

João Pedro Gonçalves Dimas

O Género e as Atitudes dos alunos do ensino secundário face à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de Educação Física

Orientador: Professor Doutor Francisco Ramos Leitão

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Educação Física e Desporto

Lisboa

2014

João Pedro Gonçalves Dimas

O Género e as Atitudes dos alunos do ensino secundário face à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de Educação Física

Seminário/Relatório de Estágio para a obtenção do grau de mestre em Educação Física no curso de mestrado em ensino da Educação Física nos ensinos básico e secundário conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Orientador: Professor Doutor Francisco Ramos Leitão

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Educação Física e Desporto

Lisboa

2014

Agradecimentos

De modo a finalizar mais um capítulo importante na minha formação académica, gostaria de manifestar a minha gratidão às pessoas que contribuíram positivamente não só para a minha formação, mas também para a realização deste trabalho, uma vez que apesar de ser um trabalho de carácter individual, existiram contributos de diversa natureza que devem ser realçados. Assim, desejo expressar os meus sinceros agradecimentos:

Em especial, ao Professor Doutor Francisco Ramos Leitão, responsável pela minha orientação, e que ao longo da elaboração deste trabalho contribuiu com o seu conhecimento e apoio,

Ao Professor Pedro Viegas que prestou um precioso auxílio na realização dos procedimentos estatísticos,

À minha família e amigos, pelo encorajamento e apoio incondicional, fornecidos durante as várias etapas de desenvolvimento do trabalho,

Ao meu irmão e colegas, pela partilha de conhecimento e ajuda-mutua durante a realização do trabalho,

A Todos, Muito Obrigado!

Índice Geral

Agradecimentos.....	3
Índice Geral	4
Índice de Tabelas.....	6
Índice de Gráficos	7
Resumo.....	8
Abstract	9
Introdução.....	10
Capítulo I – Enquadramento Teórico	12
1.1. Inclusão e Educação Inclusiva.....	13
1.2. Cooperação	19
1.3. Aprendizagem Cooperativa: Estratégia de Educação Inclusiva	21
1.3.1. O valor da Heterogeneidade	27
1.3.2. Interdependência Positiva: O pilar da Aprendizagem Cooperativa	31
1.4. O papel da Educação Física na Inclusão	33
1.5. Conceito Atitude.....	36
1.6. Teoria do Comportamento Planeado	37
Capítulo II – Enquadramento Metodológico.....	41
2.1. Objetivo do Estudo	42
2.2. Desenho do Estudo	42
2.3. Questão de Estudo	42
2.4. Amostra	42
2.5. Instrumento	44
2.6. Procedimentos	45
2.6.1. Procedimentos Operacionais	45
2.6.2. Procedimentos Estatísticos	46
2.7. Variáveis.....	46
2.7.1. Variáveis independentes.....	46
2.7.2. Variáveis Dependentes	46

2.8. Hipóteses	46
Capítulo III – Apresentação e Discussão de Resultados	48
3.1. Resultados de Natureza Descritiva	49
3.2. Resultados de Natureza Inferencial	51
3.3. Discussão dos Resultados	54
Capítulo IV – Considerações Finais	57
4.1. Conclusão	58
Bibliografia.....	60
Anexos.....	63

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Caracterização da Amostra

Tabela 2 - Dimensões do Estudo

Tabela 3 - Resultados Descritivos das Crenças Comportamentais Desfavoráveis

Tabela 4 - Resultados Descritivos das Crenças Favoráveis

Tabela 5 - Resultados Descritivos das Crenças Normativas

Tabela 6 - Resultados Descritivos das Crenças de Controle Interno

Tabela 7 - Resultados Descritivos das Crenças de Controle Externo

Tabela 8 - O género e as atitudes dos alunos do ensino secundário face às crenças comportamentais desfavoráveis

Tabela 9 - O género e as atitudes dos alunos do ensino secundário face às crenças favoráveis

Tabela 10 - O género e as atitudes dos alunos do ensino secundário face às crenças normativas

Tabela 11 - O género e as atitudes dos alunos do ensino secundário face às crenças de controle interno

Tabela 12 - O género e as atitudes dos alunos do ensino secundário face às crenças de controle externo

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Amostra do Estudo

Gráfico 2 - Anos Anteriores com alunos com NEE

Resumo

De forma a proporcionar a todos os alunos uma educação de qualidade, que os prepare para uma vida futura na sociedade, é fundamental que as escolas adotem estratégias de inclusão, proporcionando a todos as mesmas possibilidades de participação, adaptando o ensino e a aprendizagem às diferentes características e necessidades dos alunos. De maneira a promover uma educação cada vez mais inclusiva, é também importante que as escolas e os professores organizem o processo ensino-aprendizagem com base na aprendizagem cooperativa, realizada em grupos heterogéneos, onde o êxito do grupo depende de todos os alunos. Logo, as interações e atitudes estabelecidas entre os elementos do grupo, são determinantes, com vista à criação de um ambiente inclusivo onde todos participem e se sintam incluídos. Assim sendo, se queremos promover a inclusão de todos os alunos, torna-se fundamental perceber o tipo de atitudes que os alunos ditos normais têm para com os seus pares com deficiência, tendo as atitudes positivas durante a interação entre pares contribuído para a eficácia de uma educação inclusiva. O objetivo do estudo passa por verificar até que ponto as atitudes dos alunos do ensino secundário variam em função do género face à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de Educação Física. A amostra do presente estudo foi constituída por 294 alunos do ensino secundário, tendo sido aplicado aos elementos dessa amostra, o questionário “As atitudes dos alunos face aos seus pares com deficiência nas aulas de Educação Física” (AID-EF, Leitão, 2014). Concluiu-se, que as hipóteses de estudo H1, H2, H5 foram confirmadas, uma vez que os resultados mostraram diferenças significativas entre os dois géneros, relativamente às Crenças Comportamentais Desfavoráveis, Favoráveis e de Controle Externo, verificando-se assim, que as mesmas em alunos do ensino secundário, face aos seus pares com deficiência nas aulas de Educação Física, variam em função do género. Por outro lado, concluiu-se, que as crenças Normativas e as Crenças de Controle Interno não variam em função do género, contrariando assim as nossas hipóteses H3 e H4. Chegou-se também à conclusão com base nos valores médios das diferentes Crenças, que o género feminino adota atitudes mais positivas para com os seus pares com deficiência tendo para com estes comportamentos mais cooperativos e inclusivos do que o género masculino.

Palavras-chave: Atitudes, Género, Cooperação, Inclusão, Educação Física

Abstract

Of form to provide to all the pupils an education of quality, that prepares them for a future life in the society, is basic that the schools adopt inclusion strategies, providing to all the same possibilities of participation, adapting education and the learning to the different characteristics and necessities of the pupils. In way to promote an education each more inclusive time, is also important that the schools and the professors organize the process on the basis of teach-learning the cooperative learning, carried through in heterogeneous groups, where the success of the group depends on all the pupils. Soon, the interactions and attitudes established between the elements of the group, are determinative, with sight to the creation of an inclusive environment where all participate and if they feel enclosed. Thus being, if we want to promote the inclusion of all the pupils, becomes basic to perceive the type of attitudes that the said pupils normal have stop with its pairs with deficiency, having the positive attitudes during the interaction between pairs contributed for the effectiveness of an inclusive education. The objective of the study passes for verifying until point the attitudes of the pupils of secondary education vary in function of gender face to the inclusion of its pairs with deficiency in the lessons of Physical Education. The sample of the present study was constituted by 294 pupils of secondary education, having been applied to the elements of this sample, the questionnaire “the attitudes of the pupils face to its pairs with deficiency in the lessons of Physical Education” (AID-EF, Leitão, 2014). It was concluded, that the hypotheses of study H1, H2, H5 had been confirmed, a time that the results had shown significant differences between the two genders, relatively to the Favorable, Favorable Mannerings Beliefs and of External Control, verifying itself thus, that the same ones in pupils of secondary education, face to its pairs with deficiency in the lessons of Physical Education, vary in function of gender. On the other hand, it was concluded, that the Normative beliefs and the Beliefs of Internal Control do not vary in function of gender, thus opposing our hypotheses H3 and H4. One also arrived at the conclusion on the basis of the average values of the different Beliefs, that female gender adopt more positive attitudes stops with its pairs with deficiency having stops with these more cooperative and inclusive behaviors of what the male gender.

Keywords: Attitudes, Gender, Cooperation, Inclusion, Physical Education

Introdução

Como se sabe, sendo a escola um local onde as crianças e jovens passam a maior parte do seu tempo, esta assume um papel fundamental no desenvolvimento e formação educativa dos mesmos.

O processo ensino-aprendizagem, bem como as interações e relações entre os alunos, que ocorrem no seio escolar, podem influenciar o comportamento e a forma como os jovens preparam e constroem o modo de estar na sociedade, tornando-se por isso fulcral, que a escola ajude a promover a produção de valores como a cidadania, cooperação, respeito pela diferença, que contribuirão para uma sociedade cada vez mais justa, igual e solidária.

Hoje em dia, fruto de uma cada vez maior heterogeneidade da população escolar, onde os alunos apresentam características, personalidades e principalmente necessidades diferentes, as escolas e os agentes de ensino de forma a cumprirem os requisitos que definem uma prática escolar para todos, é fundamental, que adotem medidas e estratégias inclusivas com o intuito de todos os seus alunos terem a oportunidade de obterem uma formação que vá ao encontro das suas necessidades e que dê a todos as mesmas possibilidades de participação e sucesso, criando assim as melhores condições de aprendizagem a todos os alunos, independentemente das suas diferenças.

Assim, aspira-se a que a comunidade escolar seja a mais inclusiva possível, criando condições indispensáveis para que todos os alunos e particularmente os que possuem necessidades educativas especiais se sintam membros de um ambiente que inclua todos.

A realização deste trabalho, tem como objetivo, verificar até que ponto as atitudes dos alunos do ensino secundário variam em função do género face aos seus pares com deficiência nas aulas de Educação Física.

Com este estudo, também será importante verificar as relações que são estabelecidas entre os alunos, com base nas interações que são realizadas no contexto de sala de aula.

Neste contexto educativo, principalmente as atitudes entre alunos assumem grande importância. As atitudes dos alunos sem deficiências, e a sua preparação para conviver, aceitar e cooperar com os seus colegas com deficiência constituem fatores fundamentais para o sucesso de uma educação que inclua todos os alunos.

Como tal, faz todo o sentido analisar as atitudes dos alunos face à inclusão de alunos com deficiência nas suas turmas, pois a avaliação destas atitudes, permite-nos retirar

informações e relações importantes, de forma a podermos agir com vista a educar os alunos e desenvolver estratégias que permitam a que os alunos com deficiência sejam e sintam que estão incluídos.

Capítulo I – Enquadramento Teórico

1.1. Inclusão e Educação Inclusiva

Olhando para trás, durante muito tempo as pessoas com deficiência foram separadas e privadas do convívio social, sendo que nos dias de hoje, apesar de existir uma maior aceitação da pessoa com deficiência e com necessidades educativas especiais, ainda podemos observar como refere Leonardo (2008), práticos de segregação, preconceituosas e discriminatórias em relação à deficiência, fazendo com que pessoas que possuem alguma limitação ou que fujam aos padrões estabelecidos como normais sejam alvo de desvalorização pela sociedade e vistas como um problema.

Assim, ao pensarmos em Educação Física e alunos com deficiência, torna-se fundamental, não só pensarmos sobre atividade física adaptada que como refere Marques, Castro e Silva (2001) é uma atividade que envolve e possibilita a participação desportiva de todas as pessoas independentemente de possuírem limitações de movimento e seja qual for a finalidade dessa atividade (educativa, recreativa, competitiva ou terapêutica), mas também debruçarmo-nos sobre os conceitos de Inclusão e Educação Inclusiva.

Em primeiro lugar, quando se fala em Inclusão os conceitos de direito e valor devem ganhar um lugar de destaque, pois como refere Leitão (2010),

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

A ideia de inclusão como uma questão de direitos, é partilhada por outros autores pois como refere Wilson (2000, citado por Sanches e Teodoro 2006), "inclusão é a palavra que hoje pretende definir igualdade, fraternidade, democracia e direitos humanos". Também para Sanches (2011), falar em inclusão é falar em equidade e diversidade (quer seja física, intelectual, étnica, cultural ou religiosa), bem como viver e aprender com a diferença, respeitando a mesma como um direito a ser, a fazer e a estar com os outros.

Por outro lado, a inclusão também deve ser vista como uma questão de valores, pois como afirma Silva (2009), sendo a inclusão um processo através do qual a sociedade se

adapta com o objetivo de poder incluir todas as pessoas com necessidades especiais, preparando-se estas ao mesmo tempo, para desempenharem o seu papel na sociedade onde vivem, a mesma é guiada por valores como a aceitação e a valorização da diversidade, a aprendizagem e cooperação entre pessoas diferentes.

Para Leitão (2010), a escola deve, esforçar-se constantemente e em todos os momentos, atuar e contribuir para a produção e promoção de valores.” Valores de cidadania, os valores da aceitação e respeito pela diferença, os valores da solidariedade, da equidade e da justiça, os valores da ajuda mutua”.(p.3).

