ao facto de que muitas das aprendizagens afectivas aconteceram de forma "não intencionada" dentro dos cursos inclusivos, o que sugeriu a importância do contacto interpessoal e a aprendizagem que advém dessa interacção.

Portanto, consideramos que a criação de um ambiente de respeito pela diversidade, motivador para a participação, estimulador da cooperação entre participantes e promotor do sucesso colectivo, esteve associado a uma experiência grupal favorável e prazerosa dos participantes. Neste sentido, reconhecemos que as experiências vicárias ligadas a atitudes positivas concorrem para a sua repetição, o que pode reforçar a própria atitude do formando, ao tempo que serve de modelo para qualquer observador.

Nesse sentido, concordamos com a ideia de GERULL & RAPEE (2002) e HIGA-McMILLAN *et al.* (2014) de que a experiência vicária permite a aprendizagem de sentimentos e emoções a partir da observação do comportamento demonstrado por outras pessoas. Esta reflexão é reforçada no contexto da Actividade Física e o Desporto por PÉREZ-TEJERO *et al.* (2012).

Adicionalmente, seguindo os vários estudos apresentados na literatura, quisemos incorporar a discussão/debate como uma estratégia válida para a promoção de atitudes positivas no desenho da nossa proposta (ANACLETO, 2018; KRAHÉ & ALTWASSER, 2006; McKAY *et al.*, 2015 & 2019; OCETE *et al.*, 2015; RELLO *et al.*, 2020; TEIXEIRA, 2014; XAFOPOULOS *et al.*, 2009; etc.).

Assim, as sessões foram conduzidas privilegiando a discussão/debate com os formandos o que permitiu uma aprendizagem significativa dos vários conteúdos. Segundo as nossas evidências, verificámos que houve um maior efeito desta estratégia quando a discussão/debate envolveu participantes com deficiência (nos ambientes inclusivos), já que estes ofereceram argumentos em primeira pessoa que se conformaram como válidos para os participantes sem deficiência.

Com efeito, partilhando o pensamento de ELIAS (2011), entendemos que o formador e o formando devem estar numa relação rizomática (não mais de forma vertical ou horizontal), de maneira que o relacionamento entre ambos tenha a capacidade de afectar e ser afectado, adivinhando um processo dinâmico de construção e produção de saberes. Neste sentido, considerámos que nessa convivência entre participantes, com destaque para os ambientes inclusivos, foi experienciado e produzido conhecimento formal e social, conducente a resultados encorajadores na nossa intervenção.

Para além das discussões/debates presenciais, também utilizámos vários dilemas morais — relacionados a situações de inclusão de pessoas com deficiência no contexto da EF, o Desporto Escolar e o Desporto Recreativo — os quais foram incluídos como parte dos Diários dos Participantes (DPAR). Estes dilemas morais converteram-se num canal escrito de intercâmbio de opiniões entre o pesquisador e os formandos, o qual permitiu auferir um nível positivo de raciocínio moral inclusivo neles. Em anuência com LUNDBERG *et al.* (2008), constatámos que foi possível promover atitudes positivas com sucesso mesmo a partir de situações hipotéticas.

De forma similar, várias pesquisas relataram resultados positivos sobre o raciocínio moral dos respondentes quando usados dilemas morais dentro do contexto da Actividade Física e o Desporto (FRAILE ARANDA, 2010; GILLESPIE, 2002; GUTIERREZ & VIVÓ, 2005; OMEÑACA *et al.*, 2015; PALACIOS *et al.*, 2015; etc.).

Outrossim, tanto as discussões/debates como os dilemas morais tencionaram criar certa dissonância cognitiva que motivasse o formando a posicionar-se perante situações relacionadas à inclusão (ALVES, 2015; XAVIER, 2012). Neste sentido, concordando com GUTIERREZ & VIVÓ (2005), acreditamos que os dilemas morais utilizados no nosso estudo fomentaram o raciocínio moral inclusivo dos participantes, ao tempo que estimularam a sua capacidade empática, e contribuíram para melhorar a compreensão do processo de inclusão no qual estão envolvidas as pessoas com deficiência em Moçambique.

Indo mais além, queremos adoptar a ideia de ALVES (2015) quando afirma que as estratégias focadas na mudança de rol — como seria o caso dos dilemas morais — convergiriam para reforçar a ideia da Hipótese do Contacto⁶⁷, na qual baseamos esta tese, e que indicaria que as pessoas são mais parecidas do que elas pensam, sendo que apenas precisam descobrir esta similitude (ALLPORT, 1971).

Portanto, condizendo com a literatura específica, acreditamos que as intervenções que combinam diferentes estratégias — informação, simulação, contacto directo, persuasão, experiência vicária e discussão/debate — têm maiores possibilidades de promover uma atitude positiva sobre os participantes (ABELLÁN *et al.*, 2018a; ALVES, 2015; GARCÍA *et al.*, 2009; LINDSAY & EDWARDS, 2013; OCETE *et al.*, 2015 & 2017; REINA *et al.*, 2011; RELLO & PUERTA, 2014; RELLO *et al.*, 2018 & 2020; e outros). É nesse sentido que, ao longo das quatro formações realizadas, utilizámos todas elas de forma articulada (com excepção do contacto directo para os ambientes específicos), o que poderia ser um dos factores de sucesso que contribuiu para a obtenção de efeitos positivos nesta pesquisa.

Fora das estratégias apresentadas, os formandos foram motivados para o trabalho pró-activo com o intuito de melhorar a autonomia na resolução de problemas. Assim, considerámos que a independência na execução de tarefas demonstrada durante toda a formação — e motivada em parte pela aprendizagem activa — contribuiu para melhorar a actuação dos agentes desportivos formados durante o tempo de duração deste estudo.

⁶⁷ Ainda, os dilemas morais podem ser relacionados às teorias do contacto indirecto, como é o caso da *Teoria do contacto imaginado*.

Esta qualidade foi tida como uma mais-valia no que tange às competências do egresso no contexto moçambicano, já que os formandos assumiram um papel funcional independente que seria necessário para a criação de núcleos desportivos na comunidade após a formação presencial. Neste ponto concordámos com CHICON *et al.* (2014) ao considerarem que o profissional de desporto deve assumir um papel impulsionador da mudança social, permanecendo em contínua reflexão sobre a diversidade e a inclusão.

De forma semelhante, consentimos com o pensamento de SOUZA & PICH (2013) por concluírem nos seus estudos que os processos de inclusão não acontecem de forma regular, pelo que não existem fórmulas descritas na literatura prontas a serem consumidas nem estratégias padronizadas de actuação. Neste sentido, a metodologia pró-activa utilizada durante a nossa intervenção parece ter contribuído para que o formando se convertesse num agente activo na resolução dos problemas encontrados durante o tempo de estágio, não se limitando ao conhecimento inicial adquirido — até porque normalmente a formação inicial tem sido considerada insuficiente para este efeito (CABRAL *et al.*, 2017; CASCONI *et al.*, 2020; VALENCIA-PERIS *et al.*, 2020; etc.).

Concluindo, as pesquisas na área da AFD afirmam que as várias estratégias especificadas proporcionam resultados especialmente encorajadores sobre a promoção de atitudes perante a pessoa com deficiência quando utilizadas em programas inclusivos (LIU *et al.*, 2010; KRAHÉ & ALTWASSER, 2006; RELLO *et al.*, 2018; XAFOPOULOS *et al.*, 2009; e outros). A este respeito, as nossas evidências confirmam esta ideia, já que apesar de obtermos resultados positivos nos cursos específicos, verificámos um maior efeito da súmula destas estratégias quando utilizadas nos ambientes inclusivos.

Em virtude de não termos encontrado pesquisas com uma metodologia semelhante à nossa proposta quanto ao número e uso de estratégias, terminamos indicando que a aplicação destas contribuiu para a sensibilização, raciocínio lógico, posicionamento atitudinal do participante e conhecimento do fenómeno da inclusão numa forma holística e contextualizada na realidade moçambicana, porém sem descurar os gestos técnicos e tácticos da modalidade desportiva.

4.1.2. Em relação à duração da intervenção

Todos os cursos realizados tiveram uma duração presencial de quatro dias consecutivos (24 horas de contacto), respeitando assim a baliza temporal média para formações de agentes desportivos — entre dois e cinco dias — tanto em Moçambique como no exterior. À duração presencial dos cursos foram adicionados quatro meses de estágio supervisionado (aproximadamente 40 horas), o que permitiu aumentar o tempo de contacto com a modalidade desportiva. Desta forma, para os formandos de ambientes inclusivos, o tempo de estágio permitiu continuar o trabalho com pessoas com deficiência, sendo que para os formados em ambientes específicos supus um primeiro contacto com o grupo-alvo nesta modalidade.

Esta decisão foi baseada na análise da literatura, a qual relaciona um maior tempo de contacto com o grupo-alvo e um efeito dos resultados mais acentuados e com uma duração mais longa no tempo (ABELLÁN *et al.*, 2018a; DE LA OSA & HERNANDEZ, 2018; KRAHÉ & ALTWASSER, 2006; LEITÃO & DA SILVA, 2019; LINDSAY & EDWARDS, 2013; McKAY *et al.*, 2015; SANTANA & GAROZ, 2013; etc.). De facto, como indica SANTANA (2013), parece bastante difícil produzir mudanças ponderáveis na opinião das pessoas em curtos espaços de tempo.

Entretanto, existe uma grande variabilidade nas intervenções publicadas quanto à frequência das sessões e duração das mesmas. Assim, deparamo-nos com intervenções tão díspares como as desenhadas para serem realizadas num único dia, como por exemplo o "Dia Paralímpico Escolar" (ANACLETO, 2018; McKAY *et al.*, 2015; TEIXEIRA, 2014; etc.), assim como outras mais longas, com programas desportivos de seis semanas (LUNDBERG *et al.*, 2008) ou acampamentos de verão de 20 dias consecutivos de actividades (PAPAIOANNOU *et al.*, 2014).

Em parte, esta variabilidade quanto à duração das propostas pode ser justificada com base no âmbito de aplicação das diferentes intervenções. Seguindo a OCETE (2016), podemos compreender que pesquisas aplicadas no âmbito educativo têm maior rigidez temporal, pela carga horária semanal estabelecida no currículo para a disciplina de Educação Física, que estudos realizados em contextos sem estas limitações formais.

Para além disto, devemos ter certo cuidado ao comparar estudos realizados no contexto da disciplina de Educação Física, porque uma intervenção de três meses de aulas apenas estará

referindo-se a um máximo de 24 horas de trabalho — carga lectiva de duas horas semanais para certos países — ou mesmo 18 horas (se for realizado em nações como Moçambique, cuja carga horária da disciplina é de dois tempos de 45 minutos por semana).

Ainda dentro do contexto educativo encontramos uma grande disparidade, aparecendo pesquisas com uma duração em redor das duas horas e meia (ANACLETO, 2018; LIU *et al.*, 2010; McKAY *et al.*, 2015 & 2019; etc.), entre quatro e seis horas (DE LA OSA & HERNANDEZ, 2018; JESINA *et al.*, 2006; PANAGIOTOU *et al.*, 2009; VAN BIESEN *et al.*; 2006; XAFOPOULOS *et al.*, 2009; etc.) e com durações a partir das seis horas (ABELLÁN *et al.*, 2018a; CABRAL, 2016; OCETE *et al.*, 2015; REINA *et al.*, 2011; RELLO *et al.*, 2018; e outras). Estas últimas vinculadas a unidades temáticas ou programas de intervenção em Educação Física e Desporto inclusivo.

Fora do determinante temporal do sistema educativo, trabalhos realizados no contexto da AFD tendem a desfrutar de maior controlo sobre a duração das intervenções. Porém, também encontramos grande variabilidade nestes, tendo pesquisas com duração de dois dias completos (BERGMAN & HANSON, 2000); 12 horas de actividades repartidas entre seis semanas (VÍQUEZ *et al.*, 2020; LUNDBERG *et al.*, 2008); 18 horas de trabalho distribuídas ao longo de quatro dias (PÉREZ-TEJERO *et al.*, 2012); 20 dias consecutivos de actividades (PAPAIOANNOU *et al.*, 2014); etc.

Contudo, apesar de estudos comparativos entre intervenções de curta e longa duração demonstrarem que os segundos têm maior efectividade na promoção de atitudes positivas perante a deficiência que os mais curtos (REINA *et al.*, 2011), este resultado não constitui uma norma. Assim, achamos pesquisas implementadas num escasso período de tempo mas com um resultado positivo (ANACLETO, 2018; McKAY *et al.*, 2015 & 2019; REINA, 2003); frente a outras mais duradouras sem um impacto significativo geral (BERGMAN & HANSON, 2000; CABRAL, 2016).

Sem menosprezar estes resultados, simpatizamos-nos com a ideia proposta por RELLO *et al.* (2018), ao afirmarem que programas com mais de oito sessões garantem uma modificação de atitudes significativa e estável no tempo. A este respeito, coincidimos com OCETE (2016) na ideia de que para mudar crenças e atitudes adquiridas desde a infância são precisos programas com duração

suficiente para que possa existir um efeito significativo, sendo que este tempo é variável de sujeito para sujeito.

Neste contexto, reiteramos o facto de os resultados do nosso estudo apresentarem-se encorajadores relativamente à promoção de atitudes perante a deficiência no contexto moçambicano. De facto, verificámos este efeito positivo tanto no fim do curso presencial (M_1) como após o tempo de estágio (M_2), pelo que concluímos que a duração de cada uma das fases de implementação do desenho metodológico foi adequada para o fim a que se destinava.

4.1.3. Em relação aos conteúdos da aprendizagem e autopercepção do nível de preparação

A nossa pesquisa concluiu que as quatro formações realizadas, sendo duas em ambientes específicos e duas em ambientes inclusivos, tiveram resultados positivos quanto à apreensão dos conteúdos ministrados, os quais foram considerados de interesse e necessários para o trabalho de treinador. Igualmente, apresentámos evidências que mostraram que os conhecimentos adquiridos no curso presencial foram usados durante os quatro meses que durou o estágio supervisionado.

A este respeito, os participantes envolvidos no estudo referiram ter adquirido diversos conhecimentos teóricos e práticos relativos à inclusão das pessoas com deficiência através da AFD, assim como os vinculados à modalidade desportiva utilizada durante a intervenção. De facto, os desportos adaptados e paralímpicos são tidos como conteúdos adequados para fomentar a inclusão e as atitudes positivas perante as pessoas com diferentes capacidades (OCETE *et al.*, 2015; PEINADO *et al.*, 2017).

Entretanto, constatamos que a literatura analisada tem estado centrada em relatar apenas os efeitos dos programas sobre a promoção das atitudes (ABELLÁN *et al.*, 2018a; ANACLETO, 2018; CABRAL, 2016; DE LA OSA & HERNANDEZ, 2018; McKAY *et al.*, 2015 & 2019; RELLO *et al.*, 2018 & 2020; SANTANA & GAROZ, 2013; SOO *et al.*, 2014; e outros), descurando os resultados relacionados à aprendizagem dos conteúdos planificados, sobre tudo na componente técnica e tática das modalidades desportivas de referência.

Com efeito, encontramos numerosos estudos que tratam os aspectos positivos da AFA sobre as atitudes dos participantes (ALNAHDI & SCHWAB, 2021; CALVO *et al.*, 2015; MONTEIRO *et*

al., 2020; RODRIGUES & LIMA-RODRIGUES, 2017; etc.) mas nenhum que relate os ganhos sobre os conteúdos teóricos e práticos apreendidos durante a intervenção. Constitui uma exceção a tese doutoral de OCETE (2016), na qual desenha e analisa uma proposta de programa desportivo inclusivo para promoção de atitudes perante a deficiência a partir da disciplina de Educação Física.

Igualmente, não temos encontrado estudos de carácter experimental especificamente dirigidos à formação de técnicos desportivos. Isto pode estar relacionado ao facto de que a realização de cursos de formação de agentes desportivos vem sendo desenvolvida por instituições desportivas de alto rendimento, com pouco interesse pela pesquisa (CABRAL *et al.*, 2017).

Desta forma, fomos obrigados a sermos menos rigorosos na indagação, pelo que anotámos a intervenção realizada por RODRIGUEZ *et al.* (2017) no contexto do ensino secundário, a qual tratou de comparar unidades temáticas de modalidades tradicionais (Basquetebol, Andebol e Voleibol) com unidades temáticas de modalidades adaptadas (Paravoleibol, Badminton sentado⁶⁸ e Goalball). Como resultado, os autores indicaram que os participantes consideravam mais fácil apreender a técnica e tática dos desportos adaptados do que os convencionais. Isto foi justificado pelo conhecimento simplificado do regulamento das modalidades adaptadas já que apenas tratava-se duma introdução a estes desportos.

Nesse sentido, assumimos que os nossos resultados foram parcialmente semelhantes nesta particularidade, dado que a maior parte dos formandos consideraram relativamente simples adquirir os conhecimentos técnicos e táticos do Paravoleibol pela similitude com o Voleibol convencional. Isto poderia estar motivado pela metodologia utilizada, a qual possibilitou partir do conhecimento existente sobre a modalidade convencional para introduzir a nova informação sobre a modalidade adaptada.

Confirmando esta ideia, salientamos que um pequeno grupo de formandos se deparou com algumas dificuldades na componente prática, tendo em conta que não tinham noções do voleibol convencional, e portanto, careciam desta instrução prévia. Neste sentido, Grenier e Kearns (2012, como citados em RODRÍGUEZ *et al.*, 2017) afirmam que normalmente os desportos adaptados

⁶⁸ O Badminton sentado é uma adaptação do Parabadminton em cadeira de rodas (classes desportivas WH1 e WH2). É utilizado nas aulas de Educação Física como recurso educativo para simular a deficiência.

são facilmente introduzidos devido à similitude com modalidades convencionais já conhecidas, sendo que a ausência deste conhecimento prévio dificulta a sua rápida assimilação.

Seguindo o pensamento destes autores, concordamos em que os desportos adaptados contribuem em maior medida para uma reflexão crítica que os desportos convencionais. Associamos este facto às escassas oportunidades de prática que as modalidades adaptadas e paralímpicas apresentam, ao mesmo tempo que são dificilmente publicitadas na comunicação social.

Com efeito, estes argumentos foram recorrentemente utilizados pelos participantes da nossa intervenção dentro do contexto moçambicano. Por causa disto, notámos que a experiência de uma modalidade adaptada propiciou um exame crítico sobre igualdade de oportunidades de prática desportiva no país, contribuindo também para o conhecimento da deficiência. Assim, verificámos que ambas aprendizagens concorreram para uma visão inclusiva mais consciente e contextualizada dos formandos, pelo que julgámos um acréscimo na capacidade empática a qual foi reforçada pelas estratégias utilizadas durante a intervenção.

Relacionado a isto, os mesmos autores (*opus cit.*) indicaram que o domínio e nível de habilidade motora alcançado influiria directamente na satisfação do praticante da modalidade desportiva, particularidade que ficou amplamente registada pelos participantes das formações de Paravoleibol ora realizadas nesta pesquisa. Com efeito, os formandos de ambos ambientes descreveram em reiteradas ocasiões, o prazer, alegria e a boa disposição que a prática da modalidade desportiva lhes propiciava.

Contudo, salvo algum estudo isolado como o apresentado, a bibliografia analisada parece não ter tido interesse pela constatação do nível de aprendizagem técnico – tático das modalidades desportivas utilizadas quando o interesse está centrado no uso da AFD como meios de inclusão. Desta forma, parece ter ficado satisfeita com a avaliação do impacto da intervenção a nível atitudinal, não registando estudos específicos que analisem o grau de aperfeiçoamento técnico – tático de participantes em cursos de formação na área do desporto adaptado.

De forma indirecta, podemos referir algumas pesquisas focadas no desenvolvimento de atitudes no contexto da formação inicial de professores de Educação Física (CABRAL *et al.*, 2017; CASCONI *et al.*, 2020; FERREIRA *et al.*, 2013; MOURA *et al.*, 2014; RODRIGUES e LIMA-RODRIGUES,

2017; etc.). Porém, igualmente centrados no perfil atitudinal e nível de conhecimento sobre o processo da inclusão do egresso, e não direccionados ao nível de habilidades motoras quanto ao domínio do gesto desportivo se refere (CASCONI *et al.*, 2020; MOURA *et al.*, 2014; SOUZA & PICH, 2013; VALENCIA-PERIS *et al.*, 2020; etc.).

Curiosamente, a totalidade destas pesquisas aponta que a maioria dos professores de EF considera-se despreparados para actuar nas áreas da AFDA ou da Educação Física Inclusiva no fim da sua formação (FERREIRA *et al.*, 2013). Entre as causas apontadas estariam a falta de disciplinas e conteúdos específicos sobre atenção à diversidade nos currículos de formação; sendo que no caso de existirem, verifica-se uma ausência de metodologias apropriadas para o seu desenvolvimento (VALENCIA-PERIS *et al.*, 2020). A este respeito, SILVA (2019) afirma que a preparação destes profissionais passa por reformular a sua formação inicial, devendo desenhar cursos educacionais inovadores com modelos pedagógicos experimentais.

Entretanto, estas considerações contrastam com os nossos achados, onde os formandos dos cursos realizados revelaram uma alta autopercepção técnico – táctica do Paravoleibol assim como adequados conhecimentos sobre inclusão. Não obstante, não ficamos despercebidos sobre a diferença dos campos de actuação: enquanto os participantes dos cursos de Paravoleibol apenas precisam conhecimentos específicos dum desporto e o seu grupo-alvo; os profissionais de EF devem possuir uma visão holística e contextualizada da deficiência na educação, ao mesmo tempo que devem estar preparados para atender a enorme diversidade de necessidades educativas que apresentam os alunos.

Porém, se bem é certo que existem várias oportunidades de capacitações e formações para professores em forma de cursos de curta duração, palestras, especializações, mestrados e doutoramentos sobre a AFDA (CABRAL *et al.*, 2017), também é certo que estes não têm sido objecto de pesquisas que possam analisar o sucesso ou insucesso dos conteúdos tratados. Neste sentido, apenas temos achado estudos sobre a autopercepção dos seus participantes quanto ao nível de preparação para uma actuação inclusiva tanto na EF (MEEGAN & MACPHAIL, 2006; OZER *et al.*, 2013) como na educação no geral (ALNAHDI & SCHWAB, 2021).

Sem embargo, a metodologia proposta nesta intervenção mostrou-se conveniente para uma apreensão de conteúdos adequados às necessidades dos formandos, sendo estes reconhecidos pelos

participantes como essenciais para o seu desempenho como agentes desportivos em Paravoleibol. Nesse sentido, encontrámos evidências positivas que demonstraram a apreensão de conhecimentos teóricos e práticos nas quatro formações realizadas.

Desta forma, ficaram significativamente registadas manifestações dos sujeitos de pesquisa que referiram ganhos tanto de conteúdos teóricos relacionados à inclusão das pessoas com deficiência através do desporto (benefícios da prática desportiva, barreiras à participação no desporto, legislação específica, etc.), quanto de conteúdos práticos do Paravoleibol (aprendizagem e melhora de gestos técnicos, sistemas tácticos, arbitragem básica, etc.). Todavia, apresentámos evidências que mostraram que os conhecimentos adquiridos perduraram durante o tempo de implementação da nossa pesquisa.

Porém, quando comparados ambos ambientes de formação, concluímos que os participantes dos cursos inclusivos tiveram um maior aproveitamento em relação aos colegas dos cursos específicos. Entre outros aspectos, os formandos que partilharam o ambiente com pessoas com deficiência, apresentaram uma percepção mais clara sobre os aspectos relacionados à inclusão das pessoas com deficiência, mostraram-se mais determinados e menos hesitantes para o início das suas actividades desportivas, assim como tiveram uma melhor prestação no reconhecimento e correcção de gestos técnicos.

De acordo com isto, grande parte da bibliografia ressalta a influência positiva dos ambientes inclusivos como formas adequadas de trabalho (ABELLÁN *et al.*, 2018a & 2018b; LEITÃO & DA SILVA, 2019; LIU *et al.*, 2010; OCETE *et al.*, 2015; PAPAIOANNOU *et al.*, 2014; SANTANA & GAROZ, 2013; VÍQUEZ *et al.*, 2020; e outros). Ao nosso entender, esta diferença estaria relacionada aos benefícios directos e indirectos que o convívio intergrupo traz para os participantes. Com este argumento, poderíamos justificar uma retenção mais duradoura e significativa dos conhecimentos adquiridos pelos participantes durante as formações inclusivas.

Outrossim, ao concordarmos com a afirmação que atesta que uma prolongada duração da intervenção — ou por outra, um dilatado contacto com pessoas com deficiência — contribui para a aquisição dum maior conhecimento sobre o grupo-alvo (CABRAL, 2016; DE LA OSA & HERNANDEZ, 2018; REINA *et al.*, 2011; RELLO *et al.*, 2018; OCETE, 2016; etc.), por analogia

admitiremos que o contacto duradouro com o desporto em situações inclusivas de treino, leva igualmente ao crescimento dos saberes teóricos e técnico – tácticos da modalidade desportiva.

De facto, os resultados registados neste estudo indicaram que o contacto prolongado em ambientes inclusivos de treino durante o tempo de estágio foi um elemento de sucesso que ajudou a melhorar e consolidar os conteúdos apreendidos durante a formação. Cabe-nos destacar que da comparação entre os participantes dos cursos inclusivos *versus* específicos, advertimos uma maior facilidade de engajamento inicial nos primeiros, a qual fundamentamos pelo contacto prévio com o grupo-alvo. Contudo, em ambos casos, os participantes fizeram referência ao aperfeiçoamento das suas habilidades como técnicos, sobretudo no reconhecimento e correcção de aspectos práticos relativos aos gestos motores.

Para além disto, diferentemente da nossa intervenção, a maior parte dos estudos realizados neste âmbito têm sido implementados num curto espaço de tempo e desenhados para apresentar várias modalidades desportivas. Com isto, os pesquisadores pretendiam que os participantes experimentassem diversos desportos adaptados tomando assim contacto com vários tipos de deficiências (ANACLETO, 2018; CABRAL, 2016; PAPAIOANNOU *et al.*, 2014; TEIXEIRA, 2014; etc.). Esta singularidade fortalece a ideia de que a literatura parece não ter tido interesse em conciliar o desenvolvimento de gestos motores de nenhuma modalidade desportiva específica e a promoção positiva de atitudes, dando um evidente peso a esta última.

Entre as poucas pesquisas em que a intervenção apenas versava sobre uma única modalidade desportiva está o estudo de PÉREZ-TEJERO *et al.* (2012), quem organizou uma "Clínica Inclusiva de Basquetebol" para 21 crianças entre os 8 e 14 anos, com uma duração de quatro dias. Sem embargo, de forma semelhante aos estudos anteriores, apenas analisaram a atitude dos participantes frente aos seus pares com deficiência deixando de fora aspectos relacionados às componentes técnico – tácticas dos participantes.

De forma similar, LUNDBERG *et al.* (2008) organizaram um programa inclusivo de desportos em cadeira de rodas com 126 participantes entre os 18 e 45 anos, durante seis semanas. Também de forma semelhante, a pesquisa esteve centrada sobre o desenvolvimento de atitudes positivas perante a deficiência sem ter em conta as melhoras sobre os gestos técnicos, assim como aspectos relativos à táctica da modalidade.

Todavia, REINA *et al.* (2011) realizaram um estudo com 344 alunos de Educação Física entre os 10 e 15 anos, cujo intuito foi comparar o efeito sobre as atitudes perante colegas com deficiência visual de dois programas educativos de Futebol 5 com diferente duração (1 dia *versus* 6 dias). De igual maneira que os estudos referenciados, esta pesquisa não esteve interessada na melhora das habilidades motoras ou gestos técnicos da modalidade.

Contudo, corroborando os nossos resultados, tanto PÉREZ-TEJERO *et al.* (2012) como LUNDBERG *et al.* (2008) e REINA *et al.* (2011) obtiveram resultados positivos quanto à melhora das atitudes iniciais dos participantes, sendo que este último verificou que o programa de uma maior duração tinha um maior efeito.

Neste contexto, perante a falta de pesquisas de referência, queremos sublinhar os seguintes indicadores como aspectos de sucesso da nossa proposta: adequada eleição de conteúdos com interesse para o trabalho real do agente desportivo; correcta dosificação entre teoria e prática dos mesmos (com especial peso para esta última) e formas apropriadas de apresentação (utilizando vários canais e técnicas). Assim, dos dados recolhidos durante a intervenção, concluimos que a metodologia desenhada possibilitou que os formandos adquirissem conteúdos ajustados à sua labor como agentes desportivos a partir dum ambiente cooperativo entre colegas e formadores.

Em todo caso, percebemos que as componentes de uma metodologia são adequadas quando têm um efeito positivo sobre o sujeito. Portanto, após a apresentação dos nossos resultados quanto à autopercepção do formando e o nível de preparação para o qual foi formado, consideramos que houve uma aprendizagem positiva tanto da componente técnica e tática da modalidade quanto da apreensão de conhecimentos sobre a inclusão da pessoa com deficiência. Estes ganhos verificaram-se nos sujeitos de pesquisa de ambos os cursos.

Entretanto, como reiterado em várias ocasiões, não deixamos de advertir evidências que sugerem que os participantes de cursos inclusivos tiveram um desempenho superior que os participantes de grupos específicos no que tange tanto ao nível de autopercepção técnico – tático, como ao nível de conhecimentos sobre a inclusão. Assim, os formandos que mantiveram um contacto intergrupo durante o curso, revelaram um raciocínio moral mais aprofundado, mostrando-se mais determinados e menos inseguros para o início das suas actividades como treinadores nos núcleos desportivos.

Podemos concluir que os conteúdos arrolados na intervenção contribuíram no conhecimento aprofundado do processo de inclusão da pessoa com deficiência no desporto, ao tempo que facilitaram a aquisição dos saberes técnicos e táticos do Paravoleibol. Portanto, o sucesso alcançado seria um indício de que a metodologia desenhada com o intuito de promover atitudes positivas perante a deficiência não teria um impacto negativo na transmissão dos conteúdos técnicos e táticos da modalidade desportiva.

4.1.4. Em relação à oportunidade de contacto

O contacto directo entre grupos já foi referido como uma das estratégias de êxito utilizadas no desenho da metodologia, no entanto, considerámos que merecia uma atenção especial pela sua importância nesta tese. Com efeito, a presente proposta metodológica foi baseada na Teoria do Contacto (ALLPORT, 1971), pelo que interessámo-nos na possibilidade de otimizar as atitudes positivas quando colocadas pessoas com e sem deficiência sob um ambiente inclusivo.

Como referido, a teoria de Gordon Allport assume que o preconceito perante um grupo minoritário pode ser reduzido a partir do contacto entre indivíduos, desde que esta experiência esteja desenhada tendo em conta quatro pilares, nomeadamente, i) experiência conjunta profunda, genuína e íntima ii) igualdade de *status* dentro do grupo; iii) actividades cooperativas com metas comuns; e iv) apoio da comunidade/instituição para a mudança (ALLPORT, 1971). Estes aspectos devem estar presentes durante a intervenção, sendo que a falta de um ou vários deles poderia diminuir a sua efectividade (BARNEY, 2011; CALDERON-LÓPEZ, 2020; DE BEER, 2015; OCETE, 2016; PETTIGREW & TROPP, 2006; etc.).

Para além destes pilares, a bibliografia consultada aponta como um contacto ideal entre grupos aquele que seja realizado dentro dum ambiente amigável e pessoal, realizado com frequência e inserido num cenário que enfatize a similaridade (BERGMAN & HANSON, 2000; CALDERÓN-LÓPEZ & NAVAS, 2015; McKAY *et al.*, 2018; MELO, 2017; PETTIGREW & TROPP, 2008; etc.). Todavia, este tipo de contacto deve incrementar as relações de amizade as quais proporcionam um sentimento de empatia doutro grupo (PETTIGREW *et al.*, 2011).

Perante estes factores, lembramos que a metodologia desenhada e aplicada nos cursos inclusivos e específicos foi essencialmente a mesma — quanto à estruturação das fases, níveis, objectivos

específicos, conteúdos, estratégias de aprendizagem e critérios de êxito — com excepção da presença de pessoas com deficiência nos primeiros. Porém, em virtude desta interacção intergrupar durante os cursos inclusivos, constatámos uma complexa rede de interligações entre as várias dimensões da atitude, e que anotámos como uma diferença entre ambientes de formação com um efeito positivo sobre o perfil do egresso.

Assim, através da metodologia aplicada, empenhámo-nos para que os sujeitos de pesquisa dos ambientes inclusivos tivessem a oportunidade de estabelecer um contacto estruturado tanto físico como verbal e visual ao longo das sessões teóricas e práticas planificadas. Igualmente, pretendemos um contacto semelhante durante a realização de tarefas conjuntas fora das actividades presenciais.

De forma similar, a metodologia estimulou que os grupos partilhassem intervalos, momentos para alimentação e de lazer, com o intuito de que os participantes estabelecessem o maior tempo possível de contacto não estruturado com pessoas com deficiência nos vários contornos do dia a dia. Desta forma, a metodologia aplicada promoveu o contacto intergrupar fora do ambiente da formação para assim reforçar o tempo de contacto entre participantes, permitindo uma experiência profunda e íntima. Cabe especificar que o convívio entre grupos fora das actividades planificadas teve como referência o contacto estruturado ao longo de toda a formação.

A este respeito, encontrámos algumas pesquisas na área da AFD que incluíram momentos de contacto fora das actividades desportivas estruturadas da intervenção, e com as quais compartilhamos o sucesso. Como exemplos, indicamos o trabalho de ABELLÁN *et al.* (2018a) — onde os participantes fizeram uma visita guiada a um centro de pessoas com deficiência intelectual — ou o de PAPAIOANNOU *et al.* (2014) quem analisaram o impacto dum programa de acampamento de verão inclusivo com actividades desportivas e de lazer nas atitudes de crianças sem deficiência em relação à inclusão de crianças com deficiência.

Nesta perspectiva, também podemos citar a pesquisa de OCETE *et al.* (2015) com a realização de um evento desportivo interescolar que permitiu o convívio entre participantes nos diferentes momentos do dia; assim como a de BERGMAN & HANSON (2000) quem organizaram um acampamento desportivo com pessoas com lesão medular e amputações dos membros inferiores, onde foi encorajada a convivência em actividades da vida diária.

Todavía, PÉREZ-TEJERO *et al.* (2012) desenharam e aplicaram um programa desportivo, intitulado "Clínica Inclusiva de Basquetebol", onde crianças e jovens com e sem deficiência puderam conviver dentro e fora das actividades específicas durante quatro dias consecutivos. Também, VÍQUEZ *et al.* (2020) analisaram o efeito dum programa multidesportivo inclusivo de seis semanas nas atitudes de meninos, meninas, jovens, pais e pessoal de ensino em relação às pessoas com deficiência.

Outras pesquisas que tiveram mudanças positivas na atitude face à inclusão de pessoas com deficiência a partir de um contacto não estruturado, foram as de LIU *et al.* (2010); OCETE (2016); PANAGIOTOU *et al.* (2006; 2008) e XAFOPOULOS *et al.* (2009). Porém, de acordo ao instrumento utilizado (CAIPE-R) apenas encontraram estas mudanças na dimensão geral da atitude e não na específica, referida à modificação de regras no desporto.

Apesar do sucesso referido, o contacto não estruturado foi identificado como uma ameaça à validade interna em estudos experimentais, como o dirigido por SLININGER *et al.* (2000), quem identificaram como um desafio tentar controlar durante a pesquisa as relações estabelecidas entre crianças com e sem deficiência fora das condições experimentais (no pátio, corredores ou cafeteria da escola).

Pelo contrário, Evans (1976, como citado por ALVES, 2015) indicou que as intervenções assentes no contacto com pessoas com deficiência alcançavam melhores resultados quando o contacto realizado fosse contínuo e intenso, permitindo que os participantes conhecessem as potencialidades das pessoas com deficiência, sendo as actividades conjuntas imbuídas nas rotinas diárias. Nesse sentido, o autor clarificou que o contacto contínuo permitiria o tempo suficiente para comunicar com as pessoas com deficiência, facilitando a obtenção de percepções positivas. Opostamente, no contacto casual não se verificava esta oportunidade já que o tempo não seria suficiente para estabelecer uma profunda troca de experiências.

Analogamente, BARR & BRACCHITTA (2014) afirmaram que um maior contacto com pessoas com deficiência contribuiria para que os pares sem deficiência tivessem uma percepção mais precisa e um melhor entendimento sobre o grupo-alvo, sendo que o contacto continuado fornecia informações exclusivas que não eram imediatamente aparentes no contacto casual.

Portanto, com base na bibliografia, optámos por apoiar todo e qualquer momento possível de contacto intergrupar, aproximando-nos de autores que afirmam que um contacto insuficiente para estimular atitudes positivas poderia reforçar o estereotipo do sujeito, confirmando diferenças iniciais entre grupos (ARCHIE & SHERRILL, 1989; FRANÇA *et al.*, 2019; GOFFMAN, 2004; MAGALHÃES & CARDOSO, 2010; MELO, 2017).

À luz dos nossos resultados, aquiescemos com OCETE (2016) em que o contacto casual e não estruturado pode ser uma estratégia poderosa, tornando-se num facilitador da inclusão. Nesse sentido, como suportado pelas evidências recolhidas, as interacções que ocorreram durante os momentos de convívio — independentemente de sua natureza estruturada ou não — contribuíram para a formação de crenças e afectos positivos.

Porém, no nosso caso, reconhecemos que este contacto não estruturado esteve adscrito a um contacto estruturado. Ainda assim, consideramos proveitoso este contacto natural e espontâneo, no qual o participante manifesta o seu carácter e personalidade, longe das influências das regras externas impostas pelo mediador.

Outrossim, partilhando novamente a ideia de OCETE (2016), julgamos que o trabalho das atitudes deve facilitar informação contínua e suficiente desde uma perspectiva natural, a qual permita construir crenças e afectos positivos no sujeito. Assim, quando se produza um contacto fora do controlo do mediador, não terá porque ter um impacto negativo como indica a literatura (BARR & BRACCHITTA, 2014; DE BEER, 2015; FRANÇA *et al.*, 2019; GOFFMAN, 2004; LINDSAY & EDWARDS, 2013; etc.).

Em todo caso, e como resultado da criação de abundantes oportunidades de convívio profundas e genuínas, a nossa pesquisa registou inúmeras declarações de satisfação pelo contacto estabelecido, as quais provinham duma experiência pessoal com o grupo-alvo nos diferentes contextos. Com efeito, estas evidências foram recolhidas a partir de critérios como o conteúdo da interacção (íntimo, de cortesia ou neutro), a oportunidade de participação (mais ou menos significativa), reciprocidade dos pares (mais ou menos significativa) e o afecto expressado (positivo ou negativo).

Assim, evidenciámos que os momentos de interacção não estruturados serviram para reforçar o contacto intergrupar. Isto foi visível no interesse dos sujeitos de pesquisa em realizar actividades

com elementos do exogrupo fora das actividades estruturadas, na receptividade destes para executar actividades conjuntas quando solicitados, assim como na intensidade afectiva das demonstrações durante o contacto. Por conseguinte, considerámos que a experiência de convivência "extra curso" fomentou atitudes positivas perante o grupo-alvo, sendo que o contacto foi considerado suficientemente íntimo para produzir conhecimentos e sentimentos entre os participantes, o que estimulou o grupo a realizar actividades conjuntas.

De facto, os dados recolhidos indicaram que o contacto profundo proporcionou um incremento no conhecimento dos sujeitos de pesquisa, o qual contribuiu para melhorar a compreensão em relação ao grupo-alvo. Neste aspecto, concordamos com RODRIGUES *et al.* (2009), CALDERÓN-LÓPEZ & NAVAS (2015), CALDERÓN-LÓPEZ (2020) e KHURSHEED *et al.* (2020) na importância do contacto com elementos do exogrupo para um melhor entendimento cognitivo e afectivo.

Queremos destacar que, para muitos dos sujeitos de pesquisa, a participação nos cursos inclusivos foi a primeira vez que interagiram com pessoas com deficiência durante um tempo relativamente prolongado em actividades estruturadas. Nesse sentido, é compreensível que o convívio directo com o grupo-alvo contribuisse para mudar algumas ideias e preconceitos, assim como facilitasse um posicionamento afectivo e comportamental perante os pares com deficiência.

Contudo, de forma similar a PÉREZ-TEJERO *et al.* (2012), não ficámos claros se o conhecimento adquirido durante a nossa intervenção provocou uma situação de conforto e afeição, ou se a situação de conforto convidaria a adquirir conhecimentos sobre o grupo-alvo. No entanto, independentemente da ordem de surgimento, pactuamos com BARNEY (2011), em que a experiência de contacto teve um impacto positivo sobre as dimensões cognitiva e afectiva que contribuiu para uma melhora da atitude.

Também, como resultado da nossa intervenção, destacamos que a interacção intergrupar contribuiu para melhorar o conceito inicial sobre a deficiência. Isto foi graças a um melhor conhecimento do grupo-alvo, sendo que as actividades cooperativas incrementaram a aprendizagem conjunta, e por extensão, a autoconfiança para o treino com pessoas com deficiência. Igualmente, recolhemos evidências que indicaram uma afeição positiva face elementos do exogrupo, que nalguns casos concluiu com alguns laços de amizade.

Neste ponto concordamos com PETTIGREW *et al.* (2011), em que as relações de amizade entre grupos incluem várias das condições ideais indicadas por ALLPORT (1971), como são a igualdade de *status*, objectivos comuns, actividades de cooperação e uma experiência íntima. Assim, consideramos que a alta quantidade e qualidade do contacto realizado durante a nossa intervenção contribuiu para esta situação ideal. De facto, estes dois factores — quantidade e qualidade do contacto — são referidos como básicos para que ocorra uma mudança positiva de atitudes face à deficiência (ABELLÁN *et al.*, 2018b; PÉREZ-TEJERO *et al.*, 2012; RELLO & PUERTA, 2014; SANTANA & GAROZ, 2013; VÍQUEZ *et al.*, 2020).

Igualmente, dos dados recolhidos durante o tempo de estágio e da competição realizada, constatámos que este tipo de relacionamento amistoso permitiu estabelecer um contacto regular e duradouro (alta frequência e qualidade) com elementos do grupo externo, o que auxiliou para um melhor entendimento do grupo-alvo.

Para além disto, cabe sublinhar que as actividades colaborativas entre pares com igualdade de *status* — as quais desenhamos a fim de não estimular o sentimento de protecção — foram relevantes para a melhora da atitude dos formandos. Concordamos pois com ALVES (2015), em que o contacto entre grupos através de actividades que não mantenham a igualdade de *status* entre participantes, mesmo que consideradas como colaborativas, podem intensificar estereótipos e atitudes negativas.

A este respeito, a bibliografia consultada baseada na AFD tem frisado em várias ocasiões a importância de executar actividades cooperativas entre grupos quando exista um interesse em modificar as atitudes (ABELLÁN *et al.*, 2018a; ANACLETO, 2018; LEITÃO & DA SILVA, 2019; LUNDBERG *et al.*, 2008; McKAY *et al.*, 2019; PAPAIOANNOU *et al.*, 2014; VÍQUEZ *et al.*, 2020; etc.).

Indo mais longe, a literatura afirma que a Actividade Física e o Desporto realizada em ambientes de inclusão deve basear a prática em actividades de natureza cooperativa já que esta tem um maior efeito sobre as atitudes do que as de natureza competitiva (BLOCK & OBRUSNIKOVA, 2007; BLOCK *et al.*, 2007; DE LA OSA & HERNANDEZ, 2018; McKAY *et al.*, 2015; PEINADO, 2017; PÉREZ-TEJERO *et al.*, 2012; RELLO *et al.*, 2020; SANTANA & GAROZ, 2013; e outros).

Outrossim, a experiência profunda derivada do contacto directo entre grupos através das actividades cooperativas permitiu a elaboração e reelaboração de objectivos comuns, o que proporcionou uma estrutura sólida à interacção. Isto foi recolhido através dos vários instrumentos qualitativos, onde os sujeitos de pesquisa referiram ter adquirido conhecimentos específicos, assim como manifestaram sentimentos positivos na partilha de esforços para atingir com êxito as actividades propostas.

De forma semelhante, notámos que o contacto entre participantes dos cursos inclusivos propiciou um resultado mais positivo — quando comparados aos cursos específicos — o qual permitiu alcançar benefícios quantitativos e qualitativos que se reflectiram em melhoras nas diferentes dimensões da atitude e na atitude geral dos sujeitos de pesquisa.

Portanto, os nossos resultados coadunam com os recolhidos por PÉREZ-TEJERO *et al.* (2012), PAPAIOANNOU *et al.* (2014), OCETE (2016), ABELLÁN *et al.* (2018a), FRANÇA *et al.* (2019), McKAY *et al.* (2019), VÍQUEZ *et al.* (2020) e outros, ao considerarmos que a fixação de objectivos comuns em actividades cooperativas com pares com deficiência, favorece a promoção de atitudes positivas perante o grupo-alvo.

Para além da elevada quantidade de oportunidades de contacto entre grupos, os dados obtidos na nossa pesquisa indicaram que houve uma aceitável qualidade nas interacções estabelecidas. A este respeito, consentimos com CEHAJIC *et al.* (2008) em que o resultado da multiplicação da quantidade e qualidade de contactos (quantidade x qualidade) seria um preditor significativo da promoção de atitudes positivas.

Também não somos alheios aos estudos de PETTIGREW & TROPP (2008) e PETTIGREW *et al.* (2011), quem demonstram que a qualidade do contacto entre grupos prevê melhor a promoção de atitudes positivas do que a quantidade de contactos, sendo que mesmo curtas experiências de contacto, quando bem estruturadas, podem obter bons resultados. No mesmo sentido, vários autores declaram que a qualidade do contacto está relacionada a atitudes mais positivas se comparadas com uma alta frequência mas de baixa qualidade, como seria o contacto casual ou superficial (BARR & BRACCHITTA, 2014; MÄHÖNEN *et al.*, 2011).

Seguindo esta ideia, os dados recolhidos indicaram que os sujeitos de pesquisa dos cursos inclusivos apresentaram melhores resultados relativamente à percepção cognitiva, afectiva e comportamental do grupo-alvo quando comparados aos dos cursos específicos. De facto, apesar de que os participantes dos cursos específicos tiveram a oportunidade de estabelecer um contacto directo com a deficiência durante o tempo de estágio e da competição agendada, afigurasse-nos que não foi o suficiente para alcançar o patamar de sucesso dos sujeitos de pesquisa dos cursos inclusivos.

Assim, em virtude desta interacção intergrupar ocorrida durante os cursos inclusivos, constatámos uma complexa rede de interligações de interesse entre as várias dimensões da atitude a qual anotámos como uma diferença entre ambientes de formação com um impacto positivo sobre o perfil do egresso. Portanto, os nossos resultados condizem com os encontrados por PETTIGREW *et al.* (2011), PÉREZ-TEJERO *et al.* (2012), LINDSAY & EDWARDS (2013), PAPAIOANNOU *et al.* (2014), OCETE (2016), ABELLÁN *et al.* (2018a), ANACLETO (2018), DE LA OSA & HERNANDEZ (2018), McKAY *et al.* (2018), OMOTE (2018), RELLO *et al.* (2020), VÍQUEZ *et al.* (2020), etc.

Finalmente, os dados parcialmente obtidos⁶⁹ no fim da intervenção mostraram que os sujeitos de pesquisa de ambos os ambientes — com destaque para os egressos dos cursos inclusivos — mantiveram as actividades de treino com o grupo-alvo. Isto sugere que houve um efeito positivo do contacto para além do ambiente imediato da intervenção. Neste sentido, aproximámo-nos dos trabalhos realizados por PETTIGREW & TROPP (2006) e PETTIGREW *et al.* (2011) os quais apresentaram evidências sustentando que o efeito positivo do contacto intergrupar era capaz de generalizar-se de situações específicas para o grupo externo como um todo.

4.2. O ambiente de formação e a promoção de atitudes a curto e longo prazo

De uma forma geral, os resultados do nosso estudo forneceram dados quantitativos e qualitativos que indicaram que a metodologia desenhada e aplicada através de cursos de técnicos de Paravoleibol desenvolveu atitudes positivas perante a deficiência, tanto nos participantes de

⁶⁹ Lembramos que não foi possível recolher dados das actividades de estágio nas províncias de Manica e Sofala pela pandemia do COVID-19.

ambientes inclusivos como específicos. Neste sentido, os nossos achados são similares aos encontrados na literatura quando utilizadas propostas de intervenção através da AFD (ABELLÁN *et al.*, 2018a; ANACLETO, 2018; CABRAL, 2016; DE LA OSA & HERNANDEZ, 2018; LINDSAY & EDWARDS, 2013; McKAY *et al.*, 2018; OCETE, 2016; PAPAIOANNOU *et al.*, 2014; RELLO *et al.*, 2020; VÍQUEZ *et al.*, 2020 e outros).

De forma mais específica, os achados mostraram que a intervenção teve um efeito positivo sobre as atitudes dos participantes durante os cursos presenciais, o qual classificámos como de "curto prazo". Igualmente, apresentámos indícios de que este efeito positivo foi mantido durante o tempo de duração desta pesquisa (quatro meses), pelo que rotulámo-lo como de "longo prazo". A este respeito, partilhamos um grau de sucesso similar com os estudos realizados por LUNDBERG *et al.* (2008); PÉREZ-TEJERO *et al.* (2012); PAPAIOANNOU *et al.* (2014); VÍQUEZ *et al.* (2020); etc., onde o efeito sobre a atitude a curto prazo permaneceu no tempo.

Com efeito, a bibliografia específica relaciona uma maior duração das intervenções com um maior e mais duradouro impacto sobre as atitudes dos participantes (ABELLÁN *et al.*; 2018a; LEITÃO & SILVA; 2019; McKAY *et al.*, 2015; RELLO *et al.*, 2018; etc.).

No entanto, um olhar mais aprofundado sobre estes resultados exige que examinemos as atitudes sob uma definição mais específica. Desta forma, como referido no enquadramento teórico, optámos por realizar uma aproximação tridimensional ao conceito de atitude a qual é tida como uma "organização duradoura de crenças e cognições em geral, dotada de carga afectiva pró ou contra um objecto social definido, que predispõe a uma acção coerente com as cognições e afectos relativos a este objecto" (RODRIGUES *et al.*, 2009; p. 81).

Assim, dentro do marco desta tese, a dimensão cognitiva envolve conhecimentos sobre os processos de inclusão e as pessoas com deficiência no desporto; a dimensão afectiva refere os sentimentos e emoções despertados em relação às pessoas com deficiência e à prática de AFD por parte delas; e a dimensão comportamental indica actuações reais ou pretendidas em relação a este grupo-alvo dentro da área da AFD. O somatório destas dimensões seria a atitude geral que o sujeito tem a favor ou contra a inclusão da pessoa com deficiência no nosso âmbito de actuação.

Seguindo esta ideia, a maioria dos estudos tem abordado as atitudes desde uma perspectiva multidimensional, existindo, no entanto, uma grande diversidade de propostas (AJZEN & FISHBEIN, 2000; ARCHIE & SHERRILL, 1989; BRANCO, 2012; CARVALHO, 2011; LEITÃO, 2014; MARÍN, 2002; MELO, 2017; PINHEIRO, 2001; RUIZ, 2002; SHERRILL, 1998; WEITEN, 2014; e outros).

Neste contexto, tratámos de aprofundar sobre as mudanças surgidas nos sujeitos de pesquisa tendo em conta a relação de três características de interesse a nossa pesquisa: o conceito multidimensional da atitude (cognitivo, afectivo e comportamental), o ambiente de implementação (específico e inclusivo) e o seu efeito no tempo (curto e longo prazo).

4.2.1. Efeito da intervenção no contexto do curso sobre a atitude dos participantes

Um dos aspectos fulcrais desta tese residiu na análise do efeito que a metodologia implementada em cursos de técnicos de Paravoleibol provocaria sobre as atitudes a curto prazo, isto é, no contexto da formação presencial. Ainda, quisemos avaliar se esta metodologia teria o mesmo impacto quando realizada em diferentes ambientes (apenas participantes sem deficiência *versus* espaço partilhado por pessoas com e sem deficiência). Para isto, os sujeitos de pesquisa foram alocados em grupos experimentais (inclusivos e específicos) e de controlo, sendo submetidos a avaliações de pré-teste e pós-teste.

