

OLGA DIOGO ROVEREDO

A INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA – A RELAÇÃO ENTRE CRENÇAS  
NORMATIVAS E ESTRATÉGIAS DE GESTÃO DE CONFLITOS NOS  
ALUNOS DO 2º E 3º CICLOS

Orientador: Professor Doutor Francisco Ramos Leitão

Júri

Presidente: Professora Doutora Ana Margarida Tavares de Sousa

Arguente: Professora Doutora Maria Odete Pereira da Silva Emygdio da Silva

Orientador: Professor Doutor Francisco Ramos Leitão

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Educação Física e Desporto

Lisboa

2016

OLGA DIOGO ROVEREDO

A INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA – A RELAÇÃO ENTRE CRENÇAS  
NORMATIVAS E ESTRATÉGIAS DE GESTÃO DE CONFLITOS NOS  
ALUNOS DO 2º E 3º CICLOS

Seminário/ Relatório de estágio apresentado para a obtenção do Grau de Mestre em Educação Física no Curso de Mestrado em Ensino da Educação Física no Ensino Básicos e Secundário, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Orientador: Professor Doutor Francisco Ramos  
Leitão

Despacho de Nomeação de Júri N° 37/2017

25 de janeiro de 2017

Presidente: Professora Doutora Ana Margarida  
Tavares de Sousa

Arguente: Professora Doutora Maria Odete  
Pereira da Silva Emygdio da Silva

Orientador: Professor Doutor Francisco Ramos  
Leitão

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Educação Física e Desporto

Lisboa

2016

## **Agradecimentos**

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer ao Professor Doutor Francisco Ramos Leitão por todo o apoio, sabedoria, competência e disponibilidade, tornando possível a realização e valorização deste estudo.

De igual modo, agradeço à minha família, principalmente aos meus pais, por nunca terem desistido de mim, acreditando sempre nas minhas capacidades. Agradeço por todo o apoio e dedicação que me têm dado e pelos valores que me transmitem, que fazem de mim a pessoa que sou hoje.

A todos os professores e colegas que se cruzaram na minha vida, transmitindo e partilhando o seu conhecimento e experiências, ajudando a finalizar esta etapa e participando no meu desenvolvimento pessoal e profissional.

## **Resumo**

O presente estudo teve como objetivo analisar se as Crenças Normativas se relacionavam, positivamente, com as diferentes Estratégias de Gestão de Conflitos – Estratégia da Imposição de Comportamentos, Estratégia da Acomodação, Estratégia do Afastamento e Estratégia da Resolução de Problemas - em relação à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de EF. A amostra foi constituída por 1763 alunos do 2º e 3º ciclos do ensino básico de 10 escolas do concelho de Lisboa. Dos 1763 alunos, 869 eram do género masculino e 894 eram do género feminino, encontrando-se a idade dos inquiridos entre os 10 e os 18 anos. Para a recolha de dados foram utilizados dois questionários: “A atitude dos alunos sobre a inclusão dos seus pares com deficiência” e “Escala de Gestão de Conflitos”. Os resultados mostraram uma correlação positiva e significativa entre as Crenças Normativas e todas as Estratégias de Gestão de Conflitos estudadas. No entanto, duas correlações foram fracas (Imposição de Comportamentos e Afastamento) e duas moderadas (Resolução de Problemas e Acomodação). A Estratégia de Imposição de Comportamentos foi a que apresentou menor valor médio e foi também aquela que apresentou menor correlação com as Crenças Normativas. Verificou-se que, por esta dar máxima importância ao objetivo, em detrimento das relações, os alunos que utilizam esta estratégia apresentavam Crenças Normativas mais baixas, dando menor significado às pressões externas, sendo, deste modo, menos influenciados, positivamente, por outros (professores, colegas e pais), em relação à inclusão de pares com NEE nas aulas de EF. Concluiu-se que estes valores poderiam estar associados a uma relação entre a utilização desta estratégia e o carácter competitivo do aluno, sendo que os alunos que optaram por esta estratégia eram mais competitivos. A Estratégia da Acomodação, que apresentou o maior valor médio, foi também aquela que apresentou maior correlação com as Crenças Normativas. Concluiu-se que as Crenças Normativas foram mais elevadas nos alunos que utilizavam Estratégias de Gestão de Conflitos de natureza mais colaborativa, como é o caso da Estratégia Acomodação, estratégia que valoriza as relações pessoais em detrimento dos objetivos e apresenta elevados índices de cooperatividade, refletindo, portanto, uma maior sensibilidade na inclusão dos seus pares com NEE nas aulas de EF.