Segundo Ainscow e Booth (2002), “inclusão envolve mudança. Trata-se de um processo contínuo de desenvolvimento da aprendizagem e da participação de todos os alunos”.(p.7)

Para além disso, ainda segundo o mesmo autor, incluir envolve para além de valorizar de uma forma igual todos os alunos e pessoas, envolve reduzir as barreiras à aprendizagem dos mesmos, reestruturando práticas e culturas nas escolas com o intuito de estas responderem às necessidades e à diversidade de todos os alunos. Assim para responder a essa diversidade como refere Leitão (2010), é necessário aprender a lidar com a mesma, “aprendendo a mudar, a construir e reconstruir novas formas de estar com os outros, novas formas de organização das relações, no respeito pelos valores da liberdade e democracia” (p.174).

Na mesma linha, para Sanches (2011), inclusão é agir de forma a desenvolver as melhores e mais adequadas maneiras de dar resposta a essa diversidade encarando a mesma como um desafio e uma mais-valia para não só a vida em comunidade, como a resolução dos seus problemas.

De acordo com Leitão (2010):

Inclusão, é proporcionar a todos e cada um, o acesso às melhores condições de vida e de aprendizagem possíveis. Não apenas a alguns, mas todos os alunos necessitam e devem beneficiar da aceitação, ajuda e solidariedade, dos seus pares num clima onde ser diferente é um valor (p.21)

Incluir, para Leitão (2006,citado por Silva 2011), “é apoiar o outro, no seu esforço de construir vínculos, aos colegas, aos professores, à escola, às matérias, ao mundo” (p.132). O

mesmo autor refere que “incluir é abrir portas, criar oportunidades e esperanças, proporcionar a todos as melhores práticas, as melhores condições socioeducativas de aprendizagem” (Leitão,2010,p.174).

Ainda na opinião no autor supracitado, o mesmo acrescenta que “incluir é criar relações de confiança entre membros de uma comunidade, é valorizar o outro na sua diferença engrandece-lo” (Leitão,2010,p.174).

Segundo Sanches (2011), devemos olhar para a inclusão como o fim da discriminação e do não acesso a bens essenciais como a educação, aprendizagem e participação, devendo todos usufruir das mesmas independentemente das diferenças de cada um, pois como também refere Ainscow e Booth (2002), “A inclusão inicia-se com o reconhecimento dessas diferenças entre os alunos e o desenvolvimento das abordagens inclusivas ao nível da metodologia e organização do ensino e da aprendizagem que têm como base essas diferenças.” (p.8).

Para Sanches (2011), estar incluído significa também, ter vontade de estar e ser capaz de ser respeitado e respeitar as diferenças dos outros, compreender os preconceitos dos outros e ao mesmo tempo gerir os seus, participar e não autoexcluir-se, tornando-se assim a inclusão num processo onde todos têm a ganhar em humanidade, participação aprendizagens.

Esta ideia vai ao encontro do que pensa Silva (2011), quando refere que a escola deve perspetivar a inclusão como um benefício, pois esta contribui para que todos “cresçam” de forma a conviverem de uma forma mais adequada com as diferenças que cada individuo tem.

Estando a falar de inclusão, é importante referir que a mesma como refere Marques et al (2001), foi reconhecida com a Declaração Universal dos Direitos do Homem em 1948, na Conferência Mundial sobre Educação para Todos em 1990 e nas Normas das Nações Unidas sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas Com Deficiência, de 1993.

Já para Silva (2009), o surgimento do documento denominado Declaração de Salamanca influenciou bastante a afirmação das questões ligadas à inclusão, defendendo que

a escola regular deve ajustar-se a todas as crianças independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras, isto é, crianças com deficiência ou sobredotadas, crianças de rua ou crianças que trabalham, crianças de populações

imigradas ou nómadas, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais (UNESCO, 1994).

Na opinião de Silva (2009), este documento teve um contributo determinante para perspetivar a educação de todos os alunos em termos das suas capacidades e potencialidades, sendo que as práticas na escola, como as estratégias pedagógicas, os currículos, os recursos adequados às necessidades dos alunos, bem como uma organização escolar que potencie não só estas medidas mas também a cooperação entre toda a comunidade escolar, são condições imprescindíveis para a aprendizagem e inclusão de todos os alunos.

Segundo Boneti (1997, citado por Silva & Aranha 2005), “o processo educativo formal, ocorre dentro de um espaço real de ação e interação, para enriquecimento da identidade sociocultural dos que dele participam, espaço esse chamado escola” (p.374). Logo, facilmente se percebe que a escola desempenha um papel fundamental na promoção e desenvolvimento de práticas inclusivas, uma vez que é o local onde as crianças passam a maior parte do seu tempo, e têm a oportunidade de estar com os seus colegas, devendo esta como refere Silva (2011), para além de proporcionar aos alunos um espaço onde todos podem estar, tem de também proporcionar-lhes oportunidades para que realizem aprendizagens significativas, que só acontecerão se tanto professores como alunos aceitarem que a diferença não é impeditiva de aprendizagem e que todos aprendemos com os outros.

Neste sentido, como refere Leitão (2010), o trabalho de inclusão escolar deve basear-se na vontade e esforço constantes em procurar estratégias que permitam a todos os alunos as melhores condições e oportunidades de interação e aprendizagem de um forma solidária e colaborante, desenvolvendo assim as suas capacidades académicas e sociais. Assim estando a relacionar os conceitos de escola e educação com o de inclusão, Silva (2011) refere também, que “a inclusão, em termos educativos, faz mais sentido se for perspetivada como educação inclusiva”. (p.120)

Para Leonardo (2008), um dos princípios da educação inclusiva, baseia-se no dever que as escolas devem reconhecer e dar a melhor resposta às diversas necessidades dos alunos, garantindo-lhes uma educação de qualidade que lhe possibilite melhores condições de aprendizagem através não só de um currículo apropriado, mas também de mudanças de práticas e estratégias de ensino.

Esta ideia vai ao encontro de um dos princípios da declaração de Salamanca, quando refere que

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários ritmos de aprendizagem de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades (UNESCO,1994)

Como refere Silva (2011), uma escola deve ser um local onde todos têm um lugar, sendo esse dever uma questão de direito, para todos, pois como diz Sanches (2011) todos devem ter direito à educação e à igualdade de oportunidades e de participação, devendo a escola acolher e garantir sucesso a todos os seus alunos independentemente das suas características e diferenças. Acrescenta a mesma autora, que para isso acontecer é necessário identificar e afastar barreiras pessoais, sociais e educativas, numa atitude proactiva, definindo políticas e práticas que contribuam não só para a presença de todos os jovens e crianças na escola, mas também que promovam uma participação ativa por parte dos mesmos, envolvendo-os em aprendizagens significativas sociais e académicas que os conduzam a ter sucesso.

Segundo Silva e Aranha (2005,p.374), a educação inclusiva “requer relações interpessoais que sejam eficientemente acolhedoras para todos, ou seja que atendam às necessidades educacionais de todos”, sendo que a “escola torna-se inclusiva à medida que reconhece a diversidade que constitui os seus alunos e a ela responde com eficiência pedagógica.” (p.377).

Para além disso de acordo com Leonardo (2008) uma escola que promova uma educação realmente inclusiva, é uma escola que ao mesmo tempo que não exclui os alunos com necessidades especiais dentro dos espaços de aula, consegue respeitar e aceitar a sua diversidade, mantendo todos os alunos a receber ajuda e a ajudar os outros, aprendendo todos uns com os outros, garantindo assim aprendizagem e desenvolvimento a todos eles.

Para que as escolas vejam a educação inclusiva como um processo fulcral no seu quotidiano escolar e se tornem por consequência mais inclusivas é fundamental e necessário que, como diz Sanches e Teodoro (2006, citando Ainscow, 2000), as mesmas assumam e

valorizem os seus conhecimentos e práticas, que olhem para a diferença como um potencial para a criação de novas situações de aprendizagem que ajudarão ao desenvolvimento dos alunos, que sejam capazes de identificar e mudar o que está a impedir a participação de todos, que se disponibilizem para utilizar os recursos disponíveis e para gerar outros, que utilizem uma linguagem acessível a todos e que não tenham medo de arriscar e mudar com o intuito de beneficiar todos os alunos.

Segundo Sanches e Teodoro (2006), a educação inclusiva passa por uma educação onde a diversidade e heterogeneidade não são vistas como um problema, mas sim um desafio à criatividade e profissionalismo dos agentes educativos, propiciando mudanças não só de mentalidades, mas também de práticas e políticas educativas.

Assim sendo, as escolas inclusivas são para todos os alunos, sendo que as mesmas devem providenciar iguais oportunidades a esses mesmos alunos que apresentam diferenças entre si, diferenças essas, que para Sanches e Teodoro (2006) devem ser encaradas como “...uma força e uma base de trabalho...” (p.70).

Também no entender de César (2003), citado pelos dois autores supracitados a diferença deve ser vista como um potencial, sendo a escola inclusiva uma escola onde se aceita a diversidade, encarando-a como uma virtualidade e não como algo a evitar, em que as características de cada aluno ao complementarem-se permitem desenvolver aprendizagens, em vez de serem vistas como dificultadoras.

Nesta lógica,

A educação inclusiva pressupõe escolas abertas a todos, onde todos aprendem juntos, quaisquer que sejam as suas dificuldades porque o ato educativo se centra na diferenciação curricular inclusiva, construída em função dos contextos de pertença dos alunos, à procura de vias escolares diferentes para dar resposta à diversidade cultural, implementando uma praxis que contemple diferentes metodologias que tenham atenção os ritmos e os estilos de aprendizagem dos alunos (Roldão 2003, citada por Sanches 2005, p.132).

Para Sanches (2011), ter acesso a uma educação inclusiva é ter a possibilidade de conviver, interagir e aprender com os seus pares, sendo que esse acesso, deve romper e afastar qualquer tipo de discriminação. Refere ainda a mesma autora para isso acontecer deve-se “apostar no contexto e no grupo, como ponto de partida e ponto de chegada, sem deixar de

fora nenhum dos seus elementos e aproveitando-os como recurso para dinamizar e estimular as aprendizagens sociais e educativas.” (Sanches, 2011, p.136)

Neste sentido, “ a educação inclusiva, faz tanto sentido quando se perspetiva o ensino e a aprendizagem, para todos, com todos, no contexto da sala de aula” (Silva,2008,p.481). Assim, pode-se entender educação inclusiva como um processo que deve, em vez de separar os alunos, possibilitar que todos os alunos aprendam uns com os outros todos juntos no mesmo espaço e contexto, pois como refere Leitão (2010), colocar os alunos em contextos separados de aprendizagem é retirar aos alunos a possibilidade de interagirem e aprenderem juntos, adquirindo competências e aprendizagens académicas e sociais que só uns com os outros conseguiram adquirir.

Para terminar, a mesma ideia tem Sanches e Teodoro (2006), quando referem que numa educação inclusiva os alunos aprendem dentro da sala de aula e em grupos heterogéneos, onde de acordo com Sanches (2003,citado por Sanches e Teodoro 2006) ” nas escolas inclusivas, nenhum alunos sai da sala de aula para receber ajuda, essa ajuda recebe-se no interior da classe” (p.73).

1.2. Cooperação

De acordo com Ainscow (1998,citado por Silva 2009), para a escola se tornar inclusiva, a mesma deve ser um local que permita a todos os alunos a interação de aprendizagens relevantes baseadas não só na diferenciação inclusiva, mas também na cooperação, sendo como refere Silva (2009), a pedagogia diferenciada baseada na cooperação uma das medidas que permite responder da melhor forma a todos os alunos no contexto da sua turma-grupo.

Neste sentido, o conceito de cooperação torna-se fundamental não só para percebermos o que é a aprendizagem cooperativa, mas também se queremos proporcionar uma boa educação a todos os alunos, onde todos eles aprendam e beneficiem uns dos outros. Para Franz (2001), cooperação deve ser definida como uma interação humana e um, processo social onde um grupo de indivíduos interage e relaciona com o fim de encontrar respostas e soluções para os seus problemas comuns ou produzir resultados através de esforços coletivos com interesses comuns.

Nas palavras de Panitz (1996 citado por Torres, Alcantara e Irala 2004) “cooperação, é uma estrutura de interação projetada para facilitar a realização de um objetivo ou produto final.” (p.4)

Na mesma linha, Torres, Alcantara e Irala (2004), referem que a cooperação afigura-se como um conjunto de técnicas e processos onde grupos de pessoas os colocam em prática com o intuito de chegarem um objetivo final ou concretizar uma determinada tarefa.

Já Leitão (2010) vai mais longe, pois para além de partilhar da mesma ideia dos autores supracitados definindo cooperação como uma ação conjunta com o propósito de alcançar um objetivo comum, “uma obra coletiva, uma obra de todos e ara todos”, acrescenta ainda que a mesma “supõe obviamente o acordo e a negociação, a ajuda mutua o apoio solidário, a aceitação do outro, da diferença.” (p.50).

Para além disto, é importante perceber também, que o conceito de cooperação deve estar ligado e relacionado com o conceito de educação, uma vez que é através da cooperação que promovemos entre os alunos, que estes irão adquirir aprendizagens que irão contribuir para uma educação de qualidade dos mesmos.