De facto, a maioria dos estudos deste tipo é feita através de desenhos experimentais e quase-experimentais, os quais pretendem estabelecer relações causais entre a prática e o resultado obtido (ALVES, 2015). É neste sentido que muitos deles partilham o objectivo comum de determinar até que ponto as intervenções resultaram em melhoras nas atitudes dos participantes face aos pares com deficiência (CAMPOS *et al.*, 2013; GARCIA, 2016; LINDSAY & EDWARDS, 2013; MACMILLAN *et al.*, 2013; REINA *et al.*, 2019; TEIXEIRA, 2014; etc.)

Para o caso da nossa pesquisa, os cursos realizados em ambientes inclusivos (Maputo cidade e província de Manica) permitiram que os participantes compartilhassem as sessões com colegas com deficiência. Isto facultou um convívio interpessoal que possibilitou uma grande quantidade de momentos de aprendizagens e experiências provenientes directamente do grupo-alvo. De forma semelhante, a literatura tem apresentado numerosos exemplos de pesquisas realizadas em

ambientes inclusivos (ABELLÁN *et al.*, 2018a; ANACLETO, 2018; OCETE *et al.*, 2015; PÉREZ-TEJERO *et al.*, 2012; RELLO *et al.*, 2018; VÍQUEZ *et al.*, 2020; etc.).

Contrariamente, as formações executadas em ambientes específicos (províncias de Maputo e Sofala) se caracterizaram pela ausência de contacto directo com colegas com deficiência. Esta particularidade teve como efeito a impossibilidade de estabelecer um convívio com pessoas com deficiência, o que limitou a quantidade e qualidade do aprendizado ao longo da formação. Neste caso, a bibliografia específica também apresenta estudos sem contacto directo com o grupo-alvo, estando centrados em estratégias como a simulação, a informação ou a persuasão (CABRAL, 2016; JESINA *et al.*, 2006; PANAGIOTOU *et al.*, 2008 & 2009; etc.).

Perante esta dualidade contextual, e com base no escrutínio das evidências descritas no capítulo anterior, constatámos que a metodologia aplicada nos cursos de Paravoleibol através de ambos os ambientes, específico e inclusivo, teve um impacto positivo a curto prazo sobre a atitude dos sujeitos de pesquisa. Para chegar a esta conclusão, analisámos aspectos relacionados às dimensões cognitiva, afectiva e comportamental adscritas ao conceito de atitude. Com efeito, resultados similares foram encontrados noutras pesquisas, como as efectuadas por PAPAIOANNOU *et al.* (2014); OCETE *et al.* (2015); OCETE (2016); ABELLÁN *et al.* (2018a); ANACLETO (2018); RELLO *et al.* (2020); VÍQUEZ *et al.* (2020); etc.

Apesar dos prometedores achados para ambos os ambientes de pesquisa, uma aproximação inicial sobre os dados quantitativos indicou que os sujeitos de pesquisa alocados às formações específicas apresentaram uma maior diferença para a atitude geral relativamente aos participantes dos cursos inclusivos. Por outras palavras, poderíamos interpretar que a metodologia desenhada teve um maior impacto quando aplicada em ambientes específicos.

Porém, de uma análise mais detalhada verificámos que esta diferença estaria referida à distância em termos numéricos ($M \pm DP$) entre o momento antes de iniciar o curso (M_0) e o final (M_1), sendo que os resultados no fim dos cursos inclusivos (M_1) indicavam uma atitude mais positiva que os achados nos participantes das formações específicas.

Outrossim, da inferência dos dados apresentados notámos evidências que indicaram que os participantes dos cursos inclusivos tiveram melhoras mais significativas e profundas que os

formandos dos cursos específicos. Em anuência com várias pesquisas, considerámos que a restrição contextual verificada pela falta de contacto directo com o grupo-alvo poderia ter limitado as possibilidades de activação dalgumas das dimensões da atitude, resultando numa menor promoção da atitude geral (CAMPOS *et al.*, 2013; CEHAJIC *et al.*, 2008; KRAHÉ & ALTWASSER, 2006; PETTIGREW & TROPP, 2008; PETTIGREW *et al.*, 2011; RELLO *et al.*, 2018; e outros).

Para chegar a esta constatação, os dados qualitativos foram de crucial importância, já que concordando com McKLAY *et al.* (2019), permitiram-nos uma exploração mais profunda da natureza e da extensão em que os participantes vivenciaram a experiência, pelo que pudemos obter mais informações sobre as suas perspectivas, assim como conduzir explorações aprofundadas das mudanças ocorridas. De forma semelhante a HAEGELE & SUTHERLAND (2015), a partir dos dados qualitativos conseguimos indagar sobre o significado atribuído às experiências vividas pelos participantes e as características que contribuíram para esses sentimentos.

Por conseguinte, desde uma análise mista quisemos comparar o impacto que a metodologia aplicada teria sobre cada dimensão da atitude nos sujeitos de pesquisa de ambos ambientes de formação. Desta maneira, apurámos que os participantes dos cursos inclusivos obtiveram resultados que indicaram um maior desenvolvimento da dimensão afectiva, sendo que para os participantes dos cursos específicos das províncias de Maputo e Sofala, esta dimensão ficou relegada à segunda e terceira posição, respectivamente.

Seguindo outros estudos, justificámos esta diferença através das possibilidades de relacionamento interpessoal entre os sujeitos de pesquisa e os colegas do grupo-alvo durante os cursos inclusivos, oportunidade ausente nos ambientes específicos de formação (CAMPOS *et al.*, 2013; KRAHÉ & ALTWASSER, 2006; RELLO *et al.*, 2018; e outros).

A este respeito, os dados da nossa pesquisa sugerem que os participantes dos cursos específicos tiveram uma limitação afectiva como consequência da falta de contacto directo com colegas com deficiência. No entanto, lembramos que o desenho de ambos cursos incluía um contacto indirecto com pessoas com deficiência através da visionação de vídeos sobre a AFDA. Logo podemos inferir que, apesar desta estratégia ter contribuído para uma promoção positiva da atitude geral dos formandos dos cursos específicos, não nos pareceu o suficientemente potente para estimular sentimentos específicos em relação ao grupo-alvo.

Neste sentido, podemos encontrar vários estudos no âmbito da AFD que recorrem ao auxílio dos médios audiovisuais como forma de estimular as atitudes positivas perante as pessoas com deficiência. Porém, esta estratégia tem sido utilizada em simultâneo com outras, como por exemplo a informação, a simulação, o debate ou mesmo o contacto; o que dificulta a comparação com os nossos achados.

Ainda assim, a literatura consultada apresenta discrepâncias dentro do uso desta estratégia, aparecendo estudos com resultados positivos (OCETE *et al.* 2015; PAPAIOANNOU *et al.*, 2014; REINA *et al.*, 2011; TEIXEIRA, 2014; etc.); com resultados tépidos (JESINA *et al.*, 2016; PANAGIOTOU *et al.*, 2009; XAFAPOULOS *et al.*; 2009; etc.) e sem resultados aparentes sobre as atitudes dos participantes (KRAHÉ & ALTWASSER, 2006; VAN BIESEN *et al.*, 2006; etc.).

Quando analisados os dados quantitativos do nosso estudo, os participantes dos cursos específicos apresentaram registos que situaram a dimensão comportamental como a mais desenvolvida, manifestando a sua motivação para um comportamento em favor da inclusão (ao menos desde a intencionalidade já que não tiveram contacto directo com pessoas com deficiência). Num segundo plano encontraríamos os afectos e conhecimentos sobre a deficiência ou a pessoa com deficiência.

De forma similar, os formandos dos cursos inclusivos na dimensão afectiva e comportamental tiveram resultados médios mais positivos que na dimensão cognitiva. Este facto refere que a metodologia desenhada proporcionou uma experiência imediata nos participantes, levando-os a mudar os sentimentos e comportamentos perante as pessoas com deficiência, mesmo antes de ter uma mudança cognitiva que se sustenta este afecto e comportamento.

Contrariamente a estes resultados, RODRIGUES *et al.* (2009) e TANAKA (2007) colocam a dimensão cognitiva na origem do processo da criação de atitudes, aduzindo que é necessário ter uma representação cognitiva do objecto social para que possamos posicionar-nos a favor ou contra ele. Contudo, esta visão teórica refere-se a uma conceitualização inicial do objecto social, sendo que os sujeitos de pesquisa já possuíam, ou adquiriram ao longo do curso, uma imagem mais nítida sobre a pessoa com deficiência. Em todo caso, mesmo não estando situada afrente das mudanças, a dimensão cognitiva apresentou evidências que indicaram uma melhoria positiva neste aspecto.

4.2.1.1. Mudanças na dimensão cognitiva segundo o ambiente de formação

Como reiterado, o contacto entre grupos é um tema comum na pesquisa sobre promoção de atitudes em ambientes de AFD. Neste sentido, o contacto directo está associado à apreensão activa de conhecimento sobre o grupo-alvo por parte dos participantes (LIU *et al.*, 2010; MCKAY *et al.*, 2015 & 2019; PANAGIOTOU *et al.*, 2008; REINA *et al.*, 2011; XAFOPOULOS *et al.*, 2009; etc.). Quando esta informação é positiva, pode conduzir a uma melhora da atitude que resultaria na aproximação dos elementos dos grupos (ALLPORT, 1971; PETTIGREW & TROPP, 2008; PETTIGREW *et al.*, 2011).

Seguindo esta ideia, os dados apresentados mostraram que algumas das principais mudanças ocorridas nos participantes de ambos ambientes estiveram vinculadas ao conhecimento, noções ou ideias sobre a deficiência. De facto, os formandos puderam adquirir informações que resultaram numa melhor compreensão da deficiência e dos processos de inclusão contextualizados em Moçambique graças aos conteúdos de aprendizagem seleccionados e estratégias utilizadas.

Para o caso dos participantes nos cursos inclusivos, essas aprendizagens ficaram reforçadas pela experiência pessoal a partir do relacionamento com elementos do exogrupo. Pelo contrário, os formandos dos cursos específicos apenas obtiveram informações a partir dos conteúdos apresentados durante a formação, ficando restringida a quantidade de conhecimento passível de aprendizagem. Limitações semelhantes já foram identificadas em estudos como os de VAN BIESEN *et al.* (2006), PANAGIOTOU *et al.* (2008; 2009), CABRAL (2016), DE LA OSA & HERNANDEZ (2018), etc.

Por isto, apesar de os dados quantitativos parecerem indicar um melhor posicionamento da dimensão cognitiva nos participantes dos cursos específicos, o número de registos de ordem qualitativa é bastante mais numeroso para os sujeitos de pesquisa dos ambientes inclusivos. Isto sustenta a ideia de que, embora os formandos dos cursos inclusivos e específicos experimentaram uma melhora positiva na dimensão cognitiva da atitude, a qualidade e profundidade do impacto nos primeiros foi maior que nos segundos. Resultados parecidos podemos encontrar em estudos que comparam diferentes programas de intervenção (ABELLÁN *et al.*, 2018a; KRAHÉ & ALTWASSER, 2006; RELLO *et al.*, 2018; etc.).

Uma explicação para esta diferenciação a favor do ambiente inclusivo pode ser encontrada na Teoria do Contacto (ALLPORT, 1971) que sustenta a metodologia utilizada nesta tese. Neste sentido, o trabalho colaborativo e a experiência íntima e profunda potencializam um clima inclusivo de cooperação, o qual facilita as interações significativas tanto a nível cognitivo como afectivo (BARR & BRACCHITTA, 2015). De facto, segundo LEITÃO & DA SILVA (2019), poderíamos entender que um contacto directo com elementos do exogrupo actuaria como incentivador para uma aprendizagem directa e indirecta do grupo-alvo.

Para além da profundidade da mudança associada ao tipo de curso realizado, os dados mostraram que os participantes de ambos ambientes observaram uma evolução conceitual sobre a deficiência. Assim, os sujeitos de pesquisa perpassaram os modelos médico (pessoas com deficiência são enfermos) e caritativo (pessoas com deficiência inspiram um sentimento de pena ou caridade) para chegar a um sentimento de igualdade ou admiração, mais próximo da concepção actual apresentada na CIF pela OMS (2001).

Mudanças similares foram apreciáveis no estudo de OCETE (2016) quem avançou que a prática de modalidades desportivas adaptadas facilitou a percepção das habilidades e destrezas necessárias para a sua realização, associando à pessoa com deficiência uma imagem de capacidade e emponderamento, longe da recorrente expectativa de limitação e dependência. Similarmente, GRENIER *et al.* (2014) reconheceram mudanças no conceito de deficiência dos participantes após a implementação de uma unidade temática baseada em desportos adaptados e paralímpicos. No estudo, os alunos passaram de conceber os colegas com deficiência como doentes (modelo médico) a reconhecê-los como pessoas activas e salutaras, que desfrutavam da prática da AFD.

Contrariamente a estes achados, também constatámos algumas cognições menos positivas, isto é, com um raciocínio moral pobre, sobre a deficiência ou a prática desportiva por pessoas com deficiência, visivelmente ancoradas numa perspectiva "capacitista" da AFD. Como indicam AMSTERDAM *et al.* (2015), percepções desta índole estão baseadas em suposições implícitas que referem atitudes e entendimentos de indivíduos capazes em relação a pessoas com deficiência, e que estaria em conformidade com o domínio social dos primeiros.

A este respeito, McKAY *et al.* (2019) advertem que esta premissa sobre a capacidade dos praticantes está amplamente difundida no mundo da AFD e da EF. Assim, tanto SOUZA & PICH

(2013) como CHICON *et al.* (2014) apontam que a prática educacional nesta área mostra que os docentes com uma visão desportiva têm uma certa tendência a rejeitar tanto os alunos com NEE como os menos habilitados.

Em contrapartida, no estudo qualitativo realizado por McKAY *et al.* (2019) apresentaram-se dados indicando que as pessoas (no caso crianças) que experimentaram a prática de desportos adaptados começaram a questionar as próprias ideias sobre as capacidades dos atletas com deficiência, chegando à nova compreensão de que tinham muitos factores comuns, diminuindo assim as diferenças com eles próprios.

Analogamente, presenciámos um processo de reflexão – acção por parte dos participantes do nosso estudo, o qual permitiu a mudança de estereótipos elitistas do desporto para termos mais amplos dentro do processo de inclusão. Seguindo esta constatação, SOUZA & PICH (2013) apresentaram dados semelhantes nos quais os professores de Educação Física experienciaram o dilema entre os princípios do ensino inclusivo de respeitar as diferenças e potencialidades de cada aluno *versus* o paradigma do desporto como rendimento (adquirido durante a formação inicial dos docentes).

Para além da reconsideração conceitual dos formandos sobre o modelo médico e caritativo em favor de um modelo mais actualizado, assim como os processos reflexivos havidos entre a inclusão no desporto da pessoa com deficiência e a noção de "capacitismo", queremos sublinhar a ponderação dos sujeitos de pesquisa sobre o termo "normal". De facto, os debates que surgiram sobre este conceito estiveram mediatizados pelo jogo social que se estabelece em torno da identificação e da diferenciação. Assim, de forma similar a MAGALHÃES & CARDOSO (2010), deparámo-nos com a controversa dualidade entre a normalidade da pessoa com deficiência como ser humano e a sua diferenciação, e portanto, a necessidade de afirmação desta diferença.

A este respeito, o contacto directo com pessoas com deficiência no desporto contribuiu para uma análise pormenorizada da ideia de normalidade, a propósito da qual apresentámos dados que sugeriram mudanças específicas nos formandos sobre os padrões de regularidade na área da AFD. Esta reformulação teve como ponto de partida o pensamento errático segundo o qual as pessoas com deficiência são frequentemente consideradas diferentes, devido ao desenquadramento na descrição de "normal", muitas das vezes interpretada por beleza, atractividade e capacidade física (Seo e Chen, 2009, como citados em McKAY *et al.*, 2019).

Assim, BARNEY (2011) aponta que as pessoas com deficiência têm enfrentado dificuldades em satisfazer a actual e estreita definição de "atractivo", estando fora do mercado da beleza e sendo estigmatizadas por isso. Na percepção deste autor, o facto de não pertencer ao padrão prevalecente de "atractividade" pode não parecer um problema peculiar, já que muitas pessoas podem não identificar-se com esta designação, mas no caso das pessoas com deficiência agrava-se indicando a impossibilidade de alcançar a mais ampla concepção social de "normal". Como resultado, muitas pessoas tendem a evitar o relacionamento interpessoal com este grupo demonstrando uma atitude discriminatória e preconceituosa conducente à exclusão social.

Desta forma, existe uma cultura internacional generalizada baseada no perfeccionismo, onde modelos de "corpos perfeitos" vêm causando um impacto negativo directo e indirecto em muitos estratos da sociedade, entre eles a deficiência, tanto a nível da autoestima da imagem corporal como na forma em que a sociedade percebe a pessoa com deficiência (PEREIRA *et al.*, 2004).

Com efeito, como indicam AMSTERDAM *et al.* (2015), a sociedade hodierna está em grande parte mediatizada pela prática da Actividade Física e o Desporto, sendo que a prática de modalidades desportivas "anormais" contribui para uma melhor consciencialização da sociedade sobre este conceito. Concordando com este posicionamento, os participantes da nossa intervenção colocaram em questionamento a "normalidade do conceito normal" dentro do desporto, chegando à conclusão de que "o normal é ser diferente". Desde esta perspectiva crítica a conceitos popularmente aceites podemos interpretar parte dos resultados positivos desta tese na dimensão cognitiva.

Neste sentido, o engajamento em cursos de Paravoleibol permitiu que os sujeitos de pesquisa experimentaram uma mudança de paradigma em relação às potencialidades das pessoas com deficiência, o que está em consonância com os estudos de GRENIER *et al.* (2014) e McKAY *et al.* (2019). Considerámos esta mudança como uma promoção positiva na atitude dos formandos (também em LUNDBERG *et al.*, 2008; OCETE, 2016; RELLO *et al.*, 2020; RODRÍGUEZ *et al.*, 2017; e outros).

A propósito disto, reconhecemos que o desporto é tido como um fenómeno sociocultural, com relevante participação nos Meios de Comunicação, capaz de modificar estereótipos e preconceitos, ajudando a promover a inclusão social de pessoas com deficiência (FRANÇA, 2020; MARQUES, 2015). É por esta razão que o desporto é reiteradamente relacionado com processos educativos,

sendo entendido como um importante influenciador sobre a formação da opinião de espectadores e praticantes (DE LA OSA & HERNANDEZ, 2018; MARQUES, 2016; SOTO, 2009).

Neste contexto, com independência do ambiente de formação, os dados colectados indicaram que os participantes adquiriram conhecimentos gerais e específicos sobre a deficiência, assim como sobre a AFDA e o Paravoleibol. Igualmente, os resultados indicaram que os sujeitos de pesquisa de ambos os grupos melhoraram a sua atitude perante a deficiência. Portanto, com base nestas apreciações, concordamos com os vários autores que afirmam que o conhecimento relativo às características de um objecto social contribui para o desenvolvimento de atitudes positivas (CALVO *et al.*, 2015; FREEDMAN *et al.*, 1970; GAZZANIGA & HEATHERTON, 2005; OCETE, 2016).

Por conseguinte, estamos de acordo com SANTANA (2013) em que uma maior profundidade de conhecimento inicial sobre a deficiência e o seu entorno (no nosso caso a AFDA), terá uma maior chance de produzir sentimentos que motivem uma determinada tendência no comportamento perante um objecto social. Contrariamente, uma representação cognitiva difusa terá um menor impacto sobre as outras componentes da atitude (PAPAIOANNOU *et al.*, 2014; RODRIGUES *et al.*, 2009).

Com este fim, em ambos ambientes de formação utilizámos estratégias como os dilemas morais, debates e o discurso persuasivo de forma insistente. Com isto, pretendíamos promover atitudes positivas por meio da transmissão de uma mensagem suficientemente forte como para ter uma resposta cognitiva dos participantes (GAZZANIGA & HEATHERTON, 2005; RODRIGUES *et al.*, 2009). Porém, de acordo à qualidade das evidências recolhidas, pareceu-nos que os participantes dos cursos inclusivos realizaram um maior esforço cognitivo para perceber e processar a mensagem.

Possivelmente, este maior investimento intelectual dos formandos dos ambientes inclusivos esteve mediatizado pela presença de pessoas com deficiência o que derivou numa maior motivação e interesse para a recepção do conteúdo. De acordo com PETTY & WEGENER (1999) e NUNES (2014), o empenho das pessoas para entrar no processo persuasivo depende tanto do sujeito como da situação onde a mensagem é facilitada, pelo que percebemos que uma mesma mensagem persuasiva teve efeitos desiguais em pessoas e situações diferentes.

Por fim, os nossos resultados conjugam com os encontrados noutras pesquisas as quais indicaram que as intervenções que centram as estratégias na transmissão de informação (ambientes específicos) — VAN BIESEN *et al.* (2006), PANAGIOTOU *et al.* (2008 & 2009), CABRAL (2016), DE LA OSA & HERNANDEZ (2018), etc. — têm resultados mais modestos sobre a atitude dos participantes que aquelas que unem a informação ao contacto directo (ambientes inclusivos) — KRAHÉ & ALTWASSER (2006), PÉREZ-TEJERO *et al.* (2012), McKAY *et al.* (2015), OCETE *et al.* (2015), ABELLÁN *et al.* (2018a), ANACLETO (2018), RELLO *et al.* (2018), VÍQUEZ *et al.* (2020), etc.

Como conclusão, acreditamos ter apresentado suficientes evidências que indicam que a metodologia aplicada melhorou os conhecimentos dos sujeitos de pesquisa quanto à deficiência e os processos de inclusão através da AFD. Não obstante, este grau de sucesso não é partilhado pela literatura analisada, a qual indica a necessidade de desenhar metodologias apropriadas para a formação inicial de profissionais nesta área. Isto é devido ao descontentamento do egresso para a actuação com pessoas com deficiência (CABRAL *et al.*, 2017; CASCONI *et al.*, 2020; FERREIRA *et al.*, 2013; MOURA *et al.*, 2014; RODRIGUES & LIMA-RODRIGUES, 2017; VALENCIA-PERIS *et al.*, 2020; etc.).

4.2.1.2. Mudanças de atitude na dimensão afectiva segundo o ambiente de formação

No âmbito desta tese, a dimensão afectiva referiu-se às emoções e sentimentos que os sujeitos de pesquisa manifestaram de forma directa ou indirecta em relação à deficiência e à pessoa com deficiência. Neste sentido, para além de dados quantitativos, recolhemos evidências qualitativas através das várias subcategorias como, por exemplo, "Mostra-se feliz no contacto com PcD", "Estabelece relações afectivas com PcD", "Usa expressões positivas verbais e não verbais a favor de PcD", etc.

Importa referir que os sujeitos de pesquisa dos cursos específicos não tiveram a oportunidade de estabelecer um contacto directo com elementos do grupo-alvo, pelo que os resultados registados nesses ambientes de formação fizeram referência a hipotéticos afectos e sentimentos. Sobre este pormenor, reiteramos que sim, houve um contacto indirecto a partir de vídeos passados durante as sessões teóricas.

Esta particularidade teve um claro impacto sobre a dimensão afectiva dos formandos, já que como afirmam BARR & BRACCHITTA (2015) e PETTIGREW *et al.* (2011), os sentimentos e emoções são reforçados através da experiência e relação pessoal com o objecto social. A este respeito, parece ter ficado demonstrado experimentalmente que as componentes cognitiva e afectiva tendem a ser coerentes entre si (ALVES, 2015; MELO, 2017; RODRIGUES *et al.*, 2009; etc.).

Similarmente, COELHO (2021) alvitra que as crenças e conhecimentos adoptados estão intimamente ligadas às emoções e os sentimentos que experimenta, o que sugere uma pré-disposição afectiva que está fortemente interligada com as práticas que o profissional realiza. Disto, podemos inferir o seu impacto sobre as atitudes gerais perante a inclusão e práticas inclusivas.

Neste âmbito, os resultados quantitativos do nosso estudo indicaram que os participantes dos cursos inclusivos identificaram a dimensão cognitiva como aquela que experimentou uma maior diferença entre o momento antes de iniciar a formação (M_0) e no fim (M_1). Porém, a dimensão afectiva foi aquela que obteve resultados mais positivos no fim do curso (M_1). Diferentemente, esta congruência entre dimensões não foi observada nos cursos específicos.

Em consequência, encontrámos aqui uma discrepância relevante entre ambientes quanto ao posicionamento afectivo dos participantes. Logo estas evidências tendem a confirmar os resultados descritos na dimensão cognitiva, onde apresentámos um impacto mais positivo nos participantes dos cursos inclusivos quando comparados aos do ambiente específico.

Pela sua parte, as mudanças ocorridas na dimensão afectiva dos formandos dos cursos específicos poderiam estar justificadas pelo conhecimento adquirido sobre a deficiência e a AFDA, uma vez que não tiveram a possibilidade de estabelecer um contacto directo com elementos do exogrupo. De facto, estamos de acordo com XAVIER (2012) ao insinuar que a quebra da congruência afectivo – cognitiva, pela alteração de qualquer das componentes, activa processos de restauração da coerência os quais levarão a uma reorganização da atitude pela alteração complementar da componente que não foi alterada.

Conquanto, mesmo que exista uma forte interdependência entre estas duas dimensões, os estudos indicam que a componente afectiva parece ter um maior impacto sobre a mudança das atitudes (ALVES, 2015; BAUTISTA, 2001; OCETE, 2016; TANAKA, 2007). Todavia, RODRIGUES *et*

al. (2009) explicam que a afectividade é a mais marcante das dimensões, sendo que MELO (2017) realça as experiências emocionais como sendo fundamentais para atingir atitudes positivas.

Por conseguinte, assentes nos dados recolhidos, constatámos que a falta de convivência com pessoas com deficiência durante o tempo de formação foi uma desvantagem sobre a afectividade dos sujeitos de pesquisa dos cursos específicos. Isto pode ser advertido através da diminuição considerável nos elos de ligação entre as subcategorias da dimensão afectiva quando comparadas as representações gráficas dos ambientes específico e inclusivo. Portanto, ficou claro que esta redução das possibilidades relacionais dos participantes dos grupos específicos supus um impedimento para estabelecer sentimentos reais entre os sujeitos de pesquisa e o grupo-alvo.

Em contraposição, ficou evidente que o desenho metodológico utilizado durante os cursos inclusivos criou oportunidades estruturadas e não estruturadas de convivência intergrupo. Este contacto directo entre participantes estimulou a reflexão quanto a sentimentos, motivando os participantes a posicionar-se afectivamente.

Com efeito, o convívio com os pares com deficiência originou situações que permitiram acerrar-se à realidade deste grupo, facilitando que os sujeitos de pesquisa expressassem sentimentos positivos (como alegria e felicidade) pela partilha do espaço e do tempo com elementos do exogrupo. Em aquiescência com esta ideia, KROPP & WOLFE (2018) mostraram que a maioria dos participantes sugeriu que muitas das emoções negativas iniciais sobre a deficiência diminuiriam após terem um contacto directo com pessoas deste grupo, e ao mesmo tempo, muitas das emoções positivas aumentaram após a mesma experiência.

Porquanto, a partir dos vários instrumentos qualitativos, reunimos evidências que indicaram que os participantes dos cursos inclusivos mostraram sentimentos positivos em favor da inclusão dos colegas com deficiência durante o curso. Estas manifestações de afectividade positiva foram expressadas pelos sujeitos de pesquisa tanto oralmente como de forma escrita. Além disso, os dados recolhidos sugeriram um interesse afectivo dos formandos por partilhar momentos fora do ambiente do curso e das actividades estruturadas.

Entretanto, os participantes dos cursos específicos também registaram alguns comentários relacionados a sentimentos positivos em favor da deficiência, mesmo que de forma limitada pela

imposição do ambiente de formação. Porém, notámos grandes diferenças na quantidade e profundidade dos registos quando comparados aos participantes dos ambientes inclusivos. Estes achados condizem com os estudos de KRAHÉ & ALTWASSER (2006), REINA *et al.* (2011), OCETE *et al.* (2015), DE LA OSA & HERNANDEZ (2018), etc., os quais obtiveram resultados positivos mesmo sem utilizar o contacto directo como estratégia.

Perante esta divergência de resultados entre os ambientes da intervenção, evidenciamos a importância que o contacto intergrupar teve sobre os sujeitos de pesquisa dos cursos inclusivos. De facto, as evidências apresentadas mostraram que o contacto facilitou a percepção de traços comuns de união, ao mesmo tempo que contribuiu para dissipar preconceitos e mitos sobre a inclusão (ALLPORT, 1971).

Reforçando esta ideia, acreditamos que o contacto profundo e contínuo com pessoas com deficiência foi uma das estratégias decisórias para os resultados notórios na dimensão afectiva. Ademais, autores como ZAJONC (2001; 2003) e FALKENBACH *et al.* (2013) demonstraram que o contacto repetido com pessoas com deficiência desencadeia um "efeito de familiaridade" — fenómeno psicológico conducente a desenvolver uma predilecção por objectos ou pessoas com os quais se têm maior proximidade — que pode melhorar a atitude perante este grupo. De forma similar, FRANÇA *et al.* (2019) lembram que as pessoas tendem a evitar os processos cognitivos complexos, sendo propensos a apegar-se a coisas familiares.

De forma semelhante, ZAJONC (2001; 2003) e PETTIGREW *et al.* (2011) sugeriram uma correlação, mesmo que não consistente, entre a frequência de contacto e valorização, sendo que as pessoas qualificavam mais positivamente objectos familiares em comparação a objectos similares mas não habituais. Todavia, FALKENBACH *et al.* (2013) consideraram que o efeito positivo da exposição continuada pode acontecer mesmo sem uma cognição consciente.

Por conseguinte, com esteio na literatura apresentada, entendemos que os ambientes inclusivos permitiram que os sujeitos de pesquisa convivessem com pessoas com deficiência em actividades estruturadas e não estruturadas, facto que contribuiu para melhorar a percepção afectiva, e por extensão, a atitude perante este grupo. Igualmente, em concordância com outros estudos, notámos que surgiram evidências de uma experiência prazenteira durante o contacto intergrupar, o que

promoveu um sentimento positivo nos participantes (PERLOFF, 2003; XAVIER, 2012; ZAJONC, 2001 & 2003).

Desde outra perspectiva, acreditámos que o ambiente inclusivo criado através da metodologia utilizada — cujo Nível I era intitulado "Ambiente adequado e participação" — proporcionou momentos agradáveis de convívio entre os participantes, que serviram para "ensinar e aprender afectos" mesmo que de forma indirecta.

A este respeito, concordamos com BANDURA (2002) e IGARTUA *et al.* (2013), em que a disposição afectiva pode ser adquirida ou modificada pela observação das expressões dos outros através de um condicionante vicário. Igualmente, HIGA-McMILLAN *et al.* (2014) apresentaram diversas pesquisas que abonaram a ideia de que as reacções emocionais doutras pessoas actuam como um condicionante que excita a capacidade cognitiva do observador, podendo gerar reacções emocionais análogas.

Com base nisto, acreditamos que muitas das aprendizagens afectivas que ocorreram durante o tempo dos cursos, aconteceram de forma não intencional. No entanto, consideramos que estiveram motivadas pelo ambiente inclusivo criado, o que sugere a importância do contacto interpessoal durante as formações e a aprendizagem que advém dessa interacção. De facto, é esperado que o sujeito repita um comportamento associado a um sentimento agradável e prazenteiro — mesmo que ele não seja consciente desta percepção (HOCKENBURY & HOCKENBURY, 2010) — o que virá a fortalecer a sua atitude e servir de modelo para um possível observador (PERLOFF, 2010).

Chegados a este ponto, queremos assinalar a importância do desenho metodológico baseado no contacto entre participantes em ambientes inclusivos dentro do contexto da AFD. A este respeito, os nossos resultados mostraram que as actividades cooperativas de carácter prático utilizadas actuaram como um incentivador para aproximar os participantes a nível afectivo, os quais experimentaram momentos suficientemente íntimos com elementos do exogrupo como para promover sentimentos positivos. Com resultados igualmente positivos, encontramos nesta área os estudos realizados por RELLO & PUERTA (2014); OCETE (2016); PEINADO (2017); ABELLÁN *et al.* (2018); RELLO *et al.* (2020); VÍQUEZ *et al.* (2020); etc.

Apesar do anteriormente escrito, também recolhemos algumas evidências de sentimentos pouco positivos, alocados na subcategoria "sente-se envergonhado ou constrangido". Assim, constatámos certo sentimento de desconfiança e inquietação entre os sujeitos de pesquisa, motivado pela incerteza sobre o conteúdo da formação, assim como pelo desconhecimento inicial entre os participantes. Este desconforto inicial foi visivelmente mais apreciável nos cursos inclusivos, onde a presença de pessoas com deficiência provocou alguma expectativa.

Com efeito, alguns estudos têm sugerido que um contacto com pessoas com deficiência pode despertar sentimentos de medo, associando este contacto a sensações de desconfiança e desconforto (ARAMPATZI *et al.*, 2011; HUTZLER & LEVI, 2008; VIGNES *et al.*, 2009).

Contudo, nos aproximamos da ideia de REINA (2003) ao indicar que é normal que durante o contacto directo com pessoas com deficiência — realizado através de actividades cooperativas — exista um certo sentimento de estresse inicial para ambos os grupos ao não saber o que se espera deles. Porém, segundo os nossos dados, este sentimento foi desaparecendo rapidamente à medida que iam acontecendo as actividades, o que coincide com a experiência de OCETE (2016) onde os professores de EF se sentiram mais confortáveis no contacto com alunos com NEE na medida em que a intervenção ia decorrendo.

Resultados similares obtiveram KROPP & WOLFE (2018), através de uma intervenção usando o contacto directo com pessoas com deficiência. Nesse estudo, os resultados do questionário MAS apontaram que a emoção mais valorizada pelos participantes no pré-teste foi o "nervosismo", sendo que após a intervenção essa emoção mudou no pós-teste para "serenidade, calma e relaxamento" (p. 102).

4.2.1.3. Mudanças na dimensão comportamental segundo o ambiente de formação

Dentro do contexto desta tese, a dimensão comportamental referiu-se à tendência dos sujeitos de pesquisa para reagir face às pessoas com deficiência, como consequência da associação das dimensões cognitiva e afectiva. De facto, concordando com a literatura, entendemos que as atitudes possuem uma componente activa, a qual induz um comportamento congruente com as cognições e afectos relacionados aos objectos sociais (KIM *et al.*, 2015; RADLIŃSKA *et al.*, 2020; VILCHINSKY *et al.*, 2010; WEITEN, 2014).

Consequentemente, graças a esta capacidade para estimular uma acção, podemos entender as atitudes como manifestações de comportamento, as quais funcionam como bons preditores da conduta, mesmo que por vezes não se verifique uma total concordância entre as três dimensões (RODRIGUES *et al.* 2009). Assim, segundo os dados apresentados nas dimensões cognitiva e afectiva, e a relação proposta entre elas, esperar-se-ia que o comportamento dos sujeitos de pesquisa fosse coerente com os resultados anteriormente discutidos.

Confirmando esta suposição, encontrámos de forma recorrente algumas diferenças na dimensão comportamental quando comparados os participantes segundo o ambiente de formação (específico *versus* inclusivo). Como temos vindo a reiterar, consideramos que as discrepâncias encontradas estribaram na possibilidade / impossibilidade de convivência intergrupar. A este respeito, sumamo-nos à lista dos estudos que sugerem a importância do contacto na promoção de atitudes positivas face à deficiência (ABELLÁN *et al.*, 2018a; CAMPOS *et al.*, 2013; GARCIA, 2016; LUNDBERG *et al.*, 2008; MACMILLAN *et al.*, 2013; REINA *et al.*, 2019; REIS, 2016; RELLO *et al.*, 2018; TEIXEIRA, 2014; etc.)

Apoiados nesta harmonia entre dimensões, queremos recordar que os sujeitos de pesquisa de ambos os ambientes registaram melhoras significativas nas dimensões cognitiva e afectiva. Porém, os nossos resultados indicaram que os participantes dos cursos inclusivos apresentaram uma maior qualidade e profundidade quanto às cognições e sentimentos.

Entretanto, quanto à dimensão comportamental verificámos que os dados quantitativos dos formandos dos cursos específicos classificaram esta dimensão como a mais positiva das três, sublinhando uma certa motivação para a realização de actividades em pró da inclusão. No entanto, o comportamento foi entendido desde a intencionalidade uma vez que estes sujeitos de pesquisa não tiveram um contacto directo com colegas com deficiência.

Diferentemente, os participantes dos cursos inclusivos situaram a dimensão comportamental entre o afecto e as cognições. Apesar desta primeira impressão, da comparação entre os sujeitos de pesquisa de ambos grupos notámos que os valores médios eram mais positivos e o desvio padrão menor para os formandos dos cursos inclusivos do que para os participantes dos cursos específicos. Estes resultados confirmariam uma coerência interdimensional, a qual é suportada pelos dados apresentados nas secções anteriores.

De tal forma, verificámos que os formandos com um maior conhecimento e afecto sobre a deficiência manifestaram um comportamento positivo coerente em maior medida que aqueles que alcançaram doses menores de sucesso nas dimensões cognitiva e afectiva. Estas melhoras nos sujeitos de pesquisa estariam relacionadas ao convívio intergrupar em actividades estruturadas e não estruturadas ocorridas durante o período da implementação dos cursos.

Contudo, autores como NAVAS LUQUE *et al.* (2020) consideram que algumas pessoas podem demonstrar condutas positivas em público, mesmo quando possuem crenças e/ou sentimentos negativos perante um objecto social, estando pressionados pelas normas sociais que desaprovam comportamentos discriminatórios. Nesse sentido, tanto o ambiente de formação como a presença de pessoas com deficiência durante os cursos inclusivos poderiam coagir as respostas dos sujeitos de pesquisa, levando-os a actuar de forma socialmente desejável.

Esta ideia é reforçada por ALVES (2015) quando admite que a existência do efeito da desejabilidade social pode traduzir-se num enfraquecimento dos potenciais efeitos das intervenções, devido a que as respostas recolhidas durante o pré-teste já poderiam estar inflacionadas. De facto, apoiada noutras pesquisas, esta autora defende que os resultados das investigações seriam mais consistentes se o comportamento dos participantes fosse complementado com a avaliação da observação das suas acções.

Apesar da validade desta posição, acreditamos que os vários instrumentos utilizados na recolha de dados concorreram para a credibilidade dos mesmos. Igualmente, a metodologia desenhada com base na Teoria do Contacto (ALLPORT, 1971) reúne uma suficiente quantidade de pesquisas com resultados encorajadores, as quais abonam o contacto directo como uma estratégia óptima para a promoção de atitudes positivas perante as pessoas com deficiência através de programas de AFD (ABELLÁN *et al.*, 2018a; ANACLETO, 2018; CABRAL, 2016; CAMPOS *et al.*, 2013; GARCIA, 2016; KRAHÉ & ALTWASSER, 2006; McKAY *et al.*, 2015 & 2019; OCETE *et al.*, 2015; PAPAIOANNOU *et al.*, 2014; PÉREZ-TEJERO *et al.*, 2012; RELLO *et al.*, 2018; TEIXEIRA, 2014; XAFOPOULOS *et al.*, 2009; VÍQUEZ *et al.*, 2020; e outros).

Ainda, os nossos resultados concordaram com XAVIER (2012) quem assevera que as atitudes assentes na experiência pessoal têm uma maior intensidade e são mais duradouras que aquelas que não tiveram esta oportunidade. Desta forma, são consideradas como excelentes preditoras dos

comportamentos do sujeito. Semelhantemente, os resultados apresentados também coincidem com PINHEIRO (2001), ao declararem que as atitudes formadas a partir da própria experiência predizem mais nitidamente os comportamentos específicos do que as atitudes baseadas apenas na informação.

Igualmente, concordando com MELO (2017), reiteramos a existência desta estreita relação entre dimensões da atitude de tal forma que as alterações ocorridas numa destas tende a afectar às outras. Confirmando esta ideia, notámos que as evidências apresentadas no capítulo anterior indicaram que os sujeitos de pesquisa dos cursos específicos experimentaram melhoras no seu comportamento, mesmo que as estratégias utilizadas tiveram um maior impacto na dimensão cognitiva. Assim, quando comparados os resultados com os participantes dos cursos inclusivos (com impacto sobre as dimensões cognitiva e afectiva), estas melhoras se confirmaram como mais profundas.

Sem embargo, esta relação interdimensional não se observa se analisamos algumas pesquisas que utilizam como instrumento o questionário CAIPE-R, uma vez que alguns estudos têm anotado um efeito significativo na subescala geral mas não na subescala específica (JESINA *et al.*, 2006; LIU *et al.*, 2010; PANAGIOTOU *et al.*, 2008; VAN BIESEN *et al.*, 2006; XAFOPOULOS *et al.*, 2009). Isto significa que os participantes apresentam uma atitude geral face à inclusão de pares com deficiência nas aulas de EF, mas ao mesmo tempo não desejam modificar as regras do desporto ou adaptar as actividades para acomodar estes colegas. Isto poderia entender-se como uma incoerência entre as dimensões cognitiva e comportamental.

A este respeito, alguns autores têm justificado estes resultados especulando que esta situação se deve, por um lado ao alto nível competitivo dos alunos e o seu desejo por vencer (PANAGIOTOU *et al.*, 2008; XAFOPOULOS *et al.*, 2009); e por outro lado, ao pouco conhecimento que possuem sobre a adaptação e modificação de regras desportivas (LEITÃO & DA SILVA, 2019; McKAY *et al.*, 2015). Estas fundamentações manifestariam a necessidade de harmonizar as dimensões afectiva e cognitiva para ter sucesso na dimensão comportamental.

Desde a perspectiva qualitativa, as evidências recolhidas ao longo da intervenção foram agrupadas em cinco subcategorias criadas para este efeito, nomeadamente, "Assume tarefas em benefício de PcD", "Colabora/Coopera de forma activa com PcD", "Explica aos colegas com deficiência",

"Propõe actividades em benefício das PcD" e "Intencionalidade de trabalhar no fim da formação". Porém, de forma similar à dimensão afectiva, foi necessário reduzir o número destas pela falta de contacto directo nos cursos específicos, deixando apenas a última.

Como referido, estas subcategorias tencionaram recolher algum tipo de comportamento que envolvesse colegas com deficiência. Nesse sentido, considerámos como acções positivas que os sujeitos de pesquisa assumissem tarefas ou propusessem actividades em benefício do grupo, colaborassem activamente com colegas com deficiência, explicassem conteúdos teóricos ou práticos a elementos do grupo-alvo ou mesmo aspirassem trabalhar no desporto com pessoas com deficiência.

Desta forma, partindo das evidências apresentadas em cada uma destas subcategorias, tivemos a oportunidade de reafirmar a relação existente entre as várias dimensões da atitude. Portanto, frequentemente registámos a associação entre comportamentos realizados em pró do grupo-alvo e manifestações de alegria, satisfação e confiança nos conhecimentos adquiridos. Em certa forma, esta coerência entre dimensões explicaria a complexa rede de interligações que se estabeleceram ao redor do conceito de atitude, a qual foi exemplificada graficamente no capítulo anterior.

Para além disto, diferentemente das primeiras quatro subcategorias indicadas — as quais referiam-se a um comportamento específico real — a quinta subcategoria aludia a uma conduta hipotética no fim da formação. Justificamos a inclusão deste propósito de actuação com base nos trabalhos de AJZEN & FISHBEIN (2005), quem afirmaram que a intenção para a realização de um determinado comportamento já antecipa, em grande medida, a efectivação coerente do comportamento planificado. Reforçando esta ideia, BLOCK & OBRUSNIKOVA (2007) indicam que o comportamento, assim como a intenção de comportamento, joga um papel crucial no desenvolvimento de atitudes positivas face à inclusão de pessoas com deficiência.

Nesse sentido, julgámos como positiva a intencionalidade de trabalhar no fim do curso. Embora mantida como propósito — e não como actuação realizada — considerámos interessante a motivação para a execução de tarefas específicas em benefício das pessoas com deficiência. A este respeito, percebemos a motivação como um impulso interno conducente à efectivação de um determinado comportamento.

Entretanto, AJZEN & FISHBEIN (2000) e TRIANDIS (1971) afirmam que o comportamento não é somente determinado pela intencionalidade do que as pessoas gostariam fazer, senão que também influencia aquilo que elas pensam que deveriam fazer (normas sociais), o que geralmente têm feito (hábitos) e as consequências que se esperam dessa acção. Desta forma, o comportamento não é inteiramente determinado pelas atitudes, existindo factores pessoais e contextuais como os hábitos, personalidade, normas e expectativas sociais, que ajudariam a explicá-lo (ALVES, 2015).

Contudo, em anuência com RODRIGUES *et al.* (2009), acreditamos que a atitude poderá predizer o comportamento do sujeito quando for específica para uma determinada acção e estejam minimizadas outras influências contextuais, sendo que será mais potente quando reforçada pela experiência pessoal. Neste sentido, consideramos que o desenho metodológico aplicado cumpriu com estes requisitos, nomeadamente, intencionalidade específica dirigida à promoção de uma atitude positiva face à pessoa com deficiência dentro da AFD, possibilidade de ter uma experiência pessoal, e minimização de factores contextuais a partir da criação de um ambiente de formação adequado.

Uma outra constatação esteve relacionada à disponibilidade dos sujeitos de pesquisa de ambos os ambientes em trabalhar como agentes desportivos uma vez finalizado o curso presencial. No entanto, quando comparado o número de evidências alocadas dentro desta subcategoria advertimos uma disparidade na quantidade de unidades de registo, sendo 107 para os cursos inclusivos e 55 para os cursos específicos. Desde os dados qualitativos, percebemos que esta intencionalidade esteve associada à confiança nos conhecimentos apreendidos (tanto teóricos quanto práticos sobre a deficiência e a AFDA), assim como a sentimentos positivos (como alegria, felicidade e prazer).

Perante esta constatação, concordamos com BARNEY (2011) ao indicar que apesar da dimensão comportamental apresentar a vontade da pessoa para envolver-se em acções reais com base nas ideias e emoções, não todos os objectos sociais de referência inspiram o mesmo grau de sentimento, sendo que tampouco temos o mesmo grau de conhecimento sobre ele. Por conseguinte, insistimos nos resultados das secções anteriores, os quais indicaram que os sujeitos de pesquisa dos cursos inclusivos atingiram um conhecimento mais amplo e sentimentos mais profundos face à deficiência do que os formandos dos cursos específicos.

Mais uma vez, os nossos resultados vieram confirmar os apresentados pela literatura quanto aos benefícios que produz o contacto directo com o grupo-alvo sobre as atitudes (ABELLÁN *et al.*, 2018a; FRANÇA *et al.*, 2019; McKAY *et al.*, 2019; OCETE, 2016; PAPAIOANNOU *et al.*, 2014; VÍQUEZ *et al.*, 2020; etc.). Igualmente, as evidências mostradas corroboram a interligação e coerência entre as três dimensões da atitude (ALVES, 2015; BARR & BRACCHITTA, 2015; MELO, 2017; PETTIGREW *et al.*, 2011; RODRIGUES *et al.*, 2009; etc.).

Por conseguinte, os resultados aludiram à existência de uma atitude positiva face à pessoa com deficiência e a sua inclusão através do desporto, a qual foi explicada pelo interesse dos formandos em começar actividades desportivas além do curso. Esta intencionalidade em actuar num ambiente extracurso foi referida no desenho metodológico como o IV nível ("Transferência"), sendo este o intuito final da intervenção.

A este respeito, a bibliografia tem procurado perceber se os efeitos do contacto directo entre grupos podem ser generalizados para outros ambientes ou grupos fora desse contacto inicial (PETTIGREW *et al.*, 2011). Neste sentido, os resultados apresentados sugeriram que os formandos de ambos os ambientes tencionaram uma generalização dos efeitos do contacto com o subgrupo para o exogrupo como um todo (DE BEER, 2015).

Assim, salvando as diferenças, sumamo-nos ao trabalho realizado por PETTIGREW & TROPP (2006) quem apresentaram evidências que sustentavam que os efeitos positivos do contacto intergrupar eram possíveis de generalizar-se de situações específicas para outros elementos do grupo externo com os quais não se teve um contacto prévio.

Cabe lembrar que os participantes dos cursos específicos tiveram um contacto indirecto com a deficiência (através de vídeos), porém foi considerado como menos eficiente quando comparado ao contacto directo. Contrariamente, os formandos dos cursos inclusivos tiveram a oportunidade de conviver directamente com pessoas com deficiência, facto que parece ter influenciado sobre a identidade social dos participantes.

De acordo com DE BEER (2015), em certa forma as pessoas se definem pelos grupos dos quais se consideram membros, apresentando assim uma "identidade social" e uma "identidade pessoal". Nesse sentido, a identidade social ofereceria informação sobre como se define ele próprio e o seu

comportamento. De facto, como indica BRASIL & CABECINHAS (2014), a percepção de pertença a um grupo está ancorada em aspectos cognitivos, avaliativos e emocionais. Assim, a literatura mostra que as pessoas tendem a ter comportamentos que favorecem o grupo no qual estão identificados (FERNANDES & PEREIRA, 2018; NAVAS LUQUE *et al.*, 2020).

Seguindo desta ideia, deixámos explícito que a metodologia aplicada teve resultados positivos dos sujeitos de pesquisa tanto na dimensão cognitiva (ideias e conhecimento mais nítidos sobre a inclusão da pessoa com deficiência na AFD) quanto na dimensão afectiva (emoções e sentimentos positivos face este grupo). Estes resultados ficaram reforçados pelo contacto interpessoal, onde os formandos obtiveram informações idiossincráticas sobre os colegas com deficiência, o que poderia ter contribuído para uma diminuição da informação estereotipada que detinham previamente sobre o grupo-alvo (FRANÇA *et al.*, 2019).

A este respeito, concordamos com FRANÇA *et al.* (2019) e GARCIA *et al.* (2020) em que o ambiente de formação, em maior ou menor medida, permitiu gerar representações cognitivas e afectivas positivas dos sujeitos de pesquisa, as quais modificaram os possíveis aspectos negativos que estimulam a produção de preconceitos. De facto, a frequência e intensidade do contacto (directo ou indirecto) com elementos do exogrupo dentro do contexto de uma modalidade desportiva pouco conhecida em Moçambique, teria fomentado um sentimento de pertença a este movimento, o qual teria estimulado um comportamento pró-inclusão. Isto poderia indicar uma diminuição das diferenças iniciais com base numa possível identidade grupal (CALDERON-LÓPEZ, 2020).

Por fim, queremos ressaltar que, a diferença das dimensões cognitiva e afectiva, não encontramos nenhuma unidade de registo que referisse um comportamento inadequado face às pessoas com deficiência, pelo que algumas das subcategorias inicialmente criadas foram eliminadas durante o processo de análise.

4.2.2. Efeito da intervenção sobre a atitude dos participantes a longo prazo

Esta pesquisa tratou de verificar se os resultados da atitude identificados no ambiente de formação, isto é, a curto prazo, teriam algum efeito sobre as atitudes dos participantes ao longo do tempo. De acordo com ALVES (2015), um dos interesses nas intervenções destinadas à promoção das atitudes face aos pares com deficiência está nos resultados imediatos, mas sobretudo que tenham efeitos que se prolonguem no tempo.

De forma mais específica, esta ideia é reforçada por PETTIGREW *et al.* (2011) relativamente às propostas que têm o contacto como base metodológica. Assim, estes autores indicam que a Teoria do Contacto de Gordon Allport teria uma aplicação muito limitada se os efeitos encontrados a curto prazo não pudessem ser transferidos a um grupo maior, a outros contextos diferentes da intervenção e até grupos diferentes daqueles com o qual houve um contacto inicial.