**Palavras-chave:** inclusão; educação física; necessidades educativas especiais; atitudes; teoria do comportamento planeado; estratégias de gestão de conflitos.

## **Abstract**

The present study aimed to investigate if the Normative Beliefs are positively related to the Conflict Resolution Strategies – Forcing Strategy, Smoothing Strategy, Withdrawal Strategy and Collaborating Strategy, towards inclusion of peers with disabilities in physical education classes. The sample consisted of 1763 participants, 2nd and 3rd cycles students, from basic education in 10 schools in the Lisbon municipality. 869 students were male and 894 were female, the age ranged between 10 and 18 years old. To collect data two questionnaires were used, "The attitude of the students on the inclusion of peers with disabilities" and "Conflict Resolution Scale ". The results/ answers showed that there were a positive and significant correlation between the Normative Beliefs and all Conflict Resolution Strategies studied. However, two of them were weak (Forcing Strategy and Withdrawal Strategy) and two moderates (Smoothing Strategy and Collaborating Strategy). The Forcing Strategy is the one that presents smaller medium value, and it is also the one that presents smaller correlation with the Normative Beliefs. It was verified that, because this strategy gives enormous importance to the goal, instead of the relationships, the students that used this strategy, presented lower Normative Beliefs, giving less meaning to external pressures, being less positively influenced by the remaining ones (teachers, friends and parents), in relation to the inclusion of pairs with SEN in the PE classes. It was also concluded that these values could be associated to the relationship between the use of this strategy and the student's competitive character, being that students that opt for this strategy were more competitive, since it. The Smoothing Strategy that presents the largest medium value, is also the one that presents larger correlation with the Normative Beliefs. Concluding, the Normative Beliefs were higher in students that use Conflicts Resolution Strategies, in a more cooperative nature, like the case of the Smoothing Strategy, strategy that values the personal relationships in detriment of the goals, presenting high cooperation indexes, contemplating therefore a larger sensibility in the inclusion of their pairs with SEN in the PE classes.

**Key words:** inclusion; physical education; special needs; attitudes; theory of planned behaviour; conflict resolution strategies.

## **Lista de siglas e abreviaturas**

DL - Decreto-Lei

NEE - Necessidades Educativas Especiais

EF - Educação Física

TCP - Teoria do Comportamento Planeado

EGC - Estratégias de Gestão de Conflitos

DT - Diretor de Turma

EE - Encarregado de Educação

H0 - Hipótese Nula

SPSS - *Statistical Package for the Social Science*

## Índice geral

Introdução.....	10
Capítulo 1: Enquadramento teórico.....	13
1.1    Inclusão.....	13
1.1.1.    Inclusão de alunos com NEE nas aulas de Educação Física.....	16
1.2    Atitudes.....	18
1.3    Estratégias de Gestão de Conflitos.....	21
Capítulo 2: Abordagem metodológica.....	25
2.1 Definição de objetivos.....	25
2.2 Questão de partida.....	25
2.3 Caraterização do estudo.....	25
2.4 Instrumentos de medida.....	26
2.5 Procedimentos.....	27
2.6 Caraterização das variáveis em estudo.....	27
2.7 Hipóteses de estudo.....	28
2.8 Caraterização da amostra.....	29
Capítulo 3: Apresentação dos resultados.....	34
3.1    Análise descritiva.....	34
3.2    Análise inferencial.....	37
Capítulo 4: Análise e Discussão dos resultados.....	40
Conclusão.....	44
Bibliografia.....	46
Anexos.....	49