De acordo com Libaneo (1998, citado por Frantz 2001) pode-se entender educação como” o conjunto das ações, processos, influencias, estruturas, que intervém no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais” (p.243)

Para além disto, ainda de acordo com o mesmo autor a educação faz-se através “ de processos de interação pelos quais os membros de uma sociedade assimilam saberes, habilidades, técnicas, atitudes e valores”. (p.249)

Já para Marques (1996,citado por Frantz 2001), a educação é cumprida quando existe um diálogo de saberes e uma procura de um entendimento partilhado entre todos os que participam na mesma comunidade de trabalho e de vida.

Assim, sendo a relação e as práticas cooperativas que ocorrem entre as pessoas processos que contribuem para se promover educação, os conceitos de cooperação e educação estão ligados um ao outro, pois como afirma Frantz (2001) sendo a prática cooperativa uma expressão das práticas entre pessoas que se associam e juntam com base nas suas necessidades, esta torna-se também um lugar privilegiado onde ocorrem processos de comunicação e interação, ou seja de educação. Logo, relacionando os dois conceitos, como

refere Frantz (2001) “na prática cooperativa, para além dos seus propósitos e interesses específicos produz-se conhecimento, aprendizagem e educação, na prática educativa como processo complexo de relações encontra-se cooperação”.(p.244) Nesta lógica, cooperação e educação não só se relacionam mas também como refere o mesmo autor, potencializam-se como processos sociais, onde “no processo de educação, podem-se identificar práticas cooperativas, e no processo de cooperação podem se identificar práticas educativas.” (p.243).

Ainda para Frantz (2001), “o sentido da educação pela cooperação, nas escolas, a sua dimensão pedagógica, é a formação de atores sociais, sujeitos construtores de uma sociedade democrática, isto é, livre, participativa e justa”. (p.247).

Para concluir, “as práticas cooperativas na escola podem constituir-se em privilegiados espaços pedagógicos, através dos quais os seus sujeitos tomam consciência das diferentes dimensões da vida social” (Frantz, 2001,p.264). Sendo assim, como refere Leitão (2010), a organização da escola e das suas práticas deve assentar em toda uma ética de cooperação entre os alunos, onde a reciprocidade das relações de ajuda e apoio mutuo entre os mesmos asseguram uma participação ativa de todos, na construção dos seus próprios saberes e aprendizagens.

1.3. Aprendizagem Cooperativa: Estratégia de Educação Inclusiva

Como visto anteriormente, a escola para que realmente vá ao encontro de uma verdadeira inclusão, deve constituir-se como um lugar que promova uma educação para todos e com todos, onde todos os alunos tenham a possibilidade de aprender uns com os outros num clima de cooperação.

Para que tal aconteça, tratando-se a inclusão de um processo que desenvolve a aprendizagem e a participação dos alunos, é importante perceber em primeiro lugar que participação “significa a aprendizagem em conjunto e com os outros e a colaboração com eles em experiencias educativas partilhadas” (Ainscow e Booth, 2002, p.7). Em segundo lugar é necessário assumir que inclusão como refere Silva (2011) ” é muito mais do que a partilha do mesmo espaço físico” (p.122), sendo que viver no mesmo espaço com a diversidade, não elimina por si só preconceitos e estereótipos, sendo necessário adotar estratégias e medidas

que fomentem a cooperação e a interação positiva e responsável entre todos os alunos. (Sanches,2005).

Neste sentido a aprendizagem cooperativa afigura-se como uma estratégia fundamental no desenvolvimento de uma educação inclusiva bem como na promoção dessas interações e cooperação que se quer que existam entre os alunos, pois como refere Leitão (2010), a aprendizagem cooperativa estrutura-se na base da heterogeneidade dos alunos e no incentivo das relações e interações entre os mesmos, encorajando-os a construir uma relação de apoio e ajuda mútua.

Ainda para Leitão (2010), deve-se entender aprendizagem cooperativa como, uma estratégia de ensino centrada no aluno e no trabalho de colaboração em pequenos grupos que funcionam na base das diferenças dos elementos que o constituem e que apela a uma variedade de atividades e contextos sociais de aprendizagem que ajudam os alunos a de uma forma interativa, participativa e solidária, crítica e reflexiva, produzirem e aprofundarem as suas próprias aprendizagens.

Assim, e antes de continuar a debruçar-me mais profundamente sobre o que diz a literatura sobre o conceito de aprendizagem cooperativa, é importante perceber que as interações que a mesma promove entre os alunos são fundamentais para o desenvolvimento das suas aprendizagens. Olhando para o que refere a bibliografia sobre o papel das interações, segundo Leitão (2010, com base no que diz de Bandura, 1986), “... o desenvolvimento e a aprendizagem devem entender-se a partir das interações, dinâmicas e bidirecionais, entre fatores de ordem pessoal, comportamental e envolventes, acentuando o papel reflexivo e auto-regulador do aluno, na regulação das suas aprendizagens” (p.63).

Na opinião de Vygotsky (1994, citado por Silva & Aranha 2005), “ as funções psicológicas superiores que caracterizam essencialmente o ser humano originam-se das relações sociais entre os indivíduos” (p.375). Logo, e ainda segundo o mesmo autor, o estabelecimento de interações entre alunos favorecendo a sua participação, são fatores determinantes e potenciadores no processo de aprendizagem e consequentemente no desenvolvimento dos alunos. (Vygotsky 1987,citado por Silva,2011).

Também para Bruner (2000, citado por Leitão, 2010), a aprendizagem dos alunos está muito ligada às ações e à colaboração que eles tem uns com os outros, sendo que a sua educação e desenvolvimento estão mais relacionados com a construção ativa e interativa de

significados e sentidos por parte dos alunos do que apenas com a transmissão e receção passiva dos conteúdos de aprendizagem por parte do professor.

Na opinião de Brás (1998) embora seja importante reconhecer a individualidade, a aprendizagem não deve ser vista como um ato divorciado da interação com os outros, acrescentando que “a aprendizagem deve ser encarada como “um jogo coletivo, que não pode ser jogado sozinho nem sem a participação de cada um individualmente” (p.8)

Assim, como refere o mesmo autor, é muito importante que se valorize a participação dos alunos de forma a que estes contribuam para o desenvolvimento dos outros, propondo tarefas e atividades cuja sua realização fomente e implique interações sociais que não se esgotem na competição e no individualismo (Brás,1998)

Posto isto, ao falarmos de aprendizagem cooperativa, muitas vezes a mesma é vista com o termo de aprendizagem colaborativa, pois como refere Torres et al., (2004), que apesar da revisão bibliográfica permitir constatar que normalmente utilizam-se os temas cooperação e colaboração como sinónimos, cada um deles, ao longo do tempo, desenvolveu não só distinções próprias, mas também e diferentes práticas em de sala de aula.

Na perspetiva de Dillembourg e Larocque, (1999, citados por Torres et al., 2004) a diferença entre cooperação e a colaboração, pode ser definida pela forma como é organizada a tarefa pelo grupo. Ainda segundo os mesmos autores, no processo de colaboração, todos trabalham em conjunto de um modo coordenado, sem diferenças hierárquicas, de forma a atingirem os objetivos que definiram, sendo que na cooperação, a estrutura hierárquica mantem-se e cada um dos elementos do grupo tem à sua responsabilidade uma parte da tarefa.

Segundo, Torres et al., (2004), a aprendizagem colaborativa “parte da ideia de que o conhecimento é resultante de um consenso entre membros de uma comunidade de conhecimento, algo que as pessoas constroem conversando, trabalhando juntas direta ou indiretamente e chegando a um acordo” (p.130). Ainda para os mesmos autores, a aprendizagem colaborativa é definida como uma estratégia de ensino que “encoraja a participação do estudante no processo de aprendizagem e que faz da aprendizagem um processo ativo e efetivo. É um conjunto de abordagens educativas também chamadas de aprendizagem cooperativa ou aprendizagem em grupo pequeno” (Torres et al., 2004,p.131).

Já para Harassim (1995, citado por Torres et al. 2004), a aprendizagem colaborativa afigura-se como “ qualquer atividade na qual duas ou mais pessoas trabalham juntas para criar

significado, explorar um tópico ou melhorar habilidades” (p.133). Nessa lógica, Torres et al., (2004) acabaram por concluir que “...qualquer atividade desenvolvida em conjunto animada por um objetivo final que leve a aquisições determinadas é uma situação de aprendizagem colaborativa” (p.134).

Em relação à aprendizagem cooperativa segundo Torres et al (2004), muitos autores na literatura atual (Matthews et al. 1995, Olsen & Kagan 1992) descrevem a aprendizagem cooperativa como uma “aprendizagem mais estruturada, com técnicas de sala de aula mais prescritivas e com regras mais definidas de como se deve processar a interação entre os alunos, se comparada com a aprendizagem colaborativa” (p.131)

Para Kagan (1989/1990, citado por Torres et al. 2004) “ a implementação da aprendizagem cooperativa é baseada na criação, análise e aplicação sistemática de estruturas, ou formas de organização da interação social em sala de aula” (p.131)

Ainda na opinião do autor supracitado, essas formas de organização que seguem um conjunto de etapas com normas bem definidas, “ garantem um conjunto de procedimentos que promovam a interatividade entre grupos de alunos, permitindo, assim, que eles alcancem mais facilmente o seu objetivo comum relativo ao conteúdo proposto” (Kagan, 1989/1990, citado por Torres et al., 2004, p.131).

Na opinião de Torres et al. (2004), “...a aprendizagem cooperativa configura-se como um procedimento que possui uma serie de técnicas altamente estruturadas psicológica e socialmente, que servem como auxílio aos estudantes no seu trabalho em grupo para a conquista de objetivos educativos definidos” (p.134).

Continuando a rever a bibliografia sobre o conceito de aprendizagem cooperativa, segundo Leitão (2010,p.169), a mesma “deve ser entendida antes de tudo, como cultura, ética, solidariedade e democracia”.

Ainda segundo Leitão (2010) quando estamos a falar de aprendizagem cooperativa, estamos a falar de um modelo de ensino baseado em relações solidárias, de colaboração entre os alunos, reconhecendo que os mesmos têm o poder e a capacidade de se ajudarem uns aos outros nas suas aprendizagens.

O mesmo autor acrescenta ainda, que a aprendizagem cooperativa implica que “os alunos ajudando-se uns aos outros numa atitude de partilha, solidariedade e ajuda mutua,

vivam contextos de aprendizagem que lhes proporcionem o desenvolvimento de competências académicas e sociais” (p.39)

Na opinião de Lara Ros (2001) pode definir-se como uma “filosofia que implica e fomenta o trabalho em conjunto, o construir em conjunto, aprender em conjunto, mudar em conjunto, melhorar em conjunto”. (p.99).

Para Johnson,Johnson e Holubec (1999,citado por Pujolas,2008), aprendizagem cooperativa deve ser entendida como o uso didático de grupos reduzidos de alunos, aproveitando ao máximo a interação entre os mesmos com a finalidade de maximizar a aprendizagem de todos. Ainda segundo Pujolas (2008), os elementos do grupo devem ter uma dupla responsabilidade, isto é, os mesmos devem aprender o que o professor lhes ensina, e ao mesmo tempo contribuir para que os colegas também aprendam. Já a responsabilidade dos grupos passa não só por aprender os conteúdos escolares, mas também aprender a trabalhar em equipa, isto é, aprender a cooperar e cooperar para aprender.

Também para Sanches (2011), a aprendizagem cooperativa define-se como a organização da sala de aula em pequenos grupos, tendo cada membro a responsabilidade pelo sucesso do colega, desenvolvendo as competências sociais simultaneamente à aprendizagem dos conteúdos académicos.

A mesma autora refere também, que a aprendizagem com pares, sendo bem conduzida, afigura-se como uma estratégia imprescindível numa escola que se deseja que seja de todos e para todos, onde todos devem poder ir o mais longe possível independentemente das diferenças que existem entre os alunos do grupo. (Sanches,2005)

Posto isto, e depois de se ter visto como vários autores definem o conceito de aprendizagem cooperativa, importa também perceber que a mesma como refere Leitão (2010), desenvolvendo-se num ambiente solidário e de ajuda mutua ao proporcionar a aquisição de competências como o pensamento crítico, a resolução criativa de problemas, a escuta ativa, a comunicação interativa, a aceitação e valorização das diferenças individuais, beneficia e contribui para o desenvolvimento não só dos alunos com mais ou menos capacidade, não só para os alunos com ou sem deficiência, mas sim de todos os alunos.

Da mesma opinião é Silva (2011), quando afirma que as interações que a aprendizagem cooperativa proporciona é fundamental para o desenvolvimento de todos, uma vez que os alunos com mais facilidades têm a possibilidade de sistematizar melhor as suas

aprendizagens quando ajudam os colegas que possuem mais dificuldades, sendo que estes fruto das interações que se desenrolam através do trabalho em conjunto aprendem melhor a ver fazer servindo assim os alunos com mais facilidades de modelos.

Novack (1985, citado por Almeida,2002), acrescenta ainda que “a discussão em grupo ajuda os alunos a identificarem lacunas no seu conhecimento e a entenderem como a nova informação se relaciona com conceitos mais amplos e inclusivos” (p.159). Nesta lógica onde todos beneficiam, também César (1998,2000,citado por Sanches 2005) refere que o desenvolvimento e o progresso se manifestam não só no par com menos capacidades, mas também no par com mais competências.