No entanto, apesar do interesse na literatura por estudos longitudinais (BERGMAN & HANSON, 2000; CABRAL, 2016; KRAHÉ & ALTWASSER, 2006; LUNDBERG *et al.*, 2008; PAPAIOANNOU *et al.*, 2014; PEREZ-TEJERO *et al.*, 2012; RELLO *et al.*, 2018; TAVARES, 2011; VÍQUEZ *et al.*, 2020), são bastante mais comuns os de corte transversal, os quais ficam na incerteza do efeito da intervenção a longo termo (ABELLÁN *et al.*, 2018a; ANACLETO, 2018; DE LA OSA & HERNANDEZ, 2018; JESINA *et al.*, 2006; LIU *et al.* 2010; McKAY, 2015 & 2019; PANAGIOTOU *et al.*, 2008 & 2009; REINA *et al.*, 2011; VAN BIESEN *et al.*, 2006; XAFAPOULOS *et al.*, 2009; etc.).

Em todo caso, como indica OCETE *et al.* (2015), é necessário que a eficiência dos modelos teóricos seja levada aos contextos reais de prática, deixando de ser acções pontuais para converter-se em actividades continuadas de prática desportiva inclusiva. Nesse sentido, através do desenho de pesquisa definimos um período de estágio, com duração de quatro meses, no qual os formandos deveriam colocar em prática os conhecimentos apreendidos durante o curso, dando assim início às actividades de treino em Paravoleibol.

Partindo desta obrigatoriedade, os sujeitos de pesquisa de ambos os cursos⁷⁰ foram desafiados a criarem núcleos inclusivos dessa modalidade desportiva, sendo que no fim do período combinado deveriam participar num torneio amistoso. Assim, a diferença das formações presenciais, tanto os participantes que assistiram aos cursos específicos como inclusivos, tiveram um contacto directo com pessoas com deficiência durante o período de estágio. Porém, entendemos este contacto como inicial para os formandos dos cursos específicos e como um reforço para os participantes dos cursos inclusivos.

Desta forma, pressupomos que o contacto directo estruturado durante as sessões de treino planificadas durante o estágio foi acompanhado de inúmeros momentos de contacto não estruturado entre os sujeitos de pesquisa e elementos do grupo-alvo. Nesse sentido, admitimos a ideia de OCETE (2016) ao indicar que, para além do contacto estruturado, o contacto não estruturado deve ser aproveitado como uma estratégia adequada para a inclusão das pessoas com deficiência, uma vez que permite conhecer o verdadeiro carácter das pessoas.

É com base neste contexto que, através da análise qualitativa, observámos que os sujeitos de pesquisa de ambos grupos de formação apresentaram um aceitável nível de retenção de conhecimentos e crenças positivas sobre a deficiência. Assim, desde os vários instrumentos de recolha de dados encontrámos evidências que indicaram certa maturidade argumentativa quanto ao raciocínio atitudinal dos sujeitos de pesquisa de ambos os grupos. Isto sugere que os efeitos positivos encontrados a curto prazo na dimensão cognitiva foram mantidos durante o tempo de implementação do nosso estudo.

De forma semelhante, encontrámos dados que sustentaram a manifestação de sentimentos positivos — como carinho, simpatia, respeito, e nalguns casos amizade — por parte dos participantes de ambos os ambientes de formação face às pessoas com deficiência. Estes sentimentos apontaram para um efeito duradouro dos traços afectivos encontrados nos cursos presenciais. No entanto, não encontrámos diferenças entre os sujeitos de pesquisa formados em diferentes ambientes, apesar de

⁷⁰ Queremos lembrar que os resultados apresentados nesta secção fazem referência aos obtidos nos cursos de Maputo cidade e Maputo província, já que todas as actividades posteriores aos cursos das províncias de Manica e Sofala foram interrompidas devido à pandemia do COVID-19.

que o perfil de saída do participante do curso inclusivo indicasse uma maior disposição afectiva quando comparado ao egresso do curso específico.

Analogamente, verificámos que os sujeitos de pesquisa realizaram acções específicas em prol da inclusão no desporto das pessoas com deficiência, demonstrando assim actividade na dimensão comportamental. Contudo, da análise comparativa entre ambientes, os dados mostraram que os sujeitos de pesquisa dos cursos inclusivos actuaram com maior independência e autonomia para ultrapassar as barreiras encontradas durante a criação e início dos trabalhos de treino dentro dos núcleos de Paravoleibol. Como consequência, os formados em cursos inclusivos conseguiram movimentar um maior número de pessoas com deficiência para participar nas actividades dos núcleos desportivos assim como no torneio amistoso final.

A propósito destes resultados, aceitamos que a dimensão cognitiva e afectiva parecem não ter tido diferenças evidentes no efeito entre os sujeitos de pesquisa, ao contrário do sucedido na dimensão comportamental. Assim, dado que a metodologia utilizada nos cursos foi similar, esta diferença entre grupos poderia ser atribuída à falta de contacto inicial com o grupo-alvo. Com efeito, podemos fundamentar estes dados, se temos em conta que durante o estágio os participantes do grupo específico tiveram oportunidade de estabelecer um contacto directo com o grupo-alvo, o que possibilitou benefícios nas dimensões cognitiva e afectiva.

Não obstante, parece-nos que o tempo de estágio foi insuficiente para estes benefícios traduzirem-se em acções específicas, o que nos sugere que os técnicos do curso específico — apesar de apresentar uma atitude positiva no fim da formação presencial — observaram algumas dificuldades para iniciar as actividades em situações reais de inclusão social. A este respeito, estamos de acordo com CALDERON-LÓPEZ (2020) em que o contacto interpessoal frequente facilita o conhecimento personalizado dos elementos do exogrupo, o que melhora a sua percepção inicial. Entretanto, o contacto deve manter-se o suficiente para que a interacção entre grupos seja habitual, deixando de lado as diferenças, e permita uma actuação atitudinal positiva.

Consequentemente, a experiência do contacto inicial havido entre os formandos do curso inclusivo e os colegas com deficiência — tido nesta pesquisa como intenso e profundo — teve um efeito somatório ao tempo dedicado ao estágio. Isto resultou numa maior confiança e prontidão atitudinal dos formados em ambientes inclusivos para responder aos desafios com acções específicas pró-

inclusão. Em anuência com OCETE *et al.* (2015), admitimos que quanto maior for o tempo de contacto dedicado à implementação de acções relacionadas à promoção de atitudes, maior será o impacto da proposta, e portanto, melhor será o perfil de saída do participante em relação a uma atitude positiva perante a deficiência.

Igualmente, compactuamos com REINA *et al.* (2011) e RELLO *et al.* (2018) ao afirmar que o contacto prolongado com pessoas com deficiência provoca um impacto mais positivo e duradouro do que intervenções mais breves. Assim sendo, as propostas com uma maior duração no contacto (CABRAL, 2016; OCETE *et al.*, 2015; PAPAIOANNOU *et al.*, 2014; RELLO *et al.*, 2018; etc.) têm tido um efeito sobre a atitude mais estável no tempo do que estudos mais curtos (ABELLÁN *et al.*, 2018a; LIU *et al.*, 2010; McKAY, 2015 & 2019; etc.).

Curiosamente, com independência da duração da proposta, a maior parte dos pesquisadores têm vindo a sugerir a necessidade de alongar o tempo de intervenção, a fim de obter uma resposta mais clara e duradoura nas atitudes (ALVES, 2015; LIU *et al.*, 2010; McKAY *et al.*, 2015; MARTINEZ & CARSPACKEN, 2007; REINA *et al.*, 2011; TEIXEIRA, 2014; XAFOPOULOS *et al.*, 2009; VÍQUEZ *et al.*, 2020; etc.).

Entretanto, atendendo aos nossos resultados consideramos que a duração do curso inclusivo foi suficiente para permitir a promoção de atitudes positivas tanto a curto como a longo prazo. Porém, os sujeitos de pesquisa formados nos ambientes específicos demonstraram certas dificuldades na aplicação de acções conducentes a uma inclusão célere e efectiva das pessoas com deficiência em contextos reais. Isto sugere que as intervenções específicas precisariam de investir uma maior quantidade de tempo em que os participantes consolidem uma atitude positiva.

Outrossim, acreditamos que as diferenças encontradas entre os formandos de cada ambiente quanto à dimensão comportamental — demonstrada pela capacidade para encetar acções concretas — esteve vinculada aos resultados obtidos na atitude do egresso de cada curso presencial. Assim, concordamos com PEINADO (2017) em que a atitude inicial dos profissionais de AFD é fundamental para o processo de implementação das actividades, sendo que uma atitude mais positiva leva a situações de interacção mais aprofundadas com actuações mais visíveis.

Tendo isto em conta, o efeito duradouro dos resultados aponta para um eventual sucesso da metodologia desenhada quanto à criação e acondicionamento dum ambiente adequado. Este êxito pareceu ser mais visível quando a implementação foi feita em ambientes inclusivos, onde os participantes experimentaram a convivência desde a diversidade (RELLO & PUERTA, 2014). Nesse sentido, o ambiente gerado distanciou-se de um ambiente normalizado, o qual tem sido muito usado durante os processos de integração e considerado como insuficiente para uma efectiva melhora nas atitudes (ALVES *et al.*, 2015; BARR & BRACCHITTA, 2014; CORRENT, 2016; FERNANDES *et al.*, 2011; LINDSAY & EDWARDS, 2013; PARADA, 2014; etc.).

Desde a perspectiva quantitativa, também assistimos a uma redução progressiva do valor da média entre os vários momentos de avaliação ($M_0 - M_1 - M_2$), o que sugere um impacto positivo da metodologia aplicada sobre as atitudes dos sujeitos de pesquisa de ambos os grupos, tanto a curto como a longo prazo. Estes resultados parecem concordar com os dados derivados da análise qualitativa, os quais mostraram um efeito positivo no tempo das diferentes dimensões da atitude e da atitude geral.

Também concordando com os dados provenientes da análise qualitativa, os resultados mostraram diferenças entre os participantes do curso inclusivo e específico quando comparadas as médias entre o momento antes da formação (M_0) e após quatro meses (M_2). Nesse sentido, para cada uma das três dimensões da atitude e da atitude geral, os participantes do curso inclusivo registaram valores mais positivos quando comparados aos participantes do curso específico.

Não encontrando pesquisas de corte longitudinal que analisem este pormenor, concordamos com as realizadas por LUNDBERG *et al.* (2008), TAVARES (2011), PEREZ-TEJERO *et al.* (2012), PAPAIOANNOU *et al.* (2014), CABRAL (2016), RELLO *et al.* (2018), VÍQUEZ *et al.* (2020) e outros, em que o contacto directo promove uma atitude positiva face à deficiência, cujo efeito pode ser mantido no tempo.

Apesar do exposto, intervenções como a de KRAHÉ & ALTWASSER (2006) indicaram que a atitude tinha uma tendência a perder o seu efeito com o tempo, sendo que a avaliação realizada logo após à intervenção teve um impacto maior sobre as atitudes do que a realizada três meses depois (embora ainda positiva). Neste sentido, os resultados destes autores diferem dos encontrados

nesta tese, já que assistimos a uma progressiva diminuição dos valores médios, o que indicaria um efeito positivo que melhora no tempo.

Não obstante, acreditamos que esta diferença se deve ao facto da nossa intervenção ter mantido o contacto com o grupo-alvo durante o tempo de estágio, o qual terá reforçado a atitude positiva inicial dos participantes. Disto podemos deduzir que é necessário executar acções posteriores à intervenção inicial, independentemente do grau de êxito da proposta sobre a atitude dos participantes. Estas acções poderão reforçar as atitudes positivas se existem oportunidades de contacto com o grupo-alvo, mesmo que não estruturadas.

A este respeito, a literatura apresenta modelos que afirmam que o contacto intergrupar regular e orientado desde a convivência sadia, pode reduzir os efeitos da ligação do indivíduo como representante de um grupo estigmatizado, o que seria uma consequência duma avaliação progressivamente menos negativa (FRANÇA *et al.*, 2019). Ainda, o contacto intergrupar resultaria na criação de um único grupo comum no qual estariam integrados todos os sujeitos (REBELO *et al.*, 2002), e onde todos teriam o mesmo *status* (CALDERON-LÓPEZ, 2020).

Outrossim, além dos processos psicológicos indicados, PETTIGREW *et al.* (2011) lembram que o mero efeito da familiaridade é um dos processos comumente associados à melhora de atitudes dos vários grupos estigmatizados, entre eles, as pessoas com deficiência. Ainda, estes autores advertem que o contacto voluntário tem efeitos mais positivos e duradouros que quando o contacto é involuntário.

Independentemente do processo psicológico havido, entendemos que o contacto intergrupar poderia levar a mudanças na atitude dos sujeitos, as quais parecem perdurar no tempo, com tendência para a generalização a outros elementos do exogrupo. De facto, os nossos resultados admitem que a metodologia desenhada teve certo sucesso no seu nível IV ("Transferência"), desde que os participantes dos cursos conseguiram implementar acções conducentes à inclusão de um grupo maior, com o qual não tiveram contacto inicial. Entretanto, não podemos deixar de indicar que a pesquisa também admite que o contacto com a pessoa muda as atitudes perante ela, mas o facto de não destacar a pertença ao exogrupo do sujeito não implica a sua generalização a todo o grupo externo (CALDERON-LÓPEZ, 2020; DE BEER, 2015).

Em todo caso, para além dos estudos com resultados promissores, também deparámo-nos com outros com um menor grau de sucesso. Assim, encontrámos pesquisas que não obtiveram diferenças significativas entre os grupos de experimentação ao longo do tempo. Entre elas, podemos citar as de ARCHIE & SHERRILL (1989), BERGMAN & HANSON (2000) e OCETE (2016). Inclusive, defrontámos com pesquisas onde o efeito provocado pelo contacto (não estruturado) durante a intervenção teve uma diminuição na melhora da atitude inicial face à inclusão de colegas com deficiência nas aulas de Educação Física (HUTZLER & LEVI, 2008).

Apesar destes exemplos, queremos somar os nossos resultados aos arrolados na literatura que sugere que as intervenções que promovem um contacto intergrupo estruturado promovem atitudes positivas, cujos efeitos são mantidos ao longo do tempo (CALDERON-LÓPEZ, 2020). Com efeito, da meta-análise realizada por PETTIGREW & TROPP (2006) se deriva que a maioria dos estudos sobre o contacto foram de carácter transversal, o que não era adequado para inferir uma relação causal entre o contacto e a atitude. No entanto, alguns estudos mais recentes de carácter longitudinal e experimental parecem confirmar esta relação causal entre o contacto intergrupo e a melhora da atitude (DE BEER, 2015).

Quanto aos grupos de controlo, cabe sublinhar que os sujeitos de pesquisa não experimentaram mudanças significativas, salvo a referida à dimensão afectiva, possivelmente devido a alguma variável estranha. Entre elas, como alvitram LEON & MONTERO (2015) e RELLO *et al.* (2018) pode estar o denominado "efeito de adaptação às provas" — problema próprio em estudos longitudinais — e que indica que a administração de um teste inicial pode alterar os valores de um teste posterior, como consequência da aprendizagem ou familiaridade com o conteúdo.

Para finalizar, consideramos que a metodologia desenhada e aplicada através de cursos de técnicos de Paravoleibol teve um tamanho do efeito grande sobre as diferentes dimensões da atitude e a atitude geral dos formandos, de acordo aos valores referenciados por COHEN *et al.* (2000) e ESPÍRITO-SANTO & DANIEL (2018). Contudo, os resultados dos formandos do curso inclusivo tiveram um tamanho do efeito maior em todas as dimensões da atitude e a atitude geral, quando comparados aos colegas do curso específico. Estas evidências sobre o efeito da atitude a longo prazo reforçariam os dados apresentados a curto prazo para cada grupo de pesquisa deste estudo.

Concluindo, os nossos resultados confirmam os apresentados na literatura por PETTIGREW & TROPP (2011), ao apontarem que os efeitos do contacto podem ser generalizados para além da intervenção directa, sendo transferíveis os efeitos positivos para uma população maior. Esta ideia foi também constatada na pesquisa de McKAY *et al.* (2019), ao advertirem que os alunos submetidos a actividades desportivas conseguiam extrapolar as reflexões para um grupo externo fora do contexto da intervenção.

4.3. Perfil do participante e preditores da atitude perante a deficiência

A literatura tem reconhecido que uma das principais barreiras para a inclusão das pessoas com deficiência é a atitude. Neste sentido, muitas das investigações se tem centrado em amostras de "pessoas sem deficiência" como grupo que deve mudar as suas atitudes perante a deficiência para assim promover a inclusão (BOFILL RÓDENAS, 2010; KOWALSKI & RIZZO, 1996; OCETE *et al.*, 2015; SHERRILL, 1998; SLININGER *et al.*, 2000; VÍQUEZ *et al.*, 2020; etc.).

Nesse sentido, como temos indicado ao longo deste trabalho, as intervenções bem-sucedidas têm actuado sobre um leque de factores associados à origem das atitudes. Entre estes factores encontramos diferentes variáveis individuais com um possível impacto sobre as atitudes, pelo que se faz necessário estabelecer um perfil de entrada dos participantes aos cursos de formação em desporto adaptado, a fim de potenciar um melhor engajamento no movimento desportivo para a pessoa com deficiência.

Desta forma, seguindo a ALVES (2015), as atitudes são influenciadas tanto por variáveis intrínsecas ao sujeito — não sendo susceptíveis a modificações — como sexo e idade; quanto por variáveis extrínsecas a ele — passíveis de intervenções externas — como são o grau académico, formação inicial em AFDA, experiência como docente/treinador e contacto prévio com pessoas com deficiência.

Portanto, a influência dos factores pessoais sobre a atitude face à deficiência tem sido reconhecida e amplamente estudada na literatura sobre o contacto intergrupar, tanto na pesquisa no geral (AGUADO *et al.*, 2008; ALVES, 2015; BARNEY, 2011; DE BEER, 2015; CALDERÓN-LÓPEZ, 2020; PETTIGREW *et al.*, 2011; etc.); como naquela que utiliza a AFDA como um meio para o contacto (ABELLÁN *et al.*, 2018a & 2018b; CABRAL, 2016; GARCIA, 2016; LEITÃO & DA

SILVA, 2019; LUNDBERG *et al.*, 2008; McKAY *et al.*, 2015; OCETE, 2016; PETTIGREW & TROPP, 2006 & 2011; REINA *et al.*, 2019; TEIXEIRA, 2014; etc.).

4.3.1. O sexo do participante

Tem sido recorrente na literatura apresentar o sexo do participante como uma das características mais determinantes das atitudes perante a deficiência. Neste sentido, a pesquisa parece afirmar que as pessoas de sexo feminino apresentam atitudes mais positivas face às pessoas com deficiência do que as de sexo masculino (ALVES, 2015; BLOCK & OBRUSNIKOVA, 2007; BRANCO, 2012; CABRAL, 2016; DE BEER, 2015; LIU *et al.*, 2010; MEEGAN & MACPHAIL, 2006; OCETE *et al.*, 2015; PETTIGREW & TROPP, 2006; REINA *et al.*, 2011; RELLO *et al.*, 2008; VIGNES *et al.*, 2009; e outros).

Dentro do contexto educativo, esta relação parece ser mantida desde o ensino primário até o superior (REINA *et al.*, 2019), e ainda parece não haver diferenças entre os diferentes países (ALVES, 2015; OZER *et al.*, 2013). Todavia, esta relação positiva tem sido encontrada em estudos qualitativos e quantitativos mesmo antes da realização de qualquer intervenção (MARTINEZ & CARSPECKEN, 2007).

Em contrapartida, também encontramos estudos com resultados moderados nesta variável, como os de ARCHIE & SHERRILL (1989) ou MEEGAN & MACPHAIL (2006); outros que não detectaram diferenças entre sexos (AGUADO *et al.*, 2008; GILLESPIE, 2002; LUNDBERG *et al.*, 2008; OZER *et al.*, 2013); e ainda alguns nos que os participantes de sexo masculino obtiveram maiores resultados que os femininos (OCETE, 2016), este último quando referido aos professores. De facto, como indicam OCETE (2016) e ALNAHDI & SCHWAB (2021), a literatura actual parece estar colocando algumas dúvidas sobre o género como um preditor que incide directamente sobre a atitude dos profissionais face à inclusão.

Entretanto, da análise feita aos nossos resultados, constatámos que a matriz de regressão linear não indicou o sexo do participante como uma das variáveis independentes que explicasse significativamente parte da variância. Porém, verificámos que os valores médios por sujeito — obtidos a partir das unidades de registo positivas provenientes dos instrumentos qualitativos —

apontaram um valor superior nos participantes de sexo feminino do que nos seus pares de sexo masculino.

Perante esta dualidade nos resultados, não podemos estabelecer uma relação consistente entre o sexo do participante e a atitude perante a deficiência. Contudo, a partir da experiência recolhida durante a pesquisa e manifestada através das evidências qualitativas, pudemos inferir uma maior disposição afectiva e comportamental nos sujeitos de sexo feminino em comparação aos de sexo masculino.

Nesse sentido, inclinamo-nos a sugerir que os participantes de sexo feminino tiveram uma atitude mais positiva face à deficiência, mesmo que não de forma consistente. Isto foi mais notável nos formandos dos ambientes inclusivos.

Concordando com ALVES (2015), as hipóteses que poderiam explicar estas diferenças em relação ao sexo dos sujeitos apontam para a distinta experiência de género durante a socialização. Assim, tradicionalmente as meninas têm sido educadas para serem mais afectivas e carinhosas que os rapazes, e portanto, poderão apresentar uma maior inclinação para adquirir atitudes de tolerância. De forma similar, o instinto maternal teria alguma implicação sobre a protecção das pessoas que precisam de ajuda, sendo que as crianças com deficiência podem ser percebidas como correspondendo a esta categoria, e por isso, estimular sentimentos nas meninas, diferentemente dos rapazes. Isto é facilmente reconhecível no contexto moçambicano.

Porém, como afirmam MEEGAN & MACPHAIL (2006) não parece justo dizer que todas as pessoas com deficiência precisam de ajuda para realizar tarefas diárias ou mesmo durante a prática de AFD. De facto, como os próprios sujeitos da nossa pesquisa experimentaram, tanto pessoas com deficiência como os seus pares sem deficiência podem precisar de ajuda para realizar certas tarefas.

Neste sentido, estas autoras sugeriram que, durante a formação inicial de profissionais em AFD, as pessoas com deficiência sejam conceituadas desde a diversidade funcional, e não as retratar como pessoas limitadas que precisam de assistência. Isto poderá promover uma percepção mais comum entre formandos de ambos os sexos, de modo que um sexo não tenha atitudes predominantemente mais favoráveis em relação à deficiência do que o outro.

Todavia, alguns autores como VAN BIESEN *et al.* (2006) parecem associar o sexo feminino com uma maior atitude perante a inclusão de pessoas com deficiência, devido a um menor interesse competitivo e portanto, uma maior facilidade para adaptar regras e actividades. De facto, este tipo de explicação tem sido recorrente em pesquisas que têm utilizado o CAIPE-R como instrumento de recolha de dados (PANAGIOTOU *et al.*, 2008; JESINA *et al.*, 2006). Em consonância com isto, RODRIGUEZ *et al.* (2017) admitem que a prática de modalidades adaptadas, normalmente novas para o praticante, têm um maior atractivo para as participantes de sexo feminino.

Apesar da lógica interna destas explicações, consideramos que devem ser aplicadas com cautela uma vez que a sociedade actual parece estar mudando certos paradigmas relativos ao sexo (com maior celeridade nos países desenvolvidos, mas afectando a outros em vias de desenvolvimento pelo efeito da globalização). Nesse sentido, os movimentos feministas, o emponderamento da mulher, os modelos de coeducação social, a legislação específica (p. ex: o pai pode, no lugar da mãe, gozar a licença maternal para cuidar do neonato), ou o atraso da maternidade — até mesmo desistência — poderão influenciar sobre esta variável.

Para além disto, a literatura parece associar o sexo do sujeito e o ambiente da intervenção, havendo uma ligação entre ambientes inclusivos (contacto directo com a deficiência) e uma atitude mais positiva por parte dos participantes de sexo feminino (LIU *et al.*, 2010; REINA, 2003; XAFOPOULOS *et al.*, 2009). Contrariamente, esta relação é mais difusa entre as propostas executadas em ambientes específicos, onde por vezes observou-se esta relação (CABRAL, 2016; VAN BIESEN *et al.*, 2006) e por vezes não (JESINA *et al.*, 2006; PANAGIOTOU *et al.*, 2008).

A este respeito, os nossos resultados parecem concordar com a relação entre sexo e ambiente inclusivo, uma vez que o valor médio dos participantes de sexo feminino dos cursos inclusivos — proveniente das unidades de registo positivas recolhidas pelos instrumentos qualitativos — foi quatro vezes maior quando comparado aos pares do mesmo sexo dos cursos específicos.

4.3.2. A idade, grau académico, formação inicial em AFDA e experiência prévia

Quanto à associação entre a idade e uma atitude positiva face à deficiência, a literatura tem apresentado resultados inconsistentes. Como declara ALVES (2015), esta divergência deve-se, em parte, ao amplo espectro de idades estudadas e à disparidade dos intervalos etários.

De forma geral, autores como KRAHÉ & ALTWASSER (2006) afirmam que a mudança de atitudes responde a um processo desenvolvimentista que é iniciado durante a infância e evolui positivamente até o início da adolescência, fase em que decresce ligeiramente para ir aumentando ao longo da vida.

Por conseguinte, a ideia de que as primeiras idades são mais propensas a mudanças atitudinais (AGUADO *et al.*, 2008; OCETE, 2016; VÍQUEZ *et al.*, 2020) tem levado a que grande parte das intervenções com intuito de promover uma atitude positiva face à deficiência tenham sido realizadas fundamentalmente com amostras de alunos entre os 10-13 anos (CABRAL, 2016; DE LA OSA & HERNANDEZ, 2018; RELLO *et al.*, 2018) e os 14-16 anos (ABELLÁN *et al.*, 2018a; KRAHÉ & ALTWASSER, 2006; OCETE *et al.*, 2015; REINA *et al.*, 2011).

Outrossim, a pesquisa tem encontrado um óptimo meio para a promoção de atitudes nessas idades tanto através da disciplina de Educação Física (ABELLAN *et al.*, 2018a; ANACLETO, 2018; DE LA OSA & HERNANDEZ, 2018; McKAY *et al.*, 2015 & 2019; REINA *et al.*, 2011; etc.) como da recreação desportiva (PAPAIOANNOU *et al.*, 2014; PÉREZ-TEJERO *et al.*, 2012; VÍQUEZ *et al.*, 2020, etc.).

Em contrapartida, são menos as pesquisas na área das atitudes no contexto da AFD que envolvem uma faixa etária maior. De facto, a discussão dos nossos resultados quanto à idade fica comprometida devido à escassez de estudos que associem esta variável à promoção de atitudes positivas face à deficiência dentro da AFD em ambientes inclusivos e com uma faixa etária similar.

Contudo, entre os estudos disponíveis encontramos o realizado por OZER *et al.* (2013) que analisou as atitudes para leccionar alunos com deficiência intelectual em uma amostra de 729 professores de EF do ensino secundário da Turquia (353, entre 21 e 30 anos; 281, entre 31 e 40 anos; e 95, entre 41 e 60 anos). Os resultados indicaram que os professores mais jovens apresentaram uma atitude mais positiva face à deficiência do que os mais velhos. Ainda, os professores da faixa etária de 21 a 30 anos apresentaram valores mais favoráveis à inclusão quanto aos sentimentos, sendo os colegas dos 41 a 60 anos os menos favoráveis.

De forma semelhante, OCETE (2016) desenhou e implementou um programa de desporto inclusivo na escola com intuito de promover uma atitude positiva face à deficiência. Para além dos outros

grupos de estudo, a amostra esteve composta por 18 professores de escolas públicas de Madrid (Espanha). Embora não se encontraram diferenças significativas quanto à idade, a autora sugere que os professores com menos de 40 anos se mostraram mais propensos à inclusão de alunos com deficiência na EF. Pelo tanto, parece existir uma associação entre professores de EF com menor idade e atitudes mais favoráveis.

Todavia, GILLESPIE (2002) examinou as atitudes de 46 estudantes universitários face à deficiência através de um programa recreativo de basquetebol em cadeira de rodas dentro da Universidade de Regina (Canadá). Como resultado, o autor afirmou que estudos similares em crianças tinham tido melhores resultados do que os achados na sua pesquisa, pelo que sugeriu que existisse uma associação entre idade e atitude, sendo que os mais jovens teriam uma atitude mais positiva.

Contrariamente, VÍQUEZ *et al.* (2020) observaram o efeito de um programa multidesportivo inclusivo sobre as atitudes perante as pessoas com deficiência, no qual participaram 33 pessoas, sendo 11 pais e mães ($41,5 \pm 10,5$ anos), 4 instrutores ($21 \pm 3,4$ anos) e 18 usuários sem deficiência ($10,3 \pm 2,5$ anos). Embora não ficasse clara a associação entre idade e atitude positiva, os autores sugeriram que as pessoas com maior idade tinham uma melhor atitude face à deficiência do que as pessoas jovens. Esta relação também foi advertida por ORRICO (2011) com professores do Ensino Fundamental, onde os dados apontaram que a metade mais velha apresentou atitudes mais favoráveis que a metade mais jovem em relação à inclusão de pessoas com deficiência.

No entanto, também temos pesquisas que não acharam diferenças estatisticamente significativas nas atitudes face à inclusão entre participantes mais jovens e mais crescidos. Assim, CHAHINI (2010) não advertiram esta diferença em nenhum dos seus grupos de pesquisa, nomeadamente, 100 estudantes universitários de cursos diferentes que tiveram contacto com colegas com deficiência; 100 estudantes universitários que não tiveram este contacto; 100 professores que não tinham leccionado em aulas com estudantes com deficiência; e 42 professores que já tinham tido esta experiência.

Todavia, existem alguns estudos relacionados com a atitude em ambientes desportivos inclusivos que utilizaram um grupo de sujeitos de pesquisa com idades similares às da nossa pesquisa, porém sem especificar uma relação entre a idade e a atitude. Neste contexto, temos o estudo de

BERGMAN & HANSON (2000), quem analisaram as atitudes de 54 estudantes maiores de 18 anos, antes e depois de participar como voluntários num acampamento desportivo inclusivo de dois dias. De forma semelhante, LUNDBERG *et al.* (2008) desenvolveram um programa desportivo inclusivo com 126 estudantes com idades entre os 18 e 45 anos da Universidade Western (Canadá) através de duas modalidades desportivas em cadeira de rodas durante seis semanas. Porém, também não analisaram a relação entre idade e atitude dos participantes.

Perante este *mare magnum* de divergências, os nossos resultados mostraram que a regressão linear realizada apontou para a idade do participante como uma variável que explicaria significativamente mais dos 52% da variância ($R^2 = 0,528$) no curso inclusivo de Maputo cidade. Portanto, os nossos dados estariam de acordo com GILLESPIE (2002), OZER *et al.* (2013) e OCETE (2016), atendendo que quase os 60% dos participantes do grupo inclusivo estavam abaixo dos 30 anos. Ainda, no âmbito da educação no geral, os nossos resultados confirmam os achados por HWANG & EVANS (2011) e SOUZA (2017) ao partilharem esta relação entre professor mais jovem e uma atitude mais positiva perante a deficiência.

Além disso, em anuência com o resultado de OZER *et al.* (2013) — onde os professores com idades entre os 21 e 30 anos apresentaram sentimentos mais favoráveis que os sujeitos entre 41 e 60 anos — lembramos que os formandos do curso inclusivo experimentaram um contacto com pessoas com deficiência que excitou uma maior afectividade em relação aos formandos do grupo específico.

Entretanto, ao comparar as médias do grupo específico e inclusivo através da análise da covariância, constatámos que a partir dos 31 anos em diante todas as dimensões, assim como a atitude geral, apresentaram uma atitude mais positiva perante a deficiência. De forma similar, os dados provenientes dos instrumentos qualitativos indicaram que os valores médios por sujeito foram mais positivos a partir dos 31 anos de idade.

De facto, esta tendência manteve-se em ambos os grupos, com destaque para os sujeitos de pesquisa dos cursos inclusivos. Com efeito, notámos que a interacção do tipo de ambiente de formação e a idade mostrou-se significativa para as três dimensões da atitude e para a atitude geral, concordando com estudos como os realizados por ORRICO (2011) e VÍQUEZ *et al.* (2020).

Outrossim, da comparação dos valores médios do M_1 e M_2 da avaliação, verificámos que a idade foi uma variável de interesse durante o estágio de quatro meses realizado pelos formandos. Com efeito, esta variável teve um impacto positivo em ambos os grupos de formação em cada uma das dimensões da atitude e da atitude geral, o qual foi melhorando com a idade dos participantes a partir dos 31 anos de idade.

Por conseguinte, podemos inferir que os sujeitos de pesquisa mais adultos tiveram uma maior facilidade para interagir com os gestores das instalações, assim como com pessoas com deficiência, para a abertura de núcleos e começo de actividades de treino. Pelo contrário, os formandos mais jovens parecem ter ficado à espera do comando dos colegas mais crescidos. Isto poderia fazer sentido dentro dos costumes de Moçambique, onde tradicionalmente existe um respeito aos membros mais velhos da família, e por extensão, das estruturas organizativas e sociais.

No entanto, como apontam MEEGAN & MACPHAIL (2006), BRANCO (2012) e OCETE (2016), a variável idade pode estar relacionada com variáveis como a experiência como docente de EF/treinador, a formação prévia em AFDA ou o nível académico. Nesse sentido, a idade cronológica do participante pode contender com os efeitos das experiências anteriores acumuladas ao longo da vida nas pessoas mais crescidas, ou ser uma abertura para obter informações por parte de sujeitos mais jovens (OMOTE, 2013). A este respeito, OZER *et al.* (2013) admitem esta relação entre idade e experiência, sendo que os professores mais jovens e, normalmente menos experientes, tendem a ser mais receptivos em relação à ideia de inclusão.

Indo mais além, esta associação envolveria também o grau académico e a formação específica na área, uma vez que as pessoas que tenham estudado nos últimos 15 anos — normalmente as mais jovens — terão recebido diferentes graus de treinamento, melhorando a base teórica de conhecimento sobre a deficiência em relação àqueles que estudaram há mais tempo. De facto, estamos de acordo com OZER *et al.* (2013) e CABRAL *et al.* (2017) em que a formação específica em AFDA durante a formação inicial ficou subordinada ao momento em que os processos de inclusão começaram a actuar sobre os programas de ensino de cada país.

No caso de Moçambique, SILVA (2021) afirma que a Educação Inclusiva foi introduzida oficialmente em 1998, momento no qual o Governo esforçou-se pela formação progressiva dos seus profissionais, principalmente professores. Com efeito, a primeira fase do projecto foi iniciada

em cinco províncias, entre elas Maputo cidade, Maputo província e Sofala, dado que estas tinham instituições de formação de professores.

Conquanto, não nos admira o facto de que actualmente, as instituições de formação de professores em Moçambique — sejam de nível médio ou superior, públicas ou privadas — incorporem dentro dos seus *curricula* matérias relativas às NEE, Educação Física Inclusiva ou mesmo o AFDA. Queremos lembrar que entre os critérios da selecção intencional dos sujeitos desta pesquisa, priorizámos a formação em EF ou a experiência desportiva em voleibol. Com efeito, grande parte dos candidatos foram estudantes da FEFD, do IMEDE de Maputo, professores de EF em exercício ou técnicos com experiência desportiva.

Neste contexto, poderia ser discutível afirmar que o efeito da idade do participante sobre a atitude é uma variável preditora sem ter em conta as outras covariáveis associadas. De facto, OMOTE (2013) afirma que a relação entre idade cronológica e atitude perante a deficiência está longe de ser conclusiva.

Para além disso, HUTZLER *et al.* (2005), BRANCO (2012) e OCETE (2016) afirmam que a formação prévia em AFDA também pode ser tida como um preditor das atitudes face à inclusão. Paradoxalmente, os profissionais graduados em AFD se autopercebem com um baixo nível de competência para adaptar os conhecimentos à diversidade do grupo-alvo (VALENCIA-PERIS *et al.*, 2020). Neste sentido, estes autores avisam que os profissionais em AFD recém-graduados coincidem em reconhecer a escassa preparação para o trabalho na área da inclusão (CABRAL *et al.*, 2017; RODRIGUEZ *et al.*, 2017).

Contrariamente a isto, os nossos resultados mostraram uma relação positiva entre o grau académico e a atitude positiva perante a deficiência, sendo que os sujeitos de pesquisa com um nível superior apresentaram maiores escores do que os de nível médio ou básico. Podemos inferir que a intervenção funcionou como catalisador dos conhecimentos apreendidos durante a formação, sendo que aqueles que tinham mais conhecimentos conseguiram um maior impacto na dimensão cognitiva. De facto, esta associação foi mais clara no ambiente inclusivo do que no ambiente específico, depreendendo-se uma coerência entre as dimensões cognitiva e afectiva.

Relativamente à experiência como docente de EF/treinador, os nossos dados mostraram uma tendência na associação entre uma maior experiência (a partir dos 6 anos) e uma atitude mais positiva. De forma similar, constatámos uma relação entre uma maior autopercepção na formação inicial em AFDA e uma atitude mais positiva face à deficiência. De facto, estas três variáveis — grau académico, experiência docente em EF/treinador e a formação inicial na deficiência — explicariam significativamente mais de 53% da variância ($R^2 = 0,531$) nos dados do curso específico de Maputo província.

Buscando complacência na literatura, OMOTE (2013) apontou que a experiência como profissional poderia actuar como uma variável preditora para as atitudes perante a inclusão, uma vez que durante os anos de trabalho o profissional teve que tratar com alunos com diferentes capacidades, o que teria contribuído para advertir as potencialidades educativas quanto à diversidade dos alunos e assim, relacionar-se com uma atitude favorável. No entanto, pese a lógica desta afirmação, os dados não mostraram uma relação conclusiva entre o tempo de experiência profissional e uma maior atitude.

Concordando com esses dados, autores como MEEGAN & MACPHAIL (2006) e SOUZA (2017) apontam que a experiência anterior como docente não levaria necessariamente à formação de atitudes positivas. Todavia, outros autores foram mais longe ao relatar uma associação negativa entre a atitude dos professores e seus respectivos anos de experiência de ensino, sendo que os mais experientes teriam atitudes mais negativas (BRANCO, 2012; HWANG & EVANS, 2011).

Pelo contrário, tanto OZER *et al.* (2013) como OCETE (2016) descobriram que os professores com menos de 10 anos de experiência mostraram valores mais positivos quanto à capacidade para incluir pessoas com deficiência. Neste último estudo, a autora notou que aqueles que não possuíam experiência tinham mais dificuldades para a planificação de aulas inclusivas, mas após a intervenção, apresentaram uma atitude mais positiva. Por isto, a autora inclinou-se a pensar que a experiência prévia seria determinante para uma atitude positiva face à inclusão (conclusões parecidas foram alcançadas por BRANCO, 2012).

Encontraram-se resultados similares em um estudo com 155 professores de primária (AVRAMIDIS & KALYVA, 2007), e noutro com 100 professores de diferentes tipos de ensino,

nomeadamente geral, especial e inclusivo, onde verificou-se uma atitude positiva naqueles docentes com menos de dois anos de experiência (KHURSHEED *et al.*, 2020).

Face ao exposto, a divergência dos nossos dados com respeito à literatura específica pode estar relacionada ao tipo de intervenção realizada, a qual esteve dividida em dois momentos. Assim, o primeiro corresponderia a uma relação entre uma menor idade dos sujeitos de pesquisa e uma atitude mais positiva. Esta relação foi observada durante a formação presencial ($M_0 - M_1$) onde poderíamos concordar com as justificações aduzidas anteriormente pela literatura.

O segundo momento exigiu que os participantes tivessem que colocar em prática os conhecimentos apreendidos durante a fase anterior, devendo abrir núcleos desportivos e mobilizar pessoas com deficiência ($M_1 - M_2$). Acreditámos que, para o cumprimento desta tarefa, os sujeitos com uma maior idade (acima de 31 anos), com experiência profissional mínima (acima dos seis anos), e um nível superior com conhecimentos específicos na área da AFDA tiveram maiores possibilidades de sucesso do que aqueles participantes que não satisfaziam estes requisitos.

Concordando com esta explicação, KHURSHEED *et al.* (2020) e VÍQUEZ *et al.* (2020) sugerem que as pessoas com um maior grau académico mostram uma maior atitude face à deficiência que àquelas que possuem um menor grau de escolaridade. Porém, este aspecto não parece ser o suficiente, já que CABRAL *et al.* (2017) indicam que mesmo egressos dos cursos de EF que cursaram matéria sobre Educação Física Adaptada na graduação não se consideram preparados para incluir alunos com NEE.

Similarmente, BLOCK *et al.* (2010) e OMOTE (2013) consideraram que a formação específica em AFDA não é suficiente por si só para que os profissionais possam actuar nesta área, devendo estar unida à prática pessoal com a deficiência para considerar-se um melhor preditor da atitude. Portanto, a autopercepção do nível de capacitação para implementar uma prática inclusiva depende da experiência pessoal e da formação específica em AFDA (OZER *et al.*, 2013). Desta forma, estas variáveis não devem ser analisadas por separado, já que o nível de conhecimento sobre a deficiência influencia nas decisões que o profissional tome em relação à metodologia a utilizar (OCETE, 2016).

Igualmente concordando com os nossos dados, REINA (2003) e CARVALHO (2011) concluíram que os profissionais da AFD com experiência prévia, assim como aqueles que durante a sua formação inicial tiveram cadeiras que os levaram ao contacto com pessoas com deficiência, tinham uma atitude mais positiva em comparação a outros docentes. Desta forma, fica manifestada a possível influência que a formação inicial e o contacto directo podem ter sobre a mudança das atitudes perante a deficiência.

4.3.3. O contacto prévio com pessoas com deficiência

Em relação à última variável, contacto prévio com pessoas com deficiência, os nossos resultados indicaram que pode ser uma preditora das atitudes tanto para os grupos inclusivos — explicaria significativamente mais dos 44% da variância ($R^2 = 0,446$) no curso de Manica — como específicos — junto à formação inicial em AFDA, explicaria significativamente mais dos 77% da variância ($R^2 = 0,772$) no curso de Sofala.

Estes resultados estariam em consonância com os apresentados em várias pesquisas, como por exemplo, as de SLININGER *et al.* (2000), KRAHÉ & ALTWASSER (2006), KALYVA & AGALLOTIS (2013), CAMPOS *et al.* (2014); MACIEL (2014) e KROPP & WOLFE (2018). De facto, REINA *et al.* (2019) encontraram que esta variável contribuíria de forma significativa para a variância explicada, ao menos para a subescala comportamental. Assim, parece ser que o contacto prévio com pessoas com deficiência, independentemente de ser através de uma situação formal ou informal, parece influenciar decisivamente sobre a formação de atitudes positivas perante a deficiência e a inclusão (OMOTE, 2013).

Reforçando esta ideia, PETTIGREW & TROPP (2006) e DAVIES *et al.* (2011) apontaram que um contacto prévio ideal que inclua a amizade com pessoas com deficiência seria um bom preditor de atitudes positivas perante este grupo. Portanto, a intimidade criada dentro dessas relações é especialmente positiva e resistente a mudanças (PETTIGREW *et al.*, 2011). Como exemplo, o estudo de CAMPOS *et al.* (2014) demonstrou que as crianças que tinham um familiar, amigo ou vizinho com deficiência possuíam uma atitude significativamente mais favorável.

Porém, mais uma vez a literatura está longe de ser uniforme neste aspecto já que deparamos com pesquisas com resultados muito diferentes (REINA *et al.*, 2019). Assim, MEEGAN &

MACPHAIL (2006) referiram que o contacto anterior com pessoas com deficiência não leva necessariamente à formação de atitudes positivas, sendo preciso analisar a natureza de experiência. Nesse sentido, OCETE (2016) mostrou que os participantes que não tiveram um contacto prévio com a deficiência foram aqueles que obtiveram atitudes mais positivas perante a deficiência.

De forma similar, TRIPP *et al.* (1995), GILLESPIE (2002), VAN BIESEN *et al.* (2006), AGUADO *et al.* (2008), BARR & BRACCHITTA (2014), CABRAL (2016) e ABRANTES (2017) tiveram resultados parecidos onde os participantes com contacto prévio não tiveram mudanças aparentes na sua atitude face à deficiência.

Indo mais longe, existem algumas pesquisas que indicam que um contacto prévio com a deficiência pode provocar um efeito negativo sobre as atitudes (ARAMPATZI *et al.*, 2011; HUTZLER & LEVI, 2008; VIGNES *et al.*, 2009). Este efeito estaria associado a um sentimento de desconfiança, desconforto e medo.

Conquanto, esta falta de inconsistência na literatura chega a espelhar-se mesmo dentro dos estudos, apresentando resultados contraditórios. Por exemplo, a pesquisa de CHAHINI (2010) apurou que os estudantes universitários que tiveram um contacto prévio com a deficiência mostravam atitudes significativamente mais favoráveis perante a inclusão do que aqueles que não tiveram esta oportunidade ($p < 0,02$). Porém, a mesma pesquisa indicou que os professores em estudo não apresentaram nenhum efeito sobre as suas atitudes entre aqueles que tinham leccionado estudantes com e sem deficiência.

Dentro desta variedade de resultados, destacamos o estudo de LUNDBERG *et al.* (2008) com 126 estudantes universitários que participaram num programa de actividades recreativas e desportivas (basquetebol e rugby em cadeiras de rodas) durante seis semanas. A pesquisa concluiu que os participantes que tiveram um contacto prévio com a deficiência não apresentavam atitudes diferentes daqueles que não tinham tido este contacto inicial. Entretanto, os resultados do pré-teste dos primeiros mostraram uma ligeira atitude inicial mais positiva que os segundos, apontando que o contacto prévio com a deficiência teria desenvolvido uma certa consciencialização inicial que fez com que o programa tivesse uma menor influência sobre eles.

Contrariamente, os nossos resultados mostraram que os participantes dos cursos específicos, inclusivos e de controlo (com excepção de Maputo província) apresentaram uma atitude similar no pré-teste (M_0) para quase todas as dimensões da atitude e da atitude geral. Conquanto, segundo os dados dos pós-testes (M_1 e M_2), de estar subjacente uma consciência atitudinal positiva pelo contacto prévio com a deficiência, o ambiente dos cursos inclusivos permitiu explorar esta variável desenvolvendo-a por acima dos participantes dos cursos específicos.

Outrossim, para além do contacto prévio, LEITÃO & DA SILVA (2019) afirmaram que o tipo de deficiência com a qual se tem o contacto parece influenciar sobre o desenvolvimento das atitudes. Desta forma, o contacto com certas deficiências poderia proporcionar informações exclusivas que não seriam visíveis num contacto casual (BARR & BRACCHITTA, 2014).

Com relação a este aspecto, a literatura também se apresenta com resultados variados. Por exemplo, CARVALHO (2011) apenas encontrou influência significativa na atitude dos professores de EF quando o contacto prévio era com pessoas com deficiência visual. Entretanto, LUNDBERG *et al.* (2008) e BARR & BRACCHITTA (2014) afirmaram que as pessoas tendem a ter atitudes mais positivas quando o contacto prévio é com pessoas com deficiência físico-motora e sensorial e menos positivas com a deficiência intelectual.

Contrariamente, TRIPP *et al.* (1995) e BLOCK & OBRUSNIKOVA (2007) referem que os participantes demonstraram uma atitude mais positiva perante a deficiência intelectual do que para a físico-motora. Similarmente, BRANCO (2012) indicou que as atitudes dos docentes de EF face à deficiência intelectual são mais favoráveis do que as referentes à deficiência visual. Todavia OZER *et al.* (2013) não encontrou uma relação entre atitudes e contacto anterior com a deficiência intelectual, sendo que VIGNES *et al.* (2009) acusaram uma associação negativa entre atitude e deficiência intelectual.

A este respeito, os nossos dados aventaram que a metodologia implementada nos cursos de Paravoleibol teve um impacto diferente segundo o tipo de deficiência prévia com a qual o participante teve contacto. Neste sentido, os formandos dos cursos inclusivos que tiveram um contacto prévio com vários tipos de deficiência apresentaram valores médios mais altos (49,1) — quanto a evidências positivas recolhidas desde instrumentos qualitativos — do que a deficiência físico motora (40,9), sensorial (29,8) ou sem contacto prévio (25,4). Estas diferenças não foram

constatáveis nos cursos específicos, onde as médias foram similares para todos os grupos de deficiência, nomeadamente, multideficiência (8,9), físico-motora (9,1), sensorial (8,2), sem contacto prévio (8,7) e deficiência intelectual (9,0).

Mesmo nessa diversidade, os nossos resultados apontaram que os sujeitos de pesquisa que tiveram contacto com vários tipos de deficiência apresentaram um maior número de registos positivos face à inclusão, do que aqueles que não tiveram essa oportunidade. Este achado parece ter sentido, desde que várias deficiências podem favorecer uma informação mais completa sobre a diversidade humana (LUNDBERG *et al.*, 2008; BARR & BRACCHITTA, 2014; LEITÃO & DA SILVA, 2019).

Somados a esta volubilidade nos resultados, REINA (2003) e BLOCK & OBRUSNIKOVA (2007) incluem o grau de severidade da deficiência com a qual o sujeito teve o contacto prévio, chegando à conclusão de que a atitude parece ser mais positiva quando o contacto é realizado com pessoas com uma deficiência leve ou média.

A este respeito, todos os participantes com deficiência dos cursos inclusivos foram tidos dentro destas categorias (amputação unilaterais e bilateral de membros inferiores, sequelas de poliomielite, encurtamento de membros inferiores e focomelia de membros inferiores). Porém, este espectro foi aumentado durante o torneio, onde apareceram outras deficiências com diferentes graus de severidade (p. ex: lesão medular, paralisia cerebral e malformações da coluna).

Finalmente, concordamos com MEEGAN & MACPHAIL (2006), PÉREZ-TEJERO *et al.* (2012), OCETE *et al.* (2015), RELLO *et al.* (2020), VÍQUEZ *et al.* (2020) e outros, em que a inclusão das pessoas com deficiência depende mais das atitudes dos participantes envolvidos no processo do que dos desenhos das propostas de intervenção. Fica aqui destacada a importância dos profissionais que orientam as intervenções, os quais dependem em grande parte das suas atitudes iniciais perante a deficiência (ALNAHDI & SCHWAB, 2021; OZER *et al.*, 2013).

Assim, apesar da grande variedade de resultados a favor e contra estas variáveis, desde os resultados apresentados neste estudo podemos reconhecer a existência de algumas variáveis independentes como sendo significativamente predictoras da promoção da atitude positiva perante a deficiência. Neste sentido confirmamos a idade, grau académico, formação inicial na área da

AFDA, experiência como docente em EF/treino e o contacto prévio com a deficiência, ficando menos claro o papel do sexo do participante sobre as atitudes.

CONCLUSÕES

CONCLUSÕES

Chegados ao fim do nosso estudo, importa referir as principais constatações encontradas as quais são suportadas pelas evidências que apresentámos. Nesse sentido, a nossa pesquisa esteve assente na base de dois objectivos gerais: o primeiro tratou de analisar o efeito que produzem os cursos de formação em desporto adaptado em Moçambique sobre a promoção de atitudes positivas perante a deficiência dos seus participantes e o segundo dirigido a analisar algumas das variáveis que poderiam influenciar sobre as atitudes destes formandos.

Em relação ao primeiro destes objectivos, constatámos que foi possível aplicar com sucesso uma metodologia que contribuisse na promoção de atitudes positivas perante a deficiência dentro da área da Actividade Física e o Desporto e na realidade do contexto moçambicano. Portanto, conseguimos desenhar com sucesso uma metodologia baseada na Teoria do Contacto cujo intuito foi fomentar atitudes positivas perante a deficiência.

Neste sentido, apresentámos dados que permitem-nos concluir que as várias estratégias utilizadas, o ajuste dos conteúdos de formação e o tempo de duração investido foram características adequadas à realidade do contexto moçambicano. De forma semelhante, consideramos que uma das chaves do êxito esteve relacionada ao contacto directo e indirecto entre grupos. Com efeito, a metodologia foi validada quanto ao conteúdo por um painel de especialistas, ficando registada na publicação de um artigo científico.

A este respeito, entendemos que a metodologia desenhada ficou preparada para ser aplicada em qualquer formação desportiva em AFDA dentro do contexto moçambicano. Portanto, implementámos com êxito a metodologia validada em quatro cursos de técnicos de Paravoleibol em diferentes províncias de Moçambique — Maputo cidade, Maputo província, Sofala e Manica — sendo realizados em dois ambientes diferentes: inclusivos e específicos.