## **Índice de tabelas**

Tabela 1 - Distribuição dos valores resposta aos itens que compõem a variável Crenças Normativas .....	34
Tabela 2 - Resultados descritivos relativos às variáveis Imposição de Comportamentos, Acomodação, Afastamento e Resolução de Problemas.....	37
Tabela 3 - Teste de correlação entre Estratégia da Imposição de Comportamentos e as Crenças Normativas .....	37
Tabela 4 - Teste de correlação entre Estratégia da Acomodação e as Crenças Normativas ....	38
Tabela 5 - Teste de correlação entre Estratégia de Afastamento e as Crenças Normativas .....	38
Tabela 6 - Teste de correlação entre Estratégia de Resolução de Problemas e as Crenças Normativas .....	39
Tabela 7 - Correlações bivariadas entre as variáveis das Estratégias de Gestão de Conflitos .	39

## Índice de gráficos

Gráfico 1 - Distribuição da amostra quanto às idades dos alunos .....	29
Gráfico 2 - Distribuição da amostra quanto às escolas participantes .....	30
Gráfico 3 - Distribuição da amostra relativamente ao género .....	30
Gráfico 4 - Distribuição da amostra quanto aos anos de escolaridade .....	31
Gráfico 5 - Distribuição da amostra relativamente a já ter frequentado ou não, uma turma com pelo menos um aluno com NEE em anos anteriores .....	31
Gráfico 6 - Distribuição da amostra relativamente à presença de alunos com NEE na sua turma, no presente ano letivo .....	32
Gráfico 7 - Distribuição da amostra relativamente à origem dos alunos.....	32
Gráfico 8 - Distribuição da amostra relativamente ao tipo de deficiências com os quais os alunos já contactaram anteriormente .....	33
Gráfico 9 - Distribuição dos valores obtidos para a dimensão Crenças Normativas .....	34
Gráfico 10 -Distribuição dos valores obtidos para a dimensão Imposição de Comportamentos .....	35
Gráfico 11 - Distribuição dos valores obtidos para a dimensão Acomodação.....	35
Gráfico 12 - Distribuição dos valores obtidos para a dimensão Afastamento.....	36
Gráfico 13 - Distribuição dos valores obtidos para a dimensão Resolução de Problemas.....	36

## **Introdução**

Hoje em dia e cada vez mais, a escola é um espaço caracterizado pelo aumento da diversidade/ heterogeneidade dos seus elementos integrantes (Leitão, 2010). Esta heterogeneidade é resultante da relação de diversas culturas e ideologias num mesmo espaço, onde as características individuais dos alunos interpretam também um papel preponderante na caracterização da escola (Sanches & Teodoro, 2006).

Segundo Leitão (2010), o conceito de inclusão passa por um esforço de mudança da própria escola, visando o alcance da melhoria das condições de aprendizagem, sucesso e participação, atendendo às necessidades individuais de cada aluno. Ainda, segundo o mesmo autor, é importante corroborar o facto de que um sistema educativo inclusivo, não deve ser encarado como um sistema de educação especial, onde apesar de serem criados nas escolas recursos e medidas que visam responder às NEE dos alunos, estes são quase sempre isolados e exteriores à dinâmica escolar, bem como os alunos são sujeitos a situações de afastamento, isolamento e solidão.

A educação inclusiva, segundo Silva (2009), deve permitir a todos os alunos na escola a oportunidade de aprender, participando e interagindo uns com os outros, independentemente das dificuldades mais ou menos complexas que estes possam apresentar, incumbindo à escola a responsabilidade de se adaptar às dificuldades que eles apresentam, encarando essa dificuldade apresentada como uma oportunidade de desenvolvimento, na medida em que criam novas situações de aprendizagem.

Deste modo, a estruturação do sistema educativo deveria ir de encontro ao objetivo da Declaração de Salamanca que defende a “escola para todos”, proporcionando igualdade de oportunidade e participação a todas as pessoas, oferecendo o apoio na aprendizagem e respondendo às necessidades individuais (Organização das Nações Unidas para a Educação, 1994).