Posto isto, outra das características da aprendizagem cooperativa que a distingue de outro tipo processos, é a distribuição da autoridade entre professor e aluno. De acordo com Leitão (2010) nos contextos cooperativos de aprendizagem os professores partilham a autoridade com os alunos de formas muito específicas e diversas, mostrando aos mesmos que estes têm um papel ativo, integrante e participativo no processo ensino-aprendizagem.

O mesmo autor refere que,

A aprendizagem cooperativa, promovendo uma significativa descentralização das tomadas de decisão na sala de aula, revalorizando o papel dos alunos e dos grupos, cria condições para estes desempenharem um papel crescente na orientação e regulação dos seus comportamentos e das suas aprendizagens. (p.186).

Para Leitão (2010), neste contexto o professor passa a não ser o único responsável pelo ensino na sala de aula, uma vez que nas abordagens ativas e cooperativas, os alunos são motivados a tomar iniciativas, a partilhar experiências, encontrar respostas que procuram dentro do próprio grupo, acrescentando ainda que, “ a natureza cooperativa das tarefas, reside na capacidade dos alunos, na base do apoio do professor, partilharem informações no seio do grupo, resolverem problemas, tomarem iniciativas, construirão ativa e partilhadamente o seu próprio saber” (p.89).

Leitão (2010) acrescenta ainda que neste contexto de aprendizagem cooperativa da mesma forma que os professores aprendem a partilhar a autoridade com os seus alunos, por sua vez, esses alunos aprendem a partilhar a autoridade com eles próprios sendo este na perspetiva do mesmo autor, um dos objetivos centrais da estruturação de relações de interdependência positiva entre alunos.

Também para Leitão (2010), ao promover formas cooperativas de aprendizagem, é fundamental que o professor encoraje e apoie os alunos, organizados em grupo, a definir os seus objetivos e a centrar os seus esforços, individuais e coletivos, no alcance dos mesmos. Logo, como refere Leitão (2010), a definição clara de objetivos de grupo é vista como uma das formas mais construtivas para o professor poder ajudar os seus alunos, na produção das suas aprendizagens e dos seus saberes.

Assim, e para concluir, devemos ter noção que aprendemos todos uns com os outros, onde os contributos de todos são importantes, sendo que a nenhum aluno deve ser tirada a oportunidade nem de contribuir para a aprendizagem dos outros, nem de e de beneficiar dos contributos dos seus colegas. Para tal, como refere Sanches (2011), é necessário mudar as práticas de sala de aula, acreditando que os alunos aprendem mais e melhor com os seus pares, organizando os conteúdos de aprendizagem em pequenos projetos, realizados por pequenos grupos, mediados pelo professor e alunos, apostando assim na cooperação e participação ativa dos mesmos nas suas aprendizagens, independentemente das diferenças que possam ter.

1.3.1. O valor da Heterogeneidade

Nos dias de hoje, fruto de uma maior heterogeneidade da população escolar, como refere Leitão (2010), uma das características que caracteriza a escola e o sistema educativo atual, é o aumento das oportunidades de aprendizagem a um mundo cada vez mais heterogéneo de alunos.

Como foi dito anteriormente, quando se abordou aprendizagem cooperativa, esta é uma estratégia onde uma das suas principais características, é a organização dos grupos na base da sua heterogeneidade. Na opinião de Leitão (2010), a diversidade e a diferença que existe entre os alunos só enriquece e melhora os processos de aprendizagem, tornando-se muito importante, proporcionar aos mesmos esses contextos escolares e sociais diversificados, que lhes possibilitem o confronto com ideias e experiências diferentes, que lhes permitam aceitar e respeitar perspetivas diferentes.

Para Sanches (2005) “Num mundo que vive de modelos, como poderemos funcionar numa classe em que todos são iguais?” (p.135). Assim, sendo na “heterogeneidade que se

estabelece novas formas de relações entre pares” (Torres et al., 2004, p.12), são essas relações e interação que se estabelece entre os alunos, quando os mesmos trabalham em grupos heterogêneos e cooperativamente, que contribuem não só para o desenvolvimento de todos, mas também acima de tudo, para que aprendam a viver numa sociedade que deve ser cada vez mais justa e equitativa. (Silva, 2008).

Também Brás (1998) partilha da mesma ideia, ao afirmar que a humanidade ao não se afirmar numa “sociedade de clones”, é na aceitação e na integração da diferença que vamos poder produzir uma sociedade cada vez mais humana e justa onde cada um tem a possibilidade de com a sua participação contribuir para a construção do bem coletivo

Para além disso, segundo Wiersema (2000, citado por Lara Ros, 2001), se as pessoas diferentes são capazes de aprender juntas num grupo, aprenderão a ser melhores cidadãos do mundo, já que esse modo de aprender e trabalhar ensina não só a interagir com pessoas diferentes num âmbito local, mas também a nível global.

Para Leitão (2010),

A Segregação e a marginalização, o recurso às práticas separadoras, na base das competências dos alunos, dos seus interesses, comportamentos, motivações, incapacidades ou quaisquer outras características, só empobrecem os processos de aprendizagem, ao privar os alunos da oportunidade de aprenderem uns com os outros, ao privar os alunos de se engrandecerem com a grandeza que a diferença dos outros sempre encerra (p.23).

Assim, a heterogeneidade entre os alunos, ao enriquecer a educação e a aprendizagem dos mesmos, como refere Brás (2005) afigura-se como “uma riqueza educativa” (p.8).

Segundo Ainscow e Booth (2002), “as diferenças entre os alunos no que diz respeito aos seus interesses, conhecimentos, capacidades, meios de origem, língua materna, competências ou deficiências, podem constituir recursos de apoio à aprendizagem” (p.9). Neste sentido, para Torres, Alcantara e Irala (2004), o professor deve criar atividades que ajudem os alunos a descobrirem e tirarem proveito da heterogeneidade do grupo para aumentar o potencial de aprendizagem de todos os elementos que compõem o grupo.

Mas que tipo de aprendizagens propicia a heterogeneidade no trabalho cooperativo? Brás (1998) com base nos trabalhos realizados por Perret-Clermont (1978), refere que os

resultados obtidos nas competências cognitivas foram superiores quando as interações e relações se estabeleceram em grupos heterogéneos.

Apesar disto, não são só competências cognitivas e académicas que o trabalho cooperativo entre a diferença e heterogeneidade propicia, sendo que o mesmo ao contribuir para a promoção de valores como a tolerância, aceitação e o respeito pela diferença, e ajuda mútua, como refere César (2003, citado por Sanches, 2005) as conquistas passam a não ser apenas de domínio cognitivo e académico, mas também na socialização e no domínio dos afetos.

Também Leitão (2010) partilha da mesma ideia quando refere que a escola deve ser um lugar onde para além de se ensinar os conteúdos específicos de aprendizagem, é igualmente importante os alunos aprenderem a aceitar e respeitar a diferença dos outros, o valor da solidariedade ganhando sensibilidade para os problemas que os outros vivem, e também aprender a trabalhar em grupo respeitando os colegas que veem como diferentes, desenvolvendo também assim as suas competências sociais.

O mesmo autor, afirma ainda que “ as escolas devem centrar-se no desenvolvimento social e ético dos alunos, não apenas no seu desenvolvimento intelectual” (Leitão, 2010, p.169)

No entanto, na perspetiva de Brás (1998), apesar de a heterogeneidade se constituir como um fator determinante para promover desenvolvimento a mesma deve ser assumida e implantada em quantidades adequadas, pois como refere o mesmo autor, “a diferença em excesso passa a ser semelhança, pelo simples facto de se tornar igual a ela mesma” (p.6).

Ainda de acordo com o mesmo autor para que a heterogeneidade e diferença possa ser utilizada no sentido de proporcionar desenvolvimento, “tem que se constituir uma estrutura conflitual que proporcione uma dinâmica de grupo compatível com os objetivos de aprendizagem, isto é com aquilo que se quer socializar” (Brás, 1998, p.6).

Brás (1998), acrescenta ainda que desta forma, a interação que resulta das diferenças passa a ter um proveito educativo, e em vez de ser considerada um problema a evitar passa a ser utilizada como um fator que influenciará o processo grupal.

Posto isto, é também importante perceber o conceito de diferenciação pedagógica inclusiva, uma vez que não basta os alunos trabalharem e participarem juntos com base na sua heterogeneidade, para se promover uma educação e aprendizagem de qualidade para todos eles, pois possuindo ritmos de aprendizagem e necessidades diferentes poderá torna-se

necessário existir um trabalho diferenciado dentro do grupo, devendo ser entendido esse trabalho diferenciado como refere Sanches (2011) um trabalho que consiste em “diferenciar tarefas dentro do grupo e não indivíduos”. (p.138).

Ainda de acordo com a mesma autora, a diferenciação pedagógica inclusiva passa pela “ organização e distribuição das tarefas ao grupo e a cada um dos elementos, tendo em conta o seu potencial emergente (aquilo que ainda não fazem, mas serão capazes de fazer) ” (Sanches,2011,p.143). Assim, os grupos ao serem constituídos com base na heterogeneidade, os alunos embora possam estar em estádios de desenvolvimento diferentes realizam a mesma atividade, variando apenas o modo como os elementos do grupo a desenvolvem (Silva 2011).

Neste sentido, como refere Leitão (2010) devendo todos os alunos participarem ativamente nas tarefas e atividade do grupo, a mesma não significa que os níveis de participação sejam iguais para todos os alunos, devendo a aprendizagem cooperativa no seu contexto de grupos heterogéneos, funcionar de forma multi-modal e a diferentes níveis de participação, ajustando-se assim às capacidades atuais de cada um dos alunos.

O mesmo autor afirma que “o ensino a níveis múltiplos oferece aos alunos a possibilidade de trabalharem em conjunto, na base dos mesmos materiais, objetivos ou atividades, mas a níveis de participação diferentes” (Leitão,2010,p.26), acrescentando ainda, que esta forma “permite que todos participem com sucesso, cada um ao nível que lhe é possível, na certeza que todos podem beneficiar do encorajamento, mediação e ajuda dos seus parceiros”. (p.27).

Para concluir, uma vez que incluir passa por criar a todos os alunos condições de acesso a uma educação de qualidade, reconhecendo a heterogeneidade e a diferença como um valor, devendo os mesmos aprenderem juntos (Leitão,2010), é no quadro da diferenciação pedagógica inclusiva e na heterogeneidade do grupo-turma, que vamos poder descobrir as estratégias mais adequadas a promover a inclusão (Brás,1998)

Para tal, torna-se fundamental e necessário, que a diversidade e heterogeneidade não sejam mais vistas como um problema, mas sim um desafio à criatividade, produtividade e ao profissionalismo de todos os profissionais de educação, fazendo da mesma uma força que proporcione uma mudança de mentalidades e práticas educativas. (Sanches e Teodoro, 2006;Leitão,2010).

1.3.2. Interdependência Positiva: O pilar da Aprendizagem Cooperativa

Como foi referido anteriormente as relações e interações que a aprendizagem cooperativa promove entre os alunos são fundamentais para o desenvolvimento das suas aprendizagens. Mas não só, pois quando se está a trabalhar em grupo e todos unem esforços com vista ao alcance do mesmo objetivo não só se aprende os conteúdos académicos, mas também competências sociais importantes para os alunos desenvolverem atitudes positivas entre eles.

Assim, com base no que foi dito, e ao olharmos para as dimensões da aprendizagem cooperativa, percebe-se que a interdependência positiva e as competências sociais interativas constituem-se duas dimensões fundamentais na aprendizagem cooperativa, para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos mas também de atitudes positivas entre eles.

Na opinião de Leitão (2010), a interdependência positiva deve ser vista como a espinha dorsal da aprendizagem cooperativa, pois como refere o mesmo autor, “ para uma aprendizagem ser cooperativa os alunos devem perceber-se como interdependentes, como colaborando mútua e reciprocamente na procura de objetivos comuns” (p.88)

O princípio base da interdependência positiva está relacionado com a ideia de que o êxito de cada aluno depende do êxito dos seus colegas e pares. Assim, como refere o Leitão (2010) “pode-se falar de interdependência positiva quando o aluno tem a perceção de que está de tal forma ligado a outros, que não pode haver sucesso na realização de uma tarefa sem a coordenação mútua de esforços.” (p.87). Assim de acordo com o mesmo autor, todos os elementos do grupo onde estão inseridos têm a responsabilidade de esforçar-se por aprender e melhorar o seu próprio empenho do grupo, mas ao mesmo tempo, têm a responsabilidade de incentivar a que os outros se empenhem ajudando-os e apoiando-os também a aprender. (Leitão,2010)

Também Fraile (1997) partilha da mesma ideia, quando refere que se estabelece uma interdependência positiva entre o grupo, quando cada um dos seus elementos se preocupa e se sente responsável pelo seu próprio trabalho mas também pelo trabalho dos outros, fazendo assim com que todos se esforcem e ajudem com o intuito de realizar e desenvolver o trabalho ou a as aprendizagens propostas.