De uma forma geral, ficou demonstrado que a metodologia aplicada melhorou significativamente as atitudes perante a deficiência dos sujeitos de pesquisa de ambos ambientes de formação. De facto, constatámos que a metodologia utilizada contribuiu no desenvolvimento de atitudes positivas perante a deficiência durante o decurso da formação, isto é, teve um efeito sobre as atitudes dos

participantes a curto prazo. Igualmente, verificámos a existência de um efeito a longo prazo das mudanças atitudinais adquiridas durante as formações nos sujeitos de pesquisa.

Por conseguinte, concluímos que a metodologia desenhada com o intuito de promover atitudes positivas perante a deficiência — e implementada através de cursos de técnicos desportivos de Paravoleibol — foi bem-sucedida tanto a curto como a longo prazo. Neste sentido, os resultados provenientes da abordagem mista permitiram-nos inferir que houve um efeito positivo sobre os participantes dos cursos de formação para cada uma das três dimensões da atitude e da atitude geral.

No entanto, cabe destacar que foram encontradas diferenças quanto ao ambiente de implementação — inclusivo *versus* específico — sendo que os formandos dos cursos inclusivos obtiveram resultados quantitativa e qualitativamente superiores aos formandos dos cursos específicos. Neste sentido, embora os sujeitos de pesquisa de ambos os ambientes experimentaram mudanças positivas em todas as dimensões da atitude e na atitude geral, estas transformações foram mais profundas nos participantes dos cursos inclusivos.

Por conseguinte, podemos concluir que o contacto com elementos do exogrupo durante a formação proporcionou uma experiência pessoal no formando que concorreu para a melhora do seu perfil atitudinal. Assim, consideramos que esta contribuição foi decisiva para, por um lado, promover uma mudança de ideias, cognições e quebra de estereótipos sobre a deficiência; e por outro lado, criar certa afectividade positiva por elementos do exogrupo. Também concluímos que os sujeitos de pesquisa que tiveram um contacto com pessoas com deficiência durante o curso tiveram um comportamento pró-inclusão destacado, mostrando um maior sucesso na implementação das actividades no terreno.

Outrossim, verificámos que as mudanças positivas sobre as atitudes não interferiram na apreensão dos conhecimentos técnicos e tácticos da modalidade de Paravoleibol, sendo que, pelo contrário, existiu um impacto positivo na compreensão deste desporto paralímpico e do grupo-alvo. Estes conhecimentos foram utilizados durante o estágio e a competição realizada, o que garante que a sua detenção teve um efeito ao longo do tempo.

Em relação ao segundo objectivo geral, concluímos que existiram algumas variáveis que teriam alguma influência sobre as atitudes perante a deficiência nos participantes dos cursos de formação em Paravoleibol no contexto moçambicano. Entre estas, a idade dos participantes se revelou como um preditor de uma atitude positiva, porém indicando faixas etárias diferentes segundo o interesse da situação: por um lado, abaixo dos 26 anos estaria relacionada a uma atitude positiva quanto à aprendizagem de conteúdos e intencionalidade de trabalho (durante o curso presencial); por outro lado, para um trabalho efectivo no terreno os dados apontaram uma faixa ligeiramente maior, sendo a partir dos 30 anos.

Igualmente, os dados da pesquisa mostraram que a idade do participante estaria unida a outras covariáveis, como a experiência como agente desportivo, o nível académico e a formação prévia em AFDA. Neste sentido, considerámos como preditores de uma atitude positiva, uma experiência média de seis anos como agente desportivo, possuir um nível académico superior, assim como uma alta formação prévia em AFDA.

Também, concluímos que um contacto prévio com várias deficiências seria um preditor mais adequado que aqueles que tiveram experiências com apenas uma deficiência, ou mesmo que não tiveram contacto com nenhuma delas. Esta constatação veio reafirmar a importância do ambiente inclusivo durante a formação de agentes desportivos, uma vez que contribui para o contacto com elementos do exogrupo.

Entretanto, não ficou comprovado que o sexo do sujeito de pesquisa possa ser um preditor significativo de uma atitude positiva perante a deficiência no contexto moçambicano. Conquanto, constatámos indícios desta relação a nível qualitativo.

Para além das conclusões advindas directamente dos resultados, não queremos deixar de sublinhar que a efectivação deste trabalho proporcionou-nos um maior esclarecimento do efeito do ambiente sobre as atitudes dos agentes desportivos em formação. Neste sentido, consideramos a atitude do técnico desportivo como um elemento fundamental de sucesso para a implementação de propostas. Desta forma, colocamos aqui algumas considerações do nosso aprendizado:

– Entendemos que as atitudes são modificáveis, pelo que se faz necessária a implementação de metodologias adequadas que contribuam para uma sociedade mais inclusiva. A este respeito, as

metodologias baseadas no contacto directo estruturado com pessoas com deficiência parecem-nos apropriadas para este fim.

– Consideramos que é adequado um enfoque misto para a realização de estudos na área das atitudes que tenham como marco a AFD. Neste sentido, podemos realizar uma aproximação mais humana ao objecto de estudo e obter informações detalhadas sobre a atitude dos participantes. Isto pode auxiliar na elaboração de intervenções mais ajustadas às necessidades do grupo-alvo.

– Acreditamos que o êxito da proposta metodológica não pode ser atribuído a um único factor. Portanto, a duração da intervenção, a combinação das várias estratégias (informação, simulação, contacto directo, debate, etc.) e os conteúdos motivadores, concorrem para o sucesso de qualquer proposta. Igualmente, indicamos o contacto estruturado e não estruturado como estratégias adequadas a ter em conta na elaboração de actividades com intuito de promover atitudes positivas perante a deficiência.

– Consideramos que a Actividade Física e o Desporto são meios ímpares para a promoção de atitudes positivas perante a deficiência. A este respeito, acreditamos que deveriam existir programas específicos de modalidades adaptadas inclusivas para a população, sendo uma obrigação dentro do contexto escolar através das aulas de Educação Física e do Desporto Escolar.

– Dada a importância da atitude do professor de EF ou agente desportivo no processo de inclusão das pessoas com deficiência na AFDA, julgamos urgente a realização de capacitações e formações que tenham o intuito de promover este constructo.

LIMITAÇÕES DO ESTUDO

O nosso estudo teve algumas limitações que importa salientar, as quais restringiram em certa maneira o alcance do trabalho. Por um lado, estes condicionalismos estiveram relacionados ao facto de ser um estudo com uma abordagem nova — tanto em Moçambique como no resto do continente africano — e por outra parte, devido ao próprio desenho de pesquisa tendo em conta o contexto da implementação. Portanto, algumas das limitações encontradas ao longo da pesquisa foram:

- Encontrámos poucos estudos específicos dentro da área da AFDA com uma faixa etária similar aos sujeitos da nossa pesquisa. Estes estudos são quase inexistentes no continente africano e mais ainda em Moçambique, o que terá limitado a discussão de resultados.
- A escolha intencional dos sujeitos de pesquisa tem uma influência negativa sobre a generalização dos achados. De facto, o estudo foi realizado sobre um projecto de formação de técnicos de Paravoleibol o qual tinha os seus próprios resultados esperados, pelo que tivemos que adaptar-nos a este aspecto.
- Tratando-se de um estudo longitudinal, não podemos ignorar o efeito de adaptação aos testes por parte dos sujeitos de pesquisa. Desta forma, a aplicação do questionário inicial poderia ter influenciado o resultado do posterior como consequência da aprendizagem ou familiaridade do mesmo.
- Na sequência do anterior, para os ambientes inclusivos pode ter existido o efeito de desejabilidade social, entendido como a intenção de responder de uma forma socialmente aceitável, o que poderia influenciar sobre os resultados. No entanto, tentámos diminuir este efeito com o aumento dos instrumentos de recolha de dados e a triangulação destes.
- Embora própria de pesquisas longitudinais, a mortalidade amostral no estudo não foi muito acentuada. Contudo, foi perdido um sujeito de pesquisa ao longo da intervenção.
- A situação conjuntural provocada pela pandemia da COVID-19 reduziu as possibilidades de recolha de dados dos sujeitos de pesquisa das províncias de Sofala e Manica durante os quatro meses de estágio. Por conseguinte, devido a este revés metodológico, ficamos cientes da fragilidade

dos dados quanto à influência do ambiente de formação na promoção de atitudes positivas a longo prazo.

FUTURAS LINHAS DE PESQUISA

A partir das conclusões e limitações da pesquisa anteriormente mencionadas, achamos pertinente estabelecer algumas linhas de pesquisa que poderão guiar futuros estudos relacionados à Actividade Física e o Desporto Adaptado, desde que contextualizados em Moçambique. Estas linhas de pesquisa incluem:

- Analisar o efeito das atitudes dos agentes desportivos em base à inclusão de pessoas com deficiência na AFDA no contexto nacional.
- Analisar o efeito das atitudes dos professores e alunos sem deficiência em relação aos seus pares com deficiência quanto à inclusão nas aulas de EF.
- Desenhar novos modelos de promoção das atitudes face à inclusão de pessoas com deficiência no contexto da AFD a fim de comparar os seus efeitos.
- Implementar a metodologia utilizada neste trabalho com diferentes sujeitos de pesquisa, em diversos ambientes e com distintas modalidades desportivas, para apurar uma melhor consistência dos resultados.
- Explorar o quarto nível da presente metodologia, relativamente à transferência da atitude, para outros contextos da vida do participante.
- Validar instrumentos de medição das atitudes no contexto moçambicano a fim de poder comparar os diferentes resultados com a bibliografia internacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AAVV. *Guia abreviada de atención a personas con discapacidad*. Madrid, Fundosa Social Consulting, 2005.
- AAVV. *Mapeamento crítico da legislação moçambicana relativa às pessoas com deficiência: um olhar para a futura reforma legal*. Maputo, 2017. Arquivo disponível na <Internet via WWW. URL: <https://www.aifomoz.org/downloads/legislacao-deficiencia.pdf>> Arquivo capturado em 21 de Agosto de 2019.
- ABELLÁN, Jorge; SÁEZ-GALLEGO, Nieves María; REINA, Raúl. Evaluación de las actitudes hacia la discapacidad en Educación Física: Efecto diferencial del sexo, contacto previo y la percepción de habilidad y competencia. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, v. 18, n. 1, 2018a. pp. 133-140.
- ABELLÁN, Jorge; SÁEZ-GALLEGO, Nieves María; REINA, Raúl. Explorando el efecto del contacto y el deporte inclusivo en Educación Física en las actitudes hacia la discapacidad intelectual en estudiantes de secundaria. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*. v.14, n. 53, 2018b. pp. 233-242.
- ABRANTES, Viviana da Silva Ferreira. *As atitudes dos alunos do ensino secundário em relação à inclusão dos seus pares com necessidades educativas especiais nas aulas de educação física: o contacto anterior e a presença de alunos com NEE na turma*. Dissertação de Mestrado em Educação Física. Faculdade de Educação Física e desporto. Lisboa, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, 2017.
- AGUIAR, João Serapião; DUARTE, Édison. Educação Inclusiva: Um estudo na área da Educação Física. *Revista Brasileira de Educação Especial*. v. 11, n. 2, 2005. pp. 223-240.
- AJZEN, Icek; COTE, Nicole. "Attitudes and the prediction of Behavior". In: CRANO, W.; PRISLIN, R. (Eds.). *Attitudes and Attitude Change*. New York, Psychology Press, 2010. pp. 289-312. ISBN 113687500X, 9781136875007

- AJZEN, Icek; FISHBEIN, Morris. *Understanding attitudes and predicting social behavior*. New Jersey, Prentice Hall Inc., 1980.
- AJZEN, Icek; FISHBEIN, Martin. Attitudes and the attitude-behavior relation: Reasoned and automatic processes. *European review of social psychology*. v. 11, n. 1, 2000. pp. 1-33.
- AJZEN, Icek; FISHBEIN, Martin. "The influence of attitudes on behavior". In: ALBARRACÍN, D.; JOHNSON, B.; ZANNA, M. (Eds.). *The Handbook of Attitudes*. Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates Inc, 2005. pp.173-221.
- ALEXANDRE, Bartolomeu. O direito ao trabalho da pessoa portadora de deficiência: tendências e desafios no acesso e na inclusão da pessoa portadora de deficiência no mercado de trabalho em Moçambique. *Revista de Direitos Humanos (Direitos da Pessoa Deficiência)*. v. 2, n. 2, 2013. pp. 167-192.
- ALLPORT, Gordon Willard. "Attitudes". In: MUNCHINSON, C. (Ed.). *A handbook of social psychology*. Worchester, Clark University Press, 1935. pp. 798 - 844.
- ALLPORT, Gordon Willard. *The nature of prejudice*. Cambridge, MA: Addison-Wesley, 1954.
- ALLPORT, Gordon Willard. La naturaleza del prejuízo. 4ª ed. Traduzida por Ricardo Malfé. Buenos Aires, Editorial Universitária de Buenos Aires, 1971.
- ALNAHDI, Ghaleb; SCHWAB, Susanne. Special Education Major or Attitudes to Predict Teachers' Self-Efficacy for Teaching in Inclusive Education. *Frontiers in Psychology*. v. 12, 2021. pp. 1-12. Doi: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.680909>
- ALONSO, Angela. As teorias dos movimentos sociais: um balanço do debate. Lua Nova: revista de cultura e política. v. 76, 2009. pp. 49-86.
- ALVES, Sílvia Regina Gonçalves. *Avaliação das atitudes de alunos do ensino básico face aos pares com incapacidades e ensaio exploratório de um programa de intervenção*. Tese de Doutoramento em Psicologia. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Porto, Universidade do Porto, 2015.

- AMADO, João; FERREIRA, Sónia. "A Entrevista na Investigação em Educação". In: AMADO, J. (Coor.). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. 3ª ed. Coimbra, Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017. pp. 209-234. Doi: <https://doi.org/10.14195/978-989-26-1390-1>
- AMSTERDAM, Van Noortje; KNOPPERS, Annelies; JONGMANS, Marian. 'It's actually very normal that I'm different'. How physically disabled youth discursively construct and position their body/self. *Sport, Education and Society*. v. 20, n. 2, 2015. pp. 152-170. Doi: 10.1080/13573322.2012.749784
- ANACLETO, Luísa Paula Quintino. Relatório final de estágio curricular no Comité Paralímpico de Portugal: o impacto do dia paralímpico nos participantes dos eventos de Caldas da Rainha e Évora. Dissertação de mestrado em Sociologia do desporto, organização e desenvolvimento. Faculdade de Educação Física e Desporto. Lisboa, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, 2018.
- ARAMPATZI, Athina; *et al.* 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*. v. 26, n. 2, 2011. pp. 58-69.
- ARCHIE, Valerie Williams; SHERRILL, Claudine. Attitudes toward handicapped peers of mainstreamed and nonmainstreamed children in physical education. *Perceptual Motor Skills*. v. 69, n. 1, 1989. pp. 319-322.
- AUPA: ASOCIACIÓN DE USUARIOS DE PRÓTESIS Y AYUDAS TÉCNICAS. *Ayudas técnicas y discapacidad*. Madrid, Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad-CERMI, 2005.
- AVRAMIDIS, Elias; KALYVA, Efrosini. The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European journal of special needs education*. v. 22, n. 4, 2007. pp. 367-389. Doi: <https://doi.org/10.1080/08856250701649989>

- BAIN, Read. Theory and measurement of attitudes and opinions. *Psychological Bulletin*. v. 27, n. 5, 1930. pp. 357-379.
- BANDURA, Albert. "Social cognitive theory of mass communication". In: BRYANT, J.; ZILLMAN, D. (Eds.). *Media effects: Advances in theory and research*. 2ª ed. Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, 2002. pp. 121-153.
- BANDURA, Albert. *Psychological modeling: Conflicting theories*. Nova Jersey, Transaction Publishers, 2017.
- BARNEY, Keith Wayne. *The effect of two disability-awareness training models on stigmatizing attitudes among future healthcare professionals*. Tese de Doutorado em Filosofia. Department of Parks, Recreation, and Tourism. Salt Lake City, University of Utah, 2011.
- BARR, Jason; BRACCHITTA, Kristi. Attitudes toward individuals with disabilities: The effects of contact with different disability types. *Current Psychology*. v. 34, n. 2, 2014. pp. 223-238.
- BARROS, José D'Assunção. Sobre a noção de Paradigma e seu uso nas ciências humanas. *Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas*. v. 11, n. 98, 2010. pp. 426-444.
- BARTOŇOVÁ, Radka; KUDLÁČEK, Martin; BRESSAN, Liz. Attitudes of future physical educators toward teaching children with disabilities in physical education in the Republic of South Africa. *Acta Universitatis Palackianae Olomucensis. Gymnica*. v. 37, n. 4, 2007. pp. 69-75.
- BASSILI, John. "Attitude Strength". In: CRANO, W.; PRISLIN, R. (Eds.). *Attitudes and Attitude Change*. 2ª ed. New York, Psychology Press, 2010. pp. 237-260. ISBN 113687500X, 9781136875007
- BAUTISTA, José Manuel. Actitudes y valores: precisiones conceptuales para el trabajo didáctico. *XXI Revista de Educación (Universidad de Huelva)*. v. 3, 2001. pp. 189-196.

- BEM, Daryl. "Self-perception theory". In: BERKOWITZ, L. (Ed.). *Advances in experimental social psychology* (vol. 6). Cambridge, Academic Press, 1972. pp. 1-62.
- BERGMAN, Michelle; HANSON, Carolyn. The Relationship Between Participation in a Sports Camp and Students' Attitudes Towards Persons with Disabilities. *Occupational Therapy in Health Care*. v. 12, n. 4, 2000. pp. 51-63.
- BERMUDES, Wanderson; *et al.* Tipos de escalas utilizadas em pesquisas e suas aplicações. *Vértices, Campos dos Goytacazes*. v. 18, n. 2, 2016. pp. 7-20.
- BERRY, George Thomas. *Extended contact and attitude generalisation: an experimental study of the secondary transfer effect*. Dissertação de mestrado em Psicologia. Faculty of Arts and Social Sciences. Stellenbosch, Stellenbosch University, 2020.
- BERTOLAZI, Alessandra Naimaier. *Tradução, adaptação cultural e validação de dois instrumentos de avaliação do sono: escala de sonolência de Epworth e índice de qualidade de sono de Pittsburgh*. Dissertação de mestrado em Medicina. Faculdade de Medicina. Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.
- BISOL, Cláudia Alquati; PEGORINI, Nicole Naji; VALENTINI, Carla Beatris. Pensar a deficiência a partir dos modelos médico, social e pós-social. *Cadernos de Pesquisa*. v. 24, n. 1, 2017. pp. 87-100.
- BLOCK, Martin; KLAVINA, Aija; FLINT, Wayne. Including Students with Severe, Multiple Disabilities in General Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*. v. 78, n. 3, 2007. pp. 29-32, 2007. Doi: 10.1080/07303084.2007.10597986.
- BLOCK, Martin; MALLOY, Mike. Attitudes on inclusion of a player with disabilities in a regular softball league. *Mental Retardation*. v. 36, 1998. pp. 137-144.
- BLOCK, Martin; OBRUSNIKOVA, Iva. Inclusion in physical education: A review of the literature from 1995-2005. *Adapted Physical Activity Quarterly*. v. 24, 2007. pp. 103-124.

- BLOCK, Martin; *et al.* Using self-efficacy theory to facilitate inclusion in general physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*. v. 81, n. 3, 2010. pp. 43-46. Doi: <https://doi.org/10.1080/07303084.2010.10598448>
- BOFILL RÓDENAS, Ana María. Educación física en personas con discapacidad intelectual: Una propuesta para evaluar manifestaciones de la condición física de manera inclusiva. *Educación y Diversidad*. v. 4, n. 2, 2010. pp. 17-32.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Porto Editora, 1994.
- BONATO, Neusa Aparecida Mendes; *et al.* Formação inicial de professores de educação física na perspectiva da educação inclusiva. In: Congresso Nacional de Formação de Professores. Universidade Estadual Paulista (UNESP), 2014. pp. 9192-9201.
- BORGMANN, Tiago; GAVIÃO, José Júlio. Paralympic sport at school: a literature review. *Movimento*. v. 21, n. 1, 2015. pp. 49-64.
- BRACCIALLI, Lígia Maria; *et al.* Tradução e Adaptação Cultural de Instrumentos para Avaliar a Predisposição do Uso de Tecnologia Assistiva que Constitui o Modelo Matching, Person & Technology. *Revista Brasileira de Educação Especial*. v. 25, n. 2, 2019a. pp. 189-204.
- BRACCIALLI, Lígia Maria; *et al.* Adaptação transcultural para uso no Brasil do Instrumento Survey of Technology Use (SOTU Br). *Revista Educação Especial*. v. 32, 2019b. pp. 1-18. Doi: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X34969>
- BRAMEL, Dana. "The strange career of the contact hypothesis". In: LEE, Y.; *et al.* (Eds.). *The Psychology of ethnic and cultural conflict*. New York, Praeger, 2004. pp. 49-67.
- BRANCO, Susana Raquel. *As atitudes dos professores de educação Física face à inclusão nas aulas de Educação física*. Dissertação de mestrado em Ciências da Educação. Departamento de Educação Especial. Lisboa, Escola Superior de Educação João de Deus, 2012.

- BRASIL, Julia Alves; CABECINHAS, Rosa. *Processos identitários, representações sociais e migrações: reflexões sobre a identidade latino-americana*. Minho, CECS, 2014.
- BROWN, Rupert; HEWSTONE, Miles. An integrative theory of intergroup contact. *Advances in experimental social psychology*. v. 37, n. 37, 2005. pp. 255-343.
- CABRAL, José Francisco Ribeiro; *et al.* Formação inicial de professores de Educação Física com foco na inclusão: uma revisão de literatura. *Revista Científica FAGOC-Multidisciplinar*. v. 1, n. 2, 2017. pp.9.16.
- CABRAL, Tiago Filipe Piloto. *Atitudes dos Alunos sem Deficiência Face à Inclusão de Alunos com Deficiência nas Aulas de Educação Física*. Dissertação de mestrado em Ciências da Educação. Departamento de Educação Especial, Domínio Cognitivo e Motor. Porto, Universidade Fernando Pessoa, 2016.
- CALDERÓN-LÓPEZ, Sonsoles. "La influencia del contacto sobre las actitudes intergrupales". In: NAVAS LUQUE, M.; CUADRADO GUIRADO, I. (Coords.). *El estudio del prejuicio en Psicología Social (vol. 2)*. Madrid, Ed. Sanz y Torres, 2020. pp. 251-270.
- CALDERÓN-LÓPEZ, Sonsoles; NAVAS, Marisol. Imagen exogrupal de adolescentes autóctonos e inmigrantes latinos: influencia del contacto intergrupar y la edad. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*. v. 31, n. 3, 2015. pp. 941-951.
- CALVO, Carmen Ocete; PÉREZ-TEJERO, Javier; LÓPEZ, Javier Coterón. Propuesta de un programa de intervención educativa para facilitar la inclusión de alumnos con discapacidad en educación física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*. n. 27, 2015. pp. 140-145.
- CAMPOS, Maria; FERREIRA, José; BLOCK, Martin. An analysis into the structure, validity and reliability of the children's attitudes towards integrated physical education-revised (CAIPE-R). *European Journal of Adapted Physical Activity*. v.6, n. 2, 2013. pp. 29-37.

- CAMPOS, Maria; FERREIRA, José; BLOCK, Martin. Influence of an awareness program on Portuguese middle and high school students' perceptions of peers with disabilities. *Psychological Reports*. v. 115, n. 3, 2014. pp. 897-912. Doi:10.2466/11.15.PR0.115c26z7
- CANGUILHEM, Georges. *O normal e o patológico*. 6ª ed. Rio de Janeiro, Editora Forense Universitária, 2009.
- CARVALHO, Mafalda Sofia. *As atitudes dos professores face à inclusão de alunos com deficiência – o contacto com a deficiência*. Dissertação de mestrado em Ensino da Educação Física no Ensino Básico e Secundário. Faculdade de Educação Física e Desporto. Lisboa, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, 2011.
- CASCONE, Chiara; CESARE, Genoveffa; D'ELIA, Francesca. Physical education teacher training for disability. *Journal of Human Sport and Exercise*. v. 15, n. 3, 2020. pp. 634-644. Doi: <https://doi.org/10.14198/jhse.2020.15.Proc3.16>
- CEHAJIC, Sabina; BROWN, Rupert; CASTANO, Emanuele. Forgive and forget? Antecedents and consequences of intergroup forgiveness in Bosnia and Herzegovina. *Political Psychology*. v. 29, n. 3, 2008. pp. 351-367.
- CENTEIO, Davide Manuel de Jesus. *Educação física inclusiva. Atitudes dos alunos face à Educação Física Inclusiva – Estudo Exploratório do 2º e 3º CEB*. TFG. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física. Coimbra, Universidade de Coimbra. 2009. Disponível na Internet via WWW. URL: <http://hdl.handle.net/10316/13129>. Arquivo capturado em 25 de Março de 2017.
- CHAHINI, Thelma Helena Costa. *Atitudes sociais e opiniões de professores e alunos da Universidade Federal do Maranhão em relação à inclusão de alunos com deficiência na educação superior*. Tese de doutoramento em Educação. Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília, Universidade Estadual Paulista, 2010.
- CHAIKEN, Shelly; BALDWIN, Mark. Affective-cognitive consistency and the effect of salient behavioral information on the self-perception of attitudes. *Journal of Personality and Social Psychology*. v. 41, n. 1, 1981. pp. 1-12. Doi: 10.1037/0022-3514.41.1.1

- CHAMBAL, Luis Alfredo. *As políticas de inclusão escolar em Moçambique e a escolarização dos alunos com deficiências uma trajetória de Pesquisa*. In: X congresso Nacional de Educação – EDUCERE. Paraná: Pontifica Universidade Católica do Paraná, 7-10 de Novembro de 2011. [online] Disponível na Internet via WWW. URL: https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/6003_3253.pdf Arquivo capturado em 16 de Novembro de 2016.
- CHAMBAL, Luis Alfredo; RAFANTE, Heulalia Charalo; SELINGARDI, Sérgio Cristóvão. A educação especial em Angola, Moçambique e Brasil: marcos históricos e a política de educação inclusiva das agências multilaterais. *Crítica educativa*. v. 1, n. 2, 2015. pp. 7-23.
- CHAMBAL, Luís Alfredo; BUENO, José Geraldo Silveira. A formação de professores na perspectiva da educação inclusiva em Moçambique: uma perspectiva crítica. *Cad. Cedes - Campinas*. v. 34, n. 93, 2014. pp. 225-239. [online] Disponível na Internet via WWW. URL: <http://www.cedes.unicamp.br> . Arquivo capturado em 15 de Dezembro de 2016.
- CHEN, Serena; CHAIKEN, Shelly. "The heuristic-systematic model in its broader context". In: CHAIKEN, S.; TROPE, Y. (Eds.). *Dual-process theories in social psychology*. New York, Guilford Press, 1999. pp. 73-96.
- CHICHANGO, Célia Felinda Alberto. A efectivação dos direitos dos deficientes: uma obrigação do estado moçambicano. *Revista de Direitos Humanos (Direitos da Pessoa Deficiência)*. v. 2, n. 2, 2013. pp. 149-166.
- CHICON, José Francisco; PETERLE, Ludmila Lima; DE SANTANA, Monique Adna Galdino. Formação, Educação Física e Inclusão: um estudo em periódicos. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. v. 36, n. 2, 2014. pp. 830-845.
- COELHO, Clarisse Balixa. *Atitudes e práticas de docentes e técnicos especialistas face à educação inclusiva*. Dissertação de mestrado em Educação Especial, Domínio Cognitivo e Motor. Escola de Ciências Sociais. Évora, Universidade de Évora, 2021.
- COELHO, Evanice Gonçalves; OLIVEIRA, Giovana Barbosa; COELHO, Paulo Roberto. Educação especial: uma reflexão possível sobre a realidade histórica e a educação inclusiva.

- Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*. v. 2, n. 3, 2016. pp.120-129.
- COELHO, Wilma de Nazaré Baía; DA SILVA, Carlos Aldemir Farias. Preconceito, discriminação e sociabilidades na escola. *Educere et Educare*. v. 10, n. 20, 2015. pp. 687-705. DOI: 10.17648/educare.v10i20.12606.
- COHEN, Louis; MANION, Lawrence; MORRISON, Keith. *Research method in education*. Londres, Routledge Falmer, 2000.
- CORRENT, Nikolas. Da antiguidade a contemporaneidade: a deficiência e suas concepções. *Revista Científica Semana Acadêmica*. ed rev. 89, v. 1, 2016. [online] Disponível na Internet via WWW. URL: <https://semanaacademica.org.br/artigo/da-antiguidade-contemporaneidade-deficiencia-e-suas-concepcoes> Arquivo capturado em 12 de Setembro de 2017.
- COSTER, Wendy Jane; MANCINI, Marisa Cotta. Recommendations for translation and cross-cultural adaptation of instruments for occupational therapy research and practice. *Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo*. v. 26, n. 1, 2015. pp. 50-57. Doi: <https://doi.org/10.11606/issn.2238-6149.v26i1p50-57>
- COUTINHO, Clara. A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade. *Educação Unisinos*. v. 12, n. 1, 2008. pp. 5-15. [online] Disponível na Internet via WWW. URL: http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7884/1/005a015_ART01_Coutinho%5Brev_OK%5D.pdf. Arquivo capturado em 10 de Outubro de 2015.
- COUTINHO, Clara. *Metodologias de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. 2ª ed. Coimbra, Almedina, 2011.
- CRESPO, Tomás Borges. *16 preguntas sobre el empleo de expertos en la investigación pedagógica*. Lima, Ed. San Marcos, 2007.

- CRESWELL, John. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e mistos*. 2ª ed. Porto Alegre, Artmed, 2007.
- CRUZ, Jaume; *et al.* Identificación de valores relevantes en jugadores jóvenes de fútbol. *Revista de Investigación y Documentación sobre las CC. de la E.F. y del Deporte*. v. 19, 1991. pp. 80-99.
- CUNHA, Cristiane Martins; DE ALMEIDA NETO, Omar Pereira; STACKFLETH, Renata Stackfleth. Principais métodos de avaliação psicométrica da confiabilidade de instrumentos de medida. *Revista de Atenção à Saúde*. v. 14, n. 49, 2016. pp. 98-103. Doi: <https://doi.org/10.13037/ras.vol14n49.3671>
- DA SILVA, Luciana Neves; GUILHEM, Dirce; ALVES, Elíoenai Dornelles. Modelo social: uma nova abordagem para o tema deficiência. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*. v. 18, n. 4, 2010. pp. 1-9.
- DE BEER, Hannari. *Attitude and empathy generalisation as mediators of the secondary transfer effect amongst white South African students at Stellenbosch University*. Dissertação de mestrado em Artes. Faculdade de Psicologia. Stellenbosch, Stellenbosch University, 2015.
- DEL ÁGUILA, Luis Miguel. "Estereotipos y prejuicios que afectan a las personas con discapacidad. Las consecuencias que esto genera para el desarrollo de políticas públicas inclusivas en cualquier lugar del mundo". In: ROSALES, P. (dir.). *Discapacidad, justicia y Estado. Discriminación, estereotipos y toma de conciencia (vol. 2)*. Buenos Aires, INFOJUS, 2013. pp. 67-99.
- DE LA OSA, Moisés Contreras; HERNANDEZ, Jorge Abellán. Mejorando las actitudes hacia la discapacidad en Educación Física a través del deporte adaptado. *E-motion: Revista de Educación, Motricidad e Investigación*. n. 11, 2018. pp. 3-15.
- DELORS, Jack; *et al.* *Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo, Cortez Editora, 1998. ISBN: 85-249-0673-1

- DENARDIN, Vinícius. A reabilitação de pessoas com deficiência através do desporto adaptado. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. v. 33, n. 2, 2011. pp. 529-539. [online] Disponível na Internet via WWW. URL: <http://www.scielo.br/pdf/rbce/v33n2/17.pdf>. Arquivo capturado em 03 de Maio de 2015.
- DEPAUW, Karen; DOLL TEPPER, Gudrun. European perspectives on adapted physical activity. *Adapted Physical Activity Quarterly*. v. 6, n. 2, 1989. pp. 95-99.
- DE SOUSA, Ana Paula; *et al.* Para uma política de formação de professores: contribuindo para uma visão sobre o sistema de formação de professores. *UDZIW: Revista da Educação*. n. 28, 2018.
- DEVOS, Thierry. "Implicit attitudes: Theoretical and Empirical insight". In: CRANO, W.; PRISLIN, R. (Eds.). *Attitudes and Attitude Change*. New York, Psychology Press, 2010. pp. 61-85. ISBN 113687500X, 9781136875007
- DICO, Giuseppe Lo. Self-perception theory, radical behaviourism, and the publicity/privacy issue. *Review of Philosophy and Psychology*. v. 9, n. 2, 2018. pp. 429-445.
- DINIZ, Debora; BARBOSA, Livia; SANTOS, Wederson Rufino. Discapacidade, Derechos Humanos y Justicia. *SUR – Revista Internacional de Derechos Humanos (São Paulo)*. v. 6, n. 11, 2009. pp. 65-77. [online] Disponível na Internet via WWW. URL: <https://sur.conectas.org/wp-content/uploads/2017/11/sur11-esp-completa.pdf> Arquivo capturado em 10 de Junho de 2016.
- DOCKERY, Terry; BEDEIAN, Arthur. "Attitudes versus actions" lapiere's (1934) classic study revisited. *Social Behavior and Personality: an international journal*. v. 17, n. 1, 1989. pp. 9-16.
- DONALDSON, Joy. Changing attitudes toward handicapped persons: A review and analysis of research. *Exceptional Children*. v. 46, n. 7, 1980. pp. 504-511.
- DORANTES-NOVA, Judith Araceli; HERNÁNDEZ-MOSQUEDA, José Silvano; TOBÓN-TOBÓN, Sergio. Juicio de expertos para la validación de un instrumento de medición del

- síndrome de burnout en la docencia. *Ra Ximhai*. v. 12, n. 6, 2016. pp. 327-346.
<https://doi.org/10.35197/rx.12.01.e3.2016.22.jd>
- DUARTE, Emerson; WERNER, Tânia. "Conhecendo um pouco mais sobre as deficiências". In: DUARTE, E.; WERNER, T. *Curso de atividade física e desportiva para pessoas portadoras de deficiência: educação à distância*. UGF. v. 3, 1995.
- EAGLY, Alice; DIEKMAN, Amanda. "What is the problem? Prejudice as an attitude-in-context". In: DOVIDIO, J.; GLICK, P.; RUDMAN, L. (Eds.). *On the nature of prejudice: Fifty years after Allport*. Victoria, Blackwell Publishing, 2005. pp. 19-35.
- ENTANO, José. *A Educação Física e os portadores de deficiência*. 2003. pp. 4-11. [online] Disponível na Internet via WWW. URL: <http://atividadeparaeducacaoespecial.com/wp-content/uploads/2015/08/06-deficientes.pdf> . Arquivo capturado em 26 de Agosto de 2015.
- ESPÍRITO-SANTO, Helena; DANIEL, Fernanda. Calcular e apresentar tamanhos do efeito em trabalhos científicos (3): Guia para reportar os tamanhos do efeito para análises de regressão e ANOVAs. *Revista Portuguesa de Investigação Comportamental e Social*. v. 4, n. 1, 2018. pp. 43-60.
- FACUNDO, Lucas Alves; *et al.* Trajetória profissional de treinadores no contexto do esporte paralímpico. *Movimento. Revista de Educação Física da UFRGS*. v. 25, e25034, 2019. Doi: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.87115>
- FALKENBACH, Katja; *et al.* Mere Exposure Effect. 2013. [online] Disponível na Internet via WWW. URL: https://www.wiwi.europa-uni.de/de/lehrstuhl/fine/mikro/bilder_und_pdf-dateien/WS0910/VLBehEconomics/Ausarbeitungen/MereExposure.pdf. Arquivo capturado em 10 de Dezembro de 2017.
- FELDMAN, Robert. *Understanding Psychology*. 10ª ed. Nova Delhi, Tata McGraw-Hill Education Pvt., 2011.
- FERNANDES, Ana Cláudia; ESCRIVÃO, Edmundo. *Abordagem quantitativa, qualitativa e a utilização da pesquisa-ação nos estudos organizacionais*. In: XXVI ENEGEP - Brasil.

- Fortaleza, Brasil, 9 a 11 de Outubro de 2006. pp. 1-9. [online] Disponível na Internet via WWW. URL: http://www.abepro.org.br/biblioteca/enegep2006_tr540368_8017.pdf Arquivo capturado em 10 de Maio de 2016.
- FERNANDES, Lorena Barolo; SCHLESENER, Anita; MOSQUERA, Carlos. Breve histórico da deficiência e seus paradigmas. *Revista InCantare*. v. 2, 2011. pp. 132-144.
- FERNANDES, Sheyla Christine Santos; PEREIRA, Marcos Emanuel. Endogrupo versus Exogrupo: o papel da identidade social nas relações intergrupais. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*. v. 18, n. 1, 2018. pp. 30-49.
- FERNÁNDEZ, Alicia Guardian; *et al.* Validación de una escala de prejuicios hacia personas con discapacidad. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*. v. 20, n. 2, 2020. pp. 1-25. Doi. 10.15517/aie.v20i2.41655
- FERREIRA, Elizabete; *et al.* Um olhar sobre a educação física adaptada nas universidades públicas paulistas: atividades obrigatórias e facultativas. *Revista da Educação Física/UEM*. v. 24, n. 4, 2013. pp. 581-595.
- FERREIRA, Lucilene; *et al.* Guia da AAOS/IWH: sugestões para adaptação transcultural de escalas. *Avaliação Psicológica*. v. 13, n. 3, 2014. pp. 457-461.
- FESTINGER, Leon. *A theory of cognitive dissonance*. Palo Alto, Stanford university press, 1957.
- FESTINGER, Leon; CARLSMITH, James. Cognitive consequences of forced compliance. *Abnormal social Psychology*. v. 58, 1959. pp. 203-210.
- FINDLER, Liora; VILCHINSKY, Noa; WERNER, Shirli. The Multidimensional Attitudes Scale Toward Persons With Disabilities (MAS): Construction and Validation. *Rehabilitation Counseling Bulletin*. v. 50, n. 3, 2007. pp. 166–176.
- FLORES, Patric Paludett; KRUG, Hugo Norberto. A formação inicial de professores de Educação Física: o estágio curricular supervisionado em contexto escolar inclusivo. *Revista eletrônica pesquiseduca*. v. 6, n. 11, 2015. pp. 190-215.

- FOLEY, John; *et al.* How to develop disability awareness using the sport education model. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*. v. 78, n. 9, 2007. pp. 32-36.
- FONSECA, Jaime Raúl. "Os Métodos Quantitativos na Sociologia: Dificuldades de Uma Metodologia de Investigação". In: *VI Congresso português de sociologia* - Universidade Técnica de Lisboa. 25-28 de Junho de 2008.
- FORGAS, Joseph. "The Role of Affect in Attitudes and Attitudes Change". In: CRANO, W.; PRISLIN, R. (Eds.). *Attitudes and Attitude Change*. New York, Psychology Press, 2010. pp 131-158. ISBN 113687500X, 9781136875007
- FRAILE ARANDA, Antonio. El desarrollo moral en el deporte escolar en el contexto europeo: un estudio basado en dilemas sociomorales. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*. v. 36, n. 2, 2010. pp. 83-97.
- FRANÇA, Dalila; SANTOS, Rozélia dos Anjos Oliveira; DE SOUSA, Kelyane Oliveira. Estratégias de combate ao preconceito. REPECULT – Revista Ensaios e Pesquisas em Educação e Cultura, v. 4, n. 7, 2019. pp. 18–39.
- FRANÇA, Ricardo Santos. *Inclusão, Desporto e Deficiência*. Dissertação de mestrado em Sociologia. Faculdade de Letras. Porto, Universidade do Porto, 2020.
- FREIRE, Marta Fernandes. *A Inclusão Através do Desporto Adaptado: O caso português do basquetebol em Cadeira de Rodas*. Dissertação de Mestrado em Exercício e Saúde em Populações Especiais. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física. Coimbra, Universidade de Coimbra, 2010.
- FREEDMAN, Jonathan; CARLSMITH, Menill; SEARS, David. *Psicologia Social*. São Paulo, Editora Cultrix, 1970.
- GAERTNER, Samuel; *et al.* "The contact hypothesis: The role of a common ingroup identity on reducing intergroup bias among majority and minority group members". In: NYE, J.; BROWER, A. (Eds.). *What's social about social cognition? Research on socially shared*

- cognition in small groups*. Newbury Park, Sage Publications Inc., 1996. pp. 230–260. Doi: <https://doi.org/10.4135/9781483327648.n10>
- GAONA, Susana; CRUZ, Christian Enrique; JENKINS, Benjamin. Actitudes y estereotipos en estudiantes del área de la salud hacia personas con discapacidad motriz. *Revista Española de Discapacidad*. v. 6, n. 1, 2018. pp. 199-219.
- GARCIA, Cristiana Isabel Gomes. *As atitudes dos alunos do 2º e 3º ciclos do ensino básico face à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de educação física: o género e o contacto anterior com os alunos com necessidades educativas especiais*. Dissertação de Mestrado em Ensino em Educação Física no Ensino Básico e Secundário. Faculdade de Educação Física e Desporto. Lisboa, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, 2016.
- GARCÍA, María Ángeles Flórez; DÍAZ, Antonio León Aguado; RODRÍGUEZ, María Ángeles Alcedo. Revisión y análisis de los programas de cambio de actitudes hacia personas con discapacidad. *Anuario de psicología clínica y de la salud / Annuary of Clinical and Health Psychology*. v. 5, 2009. pp. 85-98.
- GARCÍA, María del Carmen Fernández; LÓPEZ-RODRÍGUEZ, Lucía; NAVAS LUQUE, Marisol. "Teorías Clásicas en el estudio del prejuicio: la perspectiva de la mayoría". In: NAVAS LUQUE, M.; CUADRADO GUIRADO, I. (Coords.). *El estudio del prejuicio en Psicología Social (Vol. 2)*. Madrid, Ed. Sanz y Torres, 2020. pp. 41-73.
- GARROTE, Pilar Robles; DEL CARMEN ROJAS, Manuela. La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*. n. 18, 2015. pp. 124-139. <https://doi.org/10.26378/rnlael918259>
- GAVILANES, Patricia. *Deporte inclusivo en la escuela: organización y gestión de un encuentro deportivo*. TFG. Faculdade de Ciências da Actividade Física e o Desporto. Madrid, Universidade Politécnica de Madrid, 2013.
- GAWRONSKI, Bertram. Attitudes can be measured! But what is an attitude? *Social Cognition*. v. 25, n. 5, 2007. pp. 573-581.

- GAWRONSKI, Bertram; BODENHAUSEN, Galen. Associative and propositional processes in evaluation: an integrative review of implicit and explicit attitude change. *Psychological bulletin*. v. 132, n. 5, 2006. pp. 692.
- GAYA, Adroaldo; *et al.* *Projectos de pesquisa científica e pedagógica: o desafio da iniciação científica*. Belo Horizonte, Casa da Educação Física, 2016.
- GAZZANIGA, Michael; HEATHERTON, Todd. "Self e cognição social". In: (Trad. Maiza Ritomy; *et al.*). *Ciência psicológica: mente, cérebro e comportamento*. 2ª ed. Porto Alegre, Artmed, 2005. pp. 406-435.
- GERULL, Friederike; RAPEE, Ronald. Mother knows best: effects of maternal modelling on the acquisition of fear and avoidance behaviour in toddlers. *Behaviour research and therapy*. v. 40, n. 3, 2002. pp. 279-287. Doi: 10.1016/S0005-7967(01)00013-4
- GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano Henrique; TONELI, Maria Juracy. A contribuição do modelo social da deficiência à psicologia social. *Psicologia & Sociedade*. v. 24, n. 3, 2012. pp. 557-566.
- GILLESPIE, Mike. Attitudes of university students toward an integrated campus recreation program. *Palaestra*. v. 18, n. 3, 2002. pp. 27-32.
- GLASER, Barney; STRAUSS, Anselm. *The discovery of Grounded Theory strategic for qualitative research*. New York, Aldine Publishing Company, 1967.
- GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade*. 4ª ed. Tradução: Mathias Lambert, 2004. [online] Disponível na Internet via WWW. URL: https://www.mprj.mp.br/documents/20184/151138/goffman,erving.estigma_notassobreamanipulacaodaidentidadedeteriorada.pdf Arquivo capturado em 18 de Julho de 2018.
- GOMES, Keury; SILVA, Renata; DA SILVA, Rita de Fátima. Atividades inclusivas na Educação Física escolar. *Revista Digital Efdeportes*. v. 13, n. 119, 2008. [online] Disponível na Internet via WWW. URL: <http://www.efdeportes.com/> Arquivo capturado em 15 de Junho de 2015.

- GORGATTI, Márcia Greguol. *Educação Física escolar e inclusão: uma análise a partir do desenvolvimento motor e social de adolescentes com deficiência visual e das atitudes dos professores*. Tese de Doutorado em Biodinâmica do movimento humano. Faculdade de Educação Física e Esporte. São Paulo, Universidade de São Paulo, 2005.
- GORGATTI, Márcia Greguol; COSTA, Roberto Fernandes. *Atividade Física Adaptada*. Barueri, Manole, 2005.
- GORGATTI, Márcia Greguol; GORGATTI, Tiago. "O esporte para pessoas com necessidades especiais". In: GORGATTI, M.; COSTA, R. (Eds.). *Atividade física adaptada: qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais*. Barueri, Manole, 2005. pp. 532-568.
- GRENIER, Michelle; *et al.* Perceptions of a disability sport unit in general physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*. v. 31, n. 1, 2014. pp. 49-66. Doi: 10.1123/apaq:2013-0006
- GUADAGNO, Rosanna; *et al.* Social influence in the online recruitment of terrorists and terrorist sympathizers: Implications for social psychology research. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*. v. 23, n. 1, 2010. pp. 25-56.
- GUGEL, Maria Aparecida. *A pessoa com deficiência e o Direito ao Trabalho*. Florianópolis, Obra Jurídica, 2007.
- GUIVALA, Nilza Isaura Ramiro. As obrigações do estado moçambicano na garantia e o acesso aos serviços de saúde por parte das pessoas com deficiência. *Revista de Direitos Humanos (Direitos da Pessoa Deficiência)*. v. 2, n. 2, 2013. pp. 193-210.
- GUTIÉRREZ, Melchor. El valor del deporte en la educación integral del ser humano. *Revista de Educación*. n. 335, 2004. pp. 105-126.
- GUTIERREZ, Melchor; VIVÓ, Pedro. Enseñando razonamiento moral en las clases de educación física escolar. *Motricidad. European Journal of Human Movement*. v. 14, 2005. pp. 1-22.

- HAEGELE, Justin; SUTHERLAND, Sue. Perspectives of students with disabilities toward physical education: A qualitative inquiry review. *Quest*. v. 67, n. 3, 2015. pp. 255-273. Doi: <https://doi.org/10.1080/00336297.2015.1050118>
- HAN, Jihee; OSTROSKY, Michaelene; DIAMOND, Karen. Children's attitudes toward peers with disabilities: Supporting positive attitude development. *Young Exceptional Children*. v. 10, n. 1, 2006. pp. 2-11. Doi: 10.1177/109625060601000101
- HIGA-McMILLAN, Charmaine; FRANCIS, Sarah; CHORPITA, Bruce. "Anxiety Disorders". In: MASH, E.; BARKLEY, R. (Eds.). *Child Psychopathology*. 3^a ed. New York, The Guilford Press, 2014. pp. 343-774.
- HOCKENBURY, Don; HOCKENBURY, Sandra. *Psychology*. 5^a ed. New York, Worth Publishers, 2010.
- HODGE, Samuel; MURATA, Nathan; KOZUB, Francis. Physical Educators' Judgments About Inclusion: A New Instrument for Preservice Teachers. *Adapted Physical Activity Quarterly*. v. 19, 2002. pp. 435-452.
- HOVLAND, Carl Iver; JANIS, Irving Lester; KELLEY, Harold. *Communication and persuasion; Psychological studies of opinion change*. New Haven, Yale University Press 1953.
- HUTZLER, Yeshayahu; LEVI, Inbal. Including children with disability in physical education: general and specific attitudes of high-school students. *European Journal of Adapted Physical Activity*. v.1, n. 2, 2008. pp. 21-30. Doi: 10.5507/euj.2008.006
- HUTZLER, Yeshayahu; ZACH, Sima; GAFNI, Ofra. Physical education students' attitudes and self-efficacy towards the participation of children with special needs in regular classes. *European journal of special needs education*. v. 20, n. 3, 2005. pp. 309-327. Doi: 10.1080/08856250500156038
- HWANG, Yoon-Suk; EVANS, David. Attitudes towards inclusion: Gaps between belief and practice. *International journal of special education*. v. 26, n. 1, 2011. pp. 136-146.

- IACONO, Teresa; *et al.* The interaction with disabled persons scale: Revisiting its internal consistency and factor structure, and examining item-level properties. *Research in Developmental Disabilities*. v. 30, n. 6, 2009. pp. 1490-1501.
- IGARTUA, Juan José; *et al.* "Ficción audiovisual, inmigración y prejuicio". In: GRANADOS, A. (Org.). *Las representaciones de las migraciones en los medios de comunicación*. Madrid, Trotta, 2013. pp. 157-177.
- IPC, International Paralympic Committee. *Paralympic School Day Manual*. 2006. [online] Disponível na Internet via WWW. URL: <http://www.paralympic.org/release/Main/Sections/Menu/Education>. Arquivo capturado em 21 de Agosto de 2015.
- ITO, Tiffane; *et al.* The influence of facial feedback on race bias. *Psychological Science*. v.17, n.3, 2006. pp. 256-261. Doi: 10.1111/j.1467-9280.2006.01694.x
- JACKMAN, Mary. "Rejection or inclusion of outgroups". In: DOVIDIO, J.; GLICK, P.; RUDMAN, L. (Eds.). *On the nature of prejudice: Fifty years after Allport*. Victoria, Blackwell Publishing, 2005. pp. 89-105.
- JESINA, Ondrej; *et al.* *Effect of an intervention program on attitude of elementary school children toward inclusion of children with a disability*. 2006. In: 8th European Congress of Adapted Physical Activity, Olomouc, Rep.Checa. [online] Disponível na Internet via WWW. URL: <http://www.eufapa.upol.cz/index.php/eucapa/proceedings/eucapa-2006.html> Arquivo capturado em 26 de Agosto de 2015.
- JIMÉNEZ, Pedro Jesús; DURÁN, Javier. Propuesta de un Programa para Educar en Valores a través de la Actividad Física e el Deporte. *Apunts. Educación física y deportes*. v. 3, n. 77, 2006. pp. 25-29.
- KALYVA, Efrosini; AGALLOTIS, Ioannis. Can contact affect Greek children's understanding of and attitudes towards peers with physical disabilities? *European journal of special needs education*. v. 24, n. 2, 2009. pp. 213-220. <https://doi.org/10.1080/08856250902793701>

- KHURSHEED, Faseeha; INAM, Attiya; ABIODULLAH, Muhammad. Teachers' Attitudes towards Inclusive Education. *Journal of Inclusive Education*. v.4, n. 1, 2020. pp. 179-194.
- KIM, Ki Hyun; LU, Junfei; ESTRADA-HERNANDEZ, Noel. Attitudes toward people with disabilities: The tripartite model, social desirability, and other controversial variables. *Journal of Asia Pacific Counseling*. v. 5, n. 1, 2015. pp. 23-37.
- KOWALSKI, Ellen; RIZZO, Terry. Factors Influencing Preservice Student Attitudes Toward Individuals With Disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*. v. 13. n. 2, 1996. pp. 180-196.
- KRAHÉ, Barbara; ALTWASSER, Colette. Changing negative attitudes towards persons with physical disabilities: an experimental intervention. *Journal of Community and Applied Social Psychology*. v. 16, n. 1, 2006. pp. 59-69.
- KROPP, Jerri; WOLFE, Brent. College Students' Perceptions on Effects of Volunteering with Adults with Developmental Disabilities. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*. v. 22, n. 3, 2018. pp. 93-118.
- KROSNICK, Jon; JUDD, Charles; WITTENBRINK, Bernd. "The Measurement of Attitudes". In: ALBARRACÍN, D.; JOHNSON, B.; ZANNA, M. (Eds.). *The Handbook of Attitudes*. Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates Inc, 2005. pp. 21-76.
- KUTNER, Bernard; WILKINS, Carol; YARROW, Penny Rechtman. Verbal attitudes and overt behavior involving racial prejudice. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*. v. 47, n. 3, 1952. pp. 649-652.
- LAIRD, James. Self-attribution of emotion: The effects of expressive behavior on the quality of emotional experience. *Journal of personality and social psychology*. v. 29, n.4, 1974. pp. 475-486.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. 5ª ed. São Paulo, Atlas, 2007.