Para uma melhor compreensão do tema escolhido, é importante esclarecer o conceito de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Segundo o Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro, documento regulamentador dos procedimentos, direitos e deveres deste tipo de alunos, os mesmos são identificados como sendo alunos possuidores de limitações consideráveis, resultantes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente, condicionando o desempenho do mesmo quer ao nível da atividade, quer ao nível da

participação em um ou vários domínios da vida, mostrando dificuldades a nível da comunicação, aprendizagem, mobilidade, autonomia, relacionamento interpessoal e/ ou participação social.

Posto isto, é importante salientar que a inclusão, para além de beneficiar os alunos com NEE, apresenta também benefícios associados aos alunos sem deficiência, dos quais podemos destacar o facto de aprenderem a lidar com crianças que possuem diferentes características (Romer & Haring, 1994, citados por Panagiotou et al., 2008), o desenvolvimento do sentimento de empatia e aceitação (Lieber, Capell, Sandal, Wolfberg, Horn, & Bechman, 1998, citados por Panagiotou et al., 2008), tornarem-se mais responsivos e conscientes das necessidades dos outros (Peek, Carlson, & Helmstetter, 1992, citados por Panagiotou et al., 2008), e enriquecerem o seu conhecimento acerca de pessoas com deficiência (Horvat, 1990, citados por Panagiotou, Evaggelinou, Doulkeridou, Mouratidou & Koidou, 2008).

Centrando-nos na questão da inclusão de alunos com NEE nas aulas de EF, têm vindo a ser estudadas uma série de variáveis que se relacionam positivamente com a importância do papel dos alunos sem deficiência. A presente investigação apresenta como tema principal as atitudes dos alunos sem deficiência, em relação à inclusão dos seus pares com NEE nas aulas de EF.

O presente estudo tem por base a relação entre as Crenças Normativas, que resultam da Teoria do Comportamento Planeado de Ajzen (1991), e as Estratégias de Gestão de Conflitos dos alunos do 2º e 3º ciclos. As Estratégias de Gestão de Conflitos encontram-se divididas em cinco tipos: Estratégia da Imposição de Comportamentos, Estratégia da Acomodação, Estratégia do Afastamento, Estratégia da Resolução de Problemas e Estratégia Compromisso. O nosso estudo irá focar-se nas quatro primeiras.

Os objetivos do estudo passam por:

- a) Analisar se o uso da Estratégia da Imposição de Comportamentos se relaciona positivamente com Crenças Normativas dos alunos, face à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de EF;
- b) Analisar se o uso da Estratégia da Acomodação se relaciona positivamente com Crenças Normativas dos alunos, face à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de EF;

c) Analisar se o uso da Estratégia da Resolução de Problemas se relaciona positivamente com Crenças Normativas dos alunos, face à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de EF;

d) Analisar se o uso da Estratégia do Afastamento se relaciona positivamente com Crenças Normativas dos alunos, face à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de EF.

O estudo divide-se em quatro capítulos, onde o primeiro se refere ao enquadramento teórico, apresentando-se como uma base à realização do trabalho, uma vez que, através da literatura mais importante e atual sobre esta temática, é possível realçar os pontos mais importantes que irão constituir o trabalho, e que posteriormente irão ser fulcrais na parte referente à discussão de resultados. Neste capítulo, são apresentados alguns autores que estudam e abordam a temática em questão. Relativamente ao segundo capítulo, é apresentada a abordagem metodológica, em que são definidos os objetivos, é apresentada a questão de partida, é caracterizado o estudo, dão-se a conhecer os instrumentos de medida, questionários, procedimento e variáveis em estudo, com a devida explicação, e são apresentadas as hipóteses de estudo.

No capítulo três, é realizada uma apresentação dos resultados, através de uma análise descritiva e de uma análise inferencial. No capítulo quatro, é realizada a discussão dos resultados, levando em conta as diferentes hipóteses de estudo, ao mesmo tempo que se retiram conclusões do estudo e se tenta apresentar o impacto e influência que este estudo pode ter para o ensino da EF, apresentando conclusões com base.

Por último, será feita a conclusão do presente estudo, tendo como base a revisão da literatura, os objetivos e a discussão dos resultados, isto é, serão apuradas todas as conclusões retiradas do estudo e confirmada a consecução de todos os objetivos, bem como a influência que terá na inclusão de alunos com NEE nas aulas de EF.