Posto isto, os elementos de um grupo que se organiza segundo uma base cooperativa, para além de desenvolverem as suas competências académicas, também como refere Leitão (2010), estão dependentes do apoio pessoal e social que fornecem uns aos outros, sendo como refere o mesmo autor, "...o apoio interpessoal um dos aspetos centrais da aprendizagem cooperativa" (p.86). Isto leva-nos a outra das dimensões da aprendizagem cooperativa, onde a mesma promove o desenvolvimento das competências sociais e interativas dos alunos.

Para Leitão (2010), quando um grupo de alunos trabalha em cooperação está não só a aprender as competências académicas, mas também, a aprender a criar valores como a justiça, a equidade, e o respeito e a solidariedade que devem ter uns pelos outros, desenvolvendo assim também as suas competências sociais e interpessoais.

Acrescenta ainda o mesmo autor que, os alunos encorajados e motivados pelo professor,

estão a construir uma cultura relacional baseada na ideia de solidariedade: ajudar a encorajar o outro, elogiar, gerir construtivamente os conflitos, partilhar materiais, ideias e sentimentos. Estão a desenvolver competências de liderança, a aprender a tomar decisões, a tomar iniciativas, a vivenciar e construir relações de confiança mútua, de partilha e entreajuda. (p.93)

Assim, como refere Leitão (2010), os alunos para além de serem motivados a trabalharem de uma forma ativa e cooperativa nas tarefas académicas, são também encorajados a desenvolver relações de solidariedade e ajuda entre eles.

Segundo Overejo (1990,citado por La Ros,2001), recorrendo a diversos estudos, a aprendizagem cooperativa proporciona uma melhor relação interpessoal entre os alunos, levando a que exista atitudes positivas entre colegas diferentes, acrescentando também que os alunos que trabalham cooperativamente recebem mais apoio social tanto academicamente como pessoalmente por parte dos seus colegas.

Também Pujolas (2008) refere que ao se trabalhar cooperativamente "as relações entre os alunos tendem a ser mais positivas, porque os mesmos passam a conhecer-se mais, a respeitarem-se mais e a serem mais amigos" (p.41), acrescentando ainda que desta maneira as tarefas académicas passam a parecer mais atrativas aos olhos dos alunos, assegurando a eles cada vez mais as condições emocionais imprescindíveis para poder aprender (Pujolas,2008)

Assim, como refere Leitão (2010) torna-se cada vez mais importante definir um ambiente social de aula mais cooperativo, criando assim condições mais favoráveis a existir relações positivas e de ajuda entre os alunos.

1.4. O papel da Educação Física na Inclusão

No que se refere à disciplina de Educação Física, sendo esta lecionada através do ensino de variadas matérias, em função de tornar a educação física uma disciplina eclética e multilateral, é fundamental que a mesma seja pensada em função das diferenças e necessidades dos alunos, de modo a desenvolver os mesmos em todos os domínios das suas personalidades e assim oferecer a todos os benefícios da disciplina. Posto isto, é importante fazer com que a Educação Física seja um forte contributo à aprendizagem e desenvolvimento dos alunos que têm o direito de aceder a uma educação inclusiva.

Assim, de modo a atingir os vários objetivos que a disciplina em causa propõe através do professor, é necessário criar estratégias que fomentem a consecução dos mesmos. Essas estratégias devem assumir um carácter inclusivo de maneira a propiciar a todos os alunos as mesmas oportunidades de aprendizagem e prática.

No início do ano, o professor organiza o seu trabalho com base numa avaliação inicial dos alunos, de modo a perceber quais são as reais necessidades dos alunos e as suas diferenças, com o objetivo de recolher dados que o permitam planificar e organizar o que resta do ano com base nas necessidades e características dos alunos, através de estratégias que melhor respondam aos objetivos a atingir.

O ensino da disciplina deve ser realizado com base em múltiplas estratégias, entre elas a o trabalho por grupos, grupos esses que devem obedecer à premissa do trabalho cooperativo de modo a que os alunos se ajudem mutuamente na consecução dos objetivos.

Este trabalho cooperativo faz com que os alunos trabalhem juntos, partilhem esforços e criem relações de interdependência positiva de forma a alcançar os objetivos.

A constituição dos grupos para além de ser fundamental na organização das aulas, facilita a participação dos alunos e deve ser realizada com base nos objetivos a desenvolver.

A disciplina de Educação Física ao albergar várias matérias, algumas da área dos Jogos Desportivos Coletivos, ajuda a fomentar a ajuda mutua dentro do grupo/equipa, pois o

sucesso de um é o sucesso de todos os pares que constituem os diferentes grupos. Estes grupos, de maneira a proporcionar a todos as mesmas oportunidades de aprendizagem, devem ser realizados com base no critério da heterogeneidade, de maneira a que os alunos menos hábeis possam aprender e vivenciar de perto com os alunos mais capacitados em termos de habilidade motora, que por sua vez também ficam mais enriquecidos em vários aspetos, entre eles a solidariedade, ajuda-mútua e colaboração. O grupo, ao ser formado por alunos de diferentes características, fomenta a aprendizagem através da diversidade e promove a inclusão de todos, que por sua vez irão ter a oportunidade de ter acesso a uma aprendizagem positiva e de acordo com as suas prioridades e características. Assim, de acordo com Leitão (2010), estes alunos irão aprender valores ligados à sensibilidade e preocupação com a qualidade de aprendizagem e o bem-estar de si e dos outros.

Dizer ainda que é através do trabalho por grupos que o professor irá promover a interação entre pares e a consequente interdependência positiva e construtiva entre alunos, interação essa que irá proporcionar aos mesmos a partilha de saberes e a consequente ajuda mútua de forma a alcançar determinados objetivos. De acordo com Leitão (2010), inúmeros estudos (Wang, Haertel e Walberg, 1994) confirmaram que ambientes de aprendizagem marcados por interações positivas entre alunos, promove a participação e aprendizagem dos alunos.

A definição dos objetivos a atingir em Educação Física é fundamental de forma a estruturar as práticas sendo que, esses objetivos para que não tornem a disciplina demasiado redutora, devem ser pensados e idealizados não só na aprendizagem e desenvolvimento de competências motoras (objetivos específicos), mas sim também alargados a outros domínios muitas vezes partilhados com outras disciplinas (objetivos gerais). Assim estes objetivos educativos, irão beneficiar a aprendizagem dos alunos de uma forma multilateral caracterizada por uma Educação Física que transmite valores com base na inclusão de todos os alunos.

A constituição dos grupos deve obedecer a determinados critérios ligados aos objetivos que o professor pretende atingir, sendo que por vezes deve ser dada aos alunos a autonomia de os mesmos constituírem os grupos em que vão trabalhar de modo a fomentar a sua participação nas decisões, nomeadamente no que respeita à organização grupal.

Assim é importante que os professores criem um envolvimento de aprendizagem mais efetivo onde de uma forma colaborativa e num clima de respeito e confiança mútua partilhem a responsabilidade decisória com os alunos. (Leitão, 2010)

É crucial que os professores criem condições que promovam a participação de todos os alunos, em que os mesmos participem nas suas aprendizagens, para aumentarem as suas possibilidades de aprender (Leitão, 2010), e assim em conjunto com o professor e envolvidos nas decisões a tomar, ajudem a elaborar propostas e ideias, que tenham o objetivo de promover as aprendizagens no espaço de aula através de uma negociação onde todos em conjunto têm o objetivo de garantir um processo ensino-aprendizagem caracterizado pela qualidade.

A título de exemplo, de acordo com os Programas Nacionais de Educação Física, os alunos do ensino secundário têm a oportunidade de selecionar as matérias que gostariam de desenvolver e onde gostariam de ser avaliados através de um regime de opções. Este facto permite afirmar que os alunos participam na sua aprendizagem, já que foram os mesmos em conjunto com o professor que definiram as aprendizagens que seriam mais adequadas aos mesmos.

Outro fator importante que importa destacar, prende-se com o facto de o clima de aula, na disciplina de educação física assumir grande importância na aprendizagem dos alunos, já que o clima e envolvimento assentes num relacionamento interpessoal saudável, pautado pela valorização, encorajamento, motivação e autoestima dos alunos vão permitir aumentar o gosto dos mesmos pela disciplina e assim evitar um possível abandono e absentismo dos alunos no que se refere à disciplina e à prática de atividade física no futuro. É importante que o professor se preocupe com os alunos, apoiando as suas aprendizagens de uma forma pedagógica, pois assim os alunos ao sentirem-se "...compreendidos, aceites e respeitados, pelos seus pares e pelos professores, mais se empenharão na construção, solidária e partilhada, das suas aprendizagens e dos seus saberes." (Leitão, 2010, p.271)

Assim é importante não pensar a Educação Física numa perspetiva redutora, e sim considerar a mesma como uma disciplina para todos os alunos, sendo que todos eles devem ter uma igualdade de oportunidades de acesso à aprendizagem da disciplina, sendo que segundo Leitão (2010), "...a escola tem que responder, criando condições que permitam a todos os alunos aprender, compreender e respeitar o valor da diferença e diversidade" (p.231)

É fundamental que tanto a escola, como os seus profissionais, tenham uma atitude flexível e modeladora de um ensino de qualidade, adaptando e alterando as suas condições e práticas de ensino de acordo com a realidade dos seus alunos.

1.5. Conceito Atitude

Um dos elementos determinantes associados à inclusão, são as intenções e as atitudes dos vários intervenientes que interagem com os alunos com deficiência. Sendo assim, se queremos promover a inclusão de todos os alunos, torna-se fundamental perceber o tipo de atitudes que os alunos ditos normais têm para com os seus pares com deficiência, tendo as atitudes positivas durante a interação entre pares contribuído para a eficácia de uma educação inclusiva (Smith&Robert,1999). Também para Panagiotou,Evaggelinou, Doulkeridou, Mouratidou e Koudou (2008) as atitudes dos alunos sem deficiências, e a sua preparação para conviver, aceitar e cooperar com os seus colegas com deficiência constituem fatores fundamentais para o sucesso de uma educação que inclua todos os alunos.

O que são então atitudes? Gleitman, Frilund e Reisberg (2007) veem as atitudes como disposições estáveis, avaliativas, que fazem uma pessoa pensar, sentir ou agir, de uma forma positiva ou negativa em relação a um certo individuo, grupo ou problema. Já Hutzler & Levi (2008, citando Triandis 1971) consideram atitude, como “uma ideia carregada de emoções que predispõe uma classe de ações a uma determinada classe de situações sociais.” (p.22).

Na opinião de Ajzen e Fishbein (1980) citados por Obrusnikova, Block e Dillon (2010), atitudes são a percepção das consequências de um comportamento. Para Doulkeridou, Evaggelinou & Kudláček, (2010) as mesmas são a solução para mudar comportamentos, caracterizada não pelo comportamento mas sim pela situação que ocorre depois do mesmo.

Assim, uma vez que as atitudes dos alunos ditos normais, mostram a intenção dos mesmos interagirem com os seus colegas com deficiência (Smith&Robert,1999), sendo, estas fundamentais para mudar os comportamentos das pessoas em relação às pessoas com deficiência (Xafopoulos, Kudláček & Evaggelinou,2009; Panagiotou et al.,2008), cabe à escola, fomentar essas atitudes positivas nos alunos, desenvolvendo não só um clima de respeito e aceitação das diferenças dos outros, mas também promovendo o trabalho

cooperativo em grupo onde os alunos se ajudam uns aos outros sentindo-se todos aceites e incluídos. (Leitão, 2010).

1.6. Teoria do Comportamento Planeado

A Teoria do Comportamento Planeado, é utilizada para prever e explicar o comportamento humano em determinados contextos, e que segundo Ajzen (1991), surge como um avanço da Teoria de Acção Racional, uma vez que esta última apresentava algumas limitações em lidar com comportamentos sobre os quais os indivíduos tinham um controlo volitivo incompleto.

De acordo com o autor supracitado, um fator central na teoria do comportamento planeado são as intenções do indivíduo para realizar um determinado comportamento, uma vez que as mesmas, refletem o nível motivacional e o esforço que os indivíduos estão dispostos a fazer para realizar o comportamento. (Ajzen,1991).

O mesmo autor acrescenta que a teoria do comportamento planeado postula três determinantes independentes da intenção, sendo a mesma determinada pela atitude, pela norma subjetiva, e pela perceção de controlo do comportamento. A primeira é a atitude em relação ao comportamento e reflete-se numa avaliação positiva ou negativa do comportamento em questão. A norma subjetiva, refere-se à perceção e pressão social que os indivíduos podem sentir para realizar ou não realizar o comportamento. A terceira antecedente da intenção, a perceção de controlo do comportamento, refere-se à perceção de facilidade ou dificuldade de realizar o comportamento em questão. Como regra geral, quanto mais favorável são as atitudes e norma subjetiva, e quanto maior for a perceção de controlo, maior deverá ser a intenção de um indivíduo para executar determinado comportamento (Ajzen,1991).

Ainda segundo a teoria do comportamento planeado, na base de cada uma destas três determinantes está subjacente um grupo de crenças sendo as mesmas: as crenças comportamentais, as crenças normativas e as crenças de controlo. (Ajzen & Fishbein, 1980, citados por Obrušnikova et al., 2010).

As crenças comportamentais são as atitudes marcantes que definem as atitudes das pessoas e dependentemente da importância dessas crenças, um indivíduo pode ter uma atitude

negativa ou positiva em relação ao sujeito/objeto (Ajzen & Fishbein, 1980, citados por Obrusnikova et al., 2010).