- LAPIERE, Richard. Attitudes vs. actions. *Social forces*. v. 13, n. 2, 1934. pp. 230-237.
- LEE, Martin. Conducta e actitudes relacionadas con el juego limpio en el deporte juvenil. *Papeles del Psicólogo*. n. 46, 1990. pp 55-61.
- LEITÃO, Amélia (Tradutora). *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF)*. Organização Mundial da Saúde (OMS, 2001). Lisboa, Direcção-Geral da Saúde, 2004.
- LEITÃO, Filipa Andreia Marques. As atitudes dos alunos face à inclusão dos seus pares com deficiências nas aulas de Educação Física: as estratégias competitivas centradas nos objectivos. Dissertação de mestrado em Ensino em Educação Física no Ensino Básico e Secundário. Faculdade de Educação Física e Desporto. Lisboa, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, 2014.
- LEITÃO, Francisco Alberto Ramos; DA SILVA, Maria Odete Emygdio. *Inclusão de Pessoas com Necessidades Especiais*. Lisboa, Edições Universitárias Lusófonas, 2019.
- LEON, Orfelio; MONTERO, Ignacio. *Métodos de investigación en psicología y educación. Las tradiciones cuantitativas y cualitativas*. 4ª ed. Madrid, McGraw-Hill, 2015.
- LINDSAY, Sally; EDWARDS, Ashley. A systematic review of disability awareness interventions for children and youth. *Disability and Rehabilitation*. v. 35, n. 8, 2013. pp. 623-646.
- LIU, Yang; KUDLAČEK, Martin; JEŠINA, Ondřej. The influence of Paralympic School Day on children's attitudes towards people with disabilities. *Acta Gymnica*. v. 40, n. 2, 2010. pp. 63-69.
- LOPES, Gustavo. O preconceito contra o deficiente ao longo da história. *Efdeportes.com – Revista Digital*. v. 17, n. 176, 2013. [online] Disponível na Internet via WWW. URL: <http://www.efdeportes.com/efd176/o-deficiente-ao-longo-da-historia.htm>. Arquivo capturado em 12 de Junho de 2015.
- LOURO, Cristina. *Ação Social na Deficiência*. Lisboa, Universidade Aberta, 2001.

- LUNDBERG, Neil; *et al.* Using wheelchair sports to complement disability awareness curriculum among college students. *Schole: A Journal of Leisure Studies and Recreation Education*. v. 23, n. 1, 2008. pp. 61-74.
- MACHAVA, Eduardo. Atendimento às Necessidades Educativas Especiais de tipo sensório-motoras: O Jogo como auxiliar de socialização e educação inclusiva. *UDZIWI: Revista de Educação*. v. 3, n. 10, 2012. pp. 18-33. [online] Disponível na Internet via WWW. URL: https://www.up.ac.mz/cepe/images/UDZIWI_10.pdf. Arquivo capturado em 23 de Outubro de 2015.
- MACHAVA, Eduardo. Monitoria da formação de docentes e técnicos de educação em Educação Física e Desporto inclusivo. *UDZIWI: Revista de Educação*. v. 5, n. 19, 2014. pp. 11-23. [online] Disponível na Internet via WWW. URL: https://www.up.ac.mz/cepe/images/UDZIWI_19.pdf. Arquivo capturado em 23 de Outubro de 2015.
- MACHAVA, Eduardo. "A Prática de Inclusão nas Aulas de Educação Física". In: USSENE, C.; SIMBINE, L. (Orgs.). *Necessidades Educativas Especiais: Acesso, Igualdade e Inclusão*. Maputo, EDUCAR-UP, 2015. pp. 52-65.
- MACIEL, Antônia Kátia Soares. *Atitudes da comunidade acadêmica da Universidade Federal do Ceará em relação à inclusão de alunos com deficiência*. Dissertação de mestrado em Educação Brasileira. Faculdade de Educação. Fortaleza, Universidade Federal do Ceará, 2014.
- MACMILLAN, Megan; *et al.* The association between children's contact with people with disabilities and their attitudes towards disability: a systematic review. *Developmental Medicine & Child Neurology*. v. 56, n. 6, 2013. pp. 529-546.
- MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva; CARDOSO, Ana Paula Lima Barbosa. A pessoa com deficiência e a crise das identidades na contemporaneidade. *Cadernos de Pesquisa*. v. 40, n. 139, 2010. pp. 45-61.

- MAHL, Eliane. *Programa de formação continuada para professores de educação física: possibilidades para a construção de saberes sobre a inclusão de alunos com deficiência*. Tese de Doutorado em Educação Especial. Centro de Educação e Ciências Humanas. São Paulo, Universidade Federal de São Carlos, 2016.
- MÄHÖNEN, Tuuli Anna; JASINSKAJA-LAHTI, Inga; LIEBKIND, Karmela. The Impact of Perceived Social Norms, Gender, and Intergroup Anxiety on the Relationship Between Intergroup Contact and Ethnic Attitudes of Adolescents 1. *Journal of Applied Social Psychology*. v. 41, n. 8, 2011. pp. 1877-1899.
- MALEANE, Susana Otilia; SUAIDEN, Emir José. Inclusão, exclusão social e pobreza em Moçambique em pleno século XXI. *Inclusão Social*. v. 4, n. 1, 2010. pp. 67-75.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. *Inclusão Social*. v. 10, n. 2, 2017.
- MANUEL, Rui. *Papel das pessoas portadoras de deficiência visual e política do seu enquadramento - Caso moçambicano*. Maputo, Universidade Eduardo Mondlane, 2008.
- MARÍN, Manuel. "Las actitudes en las relaciones interpersonales". In: MARÍN, M.; GRAU, R.; YUBERO, S. *Procesos psicosociales en los contextos educativos*. Madrid, Pirámide, 2002. pp. 79-95.
- MARQUES, Renato Francisco Rodrigues. A contribuição dos Jogos Paralímpicos para a promoção da inclusão social: o discurso mediático como um obstáculo. *Revista USP*. n. 108, 2016. pp. 87-96.
- MARQUES, Urbano; CASTRO, José Alberto; SILVA, Maria. Actividade Física Adaptada: uma visão crítica. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*. v. 1, n. 1, 2001. pp. 73–79. [online] Disponível na Internet via WWW. URL: http://www.fade.up.pt/rpcd/_arquivo/artigos_soltos/vol.1_nr.1/10.pdf. Arquivo capturado em 15 de Junho de 2015.

- MARTÍN, Alejandro Rodríguez; ARREGUI, Emilio Álvarez. Development and validation of a scale to identify attitudes towards disability in Higher Education. *Psicothema*. v. 25, n. 3, 2013. pp. 370-376.
- MARTÍNEZ, Josep Oriol. "Las discapacidades físicas y su descripción". In: RÍOS, M. (Coor.). *Deportistas sin adjetivos*. Madrid, Consejo Superior de Deportes, 2011. pp. 45-72.
- MARTINEZ, Rebecca; CARSPECKEN, Phil. Effectiveness of a brief intervention on Latino children's social acceptance of peers with special needs. *Journal of Applied School Psychology*. v. 23, n. 1, 2007. pp. 97-115. https://doi.org/10.1300/J370v23n01_05
- MARTINS, Carlos Benedito. A contemporaneidade de Erving Goffman no contexto das ciências sociais. *Revista Brasileira de ciências sociais*. v. 26, n. 77, 2011. pp. 231-240.
- MASSORONGO-JONA, Orquídea; LOPES, Carlos de Sousa (Coord). *Colectânea de Legislação sobre Direitos da Pessoa com Deficiência*. Maputo, Imprensa Universitária – UEM, 2013.
- MATA, Esmeralda; VILA, Sara. "La Actividad Física como fuente de salud en la discapacidad física". In: CASAJÚS, J.; VICENTE-RODRÍGUEZ, G. (Eds.). *Ejercicio físico y salud en poblaciones especiales*. Madrid, Consejo Superior de Deportes, 2011. pp. 211-228.
- MATOS, Luísa Alexandra Gameiro. *A hipótese do contacto e a expressão de preconceito contra minorias étnicas em jovens adultos de escolas portuguesas*. Dissertação de Mestrado em Psicologia comunitária e protecção de menores. Escola de Ciências Sociais e Humanas. Lisboa, Instituto Universitário de Lisboa, 2011.
- McGUIRE, William. "Inducing resistance persuasion". In: BERKOWITZ, L. (Org.). *Advances in experimental social psychology (vol. I)*. Nova York, Academic Press, 1964.
- McGUIRE, William. "Personality and attitude change: An information-processing theory". In: GREENWALD, A.; BROCK, T.; OSTROM, T. (Eds.). *Psychological foundations of attitudes*. San Diego, Academic Press, 1968. pp. 171-196.

- McGUIRE, William. "McGuire's Classic Input-Output Framework for Constructing Persuasive Messages". In: RICE, R.; ATKIN, C. (Eds.). *Public Communication Campaigns*. 4^a ed. New York, SAGE, 2013. pp. 133-146.
- McGUIRE, William; PAPAGEORGIS, Demetrios. The relative efficacy of various types of prior belief-defense in producing immunity against persuasion. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*. v. 62, n. 2, 1961. pp. 327-337.
- McKAY, Cathy. Paralympic School Day: A Disability Awareness and Education Program. *Palaestra*. v. 27, n. 4, 2013.
- McKAY, Cathy; BLOCK, Martin; PARK, Jung Yeon. The impact of Paralympic School Day on student attitudes toward inclusion in physical education. *Adapted physical activity quarterly*. v. 32, n. 4, 2015. pp. 331-348.
- McKAY, Cathy; HAEGELE, Justin; BLOCK, Martin. Lessons learned from Paralympic School Day: Reflections from the students. *European Physical Education Review*. v. 25, n. 3, 2019. pp. 745-760.
- McKAY, Cathy; PARK, Jung Yeon; BLOCK, Martin. Fidelity criteria development: Aligning Paralympic school day with contact theory. *Adapted Physical Activity Quarterly*. v. 35, n. 2, 2018. pp. 233-242.
- MEEGAN, Sarah; MACPHAIL, Ann. Irish physical educators' attitude toward teaching students with special educational needs. *European Physical Education Review*, v. 12, n. 1, 2006. pp. 75-97. DOI: 10.1177/1356336X06060213
- MEIZOSO, Paula; BLANCO, María del Mailin. El deporte como herramienta de inclusión social. *Boletín Electrónico REDAF*. v. 3, n. 58, 2013. [online] Disponível na Internet via WWW. URL: http://www.redaf.gob.ar/articulos/deporte-herramienta-inclusion-social_c94e.pdf. Arquivo capturado em 28 de Setembro de 2015.

- MELO, Márcia Fonseca de. *Qualidade e atitudes face à atenção à diversidade: proposta de melhoria*. Tese de doutoramento em Equidade e Inovação na educação. Departamento Interuniversitário. Coruña, Universidade da Coruña, 2017.
- MELO, Rita de Cássia Braga de. *Competências profissionais do professor do ensino superior para leccionar administração, pós-graduação lato sensu, na EAD on line: um estudo em IES da Região Metropolitana do Recife*. Dissertação de mestrado em Administração. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Recife, Universidade Federal de Pernambuco, 2012.
- MENDONÇA, Raquel Bicudo; *et al.* Tradução para o português (cultura brasileira) e adaptação cultural de questionários para avaliação da qualidade de vida de crianças com alergia alimentar e de seus pais. *Brazilian Journal Allergy and Immunology*. v. 2, n. 3, 2018. pp. 364-372. <http://dx.doi.org/10.5935/2526-5393.20180044>
- MESQUITA, Isabel; *et al.* Representação dos alunos e professora acerca do valor educativo do Modelo de Educação Desportiva numa unidade didática de Atletismo. *Motricidade*. v. 12, n. 1, 2016. pp. 26-42.
- MINGANE, Ezequiel; RELANDEAU, Audrey; WAMUSSE, Luis (Coord.). *Síntese do diagnóstico local sobre a situação das pessoas com deficiência em Maputo e Matola*. Maputo, RAVIM & Handicap International Moçambique, 2010.
- MOLERO, Fernando; *et al.* La relación entre la discriminación percibida y el balance afectivo en personas con discapacidad física: el papel mediador del dominio del entorno. *Acta Colombiana de Psicología*. v. 16, n. 1, 2016. pp. 35-42.
- MONTEIRO, Joana Raquel. *O contributo do Desporto Adaptado para a Integração Social da Pessoa com Deficiência Motora*. Dissertação de mestrado em Serviço Social. Escola Superior de Altos Estudos. Coimbra, Instituto Superior Miguel Torga, 2012.
- MONTEIRO, Layse de Oliveira; *et al.* Benefícios psicossociais da Educação Física Adaptada para alunos com Síndrome de Down/ Psychosocial benefits of Adapted Physical Education for students with Down Syndrome. *Brazilian Journal of Development*. v. 6, n. 5, 2020. pp. 28463-28470.

- MONTEIRO, Raquel Motta Calegari. *A inclusão das pessoas com deficiência: educação no ensino superior brasileiro*. Dissertação de mestrado em Educação. Pró-reitoria Acadêmica. Sorocaba, Universidade de Sorocaba, 2016.
- MONTEIRO, Susana Maria da Silva. *A atitude dos professores como meio de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais*. Dissertação de mestrado em Educação Especial. Departamento de Educação Especial. Lisboa, Escola Superior de Educação Almeida Garrett, 2011.
- MOURA, Diego Luz; *et al.* A disciplina educação física adaptada nos cursos de graduação no Rio de Janeiro. *Conexões*. v. 12, n. 2, 2014. pp. 1-12.
- NARIO-REDMOND, Michelle; KEMERLING, Alexia; SILVERMAN, Arielle. Hostile, Benevolent, and Ambivalent Ableism: Contemporary Manifestations. *Journal of Social Issues*. v. 75, n. 3, 2019. pp. 726-756. Doi: <https://doi.org/10.1111/josi.12337>
- NAVAS LUQUE, Marisol; *et al.* "Precisiones conceptuales y evolución histórica en el estudio del prejuicio desde la Psicología Social". In: NAVAS LUQUE, M.; CUADRADO GUIRADO, I. (Coords.). *El estudio del prejuicio en Psicología Social* (vol. 2). Madrid, Ed. Sanz y Torres, 2020. pp. 1-20.
- NELL, Anri. *The secondary transfer effect of intergroup contact: Attitude and empathy generalisation amongst white South African students at Stellenbosch University*. Dissertação de mestrado em Artes. Faculdade de Psicologia. Stellenbosch, Stellenbosch University, 2017.
- NHAQUILA, Hermenegildo. *Violência Psicológica e Estigmatização dos Estudantes Portadores de Deficiência Auditiva no Ambiente Escolar*. TFG. Faculdade de Letras e Ciências Sociais. Maputo, Universidade Eduardo Mondlane, 2011.
- NINOX, Kile. "Sport and Disability". In: COAKLEY, J.; DUNNING, E. (Eds.): *Handbook of Sports Studies*. London, Sage, 2000. pp. 422-438.

- NOGUEIRA, Daisy. A problemática jurídico-legal do direito à educação da pessoa com dificuldades no ensino superior. *Revista de Direitos Humanos (Direitos da Pessoa Deficiência)*. v. 2, n. 2, 2013. pp. 7-28.
- NOVAK, Andrew. Disability sport in Sub-Saharan Africa: From economic underdevelopment to uneven empowerment. *Disability and the Global South*. v. 1, n. 1, 2014. pp. 44-63.
- NOWICKI, Elizabeth. A cross-sectional multivariate analysis of children's attitudes towards disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*. v. 50, n. 5, 2006. pp. 335-348.
- NUBILA, Heloisa Brunow; BUCHALLA, Cassia Maria. O papel das Classificações da OMS - CID e CIF nas definições de deficiência e incapacidade. *Revista Brasileira de Epidemiologia*. v. 11, n. 2, 2008. pp. 324-335.
- NUNES, Denise Rodrigues. *Comentadores Políticos: A Persuasão da Opinião Pública*. Dissertação de mestrado em Marketing. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Covilhã, Universidade da Beira Interior, 2014.
- OCETE, Carmen. *Deporte inclusivo en la escuela: diseño y análisis de un programa de intervención para promover la inclusión del alumnado con discapacidad en Educación Física*. Tese de doutoramento em Ciências da Actividade Física e o Desporto. Faculdade de Ciências da Actividade Física e o Desporto. Madrid, Universidad Politécnica de Madrid, 2016.
- OCETE, Carmen; *et al.* La percepción de los alumnos de Secundaria y Bachillerato hacia la inclusión de compañeros con discapacidad en Educación Física. *Psychology, Society & Education*. v. 9, n. 2, 2017. pp. 299-310. ISSN 1989-709X.
- OCETE, Carmen; PÉREZ-TEJERO, Javier; COTERÓN, Javier. Propuesta de un programa de intervención educativa para facilitar la inclusión de alumnos con discapacidad en educación física. *Retos*. n. 27, 2015. pp. 140-145. ISSN: Edición impresa: 1579-1726.
- OLIVEIRA, Cristiane Silva; DE ALMEIDA PEREIRA, Deyliane Aparecida; PINTO, Samuel Gonçalves. Atitudes de futuros profissionais de educação física face a inclusão de pessoas

- com deficiência em suas aulas. *Revista diálogos e perspectivas em educação especial*. v. 4, n. 2, 2017. <https://doi.org/10.36311/2358-8845.2018.v4n2.06.p63>
- OLIVEIRA, Sónia Alves. Educação especial e inclusiva: o papel do professor na educação inclusiva. *Revista Exatto Educacional*. v. 2, n. 5, 2020. pp. 30-34.
- OMEÑACA, Jesús Vicente; *et al.* Estudio sobre las diferencias de sexo en el juicio moral desde la aplicación de un programa de discusión de dilemas morales deportivos. *Género*. v. 22, n. 17, 2015. pp. 27-50.
- OMOTE, Sadão. A construção de uma escala de atitudes sociais em relação à inclusão: notas preliminares. *Revista Brasileira de Educação Especial*. v. 11, n. 1, 2005. pp. 33-47.
- OMOTE, Sadão. Atitudes sociais em relação à inclusão: estudos brasileiros. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*. v. 8, n. 3, 2013. pp. 639-649.
- OMOTE, Sadão. Atitudes em relação à inclusão no ensino superior. *Journal of Research in Special Educational Needs*. n. 16, 2016. pp. 211-215.
- OMOTE, Sadão. Atitudes Sociais em Relação à Inclusão: Recentes Avanços em Pesquisa. *Revista Brasileira de Educação Especial*. v. 24, n. especial, 2018. pp. 21-32.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Programa de Acção Mundial para as Pessoas Deficientes*. [online] Disponível na Internet via WWW. URL: <http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/deficiente/progam.htm>. Arquivo capturado em 16 de Junho de 2015.
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (OMS). *Clasificación internacional del funcionamiento de la discapacidad y de la salud: CIF, versión abreviada*. Ginebra, Organización Mundial de la Salud. 2001. [online] Disponível na Internet via WWW. URL: <https://apps.who.int/iris/handle/10665/43360>. Arquivo capturado em 24 de Agosto de 2015.

- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (OMS). *Informe Mundial sobre la Discapacidad*. Ginebra, OMS, 2011.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). *Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*. Ginebra, OMS, 2001.
- ORRICO, Hélio Ferreira. *A inclusão educacional de alunos com necessidades educativas especiais frente ao aspecto atitudinal do corpo docente nos primeiros e sextos anos do Ensino Fundamental*. Tese de doutoramento em Educação. Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília, Universidade Estadual Paulista, 2011.
- OZER, Dilara; *et al.* Physical education teachers' attitudes towards children with intellectual disability: the impact of time in service, gender, and previous acquaintance. *Journal of Intellectual Disability Research*, v. 57, n. 11, 2013. pp. 1001-1013. Doi: 10.1111/j.1365-2788.2012.01596.x.
- PACHECO, Kátia; ALVES, Vera Lucia Rodrigues. A história da deficiência, da marginalização à inclusão social. *Acta fisiátrica*. v. 14, n. 4, 2007. pp. 242-248.
- PALACIOS, Cristina; CONESA, Pilar; SÁNCHEZ, Elisa. "Desarrollo de valores en personas con discapacidad intelectual a través de un programa de predeporte". In: GONZÁLEZ, J.; GONZÁLEZ, A. (Eds.). *La universidad como comunidad de innovación y cambio*. Murcia, Ed. Fundación Universitaria San Antonio, 2015. pp. 83-90.
- PALAD, Yves; *et al.* Scoping review of instruments measuring attitudes toward disability. *Disability and Health Journal*. v. 9, n. 3, 2016. pp. 354-374.
- PANAGIOTOU, Anna; *et al.* Evaluation of student's attitudes from conventional primary schools toward inclusion of children with disabilities in physical education after the implementation of a program. *Inquiries in Sport and Physical Education*. v. 7, n. 2, 2009. pp. 103-113.
- PANAGIOTOU, Anna; *et al.* 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*. v.1, n. 2, 2008. pp. 31-43.

- PAPAIIOANNOU, Christina; EVAGGELINO, Christina; BLOCK, Martin. The Effect of a Disability Camp Program on Attitudes towards the Inclusion of Children with Disabilities in a Summer Sport and Leisure Activity Camp. *International Journal of Special Education*, v. 29, n. 1, 2014. pp. 121-129.
- PARADA, Isabel das Dores. *Atitudes dos alunos face à inclusão de alunos com deficiência, nas aulas de educação física: comparação em alunos do 2º ciclo e secundário*. Dissertação de mestrado em Exercício e Saúde para Populações Especiais. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física. Coimbra, Universidade de Coimbra, 2014.
- PARDO, Rodrigo Garcia. *La transmisión de valores a jóvenes socialmente desfavorecidos a través de la Actividad Física y el Deporte. Estudio Múltiple de casos: Getafe, L'aquila y Los Ángeles*. Tese de doutoramento em Ciências da Actividade Física e Desporto. Escuela Superior de Arquitectura. Madrid, Universidad Politécnica de Madrid, 2008.
- PAREDES, Soliani; PRADO, José. Teoría del estigma, sus implicaciones en la discapacidad. *Mucuties Universitaria*. v. 5, n.8, 2018. pp. 29-44.
- PARK, Sang Soo; KOH, Younghwan; BLOCK, Martin. Contributing factors for Successful Inclusive Physical Education. *Palaestra*. v. 28, n. 1, 2014.
- PAVIANI, Jayme. *Epistemologia prática: ensino e conhecimento científico*. Caxias do Sul, Educ, 2009.
- PEINADO, Marta Vicente. *Diseño e implementación de una intervención de deporte adaptado en Educación Física: "Deporte inclusivo en la escuela"*. Dissertação de mestrado em Educação Física. Departamento de mestrado inter-universitário em formação do professorado de educação secundária obrigatória, bachilherato e formação profissional. Madrid, Universidad Politécnica de Madrid, 2017.
- PELT, Robin. *Teachers' Attitudes Toward the Inclusion of Students with Disabilities in the General Education Classroom in a Rural School District*. Tese de doutoramento em Filosofia. Departamento de Aconselhamento e Educação Especial. Richmond, Virginia Commonwealth University, 2020.

- PEREIRA, Ana; SILVA, Adília; PEREIRA, Olga. O valor do atleta com deficiência. Estudo centrado na análise de um periódico português. *Revista Porto Ciências do Desporto*. v. 6, n. 1, 2004. pp. 65-77.
- PEREIRA, Marcos Emanuel; MODESTO, João Gabriel; MATOS, Marta Dantas. Em direção a uma nova definição de estereótipos: teste empírico do modelo num primeiro cenário experimental. *Psicologia e Saber Social*. v.1, n. 2, 2012. pp. 201-220.
- PEREIRA, Miguel Martins. *As crenças de controlo dos alunos do 3º ciclo e do ensino secundário face à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de Educação Física: o contacto e o nível de ensino*. Dissertação de mestrado em Educação Física e Desporto. Faculdade de Educação Física e Desporto. Lisboa, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, 2017.
- PÉREZ, Glória. *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes (Vol. II. Técnicas y análisis de datos)*. Madrid, La Muralla, 1994.
- PÉREZ, Javier; REINA, Raúl; SANZ, David. La Actividad Física Adaptada para personas con discapacidad en España: perspectivas científicas y de aplicación actual. *CCD - Calle Libre*. v. 7, n. 21, 2012. pp. 213-224.
- PÉREZ-TEJERO, Javier; *et al.* Diseño y aplicación de un programa de intervención de práctica deportiva inclusiva y su efecto sobre la actitud hacia la discapacidad: El Campus Inclusivo de Baloncesto. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del deporte*. v. 8, n. 29, 2012. pp. 258-271.
- PERLOFF, Richard. *The dynamics of persuasion: communication and attitudes in the twenty-first century*. 4ª ed. New York, Routledge, 2010.
- PESSULA, Pedro. "Educação Física em Moçambique: inquietações e responsabilidades no cuidado do corpo - vida, da natureza e da humanidade". In: BENTO, J.; *et al.* (Org.). *Cuidar da Casa Comum- da Natureza, da Vida, da Humanidade. Oportunidades e Responsabilidades do Desporto e da Educação Física* (v. II). Belo Horizonte, Casa da Educação Física, 2018, pp. 103-110. ISBN 978-85-98612-59-1.

- PESSULA, Pedro António; BIVE, Madalena Tirano. Educação Física em Moçambique: dilemas históricos da formação e atuação profissional. *MOTRICIDADES: Revista da Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana*. v. 3, n. 1, 2019. pp. 17-29.
- PETTIGREW, Thomas. Intergroup contact theory. *Annual review of psychology*. v. 49, n. 1, 1998. pp. 65-85.
- PETTIGREW, Thomas; *et al.* Recent advances in intergroup contact theory. *International journal of intercultural relations*. v. 35, n.3, 2011. pp. 271-280.
- PETTIGREW, Thomas; TROPP, Linda. How does intergroup contact reduce prejudice? Meta-analytic tests of three mediators. *European journal of social psychology*. v. 38, n. 6, 2008. pp. 922-934.
- PETTIGREW, Thomas; TROPP, Linda. *When groups meet: The dynamics of intergroup contact*. Hove, Psychology press, 2013.
- PETTY, Richard; CACIOPPO, John. *Communication and persuasion: Central and peripheral routes to attitude change*. New York, Springer-Verlag, 1986.
- PETTY, Richard; WEGENER, Duane. "The Elaboration Likelihood Model: Current status and controversies". In: CHAIKEN, S.; TROPE, Y. (Eds.). *Dual-process theories in social psychology*. New York, Guilford Press, 1999. pp. 41-72.
- PINHEIRO, Isaura de Fátima. *Atitudes dos Professores do 2º Ciclo do Ensino Básico das Escolas do CAE - Tâmega Face à Inclusão de Alunos com Deficiência*. Dissertação de mestrado em Ciências do Desporto. Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física. Porto, Universidade do Porto, 2001.
- PRATES, Jane Cruz. O método marxiano de investigação e o enfoque misto na pesquisa social: uma relação necessária. *Textos & Contextos (Porto Alegre)*, v. 11, n. 1, 2012. pp. 116-128.

- PRODANOV, Cleber Cristiano; DE FREITAS, Ernani Cesar. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2ª ed. Rio Grande do Sul, Editora Feevale, 2013.
- QUILES, Maria Nieves del Castillo; MORERA, Dolores Bello. "El estigma social: ¿Una nueva cara del prejuicio?". In: NAVAS LUQUE, M.; CUADRADO GUIRADO, I. (Coords.). *El estudio del prejuicio en Psicología Social (V.II)*. Madrid, Ed. Sanz y Torres, 2020. pp. 163-184.
- QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van. *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. 4ª ed. Lisboa, Gradiva Editora, 2005.
- RADLIŃSKA, Iwona; *et al.* The multidimensional attitudes scale towards persons with disabilities (MAS)–a Polish adaptation (MAS-PL). *Annals of Agricultural and Environmental Medicine*. v. 27, n. 4, 2020. pp 613–620. Doi: <https://doi.org/10.26444/aaem/114531>
- REBELO, Margarida; MATIAS, Catarina; MONTEIRO, Maria Benedicta. Efeitos da recategorização e da descategorização na redução do enviesamento intergrupar: A perspectiva do desenvolvimento infantil. *Psicologia*. v. 16, n. 2, 2002. pp. 351-386.
- REINA, Raul; ALVARO-RUIZ, Javier. Full inclusion of a student with visual impairment over the full Physical Activity and Sport Sciences Degree: A case study. *European Journal of Adapted Physical Activity*, v. 9, n. 1, 2016. pp. 40-52.
- REINA, Raúl; *et al.* Effects of awareness interventions on children's attitudes toward peers with a visual impairment. *International Journal of Rehabilitation Research*. v. 34, n. 3, 2011. pp. 243-248.
- REINA, Raúl; *et al.* Student Attitudes Toward Inclusion in Physical Education: The Impact of Ability Beliefs, Gender, and Previous Experiences. *Adapted Physical Activity Quarterly*. v. 36, n. 1, 2019. pp. 132-149.
- REINA, Raúl. Inclusión en deporte adaptado: dos caras de una misma moneda. *Psychology, Society, & Education*. v. 6, n. 1, 2014. pp. 55-67.

- REINA, Raúl. Propuesta de intervención para la mejora de actitudes hacia personas con discapacidad a través de actividades deportivas y recreativas. *Efdeportes.com - Revista Digital*. v. 9, n. 59, 2003. [online] Disponível na Internet via WWW. URL: <http://www.efdeportes.com/efd59/discap.htm>. Arquivo capturado em 02 de Maio de 2015.
- REIS, Patrícia Alexandra Cabral. *As crenças de controlo dos alunos dos 2º e 3º ciclos face à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de educação física: o contacto e o nível de ensino*. Dissertação de mestrado em Educação Física. Faculdade de Educação Física e Desporto. Lisboa, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, 2016.
- RELLO, Carlos Felipe; PUERTA, Ignacio Garoz. Actividad físico-deportiva en programas de cambio de actitudes hacia la discapacidad en edad escolar: Una revisión de la literatura. *Cultura, Ciencia y Deporte*. v. 9, n. 27, 2014. pp. 199-210.
- RELLO, Carlos Felipe; PUERTA, Ignacio Garoz; GONZÁLEZ, Carlos María Tejero. Análisis comparativo del efecto de tres programas de sensibilización hacia la discapacidad en Educación Física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*. n. 34, 2018. pp. 258-262.
- RELLO, Carlos Felipe; PUERTA, Ignacio Garoz; GONZÁLEZ, Carlos María Tejero. Cambiando las actitudes hacia la discapacidad: diseño de un programa de sensibilización en Educación Física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*. n. 37, 2020. pp. 713-721.
- REVUELTA, Francisco; SÁNCHEZ, María Cruz. *Programa de análisis cualitativo para la investigación en espacios virtuales de formación*. Ediciones Universidad de Salamanca, 2003. [online] Disponível na Internet via WWW. URL: http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_04/n4_art_revuelta_sanchez.htm. Arquivo capturado em 2 de Setembro de 2015.
- RODRIGUES, Aroldo; ASSMAR, Eveline Maria Leal; JABLONSKY, Bernardo. *Psicologia social*. 27ª ed. Petrópolis, Vozes, 2009.

- RODRIGUES, David; LIMA-RODRIGUES, Luzia. Educação Física: formação de professores e inclusão. *Práxis Educativa*. v. 12, n. 2, 2017. pp. 317-333.
- RODRIGUES, Dolvice de Moraes. *Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Aulas de Educação Física. Uma Análise a Partir da Visão de Alunos e Professores*. Dissertação de mestrado em Treino desportivo de crianças e jovens. Faculdade de Educação Física e Desporto. Maputo, Universidade Pedagógica de Maputo, 2016.
- RODRÍGUEZ, Clemente; LORENZO, Oswaldo; HERRERA, Lucia. Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*. v. 15, n. 2, 2005. pp 133-154. [online] Disponível na Internet via WWW. URL: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65415209>. Arquivo capturado em 5 de Junho de 2015.
- RODRÍGUEZ, José Eugenio Fernández; CIVEIRO, Adriana Ruiz; NAVARRO, Rubén Patón. Formación del profesorado de Educación Física en atención a la diversidad en educación primaria. *Sportis Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*. v. 3, n. 2, 2017. pp. 323-339. Doi: <https://doi.org/10.17979/sportis.2017.3.2.1886>
- RODRÍGUEZ DE VERA, Luis. *Desenvolvimento de valores sociais e relacionais através da Educação Física: orientações curriculares para a educação Técnico-Profissional e Vocacional*. Dissertação de mestrado em Desenvolvimento curricular e Instrucional. Faculdade de Educação. Maputo, Universidade Eduardo Mondlane, 2013.
- RODRÍGUEZ DE VERA, Luis; LÓPEZ, Ana Belén; MURIA, Ângelo. Validação por expertos de uma proposta metodológica para promoção de atitudes positivas perante a deficiência em ambientes inclusivos. *Cuadernos de Psicología del Deporte*. v. 21, n. 1, 2020a. pp. 162-178. <https://doi.org/10.6018/cpd.436261>
- RODRÍGUEZ DE VERA, Luis; MURIA, Ângelo; LOPEZ, Ana Belén. Multidimensional Attitudes Scale Toward Persons With Disabilities (MAS): tradução e adaptação à língua portuguesa

- (MAS-PT). *Motricidades: Revista SPQMH*. v. 4, n. 2, 2020b. pp. 84-99. DOI: <http://dx.doi.org/10.29181/2594-6463.2020.v4.n2.p84-99>
- RODRÍGUEZ DE VERA, Luis; TEMBE, Vicente; BUENDIA, Miguel. Development of Social and Relational Values through Physical Education: Curricular Guidelines for Technical-vocational and Vocational Education in Mozambique. *Weber Educational Research & Instructional Studies*. v. 11, n. 1, 2019. pp. 1139-1146. ISSN:2449-1608.
- RODRÍGUEZ, Gregório; GIL, Javier; GARCÍA, Eduardo. *Métodos de investigación cualitativa*. Málaga, Ediciones Aljibe, 1996.
- RODRÍGUEZ, José Robles; *et al.* Los deportes adaptados como contribución a la educación en valores ya la mejora de las habilidades motrices: la opinión de los alumnos de Bachillerato. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*. n. 31, 2017. pp. 140-144.
- ROSC. Reflectindo sobre as políticas públicas para a área da criança com deficiência. *Policy Brief*. v. 1, Fevereiro, 2014. [online] Disponível na Internet via WWW. URL <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:e3vSzK7xcFkJ:www.ros.org.mz/index.php/documentos/doc_download/194-informe-sobre-crianca-com-deficiencia-fevereiro-2014+&cd=1&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=mz> Arquivo capturado em 16 de Agosto de 2018.
- ROSC. *Implementação da Convenção dos Direitos da Criança em Moçambique: Uma Análise dos Progressos e Desafios 2010 - 2016*. Maputo: Fórum da Sociedade Civil para os Direitos da Criança – ROSC, 2016. [online] Disponível na Internet via WWW. URL <<http://www.ros.org.mz/index.php/documentos/policy-brief/3-analise-da-implementacao-da-cdc-2010-2016/file>> Arquivo capturado em 28 de Agosto de 2019.
- ROSSETTO, Elisabeth; *et al.* Aspectos históricos da Pessoa com deficiência. *Revista Educere et Educare*. v. 1, n. 1, 2006. pp. 103-108. ISSN 1809-5208
- RUIZ, Laura. *Animación y discapacidad. La integración en el tiempo libre*. Salamanca, Amarú Ediciones, 2002.

- SAMPIERI, Roberto; FERNÁNDEZ-COLLADO, Carlos; LUCIO, Pilar. *Metodología de la investigación*. 6ª ed. México, McGrawHill, 2014.
- SANCHES-FERREIRA, Manuela; LOPES-DOS-SANTOS, Pedro; SANTOS, Miguel. A desconstrução do conceito de Deficiência Mental e a construção do conceito de Incapacidade Intelectual: De uma perspectiva estática a uma perspectiva dinâmica da funcionalidade. *Revista Brasileira de Educação Especial*. v. 18, n. 4, 2012. pp. 553-568. doi: 10.1590/S1413-65382012000400002
- SANTANA, Eder da Silva. *Atitudes de estudantes universitários frente a alunos com deficiência na Unesp de presidente Prudente*. Tese de Doutorado em Filosofia. Faculdade de Filosofia e Ciências. São Paulo, Universidade Estadual Paulista, 2013.
- SANTANA, Paloma; GAROZ, Ignacio. Actitudes hacia la discapacidad e intervención docente desde el deporte adaptado. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*. v. 13, n. 49, 2013. pp. 1-17.
- SANTOS, Ricardo; PEREIRA, Antonino. Competências de professores de Educação Física para intervir com alunos com PEA - Um estudo de caso. *Desporto e Atividade Física para Todos - Revista Científica da FPDD*. v. 2, 2016. pp. 13-22.
- SARAIVA, João Paulo. Desporto Adaptado em Portugal: quem são os treinadores? *Revista da Sobama*. v. 17, n. 1, 2016. pp. 37-42.
- SARAIVA, João Paulo; et al. Desporto Adaptado em Portugal: do conceito à prática. *Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde*. v. 18, n. 5, 2013. pp. 623-623. DOI: <http://dx.doi.org/10.12820/rbafs.v.18n5p623>
- SARLÉ, Patricia. El análisis cualitativo: un ejemplo de empleo del MCC (método comparativo constante). *Infancia en Red*, 2003. [online] Disponível na Internet via WWW. URL: <http://www.geocities.ws/blancasorelly/SAPGE/fase1/T1/teoria.htm>. Arquivo capturado em 10 de Setembro de 2015.

- SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão, construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro, WVA, 1997.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. Pessoas com deficiência e os desafios da inclusão. *Revista Nacional de Reabilitação*. v. 6, n. 31, 2004.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. Nada sobre nós, sem nós: Da integração à inclusão – Parte 2. *Revista Nacional de Reabilitação*. v. 10, n. 58, 2007. pp. 20-30.
- SHAKESPEARE, Tom. "The social model of disability". In: DAVIS, L. (Ed.). *The disability studies reader*. 2ª ed. London, Routledge, 2006. pp. 197-204.
- SHERILL, Claudine. *Adapted physical activity, recreation, and sport: Cross-disciplinary and lifespan*. 5ª ed. Dubuque, McGraw-Hill, 1998.
- SIGAÚQUE, Gonçalves. "Direito dos deficientes: igualdade de oportunidades". In: MASSARONGO-JONA, O. (Coord.). *Revista de Direitos Humanos (Direitos da Pessoa Deficiência)*. Maputo, Universidade Eduardo Mondlane, 2013. pp. 211-242.
- SILVA, Delfina Benjamin Massangaie. *Da Educação Especial em Moçambique: uma análise das políticas públicas 1998-2019*. Tese de doutoramento em Educação. Faculdade de Educação. Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2021.
- SILVA, Régis; BERTONI, Sônia; CANDELORI, Maria Helena. Dilemas e perspectivas da educação física diante do paradigma da inclusão. *Pensar a Prática*. v. 11, n. 2, 2008. pp. 125-135.
- SILVA, Ricardo Jorge Rodrigues. Validação da Versão Portuguesa da Multidimensional Attitudes Toward Inclusive Education Scale em Estudantes-Estagários de Educação Física. Dissertação de mestrado em Actividade Física Adaptado. Faculdade de Desporto. Porto, Universidade do Porto, 2019.
- SILVEIRA, Pollyanna Santos da; *et al.* Revisão sistemática da literatura sobre estigma social e alcoolismo. *Estudos de Psicologia (Natal)*. v. 16, n. 2, 2011. pp. 131-138.

- SIMBINE, Lúcia. A Universidade Pedagógica e as Necessidades Educativas Especiais. *UDZIWI: Revista de Educação*. v. 2, n. 6, 2011. pp. 4-13. [online] Disponível na Internet via WWW. URL: https://www.up.ac.mz/cepe/images/UDZIWI_6.pdf. Arquivo capturado em 23 de Outubro de 2015.
- SLININGER, David; SHERILL, Claudine; JANKOWSKI, Catherine. Children's Attitudes Toward Peers With Severe Disabilities: Revisiting Contact Theory. *Adapted Physical Activity Quarterly*. v. 17, 2000. pp. 176-196.
- SOO, Sang; KOH, Younghwan; BLOCK, Martin. Contributing factors for successful inclusive physical education. *Palaestra*, v. 28, n. 1, 2014. pp 42-49.
- SOTO, Cornelio Águila. "El deporte en el ámbito del ocio como medio de transformación social". In: MURCIA, J.; COLL, D. (Coor.). *Deporte, intervención e transformación social*. Rio de Janeiro, Rede Euro-Americana de Motricidade Humana, 2009. pp. 173-210.
- SOUZA, Gisele Cristina de; PICH, Santiago. A reorientação da ação pedagógica na Educação Física sob a perspectiva da inclusão: a pesquisa-ação como caminho. *Movimento (Porto Alegre)*. v. 19, n. 3, 2013. pp. 149-169.
- SOUZA, Kellcia Rezende; KERBAUY, Maria Teresa Miceli. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. *Educação e Filosofia*. v. 31, n. 61, 2017. pp. 21-44. <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v31n61a2017-p21a44>.
- SOUZA, Maewa Martina Gomes da Silva. Atitudes sociais em relação à inclusão e concepção sobre atendimento educacional especializado na formação de especialistas em Educação Especial. *Revista Educação Especial*. v. 30, n. 59, 2017. pp. 751-762.
- STIFF, James; MONGEAU, Paul. *Persuasive Communication*. 3ª ed. New York, Guilford Press, 2016.

- TANAKA, Eliza Dieko Oshiro. *O desenvolvimento de uma escala de atitudes sociais em relação ao trabalho da pessoa com deficiência*. Tese de doutoramento em Educação. Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília, Universidade Estadual Paulista, 2007.
- TASHAKKORI, Abbas; TEDDLIE, Charles. Issues and dilemmas in teaching research methods courses in social and behavioral sciences: a US perspective. *International Journal of Social Research Methodology*. v. 6, 2003. pp. 61-77.
- TAVARES, Wendy. An Evaluation of the Kids Are Kids Disability Awareness Program: Increasing Social Inclusion Among Children With Physical Disabilities. *Journal of Social Work in Disability and Rehabilitation*. v. 10, n. 1, 2011. pp. 25-35.
- TEIXEIRA, Joana Daniela. *O efeito de um Programa de Educação Paralímpica nas atitudes dos alunos sem NEE face à inclusão na Educação Física*. Dissertação de mestrado em Actividade Física Adaptada. Faculdade de Desporto. Porto, Universidade do Porto, 2014.
- TEJERO, Javier Pérez; VAÍLLO, Raúl Reina; RIVAS, David Sanz. La Actividad Física Adaptada para personas con discapacidad en España: perspectivas científicas y de aplicación actual. *Cultura_Ciencia_Deporte*. v.7, n. 21, 2012. pp.213-224.
- TEMBE, Vicente; MACHAVA, Eduardo. Necessidade Educativas Especiais - Da teoria a acção psico-motora para a inclusão e elevação de auto estima. *UDZIWI: Revista de Educação*. v. 3, n. 10, 2012. pp. 5-17. [online] Disponível na Internet via WWW. URL: https://www.up.ac.mz/cepe/images/UDZIWI_10.pdf. Arquivo capturado em 23 de Outubro de 2015.
- THOMAS, Jerry; NELSON, Jack. *Métodos de pesquisa em Atividade Física*. 3ª ed. Trad. Ricardo Petersen *et al.* Porto Alegre, Artmed Editora, 2002.
- TRIANDIS, Harry Charalambos. *Attitude and Attitude Change*. Wiley Foundations of Social Psychology Series, 1971.

- TRIPP, April; FRENCH, Ron; SHERRILL, Claudine. Contact theory and attitudes of children in physical education programs toward peers with disabilities. *Adapted physical activity quarterly*. v. 12, n. 4, 1995. pp. 323-332.
- UBILLOS, Silvia; MAYORDOMO, Sonia; PÁEZ, Darío. Actitudes: definición y medición: componentes de la actitud. Modelo de la acción razonada y acción planificada. *Efdeportes.com - Revista Digital*. 5/24. Buenos Aires, 2000. [online] Disponível na Internet via WWW. URL: <http://www.efdeportes.com/efd24/actit.htm>. Arquivo capturado em 15 de Agosto de 2015.
- USSENE, Camilo; SIMBINE, Lúcia Suzete (org.). *Necessidades Educativas Especiais: Acesso, Igualdade e Inclusão*. Maputo, EDUCAR-UP, 2015.
- VALENCIA-PERIS, Alexandra; MÍNGUEZ-ALFARO, Patricia; MARTOS-GARCÍA, Daniel. La formación inicial del profesorado de Educación Física: una mirada desde la atención a la diversidad. *Retos*. v. 37, n. 37, 2020. pp. 597-604.
- VAN BIESEN, Debbie; BUSCIGLIO, Alycia; VANLANDEWIJCK, Yves. Attitudes towards inclusion of children with disabilities: the effect of the implementation of "A Paralympic School Day" on Flemish elementary children. 2006. In: *8th European Conference of Adapted Physical Activity* [online] Disponível na Internet via WWW. URL: <http://www.eufapa.upol.cz/index.php/eucapa/proceedings/eucapa-2006.html> Arquivo capturado em 26 de Agosto de 2015.
- VELTKAMP, Martijn; CUSTERS, Ruud; AARTS, Henk. Motivating consumer behavior by subliminal conditioning in the absence of basic needs: Striking even while the iron is cold. *Journal of Consumer Psychology*. v. 21, n.1, 2011. pp. 49-56.
- VIGNES, Celine; *et al.* Determinants of students' attitudes towards peers with disabilities. *Developmental Medicine and Child Neurology*. v. 51, n. 8, 2009. pp. 654-654. DOI: 10.1111/j.1469-8749.2009.03283.x

- VILCHINSKY, Noa; WERNER, Shirli & FINDLER, Liora. Gender and Attitudes Toward People Using Wheelchairs: A Multidimensional Perspective. *Rehabilitation Counseling Bulletin*. v. 53, n. 3, 2010. pp. 163–174.
- VÍQUEZ, Fabián; *et al.* La inclusión de personas con discapacidad en una escuela multideportiva: Efecto de las actitudes hacia la discapacidad en niños, niñas, jóvenes, padres, madres y personal de instrucción. *MHSalud*. v. 17, n. 2, 2020. pp. 38-53. ISSN: 1659-097X. DOI: <https://doi.org/10.15359/mhs.17-2.3>
- VITORINO, Anabela; *et al.* Atividade física adaptada na população com necessidades especiais. *Revista Científica da FPDD – Desporto e Atividade Física para Todos*. v. 1, n. 1, 2015. pp. 47-51.
- WEITEN, Wayne. *Psychology: Themes and Variations, Briefer Version*. 9ª ed. Belmont, Cengage Learning, 2014.
- WERNECK, Cláudia. "Modelo médico x Modelo social da deficiência". In: *Manual da mídia legal 3: comunicadores pela saúde / Escola de Gente*. Rio de Janeiro, WVA Editora, 2004. pp. 16-20.
- WERNECK, Cláudia; *et al.* *Manual da Mídia legal: jornalistas e publicitários mais qualificados para abordar o tema inclusão de pessoas com deficiência na sociedade*. Rio de Janeiro, WVA Editora, 2002. ISBN 85-85644-29-X.
- WHO. *Relatório Mundial sobre a Deficiência*, 2011. [online] Disponível na Internet via WWW. URL: <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44575/9788564047020_por.pdf;jsessionid=5CA3DD778D955ACD70C2136DEB080B30?sequence=4> Arquivo capturado em 22 de Agosto de 2015.
- WILNER, Daniel; WALKLEY, Rosabelle; COOK, Stuart. Human Relations in Interracial Housing: A Study of the Contact Hypothesis (Minneapolis, Minn., 1955); and E. Works," The Prejudice-Interaction Hypothesis from the Point of View of the Negro Minority Group,". *American Journal of Sociology*. n. 67, 1961. pp. 47-52.

- WINNICK, Joseph. *Educação Física e Esportes Adaptados*. Barueri, Manole, 2004.
- WÖHRLE, Joachim; FRANKE, Sebastian; KISSGEN, Ruediger. The German Multidimensional Attitude Scale Toward Persons With Disabilities (G-MAS): A factor analytical study among high-school students. *Rehabilitation Psychology*. v. 63, n. 1, 2018. pp. 83-94.
- WOOSNAM, Kyle; *et al.* Applying self-perception theory to explain resident's attitudes about tourism development through travel histories. *Tourism Management*. v. 64, 2018. pp. 357-368.
- WRIGHT, Shernel; TITUS, Simone. Experiences and perceptions of students with disabilities concerning factors influencing participation in recreational sports at a University in the Western Cape Province, South Africa. *African Journal for Physical Health Education, Recreation and Dance*. v. 19, n. 2, 2013. pp. 1146-1157.
- XAFOPOULOS, Georgios; KUDLAČEK, Martin; EVAGGELINO, Christina. Effect of the intervention program "Paralympic School Day" on attitudes of children attending international school towards inclusion of students with disabilities. *Acta Universitatis Palackianae Olomucensis. Gymnica*. v. 39, n. 4, 2009. pp. 63-71.
- XAVIER, Cristiane Regina. Modelo para mudança de atitudes sociais em relação à inclusão. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*. v. 20, n. 1, 2012. pp. 83-98.
- ZAJONC, Robert. Attitudinal effects of mere exposure. *Journal of personality and social psychology*. v. 9, n. 2, 1968. pp. 1-27.
- ZAJONC, Robert. Mere exposure: A gateway to the subliminal. *Current Directions in Psychological Science*. v. 10, n. 6, 2001. pp. 224-228.
- ZAJONC, Robert. *The selected works of R. B. Zajonc*. New York, Wiley, 2003.
- ZOLLERS, Nancy; RAMANATHAN, Arun; YU, Moonset. The relationship between school culture and inclusion: how an inclusive culture supports inclusive education. *Qualitative Studies in Education*. v. 12, n. 2, 1999. pp. 157-174.

ZUCCHI, Daniel. Deporte y discapacidad. In: *Efdeportes.com - Revista Digital (Buenos Aires)*. v. 7, n. 43. 2001. [online] Disponível na Internet via WWW. URL: <http://www.efdeportes.com/efd43/discap.htm>. Arquivo capturado em 10 de Junho de 2015.