## **Capítulo 1: Enquadramento teórico**

### **1.1 Inclusão**

O percurso da exclusão à inclusão de crianças com NEE está diretamente relacionado com as características económicas, sociais e culturais de cada época, e o mesmo tem vindo a sofrer ao longo dos anos mudanças ditadas pelos fatores supracitados, que são fulcrais na forma como é encarada a diferença (Silva, 2009). Segundo Leitão (2010), a inclusão é para todos os indivíduos uma questão de direitos e valores, passando pelo esforço realizado no sentido da mudança e melhoria das condições de aprendizagem, promoção do sucesso e participação nas escolas. Para Sanches e Teodoro (2006) a inclusão visa promover o sucesso pessoal e académico de todos os alunos, tendo a si associado um sentimento de coesão, aceitação das diferenças e capacidade de resposta às necessidades individuais dos alunos (Stainback & Stainback, 1996, citados por O'Brien, Kudláček, & Howe, 2009).

Para Silva (2009), a inclusão social pode ser definida como o processo de adaptação da sociedade, que permite a inclusão, em todos os seus sistemas, de indivíduos com necessidades especiais, concedendo aos mesmos a oportunidade de se prepararem para assumir o seu papel na sociedade, sendo caracterizada por valores como a aceitação e valorização da diversidade, cooperação entre diferentes e aprendizagem da multiplicidade.

Todo este percurso longo e penoso do qual a inclusão tem sido alvo, tem nos demonstrado que as sociedades apresentam dificuldades em lidar com a diferença, quer seja esta física, psíquica ou sensorial e, apesar de muito já ter sido feito no sentido da melhoria, ainda há muito a alcançar (Silva, 2009).

Segundo O'Brien, Kudláček e Howe (2009), a legislação é vital no sucesso da implementação da inclusão, pois gera modelos para as escolas e comunidades, e a Organização das Nações Unidas e a UNESCO tiveram uma participação fulcral na caminhada até à inclusão (Silva, 2009). Posto isto, a educação inclusiva visa promover uma educação de qualidade para todos, respeitando as diferenças e as diferentes necessidades e capacidades, características e expectativas de aprendizagem dos estudantes e comunidade (UNESCO, 2008, citados por Qui & Há, 2012), isto é, procurando alcançar o objetivo da Declaração de Salamanca de “escola para todos”, incluindo todos, aceitando as suas diferenças, apoiando a sua aprendizagem e respondendo adequadamente às suas necessidades individuais (Organização das Nações Unidas para a Educação, 1994). Segundo o Decreto de Lei n.º3/2008 de 7 de Janeiro, os objetivos da

escola mostram a educação inclusiva como garantia da igualdade na educação quer no acesso, quer nos resultados, atribuindo valor à educação e fomentando melhorias na qualidade de ensino.

Durante muito tempo, as crianças e jovens com deficiência foram privados de frequentar escolas do ensino regular, por se achar que os mesmos representavam um “perigo” para os outros alunos e por se desacreditar das suas capacidades de aceder à escolarização (Sanches & Teodoro, 2006).

Ao longo dos anos tem sido notório o aumento do número de alunos com deficiências incluídos no ensino regular (Block & Obrusnikova, 2007). Block (2007, citado por Block & Obrusnikova, 2007) refere-se à inclusão como apoio às necessidades educativas de alunos com deficiência em espaços de aula do ensino regular, estando os benefícios da mesma associados tanto a alunos com deficiência, como a alunos sem deficiência (Panagiotou, Evaggelinou, Doukeridou, Mouratidou, & Koidou, 2008). Segundo Mrug e Wallander (2002, citados por Panagiotou et al., 2008), o principal benefício da inclusão associado a alunos com deficiência, é a promoção das mesmas possibilidades e oportunidades de participação na escola e eventos sociais, de que os alunos sem deficiência dispõem. Dos benefícios associados aos alunos sem deficiência, podemos destacar o facto de aprenderem a lidar com crianças que possuem diferentes características (Romer & Haring, 1994, citados por Panagiotou et al., 2008), o desenvolvimento do sentimento de empatia e aceitação (Lieber, Capell, Sandal, Wolfberg, Horn, & Bechman, 1998, citados por Panagiotou et al., 2008), tornarem-se mais responsivos e conscientes das necessidades dos outros (Peek, Carlson, & Helmstetter, 1992, citados por Panagiotou et al., 2008), e enriquecerem o seu conhecimento acerca de pessoas com deficiência (Horvat, 1990, citados por Panagiotou et al., 2008).