Relativamente às crenças normativas, estas referem-se às atitudes dos indivíduos com base em pressões externas, para a adesão ao comportamento por parte de outros, dependentes do significado e da importância que os indivíduos dão a essas pessoas. Ou seja, referem-se à perceção do que os outros significativos pensam acerca do que o indivíduo deve ou não deve fazer e, por outro lado, pela motivação que o indivíduo tem para corresponder às expectativas desses significativos resultando ou não num determinado comportamento (Ajzen & Fishbein, 1980, citados por Obrusnikova et al., 2010).

As crenças de controlo fornecem a estrutura para a Perceção do Controlo do Comportamento e desenvolve-se da avaliação das pessoas sobre a adoção do comportamento ser fácil ou difícil de realizar (Ajzen, 1991).

Ainda para o mesmo autor, estas crenças de controlo são influenciadas não só pela experiência passada num determinado comportamento, mas também influenciados pelas informações acerca das experiências das pessoas conhecidas, ou outros fatores que poderão aumentar ou reduzir a perceção de realização de um determinado comportamento. Assim, quanto mais recursos as pessoas acreditam que têm, e menos obstáculos e impedimentos preveem, maior deverá ser a sua perceção de controlo sobre o comportamento. (Ajzen, 1991).

Olhando para os estudos que procuram perceber esta temática das atitudes, como refere Block, (1995, citado por Obrusnikova et al., 2010) apesar de a literatura demonstrar vários exemplos de estudos que analisam o comportamento e as atitudes dos professores para com os alunos com deficiência, existem poucos estudos não só a refletir e focarem-se sobre as atitudes dos alunos para com os seus pares com deficiência, mas também a examinar os efeitos da implementação de programas sobre essas mesmas atitudes entre pares. (Panagiotou et al.; 2008).

Assim, falando de alguns exemplos de estudos que procuraram perceber quais as atitudes dos alunos para com os seus colegas com deficiência, Litvack, Ritchie e Shore (2011), concluíram através de um estudo onde o instrumento utilizado foi o ATDP (Attitudes Toward Disable Persons Form-Scale; Yunker, Block, & Young, 1966), que apesar de ter sido um desafio para as crianças sem deficiência sentirem-se confortáveis com os seus colegas

com deficiência, aprender sobre a deficiência foi encarado de uma maneira muito positiva por parte desses alunos.

Segundo o estudo de Obrusnikova et al., (2010), que teve como principio a Teoria do Comportamento Planeado, e que abrangia as atitudes comportamentais, normativas e de controlo de crianças sem deficiência, quando jogavam com alunos portadores de deficiência. Dos 350 participantes, 95% deram respostas comportamentais favoráveis, enquanto 82% forneceram respostas comportamentais desfavoráveis. Relativamente às crenças normativas, 85% deram respostas favoráveis e 39% respostas desfavoráveis. Quanto as crenças de controlo, 89% forneceram respostas favoráveis, enquanto 90% desfavoráveis.

Mais concretamente, no estudo de Obrusnikova et al., (2010), a maior parte dos participantes, estavam identificados com crenças afetivas positivas, aceitando que jogar com o aluno com deficiência, aumenta e proporciona uma maior a interação social do mesmo, desenvolvendo a amizade dentro da sala de aula, a pertença a um grupo, a igualdade, entre outros. No entanto, a maioria dos alunos apresentados com crenças de afetividade negativas, foram do género feminino do Ensino Secundário, estando ligados a comportamentos discriminatórios como provocações, insultos ou gozo das dificuldades dos alunos com deficiência. Ainda assim, alguns alunos do Ensino Secundário, na maioria do género masculino, expressam preocupações sobre poderem ser alvo de comportamentos discriminatórios, caso joguem com o aluno com deficiência nas aulas de Educação Física. Os mesmos autores, relativamente às crenças instrumentais ou práticas, a maior parte dos participantes revelou-se preocupado com a participação dos alunos com deficiência por motivos de segurança de todos os alunos em jogo.

Outro estudo, foi realizado por Xafopoulos et al., (2009), que procurou investigar o efeito do programa “Paralympic School Day” nas atitudes das crianças para a inclusão de colegas com deficiência nas aulas de Educação Física. Para tal, foram aplicados os questionários “Children’s Attitude Toward Integrated Physical Education-Revised” (CAIPE-R) (Block, 1995) e o Adjective checklist (Siperstein,1980) uma semana antes e uma semana depois da aplicação do programa, a 71 estudantes, sendo 42 rapazes e 29 raparigas. A análise dos dados, revelou que após a realização deste programa que as atitudes inclusivas tiveram um aumento positivo, onde passou a existir uma maior inclusão de crianças com deficiência nas aulas de Educação Física. Noutro estudo semelhante realizado por Liu, Kudlacek & Jesina

(2010), que procurou também analisar a influência do “Paralympic School Day” nas atitudes das crianças para com os seus pares com deficiência, no qual participaram 36 crianças (17 raparigas e 19 rapazes) de uma escola em Ostrava na República Checa, concluíram que no geral, apesar das atitudes das raparigas tenderem a ser mais positivas tanto antes como depois da intervenção, no geral, o programa teve uma influência positiva, existindo um aumento nas atitudes dos participantes no sentido de incluir os seus pares com deficiência.

Também Panagiotou et al. (2008), seguiram também esta linha de estudo e após a implementação do Programa "Paralympic School Day" concluíram que, o programa teve um impacto positivo nas atitudes dos alunos, principalmente no género feminino.

Capítulo II – Enquadramento Metodológico

2.1. Objetivo do Estudo

O objetivo do presente estudo passa por compreender se o Género (Variável independente) pode influenciar as atitudes dos alunos (Variável dependente) do ensino Secundário em relação à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de Educação Física.

2.2. Desenho do Estudo

O desenho de estudo é observacional transversal, uma vez que, para além de se ter observado e analisado, sem alterar ou manipular as condições, não intervindo diretamente no que foi analisado, a recolha dos dados foi efetuada apenas num único momento. Essa recolha dos dados, foi quantitativa, onde se efetuou a análise das respostas dos alunos a um questionário que lhes foi entregue.

2.3. Questão de Estudo

Será que o Género dos alunos do ensino Secundário influencia as suas atitudes perante os seus pares com deficiência nas aulas de Educação Física?

2.4. Amostra

Em relação à amostra do presente estudo, a mesma engloba 294 alunos do ensino secundário com idades compreendidas entre os 15 e os 21 anos e de quatro escolas diferentes (distritos de Setúbal e Lisboa), sendo que 129 alunos pertencem ao género masculino e 165 alunos pertencem ao género feminino. Todos os alunos que fazem parte da amostra deste estudo frequentam o ensino secundário (10º, 11º e 12º anos de escolaridade).

Variável Género		
Número de Alunos	Masculino	Feminino
	129 (43,9%)	165 (56,1%)

Tabela 1 - Caracterização da Amostra

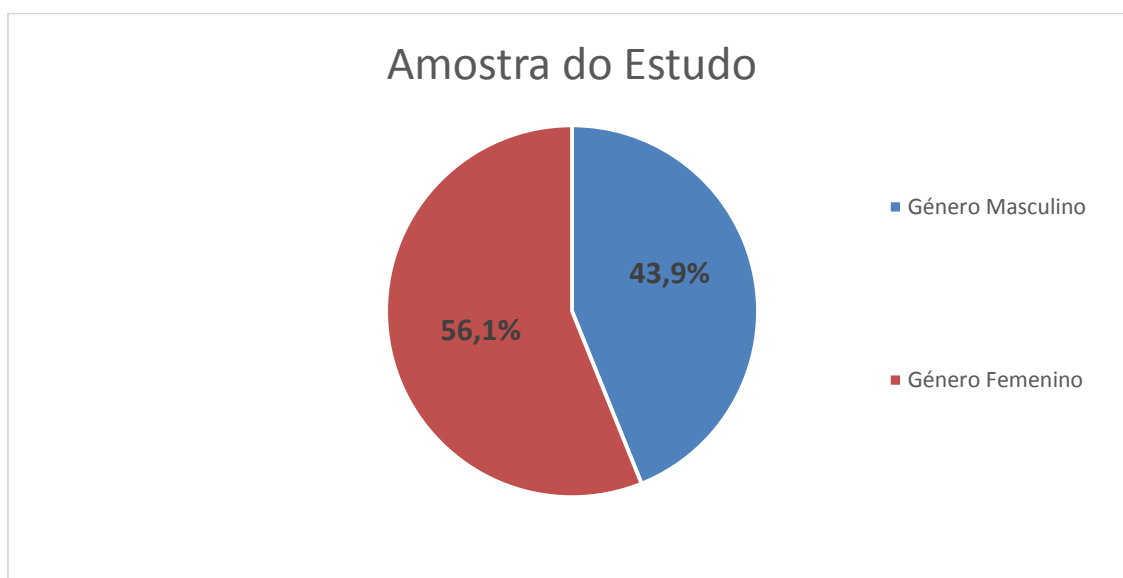


Gráfico 1 - Amostra do Estudo

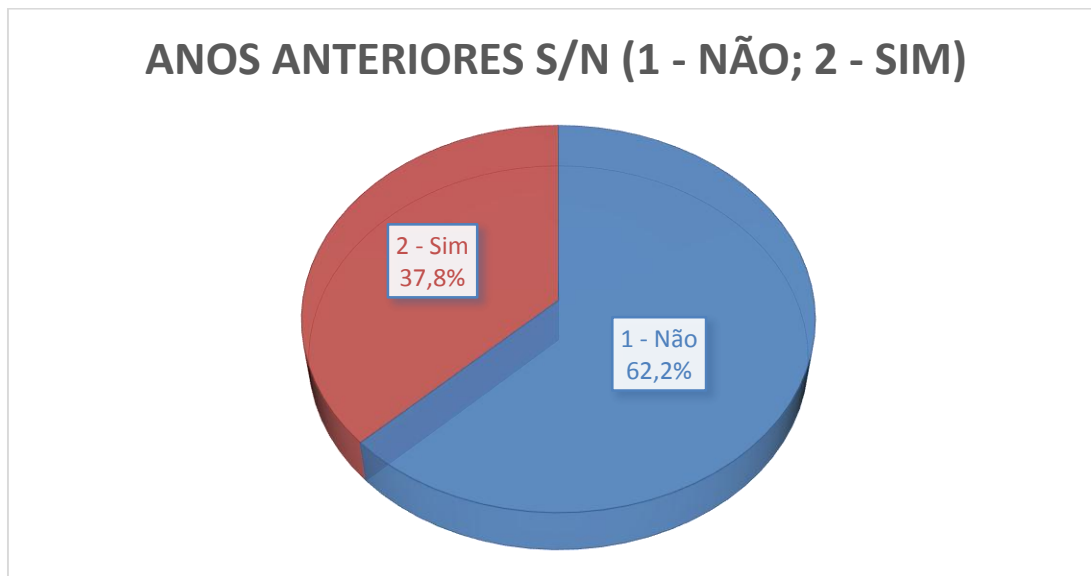


Gráfico 2 - Anos Anteriores com alunos com NEE

2.5. Instrumento

O instrumento utilizado no estudo para a obtenção dos resultados foi um questionário já validado e utilizado noutros estudos pelo professor Francisco Ramos Leitão e intitulado de “As atitudes dos alunos face à inclusão dos seus pares com deficiência” (AID-EF, Leitão, 2014). Este questionário é constituído por dezasseis questões de resposta fechada numa escala de 1 a 6 (1=Discordo Totalmente, 6=Concordo Totalmente), e com quatro dimensões diferentes: (a) Crenças Comportamentais Desfavoráveis; (b) Crenças Favoráveis; (c) Crenças Normativas; (d) Crenças de Controlo Interno; (e) Crenças de Controlo Externo.

Cada uma das questões que constituem o questionário está associada a uma das dimensões que caracteriza o estudo, sendo que para verificar as diferentes hipóteses do estudo é importante interpretar cada dimensão com base nas questões que lhes estão subjacentes, como revela a tabela seguinte:

Dimensão		Questões
1	Crenças Comportamentais Desfavoráveis	1, 3, 8, 12
2	Crenças Favoráveis	5, 7, 10, 14
3	Crenças Normativas	4, 6, 11, 15
4	Crenças de Controlo Interno	2, 16
5	Crenças de Controlo Externo	9, 13

Tabela 2 - Dimensões do Estudo

2.6. Procedimentos

2.6.1. Procedimentos Operacionais

Relativamente aos procedimentos operacionais, antes da entrega dos questionários, foi feito um primeiro contacto com os diretores das respetivas turmas e a direção da escola onde para além de ser explicado a natureza do estudo, bem como os fins académicos que o mesmo tem, tendo sido feito um pedido de autorização para a realização do mesmo. Foi também efetuado um pedido de autorização aos encarregados de educação dos alunos das turmas, através de um documento que os alunos levaram para casa com o intuito de os pais autorizarem a sua participação. Após a permissão dos pais, da direção, e com o apoio dos diretores das turmas, de forma a garantir a qualidade da recolha dos dados, a aplicação do questionário foi feito de forma presencial onde foram entregues os questionários nas aulas de Educação Física, bem como explicado aos alunos a natureza do estudo e a forma de preencher o questionário.