LISTA DE APÊNDICES

A- Formação de técnicos desportivos em Paravoleibol.....	504
B- Ficha de pré-inscrição do candidato	512
C- Questionário MAS-PT	513
D- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	515
E- Artigo publicado: RODRÍGUEZ DE VERA, Luis; LÓPEZ, Ana Belén; MURIA, Ângelo. Validação por expertos de uma proposta metodológica para promoção de atitudes positivas perante a deficiência em ambientes inclusivos. <i>Cuadernos de Psicología del Deporte</i> , Vol. 21 (1), pp. 162-178, 2020a. DOI: https://doi.org/10.6018/cpd.436261	516
F- Guião de entrevista semi-estruturada para o fim do curso de formação (EPAR_I) e após quatro meses do fim da mesma (EPAR_II)	533
G- Diário do Participante (DPAR)	534
H- Artigo publicado: RODRÍGUEZ DE VERA, Luis; MURIA, Ângelo; LOPEZ, Ana Belén. Multidimensional Attitudes Scale Toward Persons With Disabilities (MAS): tradução e adaptação à língua portuguesa (MAS-PT). <i>Motricidades: Rev. SPQMH</i> . Vol. 4 (2), pp. 84-99, 2020b. DOI: http://dx.doi.org/10.29181/2594-6463.2020.v4.n2.p84-99	541

LISTA DE ANEXOS

I- Pedido de autorização às autoras para tradução do Questionário MAS	557

APÊNDICE A

Formação de técnicos desportivos em Paravoleibol



Facilitador: Luis Rodríguez de Vera Mouliaá

Índice:	Pág.
1. Introdução	3
2. Justificativa.....	3
3. Objectivos Geral e específicos da formação.....	4
4. Grupo alvo	4
5. Metodologia de trabalho	5
6. Especificidade da formação.....	5
7. Recursos materiais	6
8. Conteúdos	6
9. Cronograma (orientativo)	7
10. Resultados esperados.....	8

1. Introdução

Nos últimos anos, adverte-se um aumento dos níveis do bem-estar social, que entre outros aspectos, tem transformado o estilo e a qualidade de vida da população no geral. Uma das ideias mais destacadas é a aceitação de que os hábitos que incluem a Actividade Física e o Desporto (AFD) são benéficos para a pessoa já que ajuda na prevenção de doenças, melhora o estado de ânimo, eleva a auto-estima, ajuda na formação do indivíduo e favorece a interacção e a inclusão social. Neste sentido, a AFD tem ido agregando pessoas pertencentes a grupos com características específicas que se diferenciam claramente de outros pelas suas particularidades (pessoas idosas, pessoas com deficiência, pessoas com doenças crónicas, etc.).

Para efectivar esta integração, a AFD tem acomodado as actividades convencionais de modo a que possam ser realizadas por cada um destes grupos de população específicos, passando a denominar-se Actividade Física Adaptada (AFA). Assim, a AFA pode ser descrita como “todo movimento, actividade física e desporto onde coloca-se especial ênfases nos interesses e capacidades das pessoas com condições limitadoras, como deficiências, problemas de saúde ou pessoas maiores” (DEPAUW & DOLL TEPPER, 1989). De acordo com esta definição, o Desporto Adaptado (DA) enquadra-se dentro da AFA e consiste em adaptações e modificações de regras, materiais e locais que possibilitem a participação das pessoas com alguma limitação nas diversas modalidades desportivas.

Na actualidade, os desportos adaptados à pessoa com deficiência têm adquirido uma dimensão internacional sendo necessária uma atenção especial por parte da sociedade. Neste sentido, com o presente projecto pretende-se desenvolver uma formação de técnicos básicos em paravoleibol, com a intenção de massificar esta modalidade paralímpica através da criação de núcleos desportivos inseridos na comunidade.

2. Justificativa

O voleibol para a pessoa com deficiência, conhecido como *voleibol paralímpico*, *Voleibol Sentado*, ou ainda *paravoleibol*, é um desporto de carácter inclusivo que permite a sua prática a nível recreativo e competitivo. Pelas suas características, permite a participação conjunta de praticantes de ambos os sexos, assim como de pessoas com e sem deficiência. Apresenta-se, portanto, como um recurso útil no trabalho de co-educação e na mudança de atitude perante as pessoas com deficiência.

Para além da sua componente recreativa, Moçambique forma parte da comissão instaladora da zona IV de Paravoleibol (iniciada em Janeiro de 2016 e referente a 14 países da África Austral) onde assumiu o compromisso de desenvolver esta modalidade desportiva no país.

Pode-se sublinhar ainda, que o paravoleibol está reconhecido como uma modalidade paralímpica de fácil implementação, devido a que não precisa de material específico além do utilizado pelo voleibol convencional, podendo ser praticada no interior e exterior, assim como em diferentes superfícies... e ainda, é muito motivadora pelo carácter rápido e espectacular que apresenta.

É neste sentido, que proponho uma formação de iniciação para o treinamento de paravoleibol, tendo como grupo alvo tanto docentes de Educação Física de qualquer sub-sistema de ensino, como treinadores de voleibol que queiram trabalhar nesta modalidade desportiva.

3. Objectivos Geral e Específicos da formação

Geral: desenvolver conhecimentos, habilidades e competências no treinamento básico do paravoleibol.

Específicos:

- Adquirir conhecimentos sobre o desporto adaptado, o processo de classificação de atletas com deficiência e as características do paravoleibol.
- Desenvolver conhecimentos e habilidades técnicas e táticas relativas ao paravoleibol.
- Aplicar metodologias específicas no ensino-aprendizagem do paravoleibol.
- Desenvolver habilidades para a planificação de sessões de treino em função da idade e tipo de deficiência dos participantes.
- Conhecer a legislação de Moçambique relativa ao desporto para a pessoa com deficiência.
- Adquirir competências para a abertura de núcleos desportivos na comunidade.

4. Grupo alvo

Esta proposta de formação está dirigida, fundamentalmente a dois grupos alvo:

- a) técnicos de voleibol convencional, docentes/estudantes de Educação Física e Desporto;
- b) pessoas com deficiência que sejam praticantes de desporto e queiram iniciar-se no paravoleibol.

5. Metodologia de trabalho

Para o técnico desportivo intervir com sucesso no processo de formação dos atletas é necessário que possua conhecimentos mínimos sobre os aspectos técnicos e tácticos da modalidade, assim como nas características psicológicas e sociais específicas dos participantes. Desta forma, o técnico básico em paravoleibol deverá transmitir o gosto e afeição pela modalidade, para além de satisfazer os objectivos do praticante: recreativo, actividade física por saúde, inserção em novo grupo social, competição na modalidade, etc.

Para atingir estes objectivos, será usada uma metodologia centrada no participante, com uma visão construtivista que assegura que o aluno construa novo conhecimento através de um processo de relacionamento da nova informação com o seu conhecimento e experiência anteriores. Nesse sentido, o facilitador será um orientador do processo de ensino-aprendizagem.

Igualmente, terá um especial interesse para esta formação o trabalho conjunto entre pessoas com e sem deficiência de modo a incidir na mudança positiva de atitude perante a deficiência. Esta metodologia está baseada na teoria do Contacto proposta por ALLPORT (1954).

6. Especificidade da formação

A estrutura geral da formação prevê uma parte de contacto com o orientador da formação e uma actividade posterior, independente, que deverá completar para obter o certificado de conclusão. Neste sentido, a formação terá uma duração de quatro dias (24 horas) presenciais, seguida de um estágio obrigatório de quatro meses. Este período de trabalho independente terá uma frequência semanal variável, dependendo da especificidade de cada núcleo, sendo em todo caso, supervisionado pelo facilitador da formação.

Para o período de estágio, os participantes serão divididos em grupos de 4 participantes, devendo formar uma equipe de treino com um mínimo de 8 jogadores com deficiência, mas não estando limitados a estes. No fim dos quatro meses do estágio, será realizado um campeonato (lugar e data por definir) onde cada grupo deverá apresentar a sua equipa. No fim da competição, serão premiadas as equipas vencedoras e entregues os certificados de conclusão da formação.

O número de participantes estimado para o curso é de 20 no máximo. Contudo, para o curso iniciar será necessário um número mínimo de 15 participantes inscritos.

7. Recursos materiais

De uma maneira geral, a formação utilizará uma sala de aulas, material de projecção e uso de instalações desportivas. Ainda, para a realização da formação será necessária a aquisição de material desportivo de voleibol, assim como material de secretaria. Neste sentido, se apresentam as seguintes quantidades:

Ítem	Material para realização da formação	Quantidade
1	Bolas de voleibol	10
2	Redes de voleibol	2
3	Mecos	15
4	Resma	1
5	Canetas	25
6	Fotocopias de ficha elaborada para o participante (26 páginas)	1 ficha por participante

Para além do material usado durante a formação, é necessário a aquisição de um kit de material desportivo por cada grupo de quatro técnicos capacitados, a fim de poderem criar núcleos desportivos, com o intuito de implementar os conhecimentos e habilidades apreendidas durante a formação. Neste sentido, cada Kit deve estar composto por:

Ítem	Kit de material desportivo	Quantidade
1	Bolas de voleibol	5
2	Rede de voleibol	1
3	Mecos	10
4	Enchedor de bolas	1

8. Conteúdos

Para a presente formação estão previstos os seguintes conteúdos:

Conteúdos		Horas
Parte teórica (8 h.)	História do desporto adaptado e do paravoleibol	0.5
	Benefícios da prática desta modalidade. Barreiras para a participação no desporto adaptado	1.0
	Classificação funcional do paravoleibol	0.5
	Regulamento básico da modalidade. Semelhanças e diferenças entre o paravoleibol e o voleibol convencional	1.5
	Metodologia de aprendizagem: o jogo e a sessão de treino	2
	Legislação sobre desporto adaptado e criação de núcleos	2
Parte prática (16 h.)	Gestos técnicos básicos do paravoleibol	12
	Sistemas tácticos básicos (Recepção "W", defesa 3-1-2 e ataque 6-0)	2
	Arbitragem básica da modalidade. Competição	2
Total de horas presenciais (horas)		24
Total de tempo de estágio (meses)		4

9. Cronograma (orientativo)

Dia 1 de formação		
Horas	Actividade	Lugar
08:00 - 8:15	Chegada dos participantes	Por definir
08:15 - 8:30	Abertura da formação	
08:30 - 10:00	-Apresentação dos participantes. - História do paravoleibol. - Benefícios da prática desta modalidade. - Barreiras para a participação no desporto.	
10:00 - 10:30	Intervalo	
10:30 - 12:30	- Classificação funcional do paravoleibol. - Regulamento básico da modalidade. - Semelhanças e diferenças entre o paravoleibol/convencional.	
12:30 - 13:45	Almoço	
13:45 -15:45	Gestos técnicos básicos do paravoleibol (posição base, deslocamentos e passe da bola)	
Dia 2 de formação		
Horas	Actividade	Lugar
08:00 -10:00	Gestos técnicos básicos do paravoleibol (manchete e serviço)	Por definir
10:00 - 10:30	Intervalo	
10:30 - 12:30	Gestos técnicos básicos do paravoleibol (remate e bloqueio)	
12:30 - 13:45	Almoço	
13:45 - 15:45	Sistemas básicos da tática para iniciação (Recepção "W", defesa 3-1-2 e ataque 6-0)	
Dia 3 de formação		
Horas	Actividade	Lugar
08:00 -10:00	Consolidação dos gestos técnicos e táticos	Por definir
10:00 - 10:30	Intervalo	
10:30 - 12:30	- Estrutura de uma sessão de treino. - O jogo como metodologia de treino. - Trabalho de pares: lições de treino (participantes)	
12:30 - 13:45	Almoço	
13:45 - 15:45	Apresentação prática dos trabalhos de pares sobre gestos técnicos	
Dia 4 de formação		
Horas	Actividade	Lugar
08:00 - 10:00	Consolidação dos gestos técnicos e táticos	Por definir
10:00 - 10:30	Intervalo	
10:30 - 12:30	- Legislação relativa ao desporto adaptado. - Como criar um núcleo desportivo de paravoleibol	
12:30 - 13:45	Almoço	
13:45 - 15:30	Competição. Arbitragem básica da modalidade	
15:30 - 15:45	Encerramento da formação	

10. Resultados esperados

Com a realização desta formação espera-se atingir os seguintes resultados:

- Ao menos, abertos 5 núcleos para o treinamento do paravoleibol;
- Ao menos, 20 pessoas capacitadas como técnicos básicos de paravoleibol;
- Ao menos, formadas 5 equipes de paravoleibol de carácter recreativo;
- Ao menos, 40 pessoas com deficiência de ambos os sexos participam nos treinos de paravoleibol de forma regular;
- Ao menos, realização de um torneio de Paravoleibol, onde participem as equipas formadas nos centros acima mencionados.

APÊNDICE B

Pré-inscrição para curso de treinadores em Paravoleibol - 2020

Informação pessoal		
Nome completo:		
Nacionalidade:	BI/Passaporte:	Sexo:
Data de nascimento	Lugar de nascimento:	
Nível académico:	Profissão:	
Informação profissional e de contacto		
Reside em:		
Telefone de contacto:	E-mail:	
Instituição onde trabalha:		
Localidade/distrito/província de trabalho:		
Idiomas que fala:		
Informação como técnico desportivo		
Possui alguma formação específica em voleibol?		
Nível:	Ano:	Lugar:
Possui alguma formação específica em Paravoleibol (voleibol sentado)?		
Nível:	Ano:	Lugar:
Possui outras qualificações ou experiência no voleibol ou Paravoleibol?		
Ano	Lugar	Qualificação / Experiência
Qual é a razão principal que o motiva para realizar esta formação de treinadores em Paravoleibol?		

Confirmo que todas as informações fornecidas acima são verdadeiras. Compreendo perfeitamente que a minha participação é de meu interesse, não podendo responsabilizar à organização do evento por quaisquer percalços ou acidentes que pudessem acontecer.

Assinatura do participante:

Lugar e Data:

Nome da pessoa que recebeu a ficha de candidatura?

Contacto:

IMPORTANTE: Se tiver alguma dúvida sobre o curso, pode contactar a:

Luis Rodríguez de Vera Mouliá (85 xxxxxx) | xxxxxxxx@hotmail.com

APÊNDICE C

QUESTIONÁRIO

O presente questionário tem como objectivo recolher dados relacionados às atitudes perante as pessoas com deficiência. O questionário está composto por duas partes: a primeira é relativa aos seus dados pessoais, e a segunda é relacionada ao questionário propriamente.

I-DADOS PESSOAIS

Responda assinalando com "X" entre os parênteses da opção que considere mais correcta

1. Sexo: () masculino feminino ()

2. Qual é a sua idade?
 () Entre 18 e 25 anos () Entre 26 e 30 anos () Entre 31 e 35 anos () Entre 36 e 40 anos
 () Entre 41 e 45 anos () Entre 46 e 50 anos () Mais de 51 anos

3. Actualmente, qual é o seu nível académico?
 () Sem Nível Académico () Nível Básico (equivalente a 5/7ª classe)
 () Nível Secundário (equivalente a 10ª classe) () Nível Médio (equivalente a 12ª classe)
 () Nível Superior (equivalente a Bacharelato/licenciatura) () Nível de pós-graduação (mestrado/doutorado)

4. Actualmente, lecciona aulas de Educação Física e/ou treinos com alunos/atletas de que nível?
 () Não lecciono aulas de Educação Física nem treino nenhum atleta
 () Ensino Básico (1ª-7ª classe) ou equivalente
 () Ensino Secundário (8ª-12ª classe) ou equivalente
 () Ensino médio-superior ou equivalente

5. Quantos anos têm de experiência como docente/treinador?
 () Não possuo experiência () Menos de 1 () Entre 1 e 5 anos () entre 6 e 10 anos
 () entre 11 e 15 anos () entre 16 e 20 anos () mais de 20 anos

6. Têm recebido formação específica em desporto adaptado à pessoa com deficiência?
 () Não tenho recebido.
 () Sim tenho recebido. Após a formação, como de preparado se considerou para trabalhar com este grupo?
 () Pouco preparado () Mais ou menos preparado () Muito preparado.

7. Tem tido relação de amizade com alguma pessoa com deficiência?
 () Não.
 () Sim. Que tipo de deficiência? () Físico-motora () Sensorial (visual, auditiva) ()
 Intelectual

(Vire a folha para responder ao questionário)

II- Escala Multidimensional de Atitudes perante as pessoas com deficiência (MAS-PT)

Imagine a seguinte situação: "José/Michela saiu para almoçar a um restaurante com alguns amigos. Um homem/mulher em cadeira de rodas, que José/Michela não conhece, entra no restaurante e junta-se ao grupo. José/Michela é apresentado/a a esta pessoa, e pouco depois, todos os outros vão embora, deixando na mesa apenas o/a José/Michela e o/a homem/mulher de cadeira de rodas. José/Michela deve esperar 15 minutos pela boleia dele/a. Tente imaginar a situação".

As pessoas experimentam uma variedade de *emoções* quando estão envolvidas numa situação como esta. À direita está uma lista de possíveis *emoções*, que podem surgir antes, durante e/ou depois desta situação. Por favor, assinale com "x" cada uma das 16 linhas para indicar a opção que melhor classifique a probabilidade desta *emoção* aparecer em José/Michela.

Emoção	Grau de probabilidade				
	De modo nenhum				Muitíssimo
1 Tensão	1	2	3	4	5
2 Estresse	1	2	3	4	5
3 Abandono	1	2	3	4	5
4 Nervosismo	1	2	3	4	5
5 Vergonha	1	2	3	4	5
6 Relaxamento	1	2	3	4	5
7 Tranquilidade	1	2	3	4	5
8 Calma	1	2	3	4	5
9 Depressão	1	2	3	4	5
10 Medo	1	2	3	4	5
11 Chateado	1	2	3	4	5
12 Culpado	1	2	3	4	5
13 Timidez	1	2	3	4	5
14 Pena	1	2	3	4	5
15 Desgostado	1	2	3	4	5
16 Em alerta	1	2	3	4	5

As pessoas experimentam uma variedade de *pensamentos* quando envolvidas em situações como esta. A seguir está uma lista de possíveis *pensamentos*, que podem surgir antes, durante e/ou depois desta situação. Por favor, assinale com "x" em cada uma das 10 linhas para indicar a opção que melhor classifique a probabilidade deste *pensamento* aparecer em José/Michela.

Pensamento	Grau de probabilidade				
	De modo nenhum				Muitíssimo
1 Ele/a parece ser um moço/moça interessante	1	2	3	4	5
2 Ele/a parece uma boa pessoa	1	2	3	4	5
3 Poderíamos dar-nos muito bem	1	2	3	4	5
4 Ele/a parece amigável	1	2	3	4	5
5 Eu gosto de conhecer novas pessoas	1	2	3	4	5
6 Ele/a vai gostar de conhecer-me	1	2	3	4	5
7 Sempre posso conversar com ele/a de coisas que nos interessem aos dois	1	2	3	4	5
8 Eu posso fazê-lo/a sentir-se mais a vontade	1	2	3	4	5
9 Por que não começar a conhecê-lo/a melhor?	1	2	3	4	5
10 Ele/a apreciará se eu começo uma conversa	1	2	3	4	5

As pessoas experimentam uma variedade de *comportamentos* quando envolvidas em situações como esta. A seguir está uma lista de possíveis *comportamentos*, que podem surgir antes, durante e/ou depois desta situação. Por favor, assinale com "x" em cada uma das 8 linhas para indicar a opção que melhor classifique a probabilidade de José/Michela *comportar-se* da seguinte maneira.

Comportamento	Grau de probabilidade				
	De modo nenhum				Muitíssimo
1 Afastar-se	1	2	3	4	5
2 Levantar-se e sair	1	2	3	4	5
3 Ler um jornal ou falar ao telefone	1	2	3	4	5
4 Continuar com aquilo que ele/a estava fazendo	1	2	3	4	5
5 Encontrar uma desculpa para sair	1	2	3	4	5
6 Trocar de mesa	1	2	3	4	5
7 Iniciar uma conversa se ele/a não o faz primeiro	1	2	3	4	5
8 Começar uma conversa	1	2	3	4	5

APÊNDICE D

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Foi seleccionado(a) para participar do estudo intitulado "**Formação de agentes desportivos em ambientes inclusivos: a atitude perante a pessoa com deficiência à luz da teoria do contacto**", o qual está sendo desenvolvido pelo professor Luis Rodríguez de Vera Mouliáá, no contexto do curso de doutoramento em Ciências do Desporto da Faculdade de Educação Física e Desporto da Universidade Pedagógica. De forma geral, este estudo tem por objectivo analisar os ambientes de formação na promoção de atitudes positivas perante as pessoas com deficiência quando utilizada uma metodologia específica.

A pesquisa irá decorrer em simultâneo com a formação de treinadores em Paravoleibol para a qual foi seleccionado(a). Deve ter em conta que a sua participação na pesquisa não é obrigatória: a qualquer momento poderá desistir de participar no estudo e retirar seu consentimento. O facto de recusar-se a continuar na pesquisa, ou retirar o seu consentimento, não terá nenhum prejuízo para participar no resto das actividades da formação para a qual foi seleccionado(a). Esteja ciente que a participação no estudo não é remunerada, mas também não implicará gastos para si.

Para a sua participação nesta pesquisa apenas deverá realizar as actividades regulares decorrentes da formação de treinadores, e preencher alguns instrumentos para a recolha de dados (questionários, perguntas relacionadas com a deficiência, e alguns participantes serão escolhidos para realizar uma entrevista com o pesquisador com duração de +/- 10 minutos). Os dados obtidos por meio deste estudo serão confidenciais e não serão divulgados nem partilhados a nível individual, visando assegurar o sigilo da sua participação. Igualmente, serão codificados os nomes para a apresentação dos dados de forma anónima. O pesquisador responsável apenas tornará públicos os resultados nos meios académicos e científicos sem qualquer identificação individual.

Caso concorde em participar desta pesquisa, agradecemos que assine ao final deste documento. Se tivesse mais dúvidas sobre o estudo, pode contactar com o pesquisador directamente ao longo da formação, ou pelo telefone e email fornecidos aos participantes.

Declaro que entendi os objectivos da pesquisa e as implicações da minha participação na mesma, e que concordo em participar.

_____, aos ____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura do pesquisador: _____

APÊNDICE E

Cuadernos de Psicología del Deporte, vol. 21, 1, 162-178
Recibido: 09/07/2020
Aceptado: 15/10/2020

© Copyright 2018: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia
Murcia (España) ISSN edición impresa: 1578-8423
I SSN edición web (<http://revistas.um.es/cpdf>): 1989-5879

Cita: Rodríguez de Vera, L.; López Martínez, A. B.; Muria, A. (2021). Validação por expertos de uma proposta metodológica para promoção de atitudes positivas perante a deficiência em ambientes inclusivos. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 21(1), 162-178

Validação por expertos de uma proposta metodológica para promoção de atitudes positivas perante a deficiência em ambientes inclusivos

Validación por expertos de una propuesta metodológica para promover actitudes positivas hacia la discapacidad en entornos inclusivos

Validation by experts of a methodological proposal to promote positive attitudes towards disability in inclusive environments

Rodríguez de Vera Mouliá, L.¹, López Martínez, A. B.², Muria, A.³

¹*Universidade Pedagógica de Maputo (Moçambique);* ²*Universidad Católica de Murcia (Espanha);*

³*Universidade Pedagógica de Maputo (Moçambique)*

RESUMO

A Actividade Física Adaptada à Pessoa com Deficiência (PcD) é reconhecida como um ótimo meio para a inclusão social desse grupo. No entanto, o grau de inclusão da PcD dependerá em grande parte das atitudes manifestadas pelos diferentes grupos populacionais, assumindo que uma atitude positiva influencia o comportamento da pessoa em relação a um grupo social específico. Em Moçambique, espera-se que técnicos desportivos capacitados em modalidades adaptadas à PcD, além de técnicos, sejam agentes que promovam a inclusão social. **OBJECTIVO:** o objectivo do presente estudo foi validar uma proposta metodológica que gere atitudes positivas em relação à deficiência, melhorando assim o perfil dos formados em cursos de agentes desportivos. **MÉTODO:** a proposta foi submetida a um processo de validação por especialistas, composto por um painel de 21 especialistas de quatro países (Espanha, Portugal, Brasil e Moçambique), seleccionados por meio de um questionário para determinação do coeficiente de competência. Para a análise dos resultados, foi utilizada a estatística inferencial (medidas de tendência central e dispersão) e o coeficiente de concordância "W de Kendal". **RESULTADO:** os especialistas avaliaram satisfatoriamente oito descritores, dentre eles, o contexto da proposta e sua aplicabilidade; o desenho, objectivos e estratégias da metodologia; os critérios de sucesso, o tempo estimado para sua implementação e os resultados esperados. **CONCLUSÃO:** foi validada por especialistas uma proposta metodológica com o objectivo de melhorar a atitude do formando em relação à deficiência.

Palavras chave: Actividade Física Adaptada, desporto adaptado, metodologia, deficiência, inclusão.

RESUMEN

La Actividad Física Adaptada a la persona con discapacidad (PcD) es reconocida como un óptimo medio para la inclusión social de este grupo. Sin embargo, el grado de inclusión de las PcD dependerá en gran medida de las actitudes manifestadas por los diferentes grupos de población, asumiéndose que una actitud positiva influye en el comportamiento de la persona hacia un grupo social específico. En Mozambique, se espera que los técnicos deportivos formados en modalidades adaptadas a la PcD, sean además de técnicos, agentes dinamizadores de la inclusión social. **OBJETIVO:** el objetivo del presente estudio fue validar una

Correspondência: Luis Rodríguez de Vera. Email: fumoam@hotmail.com

Promoção de atitudes positivas perante a deficiência em ambientes inclusivos

propuesta metodológica que origine actitudes positivas hacia la discapacidad, mejorando así el perfil de salida de los formandos en cursos de técnicos deportivos. MÉTODO: la propuesta fue sometida a un proceso de validación por expertos, compuesto por un panel de 21 especialistas de cuatro países (España, Portugal, Brasil y Mozambique), seleccionados a través de un cuestionario para determinar el *coeficiente de competencia*. Para el análisis de los resultados se recurrió a la estadística inferencial (medidas de tendencia central y de dispersión) y el coeficiente de concordancia "W de Kendall". RESULTADO: los expertos evaluaron satisfactoriamente ocho descriptores, entre ellos, el contexto de la propuesta y su aplicabilidad; el diseño, objetivos y estrategias de la metodología; los criterios de éxito, el tiempo estimado para su implementación y los resultados esperados. CONCLUSIÓN: quedó validada por especialistas una propuesta metodológica con objetivo de mejorar la actitud del formando hacia la discapacidad.

Palabras clave: Actividad Física Adaptada, deporte adaptado, metodología, discapacidad, inclusión

ABSTRACT

The Physical Activity Adapted to the Person with Disabilities (PwD) is recognized as an optimal path for the social inclusion of this group. However, the degree of inclusion of PwD will largely depend on the attitudes manifested by the different population groups, assuming that a positive attitude influences the behavior of the person towards a specific social group. In Mozambique, it is expected that the sports technicians trained in modalities adapted to the PwD, in addition to being technicians, will be agents that stimulate social inclusion. OBJECTIVE: the objective of the present study was to validate a methodological proposal that generates positive attitudes towards disability, thus improving the profile of the trainees leaving in courses for sports technicians. METHOD: the proposal was submitted to a validation process by experts, made up of a panel of 21 specialists from four countries (Spain, Portugal, Brazil and Mozambique), selected through a questionnaire to determine the coefficient of competence. For the analysis of the results, inferential statistics (measures of central tendency and dispersion) and the coefficient of agreement "Kendall's W" were used. RESULT: the experts satisfactorily evaluated eight descriptors, among them, the context of the proposal and its applicability; the design, objectives and strategies of the methodology; the success criteria, the estimated time for its implementation and the expected results. CONCLUSION: a methodological proposal with the aim of improving the attitude of the person being trained towards disability was validated by specialists.

Keywords: Adapted Physical Activity, adapted sport, methodology, disability, inclusion.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, existe uma tendência generalizada que identifica a aquisição de hábitos que incluem a Actividade Física e o Desporto (AFD) com o aumento dos níveis de bem-estar social. Neste sentido, a prática regular de AFD está relacionada com a prevenção de doenças, melhora do estado de ânimo, elevação da auto-estima, contribuição na formação do indivíduo e promoção da interacção e inclusão social (Bofill Ródenas, 2010; Hanrahan, 2007; Nicoletti & García, 2015; Tembe & Machava, 2012; Vitorino *et al.*, 2015). Com a intenção de levar estes benefícios a grupos com características específicas (pessoas com doenças crónicas, pessoas idosas, pessoas com deficiência, e outros), a AFD tem ido transformando as actividades convencionais de modo a poderem ser praticadas por cada um destes grupos de população específicos, passando a denominar-se Actividade Física Adaptada (AFA). De acordo com Nicoletti y García (2015), a AFA pode ser descrita como "todo movimento, actividade física e desporto onde coloca-se especial

ênfases nos interesses e capacidades das pessoas com condições limitadoras, como deficiências, problemas de saúde ou pessoas idosas" (Depauw & Doll Tepper, 1989, p. 96). Assim, a AFA inclui o desporto, educação física, recreação, dança, artes criativas, nutrição, medicina, reabilitação, etc. (Hutzler & Sherrill, 2007; Omote, 2016).

No entanto, pese a AFA ser reconhecida como um ótimo meio para a inclusão dos diversos grupos sociais específicos, com interesse nas pessoas com deficiência (Abellán, Sáez-Gallego, & Reina, 2018; Rodrigues & Lima-Rodrigues, 2017), acredita-se que a atitude perante este grupo seja um dos alicerces essenciais (Martins, 2014; Monteiro, 2012; Oliveira, de Almeida Pereira, & Pinto, 2017; Omote, 2016, 2018; Teixeira, 2014; etc.). A este respeito, Sherrill (1989, p. 225) afirma que "a chave para a mudança de comportamentos em relação às pessoas que são diferentes são as atitudes. Esta é a essência da Actividade Física Adaptada, integração e inclusão". Ainda, Silva (2019) indica que o grau de inclusão das

Rodríguez de Vera Mouliá, L.; López Martínez, A. B.; Muria, A.

peças com deficiência dependerá em grande medida das atitudes manifestas pelos distintos grupos populacionais.

Portanto, assume-se que uma atitude positiva influencia o comportamento da pessoa perante um grupo social específico, jogando um papel importante no sucesso da inclusão de dito colectivo (Oliveira *et al.*, 2017; Omote, 2018; Silva, 2019; Xavier, 2016). Neste contexto, a atitude é descrita como "um conjunto duradouro de crenças, carregadas de emoção que predispõe uma pessoa a determinados tipos de comportamentos" (Sherrill, 1989, p. 7). Por conseguinte, o conceito de atitude pode ser fragmentado em três dimensões: a) *cognitiva*, sendo as percepções, crenças ou ideias que a pessoa tem sobre o objecto; b) *afectiva*, referindo-se às emoções e sentimentos em relação ao objecto; e c) *condutual*, aludindo à forma de reagir perante o objecto (Gaona, Torres, & Charles, 2018; González, & Baños, 2013; Kim, Lu, & Estrada-Hernandez, 2015; Lund & Seekins, 2014; Silva, 2019; Vilchinsky, Werner, & Findler, 2010).

De acordo com Pérez-Tejero, Ocete, Ortega y Coterón (2012), as estratégias que se têm mostrado mais eficazes na promoção de mudanças de atitudes positivas perante a deficiência têm sido duas: a *Informação* e o *Contacto Directo* (CD). Segundo estes autores, as pessoas envolvidas em programas de AFD mostram uma atitude mais positiva para a inclusão de pessoas com deficiência quando se lhes facilita informação sobre a deficiência, o Desporto Adaptado e a sua prática. De forma similar, se obtêm mudanças positivas da atitude para ambos os grupos quando se promove um contacto directo entre pessoas com e sem deficiência a partir da prática desportiva de carácter cooperativa (Carvalho, 2011; Omote, 2016; Pérez-Tejero *et al.*, 2012).

Estas estratégias têm a sua fundamentação a partir da *teoria do contacto* de Allport (1954), a qual indica como a discriminação e os preconceitos em contra de um certo colectivo podem ser reduzidos a partir do contacto directo entre grupos. De uma forma simplificada, o preconceito dirigido a uma minoria pode ser reduzido quando o contacto for estruturado em base a quatro premissas: a) compartilhar estatuto de igualdade; b) a comunidade deve apoiar institucional e legislativamente a mudança; c) os indivíduos devem procurar objectivos comuns; e d) o trabalho conjunto deve ser profundo, genuíno e íntimo. Neste sentido, o contacto em ambientes de

formação inclusivos entre pessoas com e sem deficiência, é considerado de grande valia para tornar mais positivas as atitudes dos formandos face a inclusão (Oliveira *et al.*, 2017; Omote, 2016, 2018; Pérez-Tejero *et al.*, 2012; Rodrigues & Lima-Rodrigues, 2017; Teixeira, 2014).

Consequentemente, de acordo à teoria apresentada se faz necessária uma estruturação intencional de toda intervenção que vise mudanças de atitude positivas a partir do contacto entre os grupos (Oliveira *et al.*, 2017; Omote, 2016; Silva, 2019), já que o contacto casual não só não é efectivo (Archie & Sherrill, 1989), senão que ainda pode ser prejudicial (Slininger, Sherrill, & Jankowski, 2000). Portanto, quando a prática desportiva não é orientada sob o paradigma da inclusão, não favorece a cooperação, não valoriza a diversidade e pode gerar sentimentos de frustração (Aguiar & Duarte, 2005). Reforçando esta ideia, Martín e González (2004) afirmam que a Actividade Física e o Desporto não são elementos educativos *per se*, senão que dependem da intencionalidade que tenha a pessoa que os utiliza. Conclui-se que é necessária uma estruturação da intervenção quando o interesse seja promover mudanças de atitudes no grupo alvo (Trepát, 1995; Venero Valenzuela, 2007; Wandzilak, 1985; como citados em Mouliá, Tembe & Buendia, 2019, p. 7; Oliveira *et al.*, 2017; Omote, 2016).

Em Moçambique, a maioria dos cursos ofertados para a formação de agentes desportivos em AFA e DA, está dirigida a estudantes e graduados dos institutos médios e faculdades afins à AFD, assim como a treinadores de modalidades desportivas convencionais, não incluindo expressamente a presença de pessoas com deficiência durante a formação. Neste sentido, é comum que um elevado número dos candidatos não tenham uma formação específica na área da deficiência, e em muitos dos casos, não tenham tido um contacto prévio com o grupo alvo. No contexto moçambicano este pormenor é especialmente preocupante, pois após a formação, espera-se que o agente desportivo capacitado seja um mobilizador social em favor da inclusão. No entanto, como indicam Rodrigues e Lima-Rodrigues (2017) de um modo geral, a maior parte das capacitações para formadores em AFA, está preocupada pela caracterização das pessoas com deficiência, ficando relegados a um segundo plano os aspectos metodológicos.

Consequentemente, parece existir uma incongruência metodológica, dado que, em muitos dos casos, os agentes desportivos formados devem promover a

Promoção de atitudes positivas perante a deficiência em ambientes inclusivos

inclusão através de uma situação vivencial de carácter afectivo (contacto directo entre pessoas com e sem deficiência), da qual eles próprios não têm tido experiência, ao menos durante a formação inicial¹. No entanto, toda formação realizada na área da Actividade Física Adaptada deve observar o princípio da inclusão (Martin & Arregui, 2013; Sherrill, 1989; Omote, 2018). Este prolegómeno epistemológico basilar exige um desenho instrucional meticulosamente estruturado quanto à componente metodológica da formação de agentes desportivos em ambientes inclusivos (Oliveira *et al.*, 2017; Omote, 2016; Rodrigues & Lima-Rodrigues, 2017; Silva, 2019).

Neste contexto, o presente estudo centrou-se na validação por especialistas de uma proposta metodológica com o intuito de promover atitudes positivas perante as pessoas com deficiência em cursos inclusivos de técnicos desportivos sem detrimento dos aspectos técnicos e táticos da modalidade em questão. A proposta foi sustentada no conceito multidimensional da atitude proposto por Sherrill (1998), guiada pela teoria do contacto de Allport (1954) e enquadrada dentro do paradigma da inclusão proposto por Sassaki (2004). A este respeito, acredita-se que, o âmbito desportivo é um espaço ímpar que comporta várias similitudes com os pressupostos da teoria do contacto, como por exemplo: a comparticipação comum de objectivos; uma contínua inter-relação entre participantes em ambientes de carácter lúdico e vivencial com o mesmo status dentro do grupo; expressão de numerosas e variadas emoções que permitem uma experiência conjunta profunda, genuína e íntima; etc. Como afirmam Rodrigues e Lima-Rodrigues (2017) muitas das estratégias que esperamos que os profissionais adotem nunca foram experimentadas por eles como modelos eficazes e efectivos de aprendizagem. Assim, os autores reflectem a existência de um conjunto das estratégias de intervenção comumente utilizadas na área da Educação Especial, mas que os profissionais em formação nunca vivenciaram.

MATERIAL E MÉTODOS

1. Tipo de estudo

¹ Sublinha-se que a *persuasão* e a *experiência vicária* (onde um indivíduo, observando a outra pessoa realizando uma actividade com sucesso, acredita que ele mesmo possui as

Realizou-se um estudo de carácter quantitativo e qualitativo com enfoque na validade de conteúdo de uma proposta metodológica a partir da valoração de um painel de especialistas.

De acordo com Souza, Alexandre e Guirardello (2017), a validade de conteúdo refere-se ao grau em que o conteúdo de um instrumento espelha adequadamente o constructo que está sendo medido, ou por outra, é o grau em que um instrumento inclui todos os itens necessários para representar o conceito a ser medido. Não existindo um teste estatístico específico para a validade de conteúdo, é usualmente utilizado a avaliação através dum comité de expertos. Neste sentido, Garrote y del Carmen Rojas (2015), apontam este método como uma forma de validação útil para verificar a fiabilidade de uma pesquisa, sendo entendida como a opinião informada de pessoas reconhecidas pelos outros como especialistas qualificados nessa área, e que podem oferecer informação, evidências, julgamentos e valorações (Dorantes-Nova, Hernández-Mosqueda, & Tobón-Tobón, 2016). Desta forma, a avaliação através de um painel de especialistas é um método de validação cada vez mais utilizado na investigação, e basicamente consiste em solicitar a uma série de pessoas o seu parecer sobre um aspecto específico, um objecto, um instrumento ou um material de ensino (Cabero & Llorente, 2013, p. 14, como citado em Garrote & del Carmen Rojas, 2015).

A este respeito, utilizou-se o método individual para a recolha de informação dos peritos o qual consiste na obtenção de informação de cada especialista sem que estejam em contacto entre eles. Este método evita, entre outros aspectos, as interferências de enfoques sectoriais, diminui a pressão grupo-elemento e elimina a influência de certo especialista pelo seu prestígio (Crespo, 2007).

No caso, a proposta metodológica que submeteu-se ao juízo de especialistas tinha como intuito a promoção de atitudes positivas perante as pessoas com deficiência em ambientes inclusivos, devendo ser aplicada em capacitações de técnicos desportivos. Dita proposta forma parte de um estudo maior, e está estruturada em duas fases, cada uma delas dividida em dois níveis, para os quais foram indicados os seus respectivos objectivos, estratégias e critérios de êxito.

capacidades suficientes para desenvolver a mesma actividade com o mesmo êxito), não têm sido consideradas como estratégias muito eficazes para a mudança de atitudes no âmbito da AFA (Pérez-Tejero *et al.*, 2012).

Rodríguez de Vera Mouliá, L.; López Martínez, A. B.; Muria, A.

A Figura 1 apresenta a relação entre fases e níveis propostos.

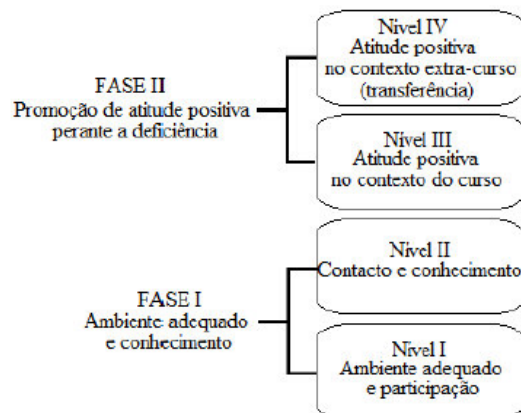


Figura 1. Fases da proposta metodológica e níveis correspondentes

De forma resumida, a intervenção propõe uma estrutura inicial baseada num ambiente distendido e motivador que facilite a participação/contribuição individual, o contacto entre os participantes e o conhecimento do grupo alvo (Fase I). Nesta fase inicial do contacto entre grupos, as estratégias apresentadas terão como norma, sempre que possível, a criação intencional de grupos inclusivos por parte do formador, com o intuito de encetar a aproximação dos participantes.

Uma vez criado o ambiente adequado e motivador para a prática são introduzidas actividades que fomentem directamente a acção pró-activa do participante (Fase II). Seguindo o conceito multidimensional de atitude apresentado, esta fase pretende reforçar as componentes cognitiva e afectiva protagonizadas pelo conhecimento e o contacto entre grupos ganhos durante a fase I, e motivar para um comportamento positivo perante a deficiência. Neste sentido, se durante a fase I o formador esteve atento à configuração inclusiva dos grupos de trabalho com poucas opções de liberdade para o formando, na fase II pretende-se o contrário, permitindo um máximo grau de autonomia dos participantes na conformação das equipas de trabalho.

Para a transição de um nível para o seguinte, foram estabelecidos critérios de êxito que determinam as exigências de realização e que garantem que os objectivos previstos foram alcançados. Os critérios referem-se a características observáveis que o

participante deve apresentar, não existindo hierarquia entre eles, e portanto, sendo complementares e fortalecendo-se entre eles. Os critérios de êxito devem assegurar uma avaliação objectiva.

Embora cada nível possui os seus objectivos, estratégias e critérios de êxito próprios, a progressão entre níveis é flexível, tendo como desafio final a promoção positiva da atitude perante a deficiência no quotidiano, o que é trabalhado desde o início. Uma estrutura similar de intervenção, mas aplicada noutros contextos, pode ser advertida em Pardo (2008).

2. Participantes

De acordo com Garrote y del Carmen Rojas (2015), o conceito de especialista é bastante polissémico, pelo que deve-se ter em conta tanto o número adequado de peritos como os critérios de selecção dos mesmos. Em relação ao número apropriado de juizes, Urrutia Egaña, Barrios Araya, Gutiérrez Núñez, y Mayorga Camus (2014), indicam que dependendo dos autores, alguns indicam entre 25 e 30 e outros entre sete e 30, segundo os objectivos do estudo. Estes números são reforçados por Crespo (2007) que aponta um intervalo ideal entre 15 e 30 especialistas.

No que respeita aos procedimentos de selecção, os pesquisadores mais conservadores têm utilizado critérios estruturados como o *Coefficiente de Competência do Especialista*, já que parece não haver um consenso claro sobre as características que deve possuir um experto. Este coeficiente parte de pessoas inicialmente consideradas como especialistas, as quais devem auto valorizar-se indicando o seu nível de conhecimento sobre o objecto de investigação e as fontes que lhe permitem argumentar dito nível (Urrutia Egaña *et al.*, 2014; Matos, 2015). No mesmo sentido, Crespo (2007) indica que o *Coefficiente de competência* a partir da auto-avaliação é a forma mais utilizada e confiável para estabelecer a competência dos peritos, pois a experiência mostra que pessoas com elevados valores na auto-avaliação erram menos nas suas predições.

Neste contexto, determinou-se o coeficiente de competência dos especialistas através de um questionário de auto-avaliação antes de submeter a proposta metodológica ao parecer dos expertos. Por tanto, seguindo a Crespo (2007), o questionário para a elaboração do coeficiente de competência dividiu-se em duas partes, estando a primeira relacionada à informação geral sobre o especialista; e a segunda, à sua auto-avaliação. Para o cálculo do coeficiente de

Promoção de atitudes positivas perante a deficiência em ambientes inclusivos

competência (k) utilizou-se a seguinte fórmula: $K = \frac{Kc + Ka}{2}$; onde:

- **Kc** é o coeficiente de conhecimento ou informação que tem o especialista sobre o problema indicado. Assim, o Kc calculou-se pelo sumatório de ambos os dois aspectos arrolados no questionário, sendo obtido o resultado de cada um a partir da multiplicação por 0,05 da auto-avaliação do especialista numa escala de 0 a 10.

- **Ka** é o coeficiente de argumentação ou fundamentação dos critérios do especialista, o qual obteve-se da soma dos pontos alcançados a partir da classificação de cada item.

Após definir o coeficiente K, classificaram-se os especialistas segundo as suas competências a partir dos seguintes parâmetros:

- $0.8 \leq K \leq 1 \Rightarrow$ competência alta
- $0.5 \leq K < 0.8 \Rightarrow$ competência média
- $K < 0.5 \Rightarrow$ competência baixa

Para o recrutamento dos especialistas, idealizou-se uma lista de 35 elementos que, a priori, consideraram-se "expertos" na área da Actividade Física Adaptada à pessoa com deficiência, ora como pesquisadores, ora como pessoas experientes na prática. De seguida, contactou-se via email, telefonicamente ou em pessoa, cada um destes 35 elementos para pedir a sua colaboração na pesquisa. No entanto, dos 35 elementos contactados, apenas 21 responderam favoravelmente. A estas 21 pessoas, enviou-se-lhes uma carta formal de apresentação com informação sobre o estudo a ser desenvolvido e pedindo-lhes expressamente a sua participação no mesmo. Igualmente, foi enviado em anexo a esta carta um questionário para apurar o *Coefficiente de Competência do Especialista*. A Tabela 1 resume os resultados obtidos a partir do questionário para a elaboração do coeficiente de competência.

Tabela 1.

Resultados do questionário para elaboração do coeficiente de competência

	K	Classificação como especialista	Nível Académico/ formação	Anos na formação em ambientes inclusivos	Anos experiência na atitude perante a PcD	Deficiência que trabalha com maior frequência	País de trabalho
Experto 1	0,95	Alta	Doutora	15	20	Todos	Espanha
Experto 2	0,80	Alta	Treinador clube	10	7	Sensorial	Espanha
Experto 3	0,80	Alta	Doutor	1	8	Físico-Motor	Espanha
Experto 4	0,83	Alta	Doutora	6	4	Intelectual	Espanha
Experto 5	0,80	Alta	Doutor	2	10	Sensorial	Espanha
Experto 6	0,80	Alta	Doutor	1	8	Sensorial	Portugal
Experto 7	0,75	Média	Licenciado	7	5	Intelectual	Espanha
Experto 8	0,68	Média	Monitor clube	0	5	Intelectual	Espanha
Experto 9	0,73	Média	Licenciada	4	2	Intelectual	Espanha
Experto 10	0,73	Média	Treinador	6	4	Físico-Motor	Espanha
Experto 11	0,95	Alta	Doutor	14	8	Intelectual	Espanha
Experto 12	0,80	Alta	Treinador clube	3	9	Intelectual	Espanha
Experto 13	0,93	Alta	Licenciado	11	7	Físico-Motor	Espanha
Experto 14	0,90	Alta	Doutor	15	11	Todos	Brasil
Experto 15	0,80	Alta	Mestrado	12	12	Físico-Motor	Brasil
Experto 16	0,80	Alta	Mestrado	13	10	Todos	Portugal
Experto 17	0,85	Alta	Doutor	12	9	Físico-Motor	Brasil
Experto 18	0,83	Alta	Mestrado	9	6	Todos	Moçambique
Experto 19	0,80	Alta	Treinador	7	3	Todos	Moçambique
Experto 20	0,85	Alta	Mestrado	7	5	Sensorial	Brasil
Experto 21	0,80	Alta	Doutor	15	8	Sensorial	Portugal

Nota: K = Coeficiente de Competência

Como pode-se apreciar na Tabela 1, o coeficiente K indicou que dos 21 elementos, 17 foram classificados como especialistas com alta competência, e quatro como especialistas com competência média. No entanto, três destes especialistas estavam situados perto do limiar de alta competência ($K = 0,75; 0,73$ e $0,73$). Em relação ao grau académico/formação, destaca-se o número de doutores e mestres, nove e quatro respectivamente, estando em menor número as qualificações mais práticas. No entanto, como indica Crespo (2007, p. 18), "às vezes, deslumbrados com as categorias científicas e de ensino dos candidatos a especialistas, descartamos verdadeiros especialistas", advertindo que as pessoas que trabalham no seu dia-a-dia com o objecto de estudo podem ter maior conhecimento de determinados conteúdos que o teórico que ficou afastado desta prática por demasiado tempo. Outros dados que completam a Tabela 1 referem-se ao país de trabalho dos expertos (Espanha, Portugal, Brasil e Moçambique), o tipo de deficiência com o qual tem maior contacto cada especialista e os anos de experiência nos assuntos de interesse para a pesquisa.

3. Procedimentos

Uma vez finalizada a selecção de especialistas, entregou-se-lhes um questionário de avaliação o qual estava dividido em três partes. A primeira pretendia contextualizar a proposta metodológica facilitando informação geral sobre a área e o tema da investigação, objectivo geral, grupo alvo, características da aplicação, variáveis e instrumentos para a recolha de dados. A explanação visava contextualizar a proposta submetida a valoração dos expertos dado que estava inserida numa pesquisa maior. Igualmente, o documento apresentava informação sobre as características do processo de validação, e as características gerais sobre o questionário para avaliação referenciando o número de perguntas, itens a classificar e o modo de fazê-lo. A segunda parte, estava dividida em três secções. A primeira secção tratava sobre o desenho da metodologia e compreendia 58 afirmações a serem respondidas com base numa escala Likert de 5 pontos para expressar maior ou menor acordo (1= de modo nenhum / 5= muitíssimo). A segunda secção requeria informação sobre a avaliação dos oito descritores da proposta: contexto da proposta; aplicabilidade; desenho; objectivos; estratégias; critérios de êxito; características e estimação do tempo; e resultados.

Estes descritores deviam ser valorados com base numa escala Likert de 5 pontos para expressar a sua opinião (1. Não está clara e deve ser totalmente reformulada; 2. Pouco clara e precisa de modificações específicas; 3. Precisa de poucas modificações; 4. Está clara; e 5. Está muito clara). Por último, na terceira secção solicitava-se ao especialista que valorasse a possível validação da proposta metodológica através de três possíveis respostas (Não; Sim com mudanças; Sim). Finalmente, deu-se um espaço opcional para justificação ou realização de comentários.

Segundo Dorantes-Nova *et al.* (2016), utilizou-se a técnica denominada "agregação individual" para iniciar o juízo de especialistas, a partir da qual obtive-se a informação de cada perito de forma individual, sendo realizada de forma anónima e confidencial. Assim, os 21 expertos devolveram o questionário totalmente preenchido.

Após a recepção da informação, procedeu-se à análise dos resultados. Neste sentido, para a discussão de cada ítem e a sua posterior revisão ou aceitação, recorreu-se à estatística inferencial a partir de medidas de tendência central (média, moda, somatório), medidas de dispersão (desvio padrão, mínimo e máximo, coeficiente de variabilidade), e o coeficiente de concordância (W de Kendall).

A este respeito, o coeficiente de concordância "W de Kendall", utilizou-se para determinar o grau de concordância entre juizes, sendo esta uma prova não paramétrica usada como índice de divergência entre a concordância actual dos especialistas e a concordância perfeita ou máxima concordância. Neste sentido, o valor "1" indica a máxima concordância e pouca divergência de critérios entre os peritos. Segundo Dorantes-Nova *et al.* (2016) 0,5 seria o valor crítico, enquanto que Crespo (2007) afirma que valores entre 0,7 – 0,9 são positivos, e valores maiores de 0,9 apontariam uma concordância muito forte. No entanto, deve-se ter em conta que a pouca divergência entre especialistas não quer dizer que o critério analisado seja favorável, apenas que existe concordância entre os peritos, fazendo-se necessária uma avaliação pormenorizada da razão desta concordância. Por regra geral, quanto maior é o valor de Kendall mais forte é a associação que outorga validade e confiabilidade ao instrumento, para que possa ser usado para os fins para os quais foi desenhado (Dorantes-Nova *et al.*, 2016). Devido a que o coeficiente de Kendall refere-se à concordância entre juizes no geral, também calculou-se o coeficiente de variabilidade (CV) por ítem,

Promoção de atitudes positivas perante a deficiência em ambientes inclusivos

indicando a dispersão relativa à média, onde uma maior percentagem da variação apontaria uma menor concordância entre os classificações dos especialistas. A este respeito, estabeleceu-se o seguinte critério:

- $CV < 15\% \Rightarrow$ homogeneidade nas respostas dos juízes
- $15\% \leq CV \leq 30\% \Rightarrow$ dispersão média das respostas dos juízes
- $CV > 30\% \Rightarrow$ heterogeneidade nas respostas dos juízes

Em relação ao somatório, teve-se em conta as respostas dos juízes para aprovação ou necessidade de modificação de cada descritor da proposta. Assim, estabeleceu-se como critério:

- $84 \leq \sum \leq 105 \Rightarrow$ Juízes concordam na aprovação

- $\sum < 84 \Rightarrow$ Juízes divergem / deve ser revisto
- ### RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos mediante o coeficiente de W de Kendall em relação ao grau de concordância externa para cada um dos oito descritores gerais da proposta metodológica, indicam que o nível é significativo entre os rangos, apresentando valores arredondados iguais ou superiores a 0,8. Portanto, estima-se uma ótima concordância entre as valorações dos 21 expertos, da qual pode-se inferir que os descritores são adequados à proposta, o que outorga validade e confiabilidade ao instrumento proposto (Tabela 2).