Hoje em dia, é incompreensível que seja necessário separar crianças/jovens para as educar, ensinando-as a viver com os outros, para só depois as juntar, devendo as aprendizagens acontecer dentro da sala de aula, no grupo e com o grupo heterogéneo (Sanches & Teodoro, 2006).

Uma escola inclusiva deve possibilitar a todos os alunos, independentemente das suas dificuldades e diferenças, aprenderem todos juntos, sendo responsabilidade da mesma detetar e satisfazer as necessidades de cada aluno, adequando-se aos diferentes tipos, estilos e ritmos de aprendizagem, por forma a garantir um bom nível de educação para todos (Declaração de Salamanca, 1994, citado por Sanches & Teodoro, 2006).

Por vezes prevalece ainda a ideia errada de que a inclusão se direciona somente para alunos com deficiência, mas a mesma contempla todas as crianças e jovens com NEE (Sanches & Teodoro, 2006).

O conceito de Necessidades Educativas Especiais aplica-se a todas as crianças e jovens, que apresentem carências consequentes de deficiências ou dificuldades escolares (Sanches & Teodoro, 2006).

Alguns autores (Plaisence, 2003, citado por Sanches & Teodoro, 2006) defendem que a expressão “Necessidades Educativas Especiais” permite que, para além de crianças e jovens deficientes, sejam também incluídos no leque de alunos a usufruir dos dispositivos de ajuda disponibilizados, alunos com insucesso escolar, alunos rejeitados pela escola regular e alunos encaminhados para estabelecimentos especializados. Contudo, há autores (Ainscow, 1990, citado por Sanches & Teodoro, 2006) que dizem que a demanda pela definição de NEE e resposta a essas mesmas necessidades das crianças acarretou consigo consequências menos positivas, na medida em que afasta as crianças em questão do seu grupo natural.

Uma escola inclusiva é um lugar caracterizado pelo sentido de pertença, onde todos são aceites, apoiam e são apoiados pelos seus pares e restantes membros da comunidade escolar, indo ao encontro das necessidades educativas de cada um (Panagiotou et al., 2008). Para criar uma escola inclusiva é necessária a participação ativa tanto dos que se encontram em situação de dificuldade, como dos que se encontram fora desse leque, sendo que os primeiros devem esforçar-se por ultrapassar a problemática em que se encontram e os segundos demonstrar abertura e disponibilidade, ajudando a criar condições para que isso se torne possível (Sanches & Teodoro, 2006).

Numa escola inclusiva só pode prevalecer uma educação inclusiva, uma educação que encare a diversidade do grupo como uma oportunidade para criar e gerir mudanças de mentalidades, de políticas e práticas educativas, através do desafio à criatividade e profissionalismo dos profissionais de educação (Sanches & Teodoro, 2006).

Posto isto, segundo Stainback e Stainback (1990, citados por Panagiotou et al., 2008), incumbe à escola a responsabilidade de oferecer a todos os alunos programas educacionais/ currículos adequados e ao mesmo tempo desafiadores, indo ao encontro das suas capacidades e reais necessidades, assim como providenciar todo o apoio necessário que os mesmos necessitem para alcançarem o sucesso, num ambiente inclusivo.

Associados à tarefa de construção de uma escola inclusiva, estão os pais, professores e órgãos governantes, na medida em que são eles que geram e gerem as condições e recursos, e são ainda responsáveis pela promoção de mentalidades recetivas à mudança e ao respeito pela diversidade humana (Ainscow, 1999; Mittler, 2000, citados por Sanches & Teodoro, 2006).