2.6.2. Procedimentos Estatísticos

Em relação aos procedimentos estatísticos, para tratar os dados recolhidos foi utilizado o programa PSPP. O tratamento estatístico foi realizado através da estatística descritiva, de forma a analisar e organizar os dados referentes à amostra.

Para este estudo, com o intuito de, analisar as relações entre as variáveis em estudo foi utilizado o teste t, uma vez que se está perante a análise de uma variável independente contínua (atitudes) e da variável independente Género (masculino e feminino).

De modo a verificar se as hipóteses definidas se confirmam, foi utilizado o nível de significância de $p < 0,05$, uma vez que é o valor convencionado para pesquisas na área das ciências humanas.

2.7. Variáveis

2.7.1. Variáveis independentes

- Género

2.7.2. Variáveis Dependentes

- Crenças Comportamentais Desfavoráveis
- Crenças Favoráveis
- Crenças Normativas
- Crenças de Controlo Interno
- Crenças de Controlo Externo

2.8. Hipóteses

Em relação às hipóteses que sustentam este estudo, considere as seguintes:

H1- As crenças comportamentais desfavoráveis dos alunos do ensino secundário face à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de Educação Física variam em função do género.

H2- As crenças comportamentais favoráveis dos alunos do ensino secundário face à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de Educação Física variam em função do género.

H3- As crenças normativas dos alunos do ensino secundário face à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de Educação Física variam em função do género.

H4- As crenças de controlo interno dos alunos do ensino secundário face à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de Educação Física variam em função do género.

H5- As crenças de controlo externo dos alunos do ensino secundário face à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de Educação Física variam em função do género.

Capítulo III – Apresentação e Discussão de Resultados

3.1. Resultados de Natureza Descritiva

Para a obtenção destes resultados, foi efetuado a média da amostra relativamente às variáveis dependentes. Ainda em relação às mesmas variáveis, calculou-se também o valor máximo, mínimo e o desvio padrão.

Crenças Comportamentais Desfavoráveis	Média	Máximo	Mínimo	Desvio Padrão
Género Masculino	2,2209	6	1	1,13392
Género Feminino	1,7788	6	1	0,82196

Tabela 3 - Resultados Descritivos das Crenças Comportamentais Desfavoráveis

Em relação à dimensão das Crenças Comportamentais Desfavoráveis, e com base na tabela, pode-se afirmar que esta dimensão, para além de apresentar valores de média mais próximos do valor 1 (mínimo), do que do valor 6 (máximo), a média da mesma é ligeiramente superior no género masculino em relação ao género feminino. Já o desvio padrão é também superior no género masculino.

Crenças Favoráveis	Média	Máximo	Mínimo	Desvio Padrão
Género Masculino	4,3527	6	1	1,06645
Género Feminino	4,6530	6	1	0,84265

Tabela 4 - Resultados Descritivos das Crenças Favoráveis

Relativamente à dimensão das Crenças Comportamentais Favoráveis, e com base na tabela, pode-se afirmar que nesta dimensão, a média é ligeiramente superior no género feminino, em relação ao género masculino. Já o desvio padrão, assume valores ligeiramente mais elevados no género masculino.

Crenças Normativas	Média	Máximo	Mínimo	Desvio Padrão
Género Masculino	4,6764	6	1	1,03049
Género Feminino	4,8076	6	1	0,76391

Tabela 5 - Resultados Descritivos das Crenças Normativas

No que respeita à dimensão das Crenças Normativas, e a partir dos dados fornecidos pela tabela, pode-se afirmar que nesta dimensão, a média é ligeiramente superior no género feminino, em relação ao género masculino. Pelo contrário, o desvio padrão assume valores ligeiramente mais elevados no género masculino.

Crenças de Controle Interno	Média	Máximo	Mínimo	Desvio Padrão
Género Masculino	4,3798	6	1	1,36899
Género Feminino	4,6424	6	1	1,19935

Tabela 6 - Resultados Descritivos das Crenças de Controle Interno

Em relação à dimensão das Crenças de Controle Interno, e com base na tabela, pode-se afirmar que esta dimensão, para além de apresentar claramente valores de média mais próximos do valor 6 (máximo), do que do valor 1 (mínimo), a média da mesma é ligeiramente superior no género feminino em relação ao género masculino. Já o desvio padrão é superior no género masculino.

Crenças de Controle Externo	Média	Máximo	Mínimo	Desvio Padrão
Género Masculino	3,1240	6	1	1,11459
Género Feminino	2,7788	6	1	1,01265

Tabela 7 - Resultados Descritivos das Crenças de Controle Externo

No que respeita à dimensão das Crenças de Controle Externo, e a partir dos dados fornecidos pela tabela, pode-se afirmar que nesta dimensão, a média é ligeiramente superior no género masculino, em relação ao género feminino. Também o desvio padrão, assume valores ligeiramente mais elevados no género masculino.

3.2. Resultados de Natureza Inferencial

Relativamente a estes resultados, de forma a analisar os mesmos e fazendo um enquadramento com os procedimentos estatísticos, é importante em primeiro lugar referir, que quando $p < 0,05$ existem diferenças significativas entre pelo menos duas médias, sendo que quando o $p =$ ou $> 0,05$, não existem diferenças significativas entre as médias.

Hipótese n^o1 - As crenças comportamentais desfavoráveis dos alunos do ensino secundário face à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de Educação Física variam em função do género.

Variável Dependente	Variável Independente	N	M	DP	P
Crenças Comportamentais Desfavoráveis	Género Masculino	129	2,2209	1,13392	0,001
	Género Feminino	165	1,7788	0,82196	0,001

Tabela 8 - O género e as atitudes dos alunos do ensino secundário face às crenças comportamentais desfavoráveis

Relativamente às Crenças Comportamentais Desfavoráveis, com base nos dados fornecidos pela tabela, pode-se afirmar que, uma vez que $p < 0,05$, existem diferenças significativas entre o género masculino e feminino, face aos seus pares com deficiência nas aulas de Educação Física. Uma vez que os valores médios são significativamente superiores no género masculino em relação ao género feminino, neste tipo de crenças desfavoráveis, pode-se dizer que as raparigas apresentam atitudes mais positivas para com os seus pares com deficiência.

Hipótese nº2 - As crenças comportamentais favoráveis dos alunos do ensino secundário face à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de Educação Física variam em função do género.

Variável Dependente	Variável Independente	N	M	DP	P
Crenças Comportamentais Favoráveis	Género Masculino	129	4,3527	1,06645	0,007
	Género Feminino	165	4,6530	0,84265	0,007

Tabela 9 - O género e as atitudes dos alunos do ensino secundário face às crenças favoráveis

Relativamente às Crenças Comportamentais Favoráveis, com base nos dados fornecidos pela tabela, pode-se afirmar que, uma vez que $p < 0,05$, mais uma vez, existem diferenças significativas entre o género masculino e feminino, face aos seus pares com deficiência nas aulas de Educação Física. Nas crenças Favoráveis, as raparigas voltam a apresentar atitudes mais positivas para com os seus pares com deficiência do que os rapazes, sendo a média do género feminino superior.

Hipótese nº3 - As crenças normativas dos alunos do ensino secundário face à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de Educação Física variam em função do género.

Variável Dependente	Variável Independente	N	M	DP	P
Crenças Normativas	Género Masculino	129	4,6764	1,03049	0,211
	Género Feminino	165	4,8076	0,76391	0,211

Tabela 10 - O género e as atitudes dos alunos do ensino secundário face às crenças normativas

Em relação às Crenças Normativas, com base nos dados fornecidos pela tabela, constata-se que, uma vez que $p > 0,05$, não se verificam diferenças significativas entre o género masculino e feminino, face aos seus pares com deficiência nas aulas de Educação Física. Ainda assim, a média é ligeiramente superior no género feminino em comparação com o género masculino, mostrando que as raparigas têm tendência a demonstrar atitudes mais positivas para com os seus pares com deficiência.

Hipótese nº4 - As crenças de Controle Interno dos alunos do ensino secundário face à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de Educação Física variam em função do género.

Variável Dependente	Variável Independente	N	M	DP	P
Crenças de Controle Interno	Género Masculino	129	4,3798	1,36899	0,081
	Género Feminino	165	4,6424	1,19935	0,081

Tabela 11 - O género e as atitudes dos alunos do ensino secundário face às crenças de controle interno

No que respeita às Crenças de Controle Interno, com base nos dados fornecidos pela tabela, pode-se afirmar que, uma vez que $p > 0,05$, não se verificam diferenças significativas entre o género masculino e feminino, face aos seus pares com deficiência nas aulas de Educação Física. Ainda assim, a média é ligeiramente superior no género feminino em relação ao género masculino.

Hipótese nº 5 - As crenças de Controle Externo dos alunos do ensino secundário face à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de Educação Física variam em função do género.

Variável Dependente	Variável Independente	N	M	DP	P
Crenças de Controle Externo	Género Masculino	129	3,1240	1,11459	0,006
	Género Feminino	165	2,7788	1,01265	0,006

Tabela 92 - O género e as atitudes dos alunos do ensino secundário face às crenças de controle externo

Relativamente às Crenças de Controle Externo, com base nos dados fornecidos pela tabela, constata-se que, sendo o $p < 0,05$, verificam-se diferenças significativas entre o género masculino e feminino, face aos seus pares com deficiência nas aulas de Educação Física. Nas crenças de Controle Externo, a média é significativamente superior no género masculino em comparação com o género feminino, demonstrando que neste tipo de crenças, os rapazes apresentam atitudes mais positivas para com os seus pares com deficiência.

3.3. Discussão dos Resultados

Como referido anteriormente, o foco do estudo, foi verificar em que medida as atitudes dos alunos do ensino secundário face aos seus pares com deficiência nas aulas de Educação Física variam em função do género.

Relativamente à hipótese 1 (crenças desfavoráveis), com base nos dados, uma vez que o valor do p é inferior a 0,05 verifica-se que existem diferenças significativas nas atitudes dos dois géneros face aos seus pares com deficiência nas aulas de Educação Física. Além disso, de acordo com os resultados obtidos, pode-se constatar que as médias das respostas revelam uma tendência para o género feminino ter atitudes mais positivas face à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de Educação Física.

No que respeita à hipótese 2 (crenças favoráveis), de acordo com os dados, uma vez que o valor do p é inferior a 0,05 verifica-se novamente diferenças significativas nas atitudes dos dois géneros face aos seus pares com deficiência nas aulas de Educação Física, sendo que os resultados das médias revelam valores ligeiramente superiores no género feminino, o que permite dizer que as raparigas têm melhores atitudes para com os seus pares.

Em relação à hipótese 3 (crenças normativas), conclui-se que não existem diferenças significativas entre as atitudes dos dois géneros para com os seus pares com deficiência nas aulas de Educação Física pois o p é superior a 0,05. Também com base nos resultados obtidos pode-se verificar que nas crenças normativas o género feminino apresenta uma média na resposta um pouco superior em comparação com o género masculino, permitindo dizer que as raparigas apresentam respostas mais positivas em relação aos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física.

Relativamente à hipótese 4 (crenças de controle interno), verifica-se também que não existem diferenças significativas entre as atitudes dos dois géneros para com os seus pares com deficiência nas aulas de Educação Física uma vez que o valor de p é superior a 0,05. Ainda assim, pode-se constatar que a média de respostas é ligeiramente superior no género feminino, concluindo assim, que as raparigas apresentam tendencialmente respostas mais positivas face aos alunos com deficiência.

Já em relação à hipótese 5 (crenças de controle externo), uma vez que o valor de p é inferior a 0,05, verifica-se que existem diferenças significativas nas atitudes dos dois géneros para com os seus pares com deficiência nas aulas de Educação Física, sendo, a média de respostas superior no género masculino, permitindo dizer que neste tipo de crenças os rapazes apresentam atitudes mais positivas que as raparigas, para com os seus pares com deficiência.

Ainda, no que respeita aos cinco tipos de crenças (variáveis dependentes) utilizadas no estudo, pode-se verificar que as crenças Normativas atingiram os valores médios mais

elevados (4,67 para o género masculino e 4,80 para o género feminino), em comparação com as restantes crenças em estudo. Por outro lado, as crenças comportamentais desfavoráveis foram as que atingiram valores de médios mais baixos (2,22 para o género masculino, e 1,77 para o género feminino) de todas as crenças em estudo. Posto isto, pode-se dizer que foram confirmadas as hipóteses de estudo H1, H2, H5, uma vez que os resultados mostraram diferenças significativas entre os dois géneros, relativamente às Crenças Comportamentais Desfavoráveis, Favoráveis e de Controle Externo, concluindo-se assim, que as mesmas em alunos do ensino secundário, face aos seus pares com deficiência nas aulas de Educação Física, variam em função do género. Pelo contrário, pode-se afirmar também, que as crenças Normativas e as Crenças de Controle Interno não variam em função do género, contrariando assim as nossas hipóteses H3 e H4.