Tabela 2

Consistência externa de W de Kendall nos descritores da proposta

Descritores gerais	W Kendall	P
1. Contexto da proposta	,86	$p < 0,05$
2. Aplicabilidade	,78	$p < 0,05$
3. Desenho da proposta	,84	$p < 0,05$
4. Objectivos da proposta	,93	$p < 0,05$
5. Estratégias da proposta	,88	$p < 0,05$
6. Critérios de êxito apresentados	,79	$p < 0,05$
7. Características e estimação do tempo	,93	$p < 0,05$
8. Resultados esperados	,87	$p < 0,05$

Nota: P= Valor de prova

De uma forma pormenorizada, a Tabela 3 indica que cada um dos oito descritores gerais da proposta metodológica teve uma alta qualificação com relação à variabilidade. Assim, tanto a média como o sumatório acumulado, aproximam-se dos valores máximos. Igualmente, a moda apresenta o

valor 5 ("está muito claro") para todos os descritores. No entanto, destaca-se o descritor 3 (desenho da proposta), com uma valoração ideal em todos os indicadores. Em relação ao CV, todos os valores estão abaixo de 10%, apontando à homogeneidade nas respostas dos juízes.

Tabela 3

Descritores gerais da proposta

Descritores gerais	N	M	M ₀	$\sum$	DP	Mín	Máx	CV
1. Contexto da proposta	21	4,76	5	100	,436	4	5	9,15%
2. Aplicabilidade	21	4,86	5	102	,359	4	5	7,38%
3. Desenho da proposta	21	5,00	5	105	,000	5	5	0,00%
4. Objectivos da proposta	21	4,95	5	104	,218	4	5	4,40%
5. Estratégias da proposta	21	4,86	5	102	,359	4	5	7,38%
6. Critérios de êxito apresentados	21	4,95	5	104	,218	4	5	4,40%
7. Características e estimação do tempo	21	4,90	5	103	,301	4	5	6,14%
8. Resultados esperados	21	4,86	5	102	,359	4	5	7,38%

Rodríguez de Vera Mouliá, L.; López Martínez, A. B.; Muria, A.

Nota: N = Amostra; M= média; M₀= Moda; Σ = somatório acumulado; DP= desvio padrão; Mín= mínimo; Máx= Máximo; CV= Coeficiente de variabilidade

De acordo às pesquisas da área, uma elevada concordância entre juízes sobre os descritores gerais da proposta parece indicar uma adequada validade de conteúdo da metodologia (Dorantes-Nova, *et al.*, 2016; Matos, 2015; Urrutia Egaña *et al.*, 2014).

Relativamente à análise pormenorizada de cada descritor geral, a Tabela 4 apresenta resultados sobre o contexto relativo à metodológica. Pode-se apreciar que todos os itens têm uma avaliação

positiva por parte dos juízes, sendo que os somatórios estão ao redor de 100, valor mínimo outorgado pelos juízes de 4 ("Muito"), moda com valor 5 ("Muitíssimo") e CV abaixo de 10%. Destaca-se o item 1.4, onde todos os expertos coincidiram em que a proposta metodológica é de interesse para as entidades dedicadas à formação no âmbito desportivo, ora dedicadas ao desporto adaptado ou não.

Tabela 4

Dados relativos ao descritor 1: Contexto da proposta

1. Contexto da proposta		N	M	M ₀	Σ	DP	Mín	Máx	CV
1.1	Fundamenta-se em supostos teóricos reconhecidos	21	4,81	5	101	,402	4	5	8,35%
1.2	Relaciona-se com modelos contemporâneos de inclusão social	21	4,90	5	103	,301	4	5	6,14%
1.3	É de interesse científico	21	4,71	5	99	,463	4	5	9,83%
1.4	É de interesse para as entidades desportivas formadoras	21	5,00	5	105	,000	5	5	0,00%
1.5	Ajusta-se à necessidade do perfil de saída dos formandos	21	4,86	5	102	,359	4	5	7,38%
1.6	Adequa-se a diferentes contextos e diversas culturas	21	4,81	5	101	,402	4	5	8,35%
1.7	As PcD devem capacitar-se como agentes desportivos	21	4,86	5	102	,359	4	5	7,38%

Nota: N = Amostra; M= média; M₀= Moda; Σ = somatório acumulado; DP= desvio padrão; Mín= mínimo; Máx= Máximo; CV= Coeficiente de variabilidade

De facto, são numerosas as pesquisas que desenvolvem-se em relação ao conceito multidimensional da atitude, a aplicação da teoria do contacto no âmbito desportivo para a promoção de atitudes perante a deficiência, assim como o interesse no melhoramento do perfil de saída dos vários profissionais que actuam nesta área (Baptista, Santos, & Fumes, 2016; Kropp & Wolfe, 2018; Omote, 2018; Silva, 2019; e outros). O segundo descritor fazia referência à possibilidade da metodologia proposta poder ser

Tabela 5

Dados relativos ao descritor 2: Aplicabilidade

2. Aplicabilidade		N	M	M ₀	Σ	DP	Mín	Máx	CV
2.1	Pode ser aplicada a capacitações de nível básico	21	4,95	5	104	,218	4	5	4,40%
2.2	Pode ser aplicada a capacitações de nível Intermédio	21	4,71	5	99	,463	4	5	9,83%
2.3	É aplicável no contexto de uma capacitação desportiva	21	4,86	5	102	,359	4	5	7,38%
2.4	É aplicável sem detrimento dos conteúdos específicos de cada capacitação	21	4,81	5	101	,402	4	5	8,35%

Nota: N = Amostra; M= média; M₀= Moda; Σ = somatório acumulado; DP= desvio padrão; Mín= mínimo; Máx= Máximo; CV= Coeficiente de variabilidade

aplicada em diferentes contextos (Tabela 5). A este respeito, os resultados mantiveram uma resposta positiva por parte de todos os juízes, indicando uma amplitude mínima (entre 4 e 5), CV menor a 10%, e a moda situada em 5 para todos os itens. Embora com resultados positivos, o item 2.2 teve a menor pontuação no somatório (99), sugerindo que a metodologia proposta teria uma maior aplicabilidade em capacitações de nível básico do que nível intermédio.

Promoção de atitudes positivas perante a deficiência em ambientes inclusivos

Na actualidade, os vários métodos que concorrem para o fomento de uma atitude positiva perante a deficiência, são adaptados a diferentes contextos, o que afirma a versatilidade dos mesmos (Barney, 2011; Lund & Seekins, 2014; Perez-Tejero *et al.*, 2012).

Em relação ao desenho da proposta metodológica, Tabela 6, os resultados apontam para uma

adequada sequência entre fases (3.2), entre níveis (3.4), e entre fases e níveis (3.5), todos por unanimidade dos juízes ($5 \pm 0,00$). Ainda, os dados sugerem uma relação quase perfeita entre as fases, níveis e objectivos (3.6), assim como entre fases, níveis, objectivos específicos e estratégias formuladas (3.7); ambas com um somatório de 104 pontos e desvio padrão mínimo ($4,95 \pm 0,218$).

Tabela 6

Dados relativos ao descritor 3: Desenho da proposta

	3. Desenho da proposta	N	M	M ₀	Σ	DP	Mín	Máx	CV
3.1	As fases são coerentes com o objectivo da proposta	21	4,86	5	102	,359	4	5	7,38%
3.2	Existe uma sequência lógica entre as fases	21	5,00	5	105	,000	5	5	0,00%
3.3	Os níveis são coerentes com o objectivo da proposta	21	4,86	5	102	,359	4	5	7,38%
3.4	Existe uma sequência lógica entre os níveis	21	5,00	5	105	,000	5	5	0,00%
3.5	Existe uma relação adequada entre fases e níveis	21	5,00	5	105	,000	5	5	0,00%
3.6	Existe relação adequada entre fases, níveis e objectivos	21	4,95	5	104	,218	4	5	4,40%
3.7	Existe uma relação adequada entre fases, níveis, objectivos específicos e estratégias	21	4,95	5	104	,218	4	5	4,40%

Nota: N = Amostra; M= média; M₀= Moda; Σ = somatório acumulado; DP= desvio padrão; Mín= mínimo; Máx= Máximo; CV= Coeficiente de variabilidade

Em consequência, pode-se inferir que a estruturação lógica dos diferentes elementos que compõem o desenho, conferem uma adequada validade à metodologia. De acordo com Garrote y del Carmen Rojas (2015), a concordância entre juízes confirmam a relação entre o desenho do instrumento em processo de validação e a eficácia com relação ao objectivo para o qual foi criada a proposta.

Com relação aos objectivos apresentados na proposta – Tabela 7 – os juízes valoraram positivamente os diferentes itens afirmando por unanimidade ($5 \pm 0,00$) que se adequavam às necessidades do desenho da mesma (4.7). Igualmente, os expertos estiveram de acordo em que a metodologia incluía objectivos relacionados às três dimensões da atitude (4.4, 4.5 e 4.6) indicando valores acumulados acima de 100 e um CV inferior a 10%

Tabela 7

Dados relativos ao descritor 4: Objectivos da proposta

	4. Objectivos da proposta	N	M	M ₀	Σ	DP	Mín	Máx	CV
4.1	Apresenta objectivos específicos definidos	21	4,81	5	101	,402	4	5	8,35%
4.2	A sua formulação é precisa e específica	21	4,71	5	99	,463	4	5	9,83%
4.3	Objectivos específicos estão bem enquadrados em cada níveis	21	4,90	5	103	,301	4	5	6,14%
4.4	Incluem-se objectivos para o desenvolvimento da dimensão cognitiva da atitude	21	4,81	5	101	,402	4	5	8,35%
4.5	Incluem-se objectivos para o desenvolvimento da dimensão afectiva da atitude	21	4,90	5	103	,301	4	5	6,14%
4.6	Incluem-se objectivos para o desenvolvimento da dimensão comportamental da atitude	21	4,90	5	103	,301	4	5	6,14%
4.7	Adequam-se às necessidades do desenho da proposta	21	5,00	5	105	,000	5	5	0,00%

Nota: N = Amostra; M= média; M₀= Moda; Σ = somatório acumulado; DP= desvio padrão; Mín= mínimo; Máx= Máximo; CV= Coeficiente de variabilidade

De facto, um dos aspectos fundamentais da metodologia baseia-se no desenvolvimento das atitudes desde uma perspectiva multidimensional, a qual esta assente nos vários estudos específicos (Kim *et al.*, 2015; Radlińska, Starkowska, Kozybska, Flaga-Gieruszyńska, & Karakiewicz, 2020; Wöhrle, Franke, & Kissgen, 2018). Neste sentido, a concordância entre juízes concorre para confirmar a validade da proposta em análise (Crespo, 2007; Galicia Alarcón, Balderrama Trápaga, & Edel Navarro, 2017; Souza *et al.*, 2017).

Em relação às estratégias apresentadas na metodologia com o intuito de alcançar os diversos objectivos – Tabela 8 – os especialistas estiveram totalmente de acordo ($5 \pm 0,00$) em que contribuíam para o desenvolvimento das três dimensões da atitude (5.5), estando orientadas para o formando (5.6), e sendo de fácil implementação (5.11). O resto dos itens, mesmo com uma maior variabilidade entre as opiniões dos expertos (CV abaixo de 10%), aceitaram-se

como dentro dos parâmetros de homogeneidade, apresentando uma moda igual a cinco. No entanto, em relação ao facto das estratégias serem motivadoras para os formandos (5.9), os juízes apresentaram um somatório acumulado menor (97), com um coeficiente de variabilidade maior (10,77%). Neste sentido, pode-se deduzir que mesmo sendo aceite como adequado, deve-se envidar esforços na melhora das estratégias como forma a incrementar a motivação do formando dentro da proposta. Similarmente, houve divergências entre os juízes em relação à necessidade de utilizar material específico para a implementação das estratégias (5.12), tendo como desvio $4,76 \pm 0,539$ e CV 11,32%. Contudo, a origem desta divergência entre juízes poderia estar relacionada à construção frásica indicando um valor negativo. Porém, o item foi considerado dentro dos parâmetros de homogeneidade pelos critérios estabelecidos nos procedimentos da validação.

Tabela 8

Dados relativos ao descritor 5: Estratégias da proposta

5. Estratégias da proposta		N	M	Mo	Σ	DP	Mín	Máx	CV
5.1	Tem sido seleccionadas adequadamente	21	4,86	5	102	,359	4	5	7,38%
5.2	Ajustam-se às exigências dos objectivos específicos	21	4,71	5	99	,463	4	5	9,83%
5.3	Estão em número suficiente para atingir os objectivos específicos de cada nível	21	4,90	5	103	,301	4	5	6,14%
5.4	São exequíveis dentro do contexto de uma capacitação com as características definidas	21	4,86	5	102	,359	4	5	7,38%
5.5	Promovem o desenvolvimento das diferentes dimensões da atitude (cognitiva, afectiva e comportamental)	21	5,00	5	105	,000	5	5	0,00%
5.6	São orientadas ao formando	21	5,00	5	105	,000	5	5	0,00%
5.7	Incitam à acção do formando	21	4,81	5	101	,402	4	5	8,35%
5.8	Fomentam o trabalho cooperativo	21	4,81	5	101	,402	4	5	8,35%
5.9	São motivadoras para os formandos	21	4,62	5	97	,498	4	5	10,77%
5.10	As estratégias do desenho são variadas	21	4,81	5	101	,402	4	5	8,35%
5.11	Qualquer formador as pode implementar	21	5,00	5	105	,000	5	5	0,00%
5.12	Não precisam de material específico	21	4,76	5	100	,539	3	5	11,32%
5.13	As estratégias são de fácil compreensão	21	4,81	5	101	,402	4	5	8,35%
5.14	As estratégias do desenho não interferem na aprendizagem de conteúdos específicos de uma modalidade desportiva	21	4,86	5	102	,359	4	5	7,38%
5.15	As estratégias propostas são facilmente incorporáveis ao desenho de uma capacitação desportiva	21	4,90	5	103	,301	4	5	6,14%

Nota: N = Amostra; M= média; Mo= Moda; Σ = somatório acumulado; DP= desvio padrão; Mín= mínimo; Máx= Máximo; CV= Coeficiente de variabilidade

Promoção de atitudes positivas perante a deficiência em ambientes inclusivos

Deve-se destacar que um dos aspectos essenciais da proposta está relacionada às estratégias utilizadas para o desenvolvimento de atitudes positivas nos participantes, as quais devem contribuir para uma experiência eficaz de aprendizagem (Rodrigues & Lima-Rodrigues, 2017). Neste sentido, a concordância entre juízes sugere uma adequada validade em relação ao conteúdo avaliado (Dorantes-Nova, *et al.*, 2016; Galicia Alarcón *et al.*, 2017; Urrutia Egaña *et al.*, 2014).

Quanto aos critérios de êxito estabelecidos na proposta para verificar o sucesso de cada nível ou fase e a sua progressão dentro do modelo — Tabela 9 — os expertos concordaram na idoneidade dos mesmos. Portanto, os resultados mostraram um sumatório igual ou superior a 100, com um CV inferior a 10%; o que sugere uma adequada validade como continuação dos dados obtidos em relação ao desenho, objectivos e estratégias (descritores 3, 4 e 5).

Tabela 9

Dados relativos ao descritor 6: Critérios de êxito apresentados

6. Critérios de êxito apresentados		N	M	M ₀	Σ	DP	Mín	Máx	CV
6.1	São definidos com clareza e de fácil compreensão	21	4,76	5	100	,436	4	5	9,15%
6.2	Referem-se a características observáveis dos formandos	21	4,90	5	103	,301	4	5	6,14%
6.3	Ajustam-se aos objectivos específicos definidos por nível	21	4,76	5	100	,436	4	5	9,15%
6.4	Identificam se os objectivos de cada nível foram atingidos	21	4,86	5	102	,359	4	5	7,38%

Nota: N = Amostra; M= média; M₀= Moda; Σ = somatório acumulado; DP= desvio padrão; Mín= mínimo; Máx= Máximo; CV= Coeficiente de variabilidade

Com base nas características da proposta e o tempo estimado para a sua aplicação — Tabela 10 — os juízes apontaram como pertinente a duração dedicada tanto à parte presencial, quanto ao trabalho independente. Igualmente consideraram que o tempo total investido na capacitação estava dentro dos parâmetros normalmente dedicados à realização de formações na área do desporto (moda igual a 5, com somatório acumulado

próximo a 100, e CV inferior a 10%). Contudo, houve divergências em relação à proporção entre participantes com e sem deficiência (7.2) para efectivar a convivência entre grupos como base da teoria do contacto. Porém, esta discrepância entre juízes não ultrapassou os valores de referência estabelecidos nos procedimentos para a aprovação do item (somatório superior a 84 e CV inferior a 15%).

Tabela 10

Dados relativos ao descritor 7: Características e estimação do tempo

7. Características e estimação do tempo		N	M	M ₀	Σ	DP	Mín	Máx	CV
7.1	O número de participantes indicado é adequado para atingir os objectivos específicos	21	4,90	5	103	,301	4	5	6,14%
7.2	A razão de 1 pessoa com deficiência por cada 5 de inclusão é adequada para o contacto efectivo entre grupos	21	4,57	5	96	,676	3	5	14,79%
7.3	A duração proposta de tempo presencial é adequada para a promoção das dimensões da atitude previstas	21	4,76	5	100	,436	4	5	9,15%
7.4	A duração proposta de tempo independente (estágio) é adequada para a promoção das dimensões da atitude previstas	21	4,81	5	101	,402	4	5	8,35%
7.5	A duração proposta para implementar a metodologia é adequada para a promoção de atitudes positivas perante as pessoas com deficiência	21	4,86	5	102	,359	4	5	7,38%
7.6	A duração da intervenção está dentro dos parâmetros das capacitações realizadas na área do desporto	21	4,90	5	103	,301	4	5	6,14%

Rodríguez de Vera Mouliá, L.; López Martínez, A. B.; Muria, A.

Nota: N = Amostra; M= média; Mo= Moda; Σ = somatório acumulado; DP= desvio padrão; Mín= mínimo; Máx= Máximo; CV= Coeficiente de variabilidade

Como indicam Galicia Alarcón *et al.* (2017), a disparidade de opiniões entre expertos, enriquece o processo e ajuda a encontrar debilidades e forças na proposta. Isto permite uma análise mais aprofundada e ajuda na tomada de decisões em relação ao que deve ser modificado, integrado ou eliminado (Batista *et al.*, 2016; Matos, 2015).

O último descritor estava relacionado aos resultados que poderiam ser esperados a partir da aplicação da metodologia (Tabela 11). Neste sentido, todos os expertos foram unânimes (5 $\pm$ 0,00) ao considerar que a proposta contribuiu para a melhora da atitude nas suas dimensões

cognitiva, afectiva e comportamental (8.1, 8.2 e 8.3). Igualmente, houve homogeneidade na avaliação dos juízes relativamente ao impacto positivo da metodologia nas atitudes dos formandos a curto e longo prazo. Destaca-se, que segundo a opinião dos especialistas, a proposta contribui para a melhora do perfil de saída dos formandos (8.4) em aspectos atitudinais perante as pessoas com deficiência, sem detrimento dos conteúdos específicos técnico / táticos da modalidade desportiva na qual se aplique (8.8). Assim, o somatório de cada um dos itens ultrapassa o valor 100, com um coeficiente de variabilidade inferior a 8%.

Tabela 11

Dados relativos ao descritor 8: Resultados esperados

8. Resultados esperados	N	M	Mo	Σ	DP	Mín	Máx	CV
8.1 Contribui na melhora da dimensão cognitiva do formando	21	5,00	5	105	,000	5	5	0,00%
8.2 Contribui na melhora da dimensão afectiva do formando	21	5,00	5	105	,000	5	5	0,00%
8.3 Contribui na melhora na dimensão comportamental do formando	21	5,00	5	105	,000	5	5	0,00%
8.4 Contribui à melhora do perfil de saída dos formandos	21	4,86	5	102	,359	4	5	7,38%
8.5 A proposta resulta adequada para a promoção de atitudes positivas a curto prazo (contexto da capacitação)	21	4,95	5	104	,218	4	5	4,40%
8.6 A proposta resulta adequada para a promoção de atitudes positivas a meio e longo prazo (contexto fora da capacitação)	21	4,86	5	102	,359	4	5	7,38%
8.7 Prepara o formando para a relação interpessoal com pessoas com deficiência no contexto diário (transferência)	21	4,95	5	104	,218	4	5	4,40%
8.8 A proposta não está em detrimento dos conteúdos técnicos e táticos da capacitação	21	4,95	5	104	,218	4	5	4,40%

Nota: N = Amostra; M= média; Mo= Moda; Σ = somatório acumulado; DP= desvio padrão; Mín= mínimo; Máx= Máximo; CV= Coeficiente de variabilidade

Neste contexto, estudos realizados tendo em conta a facilitação de conhecimento em relação ao grupo alvo da atitude, afirmam que as pessoas que participam em programas de prática desportiva onde se facilita informação sobre a deficiência, os desportos adaptados e a sua prática, apresentam uma atitude mais positiva perante a inclusão das pessoas com deficiência (Pérez-Tejero *et al.*, 2012; Oliveira *et al.*, 2017; Omote, 2018; Silva, 2019). Igualmente, pesquisas indicam que a inclusão teve um efeito positivo nos participantes, não observando efeitos negativos no programa

(Branco, 2012; Lund & Seekins, 2014). Com relação ao desenvolvimento das diferentes dimensões da atitude, a concordância entre juízes nos vários itens (4.4, 4.5, 4.6, 5.5, 8.1, 8.2, e 8.3), sugere que os diferentes descritores desenvolvem a mesma característica apresentando uma apropriada homogeneidade (Souza, 2017).

Finalmente, a proposta metodológica para a promoção de atitudes positivas perante a pessoa com deficiência através de capacitações desportivas em ambientes inclusivos foi validada pelos especialistas com 21 votos a favor e nenhum em contra.

Promoção de atitudes positivas perante a deficiência em ambientes inclusivos

A este respeito, a realização de um questionário para apurar o *Coefficiente de Competência do Especialista* (Crespo, 2007; Galicia Alarcon *et al.*, 2017; Matos, 2015; Urrutia Egaña *et al.*, 2014), foi um procedimento essencial para dar validade aos resultados, já que autores como Dorantes-Nova *et al.* (2016) indicam que sendo a validação por expertos relativamente nova, alguns especialistas recrutados podem não possuir as aptidões necessárias para realizar com sucesso este tipo de pesquisa.

CONCLUSÕES

No âmbito da promoção das Actividades Físicas para as pessoas com deficiência, acredita-se que seja necessário munir o profissional em formação das ferramentas atitudinais adequadas para o desempenho das suas actividades. Neste contexto, idealizou-se uma proposta metodológica a ser aplicada em ambientes inclusivos durante as capacitações de técnicos desportivos em Moçambique, a qual foi submetida com êxito à validação por especialistas. Durante este processo, os expertos analisaram vários descritores, entre eles, o contexto da proposta e a sua aplicabilidade; o desenho, objectivos e estratégias da metodologia; assim como os critérios de êxito, a estimação do tempo para a sua implementação e os resultados esperados. Finalmente, pode-se concluir que o conjunto de especialistas consideraram adequada a proposta metodológica, sendo validada em relação ao conteúdo.

Cabe destacar que a metodologia proposta não só é aplicável para capacitações de curta duração na área do desporto, podendo adapta-se a outros contextos como o educativo, através das aulas de Educação Física. De forma similar, embora a proposta centrou-se no contexto da deficiência, pela sua estrutura pode ser adaptada a outros grupos populacionais em risco de exclusão.

Ainda, um aspecto favorável da proposta metodológica é que promove as atitudes sem detrimento dos conteúdos teóricos e práticos a serem desenvolvidos, podendo ser realizada de forma implícita em qualquer tipo de capacitação / formação.

APLICAÇÕES PRÁTICAS

Desde uma perspectiva prática, a metodologia ora validada pode ser aplicada nos diferentes contextos que pretendam fomentar a inclusão de pessoas com

deficiência a partir do desenvolvimento de atitudes positivas. Desta forma, a metodologia pode ser adaptada tanto no âmbito da recreação e do desporto inclusivo, como no contorno da educação inclusiva. Neste sentido, a proposta pode ser utilizada em capacitações de qualquer modalidade desportiva adaptada (p. ex: cursos de voleibol sentado, basquetebol em cadeira de rodas, parabadminton, etc.) assim como em actividades práticas de carácter recreativo (p. ex: acampamentos, multiaventuras, turismo, etc.) ou mesmo durante as aulas de Educação Física nas quais estejam inseridos alunos com Necessidades Educativas Especiais. Cabe destacar que a metodologia é o suficientemente simples como para ser utilizada com êxito por qualquer animador, formador, técnico ou professor.

REFERÊNCIAS

- Abellán, J., Sáez-Gallego, N. M., Reina, R. (2018). Evaluación de las actitudes hacia la discapacidad en Educación Física: Efecto diferencial del sexo, contacto previo y la percepción de habilidad y competencia. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 18(1), 133-140. Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/cpd/article/view/282581>
- Aguiar, J. S., Duarte, E. (2005). Educação Inclusiva: Um estudo na área da Educação Física. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 11(2), 223-240.
- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge, MA: Addison-Wesley.
- Archie, V. W., Sherrill, C. (1989). Attitudes toward handicapped peers of mainstreamed and nonmainstreamed children in physical education. *Perceptual Motor Skills*, 69(1), 319-322.
- Barney, K. W. (2011). The effect of two disability-awareness training models on stigmatizing attitudes among future healthcare professionals. Tese de Doutoramento, Department of Parks, Recreation and Tourism, University of Utah, Salt Lake City, Estados Unidos de América.
- Batista, F. F., Santos, S. D., Fumes, N. L. (2016). Atitudes dos docentes do curso de educação física face à inclusão na educação superior. *Revista da Sobama, Marília*, 17(1), 43-48. <https://doi.org/10.36311/2674-8681.2016.v17n1.08.p43>
- Bofill Ródenas, A. M. (2010). Educación física en personas con discapacidad intelectual: Una propuesta para evaluar manifestaciones de la

Rodríguez de Vera Mouliá, L.; López Martínez, A. B.; Muria, A.

- condición física de manera inclusiva. *Educación y Diversidad*, 4(2) 17-32.
- Branco M. F. (2012). As atitudes dos professores de educação Física face à inclusão nas aulas de Educação física. Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, Portugal.
- Carvalho, M. S. (2011). As atitudes dos professores face à inclusão de alunos com deficiência – o contacto com a deficiência. Dissertação de mestrado, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, Portugal.
- Crespo, T. (2007). *Respuestas a 16 preguntas sobre el empleo de expertos en la investigación pedagógica*. Lima: San Marcos.
- Depauw, K. P., Doll Tepper, G. (1989). European perspectives on adapted physical activity. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 6(2), 95-99.
- Dorantes-Nova, J. A., Hernández-Mosqueda, J. S., Tobón-Tobón, S. (2016). Juicio de expertos para la validación de un instrumento de medición del síndrome de burnout en la docencia. *Ra Ximhai*, 12(6), 327-346. <https://doi.org/10.35197/rx.12.01.e3.2016.22.jd>
- Galicia Alarcón, L. A., Balderrama Trápaga, J. A., Edel Navarro, R. (2017). Validez de contenido por juicio de expertos: propuesta de una herramienta virtual. *Apertura (Guadalajara, Jal.)*, 9(2), 42-53. <http://dx.doi.org/10.18381/Ap.v9n2.993>
- Gaona, S. X. B., Torres, C. E. C., & Charles, B. C. J. (2018). Actitudes y estereotipos en estudiantes del área de la salud hacia personas con discapacidad motriz. *Revista Española de Discapacidad (REDIS)*, 6(1), 199-219. <https://doi.org/10.35197/rx.12.01.e3.2016.22.jd>
- Garrote, P. R., del Carmen Rojas, M. (2015). La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 18, 124-139. <https://doi.org/10.26378/mlae1918259>
- González, J., Baños, L. A. (2013). Estudio sobre el cambio de actitudes hacia la discapacidad en clases de actividad física. *Cuadernos De Psicología Del Deporte*, 12(2), 101-108. Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/cpd/article/view/17037>
- Hanrahan, S. J. (2007). Athletes with disabilities. In Tenenbaum, G., Eklund, R. (Eds.), *Handbook of sport psychology* (3ª ed.), 845-858. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Hutzler, Y., Sherrill, C. (2007). Defining adapted physical activity: International perspectives. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 24(1), 1-20. <https://doi.org/10.1123/apaq.24.1.1>
- Martín, P. J., González, L. J. (2004). Propuesta de un programa para educar en valores a través de la actividad física y el deporte. *Apunts. Educación física y deportes*, 3(77), 25-29.
- Kim, K. H., Lu, J., Estrada-Hernandez, N. (2015). Attitudes toward people with disabilities: The tripartite model, social desirability, and other controversial variables. *Journal of Asia Pacific Counseling*, 5(1), 23-37. <https://doi.org/10.18401/2015.5.1.2>
- Kropp, J. J., Wolfe, B. D. (2018). College Students' Perceptions on Effects of Volunteering with Adults with Developmental Disabilities. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 22(3), 93-118.
- Lund, E. M., Seekins, T. (2014). Early Exposure to People with Physical and Sensory Disabilities and Later Attitudes toward Social Interactions and Inclusion. *Physical Disabilities: Education and Related Services*, 33(1), 1-16. <https://doi.org/10.14434/pders.v33i1.4825>
- Martín, A. R., Arregui, E. A. (2013). Development and validation of a scale to identify attitudes towards disability in Higher Education. *Psicothema*, 25(3), 370-376.
- Martins, C. L. (2014). Educação Física Inclusiva: Atitudes dos docentes. *Revista Movimento, Porto Alegre*, 20(2), 637-657. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.40143>
- Matos, D. A. (2015). Confiabilidade e concordância entre juízes: aplicações na área educacional. *Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo*, 25(59), 298-324. <http://dx.doi.org/10.18222/ea.255920142750>
- Monteiro, J. R. (2012). O contributo do Desporto Adaptado para a Integração Social da Pessoa com Deficiência Motora. Dissertação de mestrado, Instituto Superior Miguel Torga, Coimbra, Portugal.
- Mouliá, L., Tembe, V., Buendia, M. (2019). Development of Social and Relational Values through Physical Education: Curricular Guidelines for Technical-vocational and Vocational Education in Mozambique. *Weber Educational Research & Instructional Studies*. 11(1), 1-8.

Promoção de atitudes positivas perante a deficiência em ambientes inclusivos

- Nicoletti, J. A., García, G. (2015). El derecho humano a la educación física adaptada. *EmásF: revista digital de educación física*, 6(35), 70-78.
- Oliveira, C. S., de Almeida Pereira, D. A., Pinto, S. G. (2017). Atitudes de futuros profissionais de educação física face a inclusão de pessoas com deficiência em suas aulas. *Revista diálogos e perspectivas em educação especial*, 4(2). <https://doi.org/10.36311/2358-8845.2018.v4n2.06.p63>
- Omote, S. (2016). Atitudes em relação à inclusão no ensino superior. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(1), 211-215. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12283>
- Omote, S. (2018). Atitudes Sociais em Relação à Inclusão: Recentes Avanços em Pesquisa 1. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 24(SPE), 21-32. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382418000400003>
- Pardo, R. G. (2008). La transmisión de valores a jóvenes socialmente desfavorecidos a través de la Actividad Física y el Deporte. Estudio Múltiple de casos: Getafe, L'aquila y Los Ángeles. Tese de Doutoramento, Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, Universidad Politécnica de Madrid, Madrid, Espanha.
- Pérez-Tejero, J., Ocete, C., Ortega, G. V., Coterón, J. L. (2012). Diseño y aplicación de un programa de intervención de práctica deportiva inclusiva y su efecto sobre la actitud hacia la discapacidad: El Campus Inclusivo de Baloncesto. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del deporte*, 29(8), 258-271. <http://dx.doi.org/10.5232/ricyde2012.02905>
- Radlińska, I., Starkowska, A., Kozybska, M., Flaga-Gieruszyńska, K., Karakiewicz, B. (2020). The multidimensional attitudes scale towards persons with disabilities (MAS)-a Polish adaptation (MAS-PL). *Annals of Agricultural and Environmental Medicine*. <https://doi.org/10.26444/aaem/114531>
- Rodrigues, D., Lima-Rodrigues, L. (2017). Educação Física: formação de professores e inclusão. *Práxis Educativa (Brasil)*, 12(2), 317-333.
- Sasaki, R. K. (2004). Pessoas com deficiência e os desafios da inclusão. *Revista Nacional de Reabilitação. São Paulo*, 6(31), julho/agosto.
- Sherill, C. (1989). *Adapted physical activity, recreation, and sport: Cross-disciplinary and lifepan* (5th ed.). Dubuque: McGraw-Hill.
- Silva, R. (2019). Validação da Versão Portuguesa da Multidimensional Attitudes Toward Inclusive Education Scale em Estudantes-Estagiários de Educação Física. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Slininger, D., Sherill, C., Jankowski, C. M. (2000). Children's Attitudes Toward Peers With Severe Disabilities: Revisiting Contact Theory. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17(2), 176-196. <https://doi.org/10.1123/apaq.17.2.176>
- Souza, A. C., Alexandre, N. M., Guirardello, E. D. (2017). Propriedades psicométricas na avaliação de instrumentos: avaliação da confiabilidade e da validade. *Epidemiologia e Serviços de Saúde*, 26(3), 649-659. <https://doi.org/10.5123/S1679-49742017000300022>
- Teixeira, J. D. (2014). O efeito de um Programa de Educação Paralímpica nas atitudes dos alunos sem NEE face à inclusão na Educação Física. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, Porto, Portugal
- Tembre, V., Machava, E. (2012). Necessidade Educativas Especiais - Da teoria a acção psicomotora para a inclusão e elevação de auto estima. *Revista UDZIWI*, 3(10), 5-17. Centro de Estudos de Políticas Educativas (CEPE) da Universidade Pedagógica. Recuperado de https://www.up.ac.mz/cepe/images/UDZIWI_10.pdf.
- Urrutia Egaña, M., Barrios Araya, S., Gutiérrez Núñez, M., Mayorga Camus, M. (2014). Métodos óptimos para determinar validez de contenido. *Educación Médica Superior*, 28(3), 547-558.
- Vilchinsky, N., Werner, S., Findler, L. (2010). Gender and attitudes toward people using wheelchairs: A multidimensional perspective. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 53(3), 163-174. <https://doi.org/10.1177/0034355209361207>
- Vitorino, A., Monteiro, D., Moutão, J., Morgado, S., Bento, T., Cid, L. (2015). Atividade física adaptada na população com necessidades especiais. *Revista Científica da FPDD-Desporto e Atividade Física para Todos*, 1(1), 47-51.
- Wöhrle, J., Franke, S., Kissgen, R. (2018). The German Multidimensional Attitude Scale Toward Persons With Disabilities (G-MAS): A factor analytical study among high-school students. *Rehabilitation psychology*, 63(1), 83-91. <https://doi.org/10.1037/rep0000170>

Rodríguez de Vera Mouliaá, L.; López Martínez, A. B.; Muria, A.

Xavier, A. D. (2016). Inclusão da pessoa com deficiência: a grande barreira são as atitudes. II Congresso internacional de educação inclusiva. Campina Grande. Recuperado de

https://www.editorarealize.com.br/editora/anaais/coneddu/2016/TRABALHO_EV056_MD1_SA14_ID8588_11082016164518.pdf

APÊNDICE F

Guião de Entrevista no fim do curso (EPAR_I)

a) Aspectos gerais do curso:

Qual é a sua impressão sobre:

- Tempo dedicado para cada conteúdo do programa
- Importância do apreendido para a sua labor como treinador
- A formação satisfaz as suas expectativas?
- Sente-se confiante para implementar o apreendido durante a formação?

b) Aspectos específicos da modalidade

Qual é a sua impressão sobre:

- O domínio adquirido sobre os gestos técnicos do paravoleibol?
- Capacidade para analisar e corrigir erros dos gestos técnicos?
- Aplicar metodologias de trabalho para o treinamento do voleibol sentado.
- O conhecimento dos sistemas tácticos do voleibol sentado
- O conhecimento sobre o regulamento básico do voleibol sentado
- Conhecimento sobre a classificação funcional de atletas no voleibol sentado?
- Capacidade para criar um núcleo desportivo de paravoleibol na comunidade?

c) Aspectos cognitivos, afectivos e comportamentais relacionados à deficiência.

Pode responder às seguintes questões?

- Será que a prática desportiva é benéfica para as pessoas com deficiência?
- Considera que as pessoas com deficiência enfrentam algumas barreiras para a prática desportiva?
- Que sentimentos lhe produzem as pessoas com deficiência físico-motora?
- Tem intenção /está motivado para treinar na área do voleibol sentado?
- Convidaria para os treinos a uma pessoa com deficiência físico-motora que se encontrasse casualmente?

Guião de Entrevista no fim dos quatro meses (EPAR_II)

a) Aspectos técnicos da formação realizada:

- Tem conseguido abrir um núcleo desportivo de voleibol sentado? Quais as dificuldades enfrentadas?
- Tem sido úteis os conhecimentos técnico/tácticos adquiridos durante a formação que realizou em voleibol sentado? em que sentido?

b) Aspectos relacionados às pessoas com deficiência:

- Tem advertido benefícios para as pessoas com deficiência a partir do treinamento desportivo?
- Considera que os ambientes inclusivos (trabalho de treinamento entre pessoas com e sem deficiência) tem benefícios para todos os participantes? por que?
- Actualmente, que sentimentos lhe produzem as pessoas com deficiência físico-motora?
- Quantas pessoas com e sem deficiência tem conseguido envolver no seu núcleo de voleibol sentado?

APÊNDICE G

Diário do Participante (DPA): _____ CÓDIGO: _____

DIA 1 de Formação: ____/____/201__ Lugar: _____

Queira, por favor, responder às seguintes questões usando as cores da sua pasta:

Azul (“Quase nada”) Verde (“Pouco”) Amarelo (“Mais ou menos”)
 Laranja (“Muito”) Vermelho (“Absolutamente”)

	Questão	Azul	Verde	Amarelo	Laranja	Vermelho
1	Indique o seu grau de participação nas actividades de hoje					
2	Resultou-lhe interessante a apresentação dos diferentes conteúdos?					
3	Concorda com que existem numerosas barreiras para a prática de desporto por pessoas com deficiência?					
4	Concorda com que a prática desportiva traz grandes benefícios às pessoas com deficiência?					
5	Aprendeu/melhorou os gestos técnicos de passe da bola e a posição base no paravoleibol?					
6	Percebe qual é a intenção de classificar os atletas com deficiência no desporto adaptado?					
7	Sente-se capacitado para apontar as diferenças entre o voleibol convencional e o paravoleibol?					

Queira, por favor, responder às seguintes questões justificando a sua resposta por escrito:

1- Nos exercícios em que trabalhou em pares, pode indicar aspectos positivos e negativos do/a colega? _____

2- Faça um comentário sobre o dia de curso (positivo e negativo)? _____

Dilema Moral-1

Imagine a seguinte situação:

"Numa aula de Educação Física tem 50 alunos sem deficiência e 3 alunos com algum tipo de deficiência físico-motora. Na hora de fazer equipes para jogar alguma modalidade, os alunos evitam incluir a estes 3 colegas nas suas equipes, ficando sempre fora dos jogos e actividades. Como professor da aula... o que deveria fazer?"

(Algumas sugestões: Dar outras tarefas a estes três alunos? variar a forma de escolha das equipes? mudar o regulamento dos desportos? mandar descansar aos três alunos porque os colegas no lhes aceitam; obrigar às equipes a incorporar a estes alunos, mesmo que poderia criar conflitos durante a aula e fora dela? etc.).

Justifique a sua resposta sendo tão sincero quanto possível.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Diário do Participante (DPA): _____ CÓDIGO: _____

DIA 2 de Formação: ____/____/201__ Lugar: _____

Queira, por favor, responder às seguintes questões usando as cores da sua pasta:

Azul (“Quase nada”) Verde (“Pouco”) Amarelo (“Mais ou menos”)
Laranja (“Muito”) Vermelho (“Absolutamente”)

	Questão	Azul	Verde	Amarelo	Laranja	Vermelho
1	Indique o seu grau de participação nas actividades de hoje					
2	Resultou-lhe interessante a apresentação dos diferentes conteúdos?					
3	Aprendeu/melhorou os gestos técnicos da manchete e recepção da bola no paravoleibol?					
4	Aprendeu/melhorou os gestos técnicos do remate e o bloqueio no paravoleibol?					
5	Compreendeu os diferentes sistemas tácticos básicos (recepção, defesa e ataque) no paravoleibol?					

Queira, por favor, responder as seguintes questões justificando por escrito:

1- Qual é o sentimento que lhe produzem as pessoas com deficiência? _____

2- Faça um comentário sobre o dia de curso (positivo e negativo)? _____

Dilema Moral-2

Imagine a seguinte situação:

"É treinador de uma equipa de Andebol que está jogando num campeonato escolar. A sua equipe não tem tido uma boa prestação e está situada no último lugar da classificação. Apenas resta a última partida da temporada, mas se ganhar pode sair da última para a penúltima posição."

Dentro da equipe tem um jogador com paralisia no braço esquerdo ao qual meteu na equipe porque o pai do menino insistiu muito. O menino consegue jogar só com o seu braço direito, mas não é dos melhores da equipe e por isso ainda não tem entrado a jogar nenhuma partida. Contudo, sempre participa dos treinos e é disciplinado.

Sabendo que é a sua última partida da temporada, mas que pode-lhe fazer sair da última posição... deixaria jogar a este menino que não é dos melhores mas nunca entrou no campo de jogo?"

Justifique a sua resposta sendo tão sincero quanto possível.

[illegible]

Diário do Participante (DPA): _____ CÓDIGO: _____

DIA 3 de Formação: ____/____/201__ Lugar: _____

Queira, por favor, responder às seguintes questões usando as cores da sua pasta:

Azul (“Quase nada”) Verde (“Pouco”) Amarelo (“Mais ou menos”)
Laranja (“Muito”) Vermelho (“Absolutamente”)

	Questão	Azul	Verde	Amarelo	Laranja	Vermelho
1	Indique o seu grau de participação nas actividades de hoje					
2	Resultou-lhe interessante a apresentação dos diferentes conteúdos?					
3	Melhorou os gestos técnicos aprendidos nos dias anteriores?					
4	Sente-se apto para aplicar as principais regras de arbitragem numa partida de paravoleibol?					
5	Considera importante planificar cada sessão de treino dando importância ao jogo?					

Queira, por favor, responder as seguintes questões justificando por escrito:

1- Consideras o paravoleibol um desporto inclusivo? _____

2- Faça um comentário sobre o dia de curso (positivo e negativo)? _____

Dilema Moral-3

Imagine a seguinte situação:

"Você é organizador dum evento desportivo de carácter social num bairro que tem muitas crianças e jovens com deficiência e que estão inscritos para participar no desporto. Na verdade, quase a metade dos inscritos são pessoas com deficiência!"

Como responsável e organizador do evento, deve decidir entre uma das seguintes opções:

1- Irei organizar um campeonato de futebol inclusivo, onde as regras estejam adaptadas para incluir aos jogadores com deficiência;

2- Irei organizar dois campeonatos em simultâneo, um campeonato só para pessoas com deficiência e outro paralelo só para pessoas sem deficiência;

3- Irei organizar um único campeonato de futebol para as pessoas sem deficiência e outras actividades de jogos informais para as pessoas com deficiência divertirem;

4- Irei organizar um único campeonato de futebol para as pessoas com deficiência e outras actividades de jogos informais para as pessoas sem deficiência divertirem".

Justifique a sua resposta sendo tão sincero quanto possível.

[illegible]

Diário do Participante (DPA): _____ CÓDIGO: _____

DIA 4 de Formação: ____/____/201__ Lugar: _____

Queira, por favor, responder às seguintes questões usando as cores da sua pasta:

Azul (“Quase nada”) Verde (“Pouco”) Amarelo (“Mais ou menos”)
Laranja (“Muito”) Vermelho (“Absolutamente”)

	Questão	Azul	Verde	Amarelo	Laranja	Vermelho
1	Indique o seu grau de participação nas actividades de hoje					
2	Resultou-lhe interessante a apresentação dos diferentes conteúdos?					
3	Aprendeu/melhorou aspectos relacionados à metodologia do treino no paravoleibol?					
4	Sente-se capacitado a nível técnico e tático para treinar uma equipe de iniciação em paravoleibol?					
5	Tomou conhecimento sobre aspectos importantes da legislação desportiva referente à pessoa com deficiência?					
6	Sente-se capacitado para a criação de um núcleo de paravoleibol dentro da comunidade?					
7	Considera oportuna a relação entre teoria e prática usada neste curso de paravoleibol?					

Queira, por favor, responder as seguintes questões justificando por escrito:

1- Durante a sessão de apresentação de trabalhos, considera que todos os colegas estão preparados para o treino de paravoleibol com equipas de iniciação? _____

2- Recomendarias este curso a algum conhecido? Qual tem sido a melhor/pior parte? _____

(Queira responder ao um questionário intitulado MAS)

APÊNDICE H



v. 4, n. 2, p. 84-99, maio-ago. 2020 | ISSN 2594-6463 |

5

Multidimensional Attitudes Scale Toward Persons With Disabilities (MAS): tradução e adaptação à língua portuguesa (MAS-PT)

Multidimensional Attitudes Scale Toward Persons With Disabilities (MAS): translation and adaptation to the Portuguese language (MAS-PT)

Multidimensional Attitudes Scale Toward Persons With Disabilities (MAS): traducción y adaptación a la lengua portuguesa (MAS-PT)

LUIS RODRÍGUEZ DE VERA MOULIA¹; ÂNGELO JOSÉ MURIA²; ANA BELÉN LÓPEZ MARTÍNEZ³

UNIVERSIDADE PEDAGÓGICA DE MAPUTO, UPM, MAPUTO, MOÇAMBIQUE
UNIVERSIDAD CATÓLICA SAN ANTONIO DE MURCIA, UCAM, MURCIA, ESPAÑA

RESUMO

Um dos fatores determinantes para a inclusão social das pessoas com deficiência é a atitude. Entre os instrumentos criados para a sua avaliação encontra-se a *Multidimensional Attitudes Scale Toward Persons With Disabilities (MAS)*, originalmente em língua inglesa. Objetivo: traduzir a escala MAS à língua portuguesa, fazendo a sua adaptação transcultural ao contexto moçambicano. Método: o processo incluiu as etapas de tradução, retrotradução, reunião de peritos e pré-teste. Participaram do pré-teste 24 estudantes (12 de sexo feminino). Resultado: produziu-se uma versão em língua portuguesa da escala MAS (MAS-PT) com uma adequada validade de conteúdo, tendo em conta a equivalência conceitual, semântica, idiomática e experimental. Conclusão: a escala MAS-PT foi satisfatoriamente traduzida e adaptada ao contexto moçambicano, ficando pronta para a avaliação das suas propriedades psicométricas.

Palavras-chave: Adaptação Transcultural. Atitudes. Pessoas com Deficiência.

ABSTRACT

One of the determining factors for the social inclusion of people with disabilities is the attitude. Among the instruments created for its evaluation is the *Multidimensional Attitudes Scale Toward Persons With Disabilities (MAS)*, originally in English. Objective: to translate the MAS scale to the Portuguese language, making its cross-cultural adaptation to the Mozambican context. Method: the process included the stages of translation, back-translation, expert meeting and pre-test. 24 students (12 female) participated in the pre-test. Result: a Portuguese version of the MAS scale (MAS-PT) was produced with adequate content validity, taking into account the conceptual, semantic, idiomatic and experimental equivalence. Conclusion: the MAS-PT scale was satisfactorily translated and adapted to the Mozambican context, being ready for the assessment of its psychometric properties.

Keywords: Cross-Cultural Adaptation. Attitudes. Persons with Disabilities.

RESUMEN

Uno de los factores determinantes para la inclusión social de las personas con discapacidad es la actitud. Entre los instrumentos creados para su evaluación se encuentra la Escala de actitudes multidimensionales hacia las personas con discapacidad (MAS), originalmente en inglés. Objetivo: traducir la escala MAS al idioma portugués, haciendo su adaptación intercultural al contexto mozambiqueño. Método: traducción y adaptación transcultural de instrumentos. El proceso incluyó las etapas de traducción, traducción inversa, reunión de expertos y prueba previa. 24 estudiantes (12 mujeres) participaron en la prueba previa. Resultado: se produjo una versión portuguesa de la escala MAS (MAS-PT) con una validez de contenido adecuada, teniendo en cuenta la equivalencia conceptual, semántica, idiomática y experimental. Conclusión: la escala MAS-PT se tradujo satisfactoriamente y se adaptó al contexto mozambiqueño, estando lista para la evaluación de sus propiedades psicométricas.

Palabras clave: Adaptación Transcultural. Actitudes. Personas con Discapacidad.

¹ Professor do Departamento de Socio-Antropometria da UPM. E-mail: fumoam@hotmail.com. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0478-3623>.

² Professor do Departamento de Socio-Antropometria da UPM. E-mail: ajmuria@gmail.com. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0563-9068>.

³ Professora do Departamento de Educação Física da UCAM. E-mail: almartinez@ucam.edu. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8419-3599>.

INTRODUÇÃO

Atualmente, o termo “inclusão” tem sido muito utilizado em contextos tão diversos como o educativo, cultural, desportivo, digital e financeiro, entre outros. Independentemente do âmbito, quando utilizado para referir-se às pessoas com deficiência, adverte-se que a maior parte das barreiras encontradas está relacionada com as atitudes sociais (KROPP; WOLFE, 2018; OMOTE, 2018; TANAKA, 2007; XAVIER, 2016). Se no entorno das pessoas com deficiência as atitudes forem positivas, haverá espaço para a inclusão; pelo contrário, quando as atitudes forem negativas, poderão dificultar este processo, convertendo deficiências específicas em desvantagens pessoais, familiares e profissionais (FINDLER; VILCHINSKY; WERNER, 2007).

Portanto, um dos fatores chave para a inclusão social das pessoas com deficiência será a atitude das pessoas sem deficiência perante este grupo. Segundo Rao (2004, como citado por FINDLER; VILCHINSKY; WERNER, 2007), apesar de não existir um consenso universal entre as mais de 30 definições da atitude, os pesquisadores parecem estar de acordo em incluir três dimensões: cognitiva, afetiva e comportamental (OCETE; PÉREZ-TEJERO; COTERÓN, 2015; TANAKA, 2007; VILCHINSKY; WERNER; FINDLER, 2010; e outros).

Neste contexto, o conhecimento, pensamentos e crenças que as pessoas têm em relação à deficiência, isto é, a dimensão cognitiva, tende a estimular certos sentimentos ou emoções no indivíduo, ou seja, a dimensão afetiva. Como consequência destas convicções e sentimentos provocados, ao entrar em contato com uma pessoa com deficiência, o sujeito tende a atuar de uma determinada maneira manifestando assim a dimensão comportamental da atitude (KIM; LU; ESTRADA-HERNANDEZ, 2015; RADLIŃSKA *et al.*, 2020; VILCHINSKY; WERNER; FINDLER, 2010). Portanto, desde uma perspectiva multidimensional, considera-se a atitude como um conjunto duradouro de crenças, carregadas de emoção que predispõe uma pessoa para determinados tipos de comportamentos (SHERRILL, 1998). Nestes termos, pode-se deduzir que o comportamento de uma pessoa parece ser o resultado do que pensa e sente, e portanto, para induzir um comportamento positivo, deveria influenciar-se sobre essas duas componentes (OCETE; PÉREZ-TEJERO; COTERÓN, 2015; RADLIŃSKA *et al.*, 2020).