Os professores desempenham um papel fulcral na inclusão de alunos com NEE, sendo, deste modo, a sua formação essencial para o alcance de uma educação inclusiva (Silva, 2009). Compete aos professores a responsabilidade de criar estratégias que aumentem a participação e envolvimento dos alunos com deficiência nos espaços de aula, pois quando os professores não procuram minimizar as limitações desses alunos, não lhes proporcionam o apoio necessário para maximizar o seu potencial, o que pode estar associado a elevados níveis de desemprego e subemprego, que se fazem notar na comunidade com deficiência já em idade adulta (Crowson & Brandes, 2010).

É importante referir que a implementação de uma educação inclusiva não significa a redução das expectativas em relação aos alunos, mas sim a valorização de situações estimulantes, com graus de complexidade que promovam experiências significativas quer para os alunos, quer para os professores, constituindo desafios à criatividade e, progressivamente, levando à rutura de ideias feitas (Sanches & Teodoro, 2006).

### **1.1.1. Inclusão de alunos com NEE nas aulas de Educação Física**

A criação de escolas inclusivas está fortemente dependente dos seus principais intervenientes, sendo estes os professores, pais, alunos e órgãos administrativos da escola (Hunter & McDonnell, 2007, citados por Qui & Ha, 2010). Quando os pais ou professores se mostram relutantes com a ideia de os alunos com NEE frequentarem turmas do ensino regular, estão a privá-los de um desenvolvimento adequado que lhes permite lidar com as suas dificuldades funcionais quando adultos e a dificultar a tarefa de criar nos jovens ditos normais, expectativas razoáveis para com os seus pares com deficiência (Crowson & Brandes, 2010).

O objetivo de um currículo de EF de qualidade é proporcionar aos alunos o conhecimento e competências, que permitam que estes sejam fisicamente ativos ao longo da sua vida (O'Brien, Kudláček, & Howe, 2009), desenvolvendo os alunos nos seus domínios psicomotor, afetivo e cognitivo, sendo a aprendizagem realizada através do jogo ou exploração dos movimentos (Anderson, 1989; Rink, 2009, citados por Qui & Ha, 2012).

Segundo O'Brien, Kudláček e Howe (2009), as crianças e jovens com deficiência preferem estar incluídos nas aulas de EF do ensino regular, do que em ambientes isolados ou programas de ensino especial. No entanto, ainda para o mesmo autor, é tão importante perceber o impacto da inclusão nos alunos sem deficiência, como é importante perceber o impacto da inclusão nos alunos com deficiência

Apesar de os estudos realizados na área da inclusão de alunos com deficiência em EF serem ainda escassos (O'Brien, Kudláček & Howe, 2009), existem autores (Kalyvas & Reid, 2003; Faison-Hodge & Porreta, 2004; Obrusniková et al., 2003, citados por O'Brien, Kudláček & Howe, 2009) que defendem que os alunos com deficiência podem ser incluídos nas aulas de EF sem afetar negativamente o correto desenvolvimento dos seus pares sem deficiência.

Muitos alunos com deficiência incluídos nas aulas de EF deparam-se com a falta de oportunidades de interagir com os seus colegas sem deficiência, o que se apresenta como um problema na implementação da inclusão, uma vez que um dos argumentos para a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF é a oportunidade de socialização (Block, 1998, citado por Block & Obrusniková, 2007).

Segundo O'Brien, Kudláček e Howe (2009), a EF promove a interação social dos alunos e a interação social permite criar e desenvolver o sentido de pertença a um grupo, gerando amizades (Moffet, Alexander, & Dummer, 2006, citados por O'Brien, Kudláček e Howe, 2009). Todavia, muitas vezes, não se verifica a interação social entre os alunos com deficiência e os alunos sem deficiência, nas aulas, havendo uma tendência de os alunos com deficiência se manterem juntos durante as aulas e trabalharem juntos (O'Brien, Kudláček e Howe, 2009). Posto isto, segundo Leitão (2010), a planificação cuidadosa da interdependência, positiva, através de grupos heterogéneos, pode proporcionar a todos os alunos, a oportunidade de receberem o apoio social e instrucional de que necessitam, o que se apresenta como um fator indispensável à criação do sentimento de pertença ao grupo em que se inserem. Ainda segundo o mesmo autor, na formação de grupos, cada grupo deve conter uma variedade de características e condições, de experiências e saberes, diferentes sentimentos e pontos de vista, da riqueza resultante da diversidade biológica, diversidade cultural, e também da diversidade que deriva da deficiência.