Pode-se dizer ainda, que com base nos valores médios, os resultados mostraram, que as crenças desfavoráveis, normativas e de controle interno apresentam valores médios superiores no género feminino, sendo que as crenças desfavoráveis e de controle externo apresentam valores médios superiores no género masculino. Assim, à exceção deste último tipo de crenças, os resultados mostraram que o género feminino adota atitudes mais positivas para com os seus pares com deficiência tendo para com estes comportamentos mais cooperativos e inclusivos do que os rapazes que por sua vez mostram um maior distanciamento com este tipo de alunos que também têm o direito a serem incluídos e terem as mesmas oportunidades de participação.

Capítulo IV – Considerações Finais

4.1. Conclusão

As atitudes dos alunos sem deficiências, e a sua preparação para conviver, aceitar e cooperar com os seus colegas com deficiência assumem-se como fatores chave para a existência de uma educação que inclua todos os alunos.

De forma a permitir que todos os alunos usufruam das melhores condições de aprendizagem e uma educação de qualidade que os prepare para uma vida futura na sociedade, torna-se essencial que as escolas adotem estratégias de inclusão, proporcionando a todos as mesmas possibilidades de participação e adaptando o ensino e a aprendizagem às diferentes características e necessidades dos alunos.

Perante isto, é importante dizer, que a aprendizagem cooperativa onde os alunos têm a possibilidade de trabalhar em grupos e interagir uns com os outros é uma estratégia fundamental para a inclusão pois não só fomenta o sentimento de pertença dos alunos e colaboração entre os mesmos no alcance de objetivos comuns, mas também possibilita a que os alunos desenvolvam atitudes positivas para com os colegas com deficiência uma vez que os mesmos ao trabalharem em conjunto com desenvolvem para além das competências académicas, competências sociais, como a solidariedade, respeito, aceitação, cooperação, etc.

Assim, apoiando e defendendo as ideias acima referidas, realizei este trabalho com o propósito de reafirmar e lembrar a importância deste tema no desenvolvimento educativo dos alunos, bem como perceber as atitudes que os mesmos têm para com os seus pares com deficiência. Foram elaboradas hipóteses de estudo de forma a sustentar a investigação, sendo que as conclusões do mesmo surgem com base na compreensão dos resultados relativos aos dados recolhidos de acordo com as hipóteses formuladas. Concluiu-se então, que as hipóteses de estudo H1, H2, H5 foram confirmadas, uma vez que os resultados mostraram diferenças significativas entre os dois géneros, relativamente às Crenças Comportamentais Desfavoráveis, Favoráveis e de Controle Externo, verificando-se assim, que as mesmas em alunos do ensino secundário, face aos seus pares com deficiência nas aulas de Educação Física, variam em função do género. Por outro lado, concluiu-se, que as crenças Normativas e as Crenças de Controle Interno não variam em função do género, contrariando assim as nossas hipóteses H3 e H4.

Chegou-se também à conclusão, que com base nos valores médios, os resultados mostraram, que as crenças desfavoráveis, normativas e de controle interno apresentam valores médios superiores no género feminino, sendo que as crenças desfavoráveis e de controle externo apresentam valores médios superiores no género masculino. Assim, à exceção deste último tipo de crenças, os resultados mostraram que o género feminino adota atitudes mais positivas para com os seus pares com deficiência tendo para com estes comportamentos mais cooperativos e inclusivos do que os rapazes que por sua vez mostram um maior distanciamento com este tipo de alunos que também têm o direito a serem incluídos e terem as mesmas oportunidades de participação.

Posto isto, para que as atitudes dos alunos sejam mais positivas para com os seus pares, e para que os mesmos se sintam cada vez mais incluídos, é fundamental que os agentes de ensino e a organização escolar propiciem boas práticas aos alunos, práticas essas cooperativas e inclusivas potenciadoras de uma aprendizagem global e de qualidade, enriquecendo todos os domínios das suas personalidades. Para isto, importa também que o ensino seja ajustado aos alunos de acordo com as suas características e necessidades, sendo que tanto as práticas como os currículos devem ser como refere Leitão (2010), flexíveis e adequados, estruturando-se na base de uma gestão cooperativa e participativa, de forma a proporcionar a todos o desenvolvimento dos conhecimentos, e valores, que a sociedade espera que as pessoas adquiram.

Bibliografia

- Ajzen, I. (1991). The Theory of Planned Behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, pp. 179-211.
- Almeida, L. (2002). Facilitar a aprendizagem: ajudar os alunos a aprender e a pensar, *Psicologia escolar e educacional*, 6 (2), 155-165.
- Booth, T. & Aincow, M. (2002). Index para a inclusão. Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola, Bristol: Center for Studies on Inclusive Education.
- Brás, J. (2005). O Labor da Direção de Turma como uma estratégia de Desenvolvimento Organizacional. *Gymnasium*, 4, 7-18.
- Brás, J. (1998). O Grupo: Unidade Funcional da Inclusão, *Horizonte*, 84, 4 - 8.
- Doukeridou, A., Evaggelinou, C., & Kudláček, M. (2010). Components of attitudes toward the inclusion of students with disabilities in physical education in the atipdpe-gr instrument for greek physical educators. *Acta Univ. Palacki. Olomuc., Gymn.,.* 40 (4), 63-68.
- Fraile, C. (1997). Hacia una comprensión del aprendizaje cooperativo, *Revista de Psicodidáctica*, 4: 59-76
- Frantz, W. (2001). Educação e cooperação: práticas que se relacionam, *Sociologias*, 6, 242-264.
- Gleitman, H.; Fridlund, J. & Reisberg, D. (2007). *Psicologia*. Lisboa:Fundação Calouste Gulbenkion
- Hutzler, Y., & Levi, I. (2008). Including children with disability in physical education general and specific attitudes of high-school students. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 1 (2), 21–30.
- Lara-Ros, S. (2001). Una estrategia eficaz para fomentar la cooperación, *Estudios sobre Educacion*, 1, 99-110.

- Leitão, F. (2010). *Valores educativos, cooperação e inclusão*, Luso-Espanhola de ediciones, Salamanca.
- Leonardo, N. (2008). Inclusão escolar: um estudo acerca da implementação da proposta em escolas públicas, *Revista semestral da associação brasileira de psicologia escolar e educacional*, 12 (2), 431-440.
- Litvack, M.; Ritchie, K. & Shore, B. (2011). High – and average – achieving students perceptions of disabilities and of students with disabilities in inclusive classrooms, *Exceptional children*, 77 (4), 474-487.
- Liu, Y.; Kudlacek, M. & Jesina, O. (2010). The influence of the Paralympic school day on Children´s attitudes towards people with disabilities. *Gymn*, 40 (2), 63-69.
- Marques, U. Castro, J. & Silva, M. (2001). Atividade física adaptada: uma visão critica, *Revista portuguesa de ciências do desporto*, 1 (1), 73-79.
- Obrusnikova, I., Block, M., & Dillon, S. (2010). Children’s Beliefs Toward Cooperative Playing With Peers With Disabilities in Physical Education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 27, 127-142.
- Panagiotou, A. K., Evaggelinou, C., Doulkeridou, A., Mouratidou, K., & Koidou, E. (2008). Attitudes of 5th and 6th grade greek students toward the inclusion of children with disabilities in physical education classes after a paralympic education program. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 1(2), 31–43.
- Pujolas, P. (2001). El Aprendizaje cooperativo como recurso e como contenido, *Revista Enuvacion Educativa*, 170, 37-41.
- Roberts, C. & Smith, P. (1999). Attitudes and Behaviour of children toward peers with disabilities. *International journal of disability*, 46(1), 35-50.
- Sanches, I. (2011). Do aprender para fazer ao aprender fazendo: as práticas de educação inclusiva na escola. *Revista lusófona de educação*, 19, 135-156.

- Sanches, I. & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspetivas e conceitos, *Revista lusófona da educação*, 8, 63-83.
- Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-ação à educação inclusiva, *Revista lusófona de educação*, 5, 127-142.
- Silva, M. (2011). Educação inclusiva- um novo paradigma de escola, *Revista lusófona da educação*, 19, 119-134.
- Silva, M. (2009). Da exclusão à inclusão: concepções e práticas, *Revista lusófona da educação*, 13, 135-153.
- Silva, M. (2008). Inclusão e formação docente, *Revista científica Eccos*, 10, 479-498.
- Silva, S. & Aranha, M. (2005). Interação entre professora e alunos em salas de aula com proposta pedagógica de educação inclusiva, *Revista brasileira educação especial*, 11 (3), 373-394.
- Torres, P., Alcantara, P. & Irala, E. (2004). Grupos de consenso: uma proposta de aprendizagem colaborativa para o processo de ensino-aprendizagem, *Revista diálogo educacional*, 13, 129-145.
- Xafopoulos, G., Kudlacek, M., & Evaggelinou, C. (2009). Effect of the intervention program “Paralympic School Day” on attitudes of children attending international school towards inclusion of students with disabilities. *Gymn*, 39(4), 63-71.

Anexos

“ As atitudes dos alunos face à inclusão dos seus pares com deficiência” (AID-EF, Leitão, 2014).

Para responderes a este questionário utiliza a escala de 1 a 6 que se segue (alunos com NEE):

(Discordo Totalmente) 1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5 ----- 6 (Concordo Totalmente)

		1	2	3	4	5	6
1	A presença de alunos com deficiência nas aulas de E.F. prejudica a minha aprendizagem.						
2	Nas aulas de E.F., quando os meus colegas com deficiência têm dificuldades, eu ajudo-os.						
3	O facto de haver alunos com deficiência na turma perturba o normal funcionamento das aulas.						
4	O meu professor de E.F. espera que eu trate com respeito os alunos com deficiência.						
5	Os alunos com deficiência aprendem mais nas aulas de E.F. do que se tivessem aulas separadas só para eles.						
6	Os alunos com deficiência devem fazer as aulas de E.F. na sua turma e não separadamente.						
7	Nas aulas de E.F. os alunos com deficiência são bem aceites pelos colegas de turma.						
8	Eu divertia-me mais nas aulas de E.F. se na turma não houvesse alunos com deficiência.						
9	O meu professor de E.F. modifica as actividades que fazemos para os alunos com deficiência poderem participar nas aulas.						
10	A inclusão de alunos com deficiência nas aulas de E.F. ensina-me a ser mais tolerante para com os meus colegas.						
11	Os meus colegas acham que o facto de haver alunos com deficiência na turma não prejudica o normal funcionamento das aulas de E.F.						
12	Por vezes o comportamento dos alunos com deficiência faz com que não participe tanto nas aulas de E.F.						
13	Para os alunos com deficiência poderem participar mais activamente nas aulas de E.F. o professor pede a colaboração de todos nós.						
14	A inclusão de alunos com deficiência nas aulas de E.F. ajuda-me a compreender que devo ajudar mais os meus colegas.						

15	Os meus pais acham que o facto de haver alunos com deficiência na turma não prejudica a minha aprendizagem nas aulas de E.F.						
16	Fora da escola por vezes estudo ou brinco com os meus colegas com deficiência.						

DADOS DO ALUNO

1. Idade _____ 2. Género Feminino Masculino 3. Ano de Escolaridade _____
 4. Em anos anteriores já frequentaste aulas de EF com alunos com deficiência integrados? Sim Não

Para responderes a este questionário utiliza a escala de 1 a 6 que se segue (alunos sem NEE):

(Discordo Totalmente) 1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5 ----- 6 (Concordo Totalmente)

		1	2	3	4	5	6
1	A presença de alunos com deficiência nas aulas de E.F. prejudicaria a minha aprendizagem						
2	Nas aulas de E.F., quando os meus colegas com deficiência tivessem dificuldades, eu ajudá-los-ia.						
3	O facto de haver alunos com deficiência na turma perturbaria o normal funcionamento das aulas.						
4	O meu professor de E.F. esperaria que eu tratasse com respeito os alunos com deficiência.						
5	Os alunos com deficiência aprenderiam mais nas aulas de E.F. do que se tivessem aulas separadas só para eles.						
6	Os alunos com deficiência devem fazer as aulas de E.F. na sua turma e não separadamente.						
7	Nas aulas de E.F. os alunos com deficiência seriam bem aceites pelos colegas de turma.						
8	Eu divertia-me mais nas aulas de E.F. se na turma não houvesse alunos com deficiência.						
9	O meu professor de E.F. modificaria as actividades que fazemos para que os alunos com deficiência pudessem participar nas aulas.						
10	A inclusão de alunos com deficiência nas aulas de E.F. ensinar-me-ia a ser mais tolerante para com os meus colegas.						
11	Os meus colegas acham que o facto de haver alunos com deficiência na turma não prejudicaria o normal funcionamento das aulas de E.F.						
12	. O comportamento dos alunos com deficiência faria com que não participasse tanto nas aulas de E.F.						

13	Para que os alunos com deficiência pudessem participar mais activamente nas aulas de E.F. o professor pediria a colaboração de todos nós.						
14	A inclusão de alunos com deficiência nas aulas de E.F. ajudar-me-ia a compreender que devo ajudar mais os meus colegas.						
15	Os meus pais achariam que o facto de haver alunos com deficiência na turma não prejudicaria a minha aprendizagem nas aulas de E.F.						
16	Fora da escola estudaria e brincaria com os meus colegas com deficiência.						

DADOS DO ALUNO

1. Idade _____
2. Género Feminino Masculino
3. Ano de Escolaridade _____
4. Em anos anteriores já frequentaste aulas de EF com alunos com deficiência integrados? Sim Não