As pesquisas sobre a inclusão das pessoas com deficiência indicam que existe uma necessidade de aumentar a consciencialização da sociedade sobre a deficiência e superar a imagem estereotipada construída a partir dos preconceitos (OMOTE, 2018). Desta forma, se faz necessário que sejam avaliadas cuidadosamente as atitudes em relação às pessoas com deficiência para a definição de metas e planos de atuação (PALAD *et al.*, 2016). Neste sentido, grande parte dos pesquisadores tem usado questionários de avaliação em diferentes âmbitos como instrumento para a recolha e registo de dados de forma sistemática e cuidadosa (RAMOS, 2014).

Como resultado da revisão da literatura (KIM; LU; ESTRADA-HERNANDEZ, 2015; KROPP; WOLFE, 2018; MARTÍN; ARREGUI, 2013; OMOTE, 2018; PALAD *et al.*, 2016; RADLIŃSKA *et al.*, 2020; WÖHRLE; FRANKE; KISSGEN, 2018), concluiu-se que o questionário intitulado *Multidimensional Attitudes Scale Toward Persons With Disabilities* - MAS, construído e validado por Findler, Vilchinsky e Werner (2007) e revalidado pelas mesmas autoras em Vilchinsky, Werner e Findler (2010), permitia uma aproximação multidimensional ao conceito da atitude ora apresentado, tendo excelente validade e consistência interna. No entanto, como ocorre em muitas ocasiões, os questionários são utilizados em línguas e contextos diferentes daqueles para os quais foram originariamente criados. Assim, para que mantenham a

sua equivalência e possam apresentar resultados comparáveis dentro da comunidade científica, não basta realizar uma tradução direta, sendo necessária uma adaptação e validação ao novo contexto cultural onde será utilizado (BERTOLAZI, 2008; FERREIRA *et al.*, 2014; FORTES; ARAÚJO, 2019; MENDONÇA *et al.*, 2018). Neste sentido, a adaptação transcultural, deve combinar a tradução literal do instrumento e a sua acomodação contextual e cultural à população alvo (BEATON *et al.*, 2007; COSTER; MANCINI, 2015; DORTAS JUNIOR *et al.*, 2016).

Em Moçambique, o último censo geral da população⁴, realizado no ano 2017 pelo Instituto Nacional de Estatística, estimou que 2,6% da população tinha algum tipo de deficiência. Face isto, o Governo de Moçambique tem colocado entre as suas prioridades e desafios a inclusão deste grupo social, desenvolvendo um quadro legislativo e orgânico oficial através de leis, decretos, estratégias, planos de ação etc. Porém persiste uma grave estigmatização deste grupo, que é manifestada através do seu fraco acesso à educação, saúde, atividade profissional, recreação, atividades desportivas, e outras (MINGANE; RELANDEAU; WAMUSSE, 2010; NHAQUILA, 2011; SIGAÚQUE, 2013; entre outros). O Plano Nacional de Ação para Área da Deficiência (PNAD) indica que “[...] ainda persistem algumas atitudes negativas por parte das famílias, das comunidades e da sociedade em geral, em relação a este segmento da sociedade, que concorrem para a sua exclusão social e discriminação” (MOÇAMBIQUE, 2012, p. 12). A este respeito, Radlińska *et al.* (2020) afirmam que a eliminação de barreiras ambientais e organizacionais parece bem mais simples de implementar do que a eliminação real das atitudes sociais negativas.

Neste âmbito, adverte-se a inexistência de um questionário adaptado ao contexto moçambicano que aborde uma avaliação da atitude perante a pessoa com deficiência desde uma perspectiva multidimensional. Portanto, o presente estudo teve como objetivo traduzir para a língua portuguesa e adaptar ao contexto moçambicano a escala *Multidimensional Attitudes Scale Toward Persons With Disabilities* (MAS), originalmente desenvolvida na língua inglesa.

MÉTODO

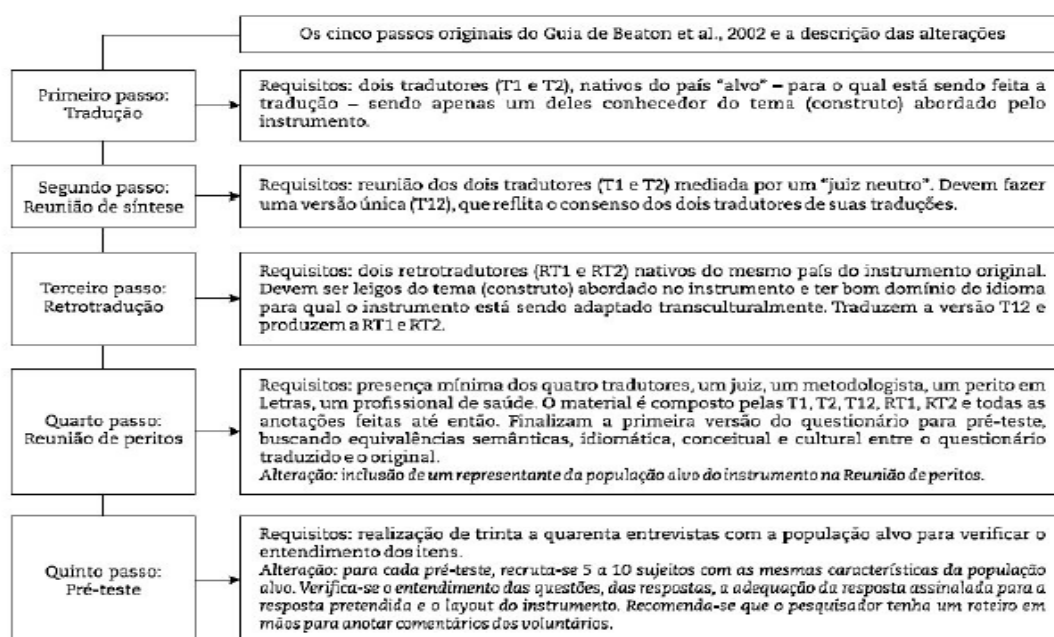
O presente estudo faz parte de um trabalho maior, que está sendo realizado em duas etapas: a etapa 1, refere-se à tradução e adaptação cultural; enquanto que a etapa 2 é relativa à avaliação das propriedades psicométricas do questionário a partir da análise estatística. Neste sentido, para elaboração do presente artigo recorre-se somente a primeira etapa do estudo. Para o início da pesquisa e tendo em consideração as questões éticas e respeito da autoria do instrumento a ser adotado, foi necessário contatar as autoras do questionário original. Do contato resultou a autorização das autoras no sentido do questionário MAS passar por um processo de tradução para língua portuguesa e a sua adaptação cultural no contexto moçambicano.

Dentre os métodos usados na literatura para a tradução e adaptação cultural, utilizou-se a guia metodológica proposta por Beaton *et al.* (2002; como citados em FERREIRA *et al.*, 2014) e apoiada pela *American Academy of Orthopedic Surgeons/Institute of Work and Health* (AAOS/IWH), que tem sido usada internacionalmente por pesquisadores de diversas áreas como a medicina, sociologia e psicologia (BRACCIALLI *et al.*, 2019a; BRACCIALLI *et al.*, 2019b; COSTER; MANCINI, 2015; FERREIRA *et al.*, 2014; MENDONÇA *et al.*, 2018). De acordo com

⁴ Disponível em: <http://www.ine.gov.mz/iv-rgrph-2017/mocambique/censo-2017-brochura-dos-resultados-definitivos-do-iv-rgrph-nacional.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2020.

a guia, o uso de questionários auto-administráveis em países, culturas e/ou idiomas diferentes às originais do instrumento precisa de um tratamento metodológico que permita alcançar equivalências na tradução e adaptação entre o instrumento original e o idioma alvo a ser traduzido. Assim, os autores recomendam cinco passos para a tradução e adaptação cultural de instrumentos (FERREIRA *et al.*, 2014, p. 458): i) traduções independentes; ii) síntese das traduções; iii) retrotraduções da síntese; iv) reunião de um comitê de peritos; v) pré-teste.

Figura 1: Descrição dos passos previstos na guia AAOS/IWH, com acréscimo das modificações sugeridas (em *itálico*).



Fonte: Ferreira *et al.* (2014, p. 460).

Apesar da clareza e sequência lógica do processo, Ferreira *et al.* (2014), acrescentaram duas alterações que trouxeram alguma melhoria na qualidade da tradução e adaptação cultural (Figura 1). A primeira alteração foi realizada no quarto passo com a agregação de um representante da população alvo à reunião de peritos. Entre as vantagens, podem-se destacar: o retorno imediato sobre a percepção de cada item por parte dos destinatários finais do questionário; maior qualidade e coerência do trabalho; diminuição do número de questionamentos feitos pelos participantes durante os pré-testes; e processo de adaptação mais célere e, portanto, mais econômico.

A segunda alteração foi efetuada no quinto passo estando relacionada com a redução do número de participantes durante o pré-teste, sendo recomendada uma amostra de cinco a dez sujeitos (também apoiada por BRACCIALLI *et al.*, 2019b). Os autores indicam que a entrevista feita durante o pré-teste a cada um dos participantes após o preenchimento do questionário requer concentração do pesquisador, tempo e disposição dos participantes. Neste sentido, um grupo menor de participantes favorece a qualidade do processo. Por razões de interesse relacionadas às características do instrumento, na presente pesquisa aumentou-se para 12 o número de sujeitos em cada

grupo de pré-testagem. Portanto, a Figura 1 resume os passos que foram seguidos para a tradução e adaptação cultural do questionário MAS neste estudo.

CARACTERÍSTICAS DOS PARTICIPANTES

O processo de tradução e adaptação cultural do questionário envolveu uma série de participantes, que por questões éticas, tiveram que assinar um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. No termo, foi explicado que o interesse não residia especificamente nas respostas ao instrumento, e sim no processo de preenchimento e entrevista subsequente. O quadro 1 apresenta as características dos participantes em cada um destes passos.

Quadro 1: Características dos participantes em cada um dos passos da pesquisa.

Passo	Objetivo	Participantes
Passo I	Tradução do instrumento	- Dois tradutores de nacionalidade moçambicana, ambos licenciados em língua inglesa.
Passo II	Reunião de síntese	- Os dois tradutores do passo I. - Um juiz, de nacionalidade moçambicana, licenciado em língua portuguesa.
Passo III	Retrotradução	- Um tradutor de nacionalidade israelita, residente em Moçambique por mais de quatro anos e fluente na língua portuguesa. - Um tradutor de nacionalidade inglesa, residente em Moçambique por mais de três anos e fluente na língua portuguesa.
Passo IV	Reunião de peritos	- Todos os participantes dos passos II e III. - Um especialista na área da deficiência, com pós-graduação na área de educação. - Um pesquisador com experiência na adaptação cultural de questionários, com doutorado em biologia marinha. - Um estudante universitário no curso de Educação Física.
Passo V	Pré-teste I	- Seis participantes de sexo feminino (entre 19 e 28 anos). Todos estudantes: quatro do ensino superior e dois com 12ª Classe. - Seis participantes de sexo masculino (entre 21 e 30 anos). Todos estudantes: quatro do ensino superior e dois da 11ª Classe ⁵ .
	Pré-Teste II	- Seis participantes de sexo feminino (entre 18 e 29 anos). Todos estudantes: quatro do ensino superior e dois da 11ª Classe. - Seis participantes de sexo masculino (entre 21 e 33 anos). Todos estudantes: quatro do ensino superior e dois da 12ª Classe.

Fonte: Elaboração própria.

O QUESTIONÁRIO MAS

A escala MAS foi criada e validada por Findler, Vilchinsky e Werner (2007) para a população israelita, com o intuito de avaliar as atitudes das pessoas sem deficiência perante as pessoas com deficiência através dos três domínios: cognitivo, emocional e comportamental. Cada domínio foi representado por uma subescala que pontua para o somatório total. A escala inicia descrevendo uma situação fictícia onde uma pessoa sem deficiência – que pode ser um homem (José) ou mulher (Michela) – saiu para almoçar com alguns amigos. Durante o almoço uma pessoa em cadeira de rodas (homem ou mulher) une-se ao grupo. Após os seus amigos saírem, apenas ficam o José/Michela (esperando pela sua boleia/carona) e o homem/mulher de cadeira de rodas. Neste contexto, o inquerido é convidado a colocar-se no lugar do José/Michela, e indicar as emoções, pensamentos e comportamentos que ele/ela poderia experimentar. A situação

⁵ Ensino secundário. Para mais informações, consultar: <http://www.mined.gov.mz/EDUCA/Pages/Ensino-Secund%C3%A1rio-Geral.aspx>. Acesso em: 10 mar. 2020.

descrita anteriormente, está montada num cenário social que permite ao respondente, de forma indireta, projetar-se na personagem e expressar com sinceridade a sua opinião (VILCHINSKY; WERNER; FINDLER, 2010).

O questionário MAS está composto por 34 perguntas divididas em três dimensões: afetiva (16 perguntas, sendo 11 reações emotivas negativas e quatro reações emotivas positivas); cognitiva (10 perguntas) e comportamental (8 perguntas). Todas as questões são respondidas numa escala Likert de cinco pontos, sendo 1 (“para nada”) e 5 (“totalmente”). Para a análise dos resultados deve ter-se em conta que os escores mais baixos indicam uma atitude mais positiva perante a deficiência.

PROCEDIMENTOS PARA A TRADUÇÃO E ADAPTAÇÃO

De acordo com as recomendações feitas na literatura específica (BEATON *et al.*, 2007; BRACCIALLI *et al.*, 2019a; COSTER; MANCINI, 2015; MENDONÇA *et al.*, 2018; REICHENHEIM; MORAES, 2007) e seguindo as alterações propostas por Ferreira *et al.* (2014), o processo de tradução e adaptação cultural da escala MAS, foi realizado em 5 passos metodológicos:

PRIMEIRO PASSO: TRADUÇÃO

A tradução inicial da língua inglesa para a língua portuguesa, foi efetuada de forma independente por dois tradutores de nacionalidade moçambicana, ambos licenciados em língua inglesa, sem relação entre eles e com setores de trabalho diferentes, sendo que a um deles foi-lhe facilitada informação adicional sobre a atitude e as suas dimensões.

Entre as orientações que foram dadas aos tradutores estavam: realização de uma tradução clara e compreensível; uso de uma linguagem simples e de fácil entendimento para um grupo populacional amplo; privilegiar a equivalência conceitual em detrimento da tradução literal e evitar um duplo negativo. Portanto, foi produzida uma tradução da escala original para a língua portuguesa por cada um deles, resultando em duas versões (T1 e T2).

SEGUNDO PASSO: REUNIÃO DE SÍNTESE

O trabalho realizado por cada tradutor no passo anterior foi partilhado durante um encontro no qual participaram, além de ambos tradutores, um especialista em língua portuguesa, a título de “mediador”. O propósito principal da reunião foi a obtenção de um consenso em relação às traduções, devendo o especialista em língua portuguesa elaborar uma versão única da escala MAS traduzida ao português (T12).

O processo de conciliação foi realizado item por item, sendo escolhida a melhor tradução em cada caso, ou sugerindo uma nova tradução se não houvesse consenso. Neste sentido, o grupo avaliou a equivalência conceitual (algumas palavras podem ter um significado conceitual diferente entre as culturas), a equivalência semântica (as palavras devem ter o mesmo significado em ambas línguas; ou deve ser escolhido o melhor significado no caso de apresentarem mais do que um; e ainda identificar se existem dificuldades gramaticais na tradução) e a equivalência idiomática (coloquialismos e expressões idiomáticas difíceis de traduzir requerem uma “expressão equivalente” que não modifique o sentido cultural original).

TERCEIRO PASSO: RETROTRADUÇÃO

Foram realizadas duas traduções independentes para a língua inglesa da versão conciliada T12. Foram contactados dois tradutores para o efeito: o primeiro de origem israelita, país original do instrumento; e o segundo de origem inglesa, ambos residentes

em Moçambique por mais de três anos e fluentes na língua portuguesa. Nenhum dos tradutores conheciam o questionário MAS, ou estavam familiarizados com aspectos específicos relacionados ao conceito de atitude ou deficiência. Estes tradutores elaboraram as retrotraduções 1 e 2 (RT1 e RT2).

QUARTO PASSO: REUNIÃO DE PERITOS

Foram convidados para uma reunião todos os intervenientes nos passos anteriores (os quatro tradutores e o mediador), um especialista na área da deficiência, um pesquisador em qualidade de metodologista com experiência na adaptação cultural de questionários, e um estudante universitário sem deficiência. Com a inclusão deste último membro pretendia-se ter um representante da população alvo já que a escala MAS está dirigida a pessoas sem deficiência.

Durante o encontro, foi dada informação aos participantes sobre o processo de tradução e adaptação cultural do instrumento, ademais de fornecerem-se o questionário original e todas as versões (T1, T2, T12, RT1, RT2) e anotações de cada passo. Partindo da versão de consenso em língua portuguesa (T12) e sua comparação com as retrotraduções (RT1 & RT2), todos os participantes foram orientados a contribuir com opiniões para cada um dos itens da escala. As decisões tomadas nesta reunião deviam garantir que entre a escala original e a traduzida existisse equivalência semântica, conceitual, idiomática e experimental (os itens do instrumento devem ser aplicáveis na nova cultura ou substituídos por um item equivalente). Como resultado deste encontro, foi elaborada a segunda versão do questionário MAS em língua portuguesa, e que foi identificada como MAS-PT⁶.

QUINTO PASSO: PRÉ-TESTAGEM

O quinto passo foi desenvolvido a partir de três momentos: contato do pesquisador com os participantes da amostra (preenchimento da escala MAS-PT e realização de uma entrevista semiestruturada de forma individual), compilação dos dados recolhidos e trabalho de consenso no grupo de peritos.

Inicialmente, foram escolhidos 12 sujeitos (seis de cada sexo) de forma intencional, para a realização da pré-testagem. De acordo às autoras da escala original (FINDLER; VILCHINSKY; WERNER, 2007), os sujeitos de sexo masculino receberam a escala referente ao “José” e as participantes de sexo feminino receberam-na referente à “Michela”. Na metade das escalas a pessoa em cadeira de rodas era um homem e na outra metade era uma mulher. Neste sentido, foram elaboradas quatro versões (sexo da personagem vs. sexo da pessoa em cadeira de rodas), obtendo os dados de três participantes para cada uma das versões.

Para facilitar a recolha de dados e evitar a perda de informação importante foi desenhado um roteiro de entrevista. Foram elaboradas também questões para verificar o grau de entendimento de cada participante em relação ao conteúdo da cena inicial e das perguntas e respostas para cada unidade de conteúdo (p. ex.: sentiu dificuldades em compreender este item? poderia sugerir outra forma de escrever sem perder o sentido? existe algum termo que não percebe? é fácil de responder? etc.); assim como foi conferida a resposta escolhida pelo participante em relação à resposta desejada. Igualmente, foi verificado o parecer dos entrevistados relativamente ao formato do questionário, tipo de letra, tamanho da fonte etc.

Após a compilação dos dados recolhidos, foi novamente reunido o grupo de peritos (estando ausentes um tradutor e um retrotradutor por motivos justificados).

⁶ Pela sigla de Portugal (PT).

Neste novo encontro, foram analisados os dados recolhidos durante as entrevistas, primeiramente de forma global (respostas de cada sujeito), e em seguida de forma individualizada (análise de cada unidade de conteúdo), após o qual foi decidido realizar algumas modificações. Deste processo resultou uma segunda versão do questionário MAS-PT, a qual seguiu o mesmo procedimento da versão anterior, sendo aplicada a escala e realizadas entrevistas a um novo grupo de 12 sujeitos.

Os dados coletados foram novamente compilados para melhor compreensão e submetidos para a sua análise ao conjunto de peritos (estando ausente um tradutor por motivo justificado). Uma vez confirmada a ausência de informações relevantes que justificassem uma nova versão foi decidido, por unanimidade, finalizar o processo de tradução e adaptação da escala MAS-PT.

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

O processo de tradução e adaptação cultural permitiu reunir a vários profissionais de diferentes áreas de conhecimento, assim como um grupo de 24 participantes para a pré-testagem do instrumento divididos em dois grupos. Os resultados foram apresentados em três momentos: 1) reunião de síntese; 2) reunião de peritos; 3) pré-teste.

1) REUNIÃO DE SÍNTESE

O processo de síntese foi enriquecido graças às versões elaboradas pelos tradutores, as quais mesmo similares entre si, trouxeram diferentes formas de interpretação. Com o intuito de produzir uma versão consensual na língua portuguesa (T12), o questionário foi dividido em 62 unidades de conteúdo sem detrimento da visão holística do texto. Como resultado da reunião de síntese, foram aceites 10 traduções do tradutor 1 e 22 do tradutor 2. Em 23 ocasiões houve consenso entre ambos tradutores e sete unidades de conteúdo foram reelaboradas e tidas como “novas traduções”.

Neste contexto, foi possível constatar uma diferença entre o número de contribuições de cada tradutor (10 vs. 22) que pode ser justificada pela informação adicional facilitada ao tradutor 2 em relação à atitude e suas dimensões. Ainda, a função do mediador especialista em língua portuguesa foi tida como uma mais-valia para o processo de equivalência, já que a conciliação de traduções permitiu a reelaboração de algumas unidades de conteúdo para facilmente serem entendidas pela população alvo deste estudo (p. ex.: na unidade de conteúdo 23 trocou “desamparo” por “abandono”; ou na unidade de conteúdo 27 trocou “serenidade” por “tranquilidade”).

Finalmente, apesar de ter-se alcançado um consenso na tradução em todas as unidades de conteúdo, foram registados alguns pontos que mereceriam de uma revisão na reunião de peritos (p. ex.: eliminação da palavra *vignette*, traduzida como “cenário”; o uso da palavra “afeto”; ou a utilização do termo “cognição”).

2) REUNIÃO DE PERITOS

Durante a comparação entre retrotraduções, foi advertido que das 62 unidades de conteúdo, 34 foram idênticas entre si, e 28 foram semelhantes. Quando conferida a similitude entre as retrotraduções e a escala original, foi verificado que a retrotradução 1 continha 19 unidades de conteúdo idênticas ao instrumento original, e a retrotradução 2 partilhava 14 unidades de conteúdo idênticas ao questionário original. No entanto, as unidades de conteúdo não consideradas como idênticas, foram consideradas como semelhantes.

Assim, cada uma das 62 unidades de conteúdo, foram examinadas pela reunião de peritos em base às equivalências semânticas, conceituais, idiomáticas e experimentais, com o intuito de produzir uma versão de consenso. A seguir foram arroladas as principais mudanças levadas a cabo como resultado desta análise:

Na unidade de conteúdo 1, foi decidido colocar a abreviatura “MAS-PT” no título da escala. Embora sendo uma tradução e adaptação transcultural à espera de um procedimento estatístico de validação, foi considerado adequado identificar e diferenciar a versão na língua portuguesa da escala original em inglês.

Como sugerido na reunião de síntese, foi decidido retirar a palavra “cenário” (no original *vignette*) da unidade de conteúdo 2, por ser considerada desnecessária já que a primeira linha do texto da unidade de conteúdo seguinte introduzia o leitor na cena inicial: “Imagine a seguinte situação”. Ainda na unidade de conteúdo 3, o ponto-final na frase original, foi substituído por dois-pontos, tendo em conta que o sentido da frase era introduzir o leitor num cenário particular. Igualmente, as aspas no início desta mesma unidade de conteúdo, foram deslocadas até no início da unidade de conteúdo 4, entendendo que as aspas são um sinal de pontuação cuja principal finalidade é destacar alguma parte de um texto, distinguindo-a do restante, neste caso o cenário inicial.

Na unidade de conteúdo 4, foi decidido trocar o termo “cafetaria” (do original *coffee shop*), para “restaurante”. Isto foi devido a que o termo cafeteria faz referência ao lugar onde se bebe café, não sendo esta uma bebida de consumo frequente em Moçambique. Além disso, mesmo sendo relativamente formal o termo “restaurante” e tendo em conta que as pessoas de baixa renda no país não têm o hábito de frequentá-los, foi considerado como de fácil compreensão, ajudando a situar o cenário inicial.

Na unidade de conteúdo 10, “todo o mundo sai” (do original *everyone else leaves*) foi mudado para “todos os outros vão embora”. Para isto, foi tido em conta que a expressão “ir embora” (proveniente de “ir em+boa+hora”) é usualmente utilizada em Moçambique e reflete a ideia das pessoas terem ido do local definitivamente. A ideia da tradução inicial o verbo sair poderia indicar que as pessoas ausentaram-se mas seria possível que voltassem novamente (p. ex.: “ele saiu... mas volta já”).

Na unidade de conteúdo 15, foi determinado pelo grupo de peritos, trocar “Na seguinte coluna, está uma lista...” (do original *In the next column is a list...*) para “À direita está uma lista...”. De acordo ao formato original da escala, foi percebido que esta mudança melhorava a localização da tabela no espaço da folha facilitando assim a compreensão do leitor.

Na unidade de conteúdo 18, o termo “afeto” (do original *affect*), foi substituído por “emoção” devido a duas razões. Primeira, foi pretendido evitar a distração do respondente com a introdução de um novo conceito, já que no parágrafo precedente (unidades de conteúdo 14, 15 & 16) foi utilizado o termo “emoção” (*emotion*) em três ocasiões, mas nenhuma o termo “afeto” (*affect*). Portanto, foi uniformizado o termo usado com o intuito de facilitar a compreensão do leitor. Segunda, parece que as autoras do questionário original, ao longo do seu artigo, tratam indistintamente ambos os termos (*affect* & *emotion*) para referir-se ao mesmo conceito (FINDLER; VILCHINSKY; WERNER, 2007).

Nas unidades de conteúdo 23 e 27, foi decidido manter a mudança realizada durante a reunião de consenso da primeira versão. Em consequência, foram aceites os termos “abandono” (pelo original *helplessness*) e “tranquilidade” (pelo original *serenity*), por serem considerados como termos equivalente a nível semântico e mais acessíveis para a população.

Na unidade de conteúdo 37, o termo “cognições” (do original *cognitions*), foi trocado para “pensamentos” devido a dois motivos: por um lado, o termo “cognição” foi

considerado de uso frequente nas áreas da educação e psicologia, mas de difícil compreensão para o público no geral; e por outro lado, o pensamento é uma função cognitiva que forma parte do processo da cognição (capacidade de assimilar e processar a informação recebida do meio interno e externo para construir conhecimento). Portanto, sob esta forte relação, “pensamento” foi escolhido como um termo de uso mais frequente e de fácil entendimento.

Similarmente, foi usado o verbo “pensar” pelas autoras do instrumento original durante a explicação sobre o modo de preenchimento da escala, afirmando que o respondente deveria indicar em que medida acreditavam que o item refletia “[...] a maneira como a pessoa na história (José ou Michela) se sentiria, pensaria ou atuaria nessa situação” (FINDLER; VILCHINSKY; WERNER, 2007, p. 169). Ainda, o mesmo artigo refere que a componente cognitiva da atitude foi retirada de um teste que mede os pensamentos sobre as interações sociais entre pessoas com e sem deficiência, considerando tanto a valência dos pensamentos (positivos ou negativos) quanto o foco da atenção (FINDLER; VILCHINSKY; WERNER, 2007).

Neste contexto, foi determinado pela reunião de peritos que a uniformização dos termos no texto introdutório e na própria tabela, evitaria a distração dos respondentes em aspectos conceituais e aumentaria a atenção para os itens. Como resultado, foi decidido estender esta alteração, “cognição” por “pensamento”, para as unidades de conteúdo 39 e 40.

Na unidade de conteúdo 48, foi alterada a tradução “Eu posso fazê-lo/a sentir-se mais confortável” (do original *I can make him/her feel more comfortable*) para “Eu posso fazê-lo/a sentir-se mais à vontade”. Embora, tanto a tradução (T12) como as retrotraduções (RT1 & RT2) e o original coincidiram, foi sugerido pelo grupo de peritos o interesse de simplificar a linguagem a fim de ser compreendido pelo maior número de respondentes, mas sem perder a equivalência semântica.

Na unidade de conteúdo 60, foi modificada a tradução “Trocar de mesa” (do original *Move to another table*) para “Ir para outra mesa”. Portanto, foi considerado que a nova tradução exprimia melhor a intencionalidade no comportamento do protagonista de abandonar a mesa.

3) PRÉ-TESTE

A versão produzida pela reunião de peritos foi testada em 12 sujeitos. Cada participante preencheu o questionário e seguidamente realizou uma entrevista. Os respondentes demoraram entre quatro e sete minutos para preencher o questionário, e entre 24 e 31 minutos em realizar as entrevistas.

Dos dados coletados foi possível advertir que, quase a totalidade dos sujeitos, teve uma boa compreensão tanto da situação inicial como dos termos utilizados, respondendo positivamente às perguntas da entrevista. Contudo, foram apresentadas dúvidas por seis dos participantes, na unidade de conteúdo 12 (“José/Michela deve esperar 15 minutos pela sua boleia”), indicando dúvida sobre quem devia dar boleia à personagem: uma terceira pessoa ou o próprio leitor. Neste sentido, com o intuito de evitar a ambiguidade, foi substituído o pronome possessivo para a terceira pessoa (no caso “sua”), pela contração “dele/dela” a fim de cumprir uma função semelhante. Portanto, a unidade de conteúdo 12 ficou traduzida como “José/Michela deve esperar 15 minutos pela boleia dele/dela”.

Outra inquietação por parte de vários dos respondentes foi tida em relação à forma de preenchimento do questionário, não sabendo se deviam colocar um “x”, riscar, ou colocar um círculo sobre a resposta desejada. Em Moçambique, é habitual que os questionários tenham uma breve explicação introdutória sobre a forma de

preenchimento do instrumento, sendo comumente necessário marcar com “x” a resposta correta. Neste sentido, foi decidido aumentar uma breve indicação sobre a forma de preenchimento nas unidades de conteúdo 16, 39 e 53, passando da tradução inicial “Por favor, classifique em cada linha a probabilidade...” para “Por favor, assinale com “x” em cada uma das 16 linhas para indicar a opção que melhor classifique a probabilidade...”. Intencionalmente foi indicado o número total dos itens a pontuar (16, 10 & 8, segundo a dimensão), pois vários dos respondentes manifestaram dúvidas no preenchimento, tendo escolhido apenas alguns itens que consideravam aplicáveis à personagem e deixado sem responder aqueles que achavam que não se aplicavam à mesma. Em qualquer caso, esta modificação somente fazia referência à forma de preenchimento, não alterando o conteúdo principal do instrumento.

Em relação ao formato do instrumento, foi decidido alterar o instrumento original e aumentar linhas de separação entre itens dado que alguns dos participantes apresentaram dificuldades para escolher a linha adequada durante a pontuação, e em certas ocasiões, marcando duas vezes sobre o mesmo item.

Os dados compilados na pré-testagem foram objeto de uma nova revisão por parte dos peritos, resultado da qual foi elaborada uma segunda versão do questionário. Esta versão foi testada por um novo grupo de 12 sujeitos, sem relação com o anterior, o qual seguiu o mesmo procedimento do grupo inicial: cada participante preencheu o questionário e, seguidamente, foi realizada a entrevista. Nesta ocasião, os respondentes dedicaram entre quatro e seis minutos para preencher o questionário, e entre 25 e 29 minutos em realizar as entrevistas.

A partir do segundo pré-teste foi verificado que as questões anteriores tinham sido ultrapassadas, deixando a escala compreensível no contexto moçambicano, sem perder a equivalência semântica, conceitual, idiomática e experimental em relação ao instrumento original. Finalmente, foi dado por encerrado o processo de tradução à língua portuguesa e adaptação cultural ao contexto moçambicano da escala MAS-PT (em apêndice).

DISCUSSÃO

A escala *Multidimensional Attitudes Scale Toward Persons With Disabilities* (MAS), criada por Findler, Vilchinsky e Werner (2007) tem sido considerada como uma ferramenta adequada, com excelente consistência interna e boa validade, que mede as atitudes perante as pessoas com deficiência desde uma perspectiva multidimensional (cognitiva, afetiva e comportamental). Ainda o instrumento pode ser adaptado a diferentes grupos sociais, assim como a vários tipos de deficiência (KROPP; WOLFE, 2018; LUND; SEEKINS, 2014; MARTÍN; ARREGUI, 2013; VILCHINSKY; WERNER; FINDLER, 2010).

Neste contexto, o questionário MAS ora traduzido para a língua portuguesa e adaptado ao contexto moçambicano, já foi traduzido e validado em diferentes idiomas como o inglês (original), polaco, alemão, espanhol, coreano, sérvio, turco e francês. Em consequência, foram determinadas as potencialidades da escala como ferramenta na avaliação preliminar e seguimento de programas educacionais e políticos, assim como na comparação de dados entre populações (KIM; LU; ESTRADA-HERNANDEZ, 2015; RADLIŃSKA *et al.*, 2020).

Embora existindo diferenças entre os passos para a realização do processo de tradução e adaptação de um instrumento para uma cultura diferente da qual foi validado (BEATON *et al.*, 2007; BRACCIALLI *et al.*, 2019b; COSTER; MANCINI, 2015;

FORTES; ARAÚJO, 2019; REICHENHEIM; MORAES, 2007), a maior parte dos autores coincide na necessidade de cumprir uma série de etapas predeterminadas que devem ser executadas de forma metódica, tais como: (1) tradução para a língua pretendida; (2) reunião para conciliar as traduções; (3) retrotradução para a língua original; (4) reunião de peritos para a análise de equivalência de itens; e (5) pré-teste. Neste sentido, foi partilhado o rigor científico com a bibliografia, através da apresentação dos dados deste estudo durante a realização de cada um dos passos previstos.

Neste estudo, foi responsabilizado o grupo de peritos sobre a verificação da validade de conteúdo, o qual elaborou uma tradução consensual adaptada à realidade moçambicana, sem perder a equivalência semântica, conceitual, idiomática e experiencial da escala original (BEATON *et al.*, 2007; FERREIRA *et al.*, 2014; RAMOS, 2014; REICHENHEIM; MORAES, 2007). A este respeito, o consenso do grupo de peritos esteve fundamentado a partir dos dados analisados provenientes dos documentos produzidos durante o processo, assim como estudos relacionados à tradução e contextualização de instrumentos.

Todavia, alguns autores (BEATON *et al.*, 2007; BRACCIALLI *et al.*, 2019a; SOARES; ASSUNÇÃO; SOARES, 2012; SILVA, 2019), consideram que o grupo de especialistas tem a capacidade de modificar as instruções ou o formato do questionário. Em consequência, foi alterado o formato através da inclusão de linhas de separação entre itens, da mesma forma que tem acontecido noutras adaptações da escala MAS (RADLIŃSKA *et al.*, 2020). Igualmente, foi necessário alterar as instruções através da introdução de texto relacionado à maneira de responder o instrumento.

Em relação ao perfil dos participantes durante ambos pré-testes, foram selecionados sujeitos com características semelhantes aos estudos de validação do instrumento, sendo escolhidas pessoas sem deficiência, de ambos os sexos, estudantes dos últimos anos do ensino secundário e universitários (FINDLER; VILCHINSKY; WERNER, 2007; KIM; LU; ESTRADA-HERNANDEZ, 2015; RADLIŃSKA *et al.*, 2020; VILCHINSKY; WERNER; FINDLER, 2010; WÖHRLE; FRANKE; KISSGEN, 2018; e outros)

Deve-se ter em conta que os passos realizados durante o processo de adaptação transcultural fornecem qualidade em relação à validade de conteúdo. Portanto, pode-se concluir que a versão resultante terá confiabilidade e validade se a versão original as tiver (FERREIRA *et al.*, 2014; REICHENHEIM; MORAES, 2007). No entanto, como indica Beaton *et al.* (2007) esse nem sempre é o caso, talvez devido a diferenças sutis entre as diferentes culturas que tornam um item mais ou menos difícil em relação a outros itens do questionário: tais alterações podem modificar as propriedades estatísticas de um instrumento. É neste sentido, que à semelhança com outras versões do instrumento (KIM; LU; ESTRADA-HERNANDEZ, 2015; RADLIŃSKA *et al.*, 2020; WÖHRLE; FRANKE; KISSGEN, 2018; e outros) foi decidido adicionar as siglas “PT” (MAS-PT) à versão produzida em língua portuguesa, assumindo qualquer viés de tradução e adaptação sobre a escala original. Contudo, como sugerido por Mendonça *et al.* (2018) foi preparado um segundo estudo relativo a testes adicionais para avaliação das propriedades psicométricas da escala como continuação do processo de adaptação cultural.

CONCLUSÕES

A partir dos dados coletados durante a etapa de pré-teste, podemos afirmar que os respondentes compreenderam todo o instrumento, não apresentando dúvidas em relação à linguagem, conceitos ou forma de preenchimento. Neste sentido, julgamos que a escala MAS-PT, traduzida para a língua portuguesa e adaptada ao contexto moçambicano, está pronta para ser usada. Contudo, é recomendável a realização de um processo de avaliação das propriedades psicométricas.

Destaca-se que a disponibilização de uma escala na língua portuguesa, para medir a atitude das pessoas sem deficiência perante as pessoas com deficiência numa perspectiva multidimensional, possibilitará o aumento de pesquisas nesta área contextualizadas em Moçambique.

REFERÊNCIAS

- BEATON, D.; BOMBARDIER, C.; GUILLEMIN, F.; FERRAZ, M. B. Recommendations for the cross-cultural adaptation of the DASH & QuickDASH outcome measures. *Institute for Work & Health*, v. 1, n. 1, p. 1-45. 2007.
- BERTOLAZI, A. N. Tradução, adaptação cultural e validação de dois instrumentos de avaliação do sono: escala de sonolência de Epworth e índice de qualidade de sono de Pittsburgh. 2008. Dissertação (Mestrado em Ciências Médicas) – Faculdade de Medicina, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil, 2008.
- BRACCIALLI, L. M. P.; BRACCIALLI, A. C.; AUDI, M.; SCHERER, M. Tradução e Adaptação Cultural de Instrumentos para Avaliar a Predisposição do Uso de Tecnologia Assistiva que Constitui o Modelo Matching, Person & Technology. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 25 n. 2, p. 189-204. 2019a.
- BRACCIALLI, L. M. P.; RABADAN, G. B.; MALHEIROS, M. G.; SCHERER, M. Adaptação transcultural para uso no Brasil do Instrumento Survey of Technology Use (SOTU Br). *Revista Educação Especial*, v. 32, n. 1. 2019b.
- COSTER, W. J.; MANCINI, M. C. Recommendations for translation and cross-cultural adaptation of instruments for occupational therapy research and practice. *Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo*, v. 26, n. 1, p. 50-57. 2015.
- DORTAS JUNIOR, S. D.; LUPI, O.; DIAS, G. A. C.; GUIMARAES, M. B. S.; VALLE, S. O. R. Adaptação transcultural e validação de questionários na área da saúde. *Brazilian Journal Allergy and Immunology*, v. 4, n. 1, p. 26-30, 2016.
- FERREIRA, L.; NEVES, A. N.; CAMPANA, M. B.; FERNANDES, M. D. C. G. C. Guia da AAOS/IWH: sugestões para adaptação transcultural de escalas. *Avaliação Psicológica*, v. 13, n. 3, p. 457-461, 2014.
- FINDLER, L.; VILCHINSKY, N.; WERNER, S. The multidimensional attitudes scale toward persons with disabilities (MAS) construction and validation. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, v. 50, n. 3, p. 166-176, 2007.
- FORTES, C. P. D. D.; ARAÚJO, A. P. D. Q. C. Check list para tradução e Adaptação Transcultural de questionários em saúde. *Cadernos Saúde Coletiva*, v. 27, n. 2, p. 202-209, 2019.
- KIM, K. H., LU, J.; ESTRADA-HERNANDEZ, N. Attitudes toward people with disabilities: The tripartite model, social desirability, and other controversial variables. *Journal of Asia Pacific Counseling*, v. 5, n. 1, p. 23-37, 2015.

KROPP, J. J.; WOLFE, B. D. College Students' Perceptions on Effects of Volunteering with Adults with Developmental Disabilities. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, v. 22, n. 3, p. 93-118, 2018.

LUND, E. M.; SEEKINS, T. Early Exposure to People with Physical and Sensory Disabilities and Later Attitudes toward Social Interactions and Inclusion. *Physical Disabilities: Education and Related Services*, v. 33, n. 1, p. 1-16, 2014.

MARTÍN, A. R.; ARREGUI, E. A. Development and validation of a scale to identify attitudes towards disability in Higher Education. *Psicothema*, v. 25, n. 3, p. 370-376, 2013.

MENDONÇA, R. B.; SARNI, R. O. S.; LEN, C.; SOLÉ, D. Tradução para o português (cultura brasileira) e adaptação cultural de questionários para avaliação da qualidade de vida de crianças com alergia alimentar e de seus pais. *Brazilian Journal Allergy and Immunology*, v. 2, n. 3, p. 364-372, 2018.

MINGANE, E.; RELANDEAU, A.; WAMUSSE, L. (coord.). *Síntese do diagnóstico local sobre a situação das pessoas com deficiência em Maputo e Matola*. Maputo: Ed. RAVIM & Handicap International Moçambique, 2010.

MOÇAMBIQUE. *Plano Nacional da Área da Deficiência – PNAD II 2012 – 2019*. Maputo, set. 2012.

NHAQUILA, H. A. U. *Violência Psicológica e Estigmatização dos Estudantes Portadores de Deficiência Auditiva no Ambiente Escolar*. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso – Faculdade de Letras e Ciências Sociais, Universidade Eduardo Mondlane, Maputo, Moçambique, 2011.

OCETE, C.; PÉREZ-TEJERO, J.; COTERÓN, J. Propuesta de un programa de intervención educativa para facilitar la inclusión de alumnos con discapacidad en educación física. *Retos*, n. 27, p. 140-145, 2015.

OMOTE, S. Atitudes Sociais em Relação à Inclusão: Recentes Avanços em Pesquisa. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 24, n. SPE, p. 21-32, 2018.

PALAD, Y. Y.; BARQUIA, R. B.; DOMÍNGO, H. C.; FLORES, C. K.; PADILLA, L. I.; RAMEL, J. M. D. Scoping review of instruments measuring attitudes toward disability. *Disability and Health Journal*, v. 9, n. 3, p. 354-374, 2016.

RADLIŃSKA, I.; STARKOWSKA, A.; KOŻYBSKA, M.; FLAGA-GIERUSZYŃSKA, K.; KARAKIEWICZ, B. The multidimensional attitudes scale towards persons with disabilities (MAS) – a Polish adaptation (MAS-PL). *Annals of Agricultural and Environmental Medicine*. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.26444/aaem/114531>. Acesso em: 10 mar. 2020

RAMOS, A. V. *Tradução e adaptação para a cultura portuguesa do Social Touch Questionnaire (STQ)*. 2014. Dissertação (Mestrado em Fisioterapia) – Escola Superior de Saúde do Alcoitão, Portugal, 2014.

REICHENHEIM, M. E.; MORAES, C. L. Operacionalização de adaptação transcultural de instrumentos de aferição usados em epidemiologia. *Revista de Saúde Pública*, v. 41, n. 4, p. 665-673, 2007.

SHERILL, C. *Adapted physical activity, recreation, and sport: cross-disciplinary and lifespan*. 5. ed. Dubuque: McGraw-Hill, 1998.

SIGAUQUE, G. A. G. Direito dos deficientes: igualdade de oportunidades. *Revista de Direitos Humanos*, Maputo, v. 2, n. 2, p. 211-242, 2013.

SILVA, R. *Validação da Versão Portuguesa da Multidimensional Attitudes Toward Inclusive Education Scale em Estudantes-Estagiários de Educação Física*. 2019. Dissertação (Mestrado em Actividade Física Adaptada) – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, Porto, 2019.

Luis Rodríguez de Vera Mouliá; Ângelo José Muria; Ana Belén López Martínez

SOARES, H.; ASSUNÇÃO, V.; SOARES, L. F. Tradução e Validação para português de um questionário de hábitos, conhecimento e atitudes de saúde oral dos adolescentes. *Adolescência & Saúde*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 7-11, jan/mar. 2012.

TANAKA, E. D. O. **O desenvolvimento de uma escala de atitudes sociais em relação ao trabalho da pessoa com deficiência**. 2007. Tese (Doutoramento em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, Brasil, 2007.

VILCHINSKY, N.; WERNER, S.; FINDLER, L. Gender and attitudes toward people using wheelchairs: A multidimensional perspective. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, v. 53, n. 3, p. 163-174, 2010.

WÖHRLE, J.; FRANKE, S.; KISSGEN, R. The German Multidimensional Attitude Scale Toward Persons With Disabilities (G-MAS): A factor analytical study among high-school students. *Rehabilitation Psychology*, v. 63, n. 1, p. 83-97, 2018.

XAVIER, A. D. Inclusão da pessoa com deficiência: a grande barreira são as atitudes. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 3., 2016, Natal, Brasil. *Anais [...]*. Natal, Brasil, 2016.

Recebido em: 21 jun. 2020.

Aprovado em: 29 jul. 2020.

Apêndice:

Escala Multidimensional de Atitudes perante as pessoas com deficiência (MAS-PT)

Imagine a seguinte situação: “José/Michela saiu para almoçar a um restaurante com alguns amigos. Um homem/mulher em cadeira de rodas, que José/Michela não conhece, entra no restaurante e junta-se ao grupo. José/Michela é apresentado/a a esta pessoa, e pouco depois, todos os outros vão embora, deixando na mesa apenas o/a José/Michela e o/a homem/mulher de cadeira de rodas. José/Michela deve esperar 15 minutos pela boleia dele/a. Tente imaginar a situação”.

As pessoas experimentam uma variedade de *emoções* quando estão envolvidas numa situação como esta. À direita está uma lista de possíveis *emoções*, que podem surgir antes, durante e/ou depois desta situação. Por favor, assinale com “x” em cada uma das 16 linhas para indicar a opção que melhor classifique a probabilidade desta *emoção* aparecer em José/Michela.

Emoção		Grau de probabilidade				
		De modo nenhum				Muitíssimo
1	Tensão	1	2	3	4	5
2	Estresse	1	2	3	4	5
3	Abandono	1	2	3	4	5
4	Nervosismo	1	2	3	4	5
5	Vergonha	1	2	3	4	5
6	Relaxamento	1	2	3	4	5
7	Tranquilidade	1	2	3	4	5
8	Calma	1	2	3	4	5
9	Depressão	1	2	3	4	5
10	Medo	1	2	3	4	5
11	Chateado	1	2	3	4	5
12	Culpado	1	2	3	4	5
13	Timidez	1	2	3	4	5
14	Pena	1	2	3	4	5
15	Desgostado	1	2	3	4	5
16	Em alerta	1	2	3	4	5

As pessoas experimentam uma variedade de *pensamentos* quando envolvidas em situações como esta. A seguir está uma lista de possíveis *pensamentos*, que podem surgir antes, durante e/ou depois desta situação. Por favor, assinale com “x” em cada uma das 10 linhas para indicar a opção que melhor classifique a probabilidade deste *pensamento* aparecer em José/Michela.

Pensamento		Grau de probabilidade				
		De modo nenhum				Muitíssimo
1	Ele/a parece ser um moço/moça interessante	1	2	3	4	5
2	Ele/a parece uma boa pessoa	1	2	3	4	5
3	Poderíamos dar-nos muito bem	1	2	3	4	5
4	Ele/a parece amigável	1	2	3	4	5
5	Eu gosto de conhecer novas pessoas	1	2	3	4	5
6	Ele/a vai gostar de conhecer-me	1	2	3	4	5
7	Sempre posso conversar com ele/a de coisas que nos interessem aos dois	1	2	3	4	5
8	Eu posso fazê-lo/a sentir-se mais a vontade	1	2	3	4	5
9	Por que não começar a conhecê-lo/a melhor?	1	2	3	4	5
10	Ele/a apreciará se eu começo uma conversa	1	2	3	4	5

As pessoas experimentam uma variedade de *comportamentos* quando envolvidas em situações como esta. A seguir está uma lista de possíveis *comportamentos*, que podem surgir antes, durante e/ou depois desta situação. Por favor, assinale com “x” em cada uma das 8 linhas para indicar a opção que melhor classifique a probabilidade de José/Michela *comportar-se* da seguinte maneira.

Comportamento		Grau de probabilidade				
		De modo nenhum				Muitíssimo
1	Afastar-se	1	2	3	4	5
2	Levantar-se e sair	1	2	3	4	5
3	Ler um jornal ou falar ao telefone	1	2	3	4	5
4	Continuar com aquilo que ele/a estava fazendo	1	2	3	4	5
5	Encontrar uma desculpa para sair	1	2	3	4	5
6	Trocar de mesa	1	2	3	4	5
7	Iniciar uma conversa se ele/a não o faz primeiro	1	2	3	4	5
8	Começar uma conversa	1	2	3	4	5

ANEXO I

Questionnaire MAS for PhD in Mozambique



Luis rvm 11/11/2015

Para: findler@mail.biu.ac.il, Noa.Vilchinsky@biu.ac.il, Shirli.Werner@mail.huji.ac.il

De: **Luis rvm** (fumoam@hotmail.com)

Enviada: quarta-feira, 11 de novembro de 2015 22:59:47

Para: findler@mail.biu.ac.il (findler@mail.biu.ac.il); Noa.Vilchinsky@biu.ac.il (noa.vilchinsky@biu.ac.il); Shirli.Werner@mail.huji.ac.il (shirli.werner@mail.huji.ac.il)

Dears Phd Findler, Vilchinsky e Werner:

My name is Luis Rodríguez de Vera, and I am a PhD student in Mozambique, with a theme related to the change of attitude towards disability.

I have carefully read your article (at <http://www.researchgate.net/publication/232275301>)

The Multidimensional Attitudes Scale Toward Persons With Disabilities (MAS): Construction and Validation

ARTICLE in REHABILITATION COUNSELING BULLETIN - JANUARY 2007

I would like to use this questionnaire in my research ... I have read that have different vignettes MAS questionnaire.

Need to make an adaptation to Portuguese (national language in Mozambique) ... could send me some information about this questionnaire or versions?

Waiting for news, thank you for attention,

Luís Rodríguez de Vera Mouliá

Universidade Pedagógica de Moçambique

© 2016 Microsoft Termos Privacidade e cookies Desenvolvedores Português (Brasil)



FW: Permission to use the Multidimensional Attitudes Scale Toward Persons With Disabilities (MAS)



Liora Findler (Liora.Findler@biu.ac.il) Adicionar aos contatos 12/11/2015 Documentos

Para: Luis rvm

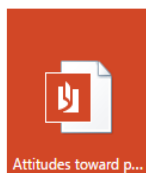
De: **Liora Findler** (Liora.Findler@biu.ac.il)

Enviada: quinta-feira, 12 de novembro de 2015 06:51:48

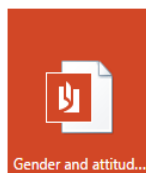
Para: Luis rvm (fumoam@hotmail.com)

4 anexos (total de 518,5 KB)

Outlook.com Exibição Ativa



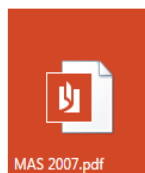
Attitudes toward p...



Gender and attitud...



The Multidimensio...



MAS 2007.pdf

Baixar tudo como zip Salvar tudo no OneDrive

FW: Permission to use the Multidimensional Attitudes Scale Toward Persons With Disabilities (MAS)



Dear Luis,

You are more than welcome to use the MAS for your purposes and to make changes according to your aims.

We would appreciate it very much if you could share with us the translation of the scale to your language and the results of your research upon completion.

Attached please find relevant articles on the MAS + English version of the scale,

Good luck

Liora, Noa and Shirley

Atualize para a
versão mais
recente do IE

Verifique sua versão

© 2015 Microsoft Termos Privacidade e cookies Desenvolvedores Português (Brasil)



PT 23:28
13-11-2015

RE: Permission to use the Multidimensional Attitudes Scale Toward Persons With Disabilities (MAS)



Luis rvm 13/11/2015

Para: Liora Findler

Dears Phd Findler, Vilchinsky e Werner:

I want to thank the authorization to use the questionnaire Mas. I will send the adaptation of MAS to the Portuguese language in the Mozambique context, when it is ready; as well as the results of the investigation.

Sincerely,
Luis Rodríguez de Vera Mouliá

From: Liora.Findler@biu.ac.il

To: fumoam@hotmail.com

Subject: FW: Permission to use the Multidimensional Attitudes Scale Toward Persons With Disabilities (MAS)

Date: Thu, 12 Nov 2015 06:51:36 +0000