Segundo Kudláček, Jesina e Wittamanová (2011), um dos fatores-chave para o alcance da EF inclusiva é a competência do profissional de EF em influenciar e promover o comportamento e interação entre todos os alunos. Incumbe aos professores promover e enfatizar

a interação entre os alunos (O'Brien, Kudláček & Howe, 2009). Segundo Goodwin e Watkinson (2000, citados por Block & Obrusnikova, 2007), a falta de interações sociais dos alunos com deficiência pode conduzir ao isolamento social.

Não é suficiente colocar os alunos com deficiência nas aulas de EF, é necessário que os professores promovam interações sociais, atividades de cariz não competitivo e interações positivas, com vista a desencadear atitudes positivas dos alunos sem deficiência (Block & Obrusnikova, 2007).

Acontece que, algumas vezes, os professores de EF não são capazes de criar e adequar as aprendizagens para a inclusão de alunos com deficiência, dando muitas vezes origem a situações que limitam as interações entre alunos com deficiência e alunos sem deficiência, resultando muitas vezes em experiências negativas para os alunos com deficiência (Block & Obrusnikova, 2007).

Deste modo, é importante que sejam incluídas na formação académica dos professores de EF, estratégias de construção de práticas inclusivas que estes possam aplicar posteriormente nas suas aulas, com vista à inclusão de alunos com deficiência (Sherril, 2004, citado por O'Brien, Kudláček & Howe, 2009), assumindo também a formação contínua de professores um papel essencial na implementação da inclusão (Silva, 2009).

Segundo Block e Obrusnikova (2007), as alterações nas atividades integrantes das aulas de EF são um fator promotor de uma inclusão bem-sucedida. Contudo e segundo o mesmo autor, as modificações devem ser realizadas de forma adequada, não alterando a natureza do jogo, a fim de evitar criar um ambiente de insatisfação por parte dos alunos sem deficiência, o que poderia levar a sentimentos menos positivos para com a presença dos seus pares com deficiência nas aulas de EF.

## **1.2 Atitudes**

A educação inclusiva proporciona a oportunidade de alunos sem deficiência desenvolverem atitudes positivas, perante os seus pares com deficiência (Hall, 1994; Salisbury, Calluci, Palombaro & Peek, 1995; Mrug & Wallander, 2002, citados por Panagiotou et al., 2008).

Entende-se por atitude as emoções que originam uma série de ações numa determinada situação (Triandis, 1971, citado por Hutzler & Levi, 2008). As atitudes e intenções dos alunos sem deficiência assumem um papel de extrema importância na inclusão dos seus pares com deficiência (Block & Obrusnikova, 2007), na medida em que essas atitudes e capacidade de aceitar, coexistir e cooperar com os alunos com deficiência, constituem um dos fatores mais relevantes no sucesso da inclusão (Block & Vogler, 1994; Kudláček, 2006; Sherril, 1998; Slininger, Sherril & Jankowski, 2000, citados por Panagiotou et al., 2008).

A aceitação social dos alunos ditos normais é um fator fulcral no sucesso da inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF (Block, Obrusnikova & Hutzler, 2003, citados por Obrusnikova, Block & Dillon, 2010). Segundo Obrusnikova, Block e Dillon (2010), a aceitação social e a inclusão social estão diretamente relacionadas com as atitudes e crenças dos alunos sem deficiência, face à inclusão de alunos com deficiência.

Quando abordamos o tema “Atitudes dos alunos sem deficiência face à inclusão dos seus pares com deficiência”, é indispensável discutir a Teoria do Comportamento Planeado, que explica as influências motivacionais no comportamento (Ajzen, 1991, citado por Obrusnikova, Block & Dillon, 2010) e é uma extensão da Teoria da Ação Racional (Ajzen & Fishbein, 1991 Obrusnikova, Block & Dillon, 2010). A TCP sugere que as intenções e ações das crianças e jovens em incluir os alunos com deficiência são o resultado das suas crenças comportamentais, crenças normativas e crenças de controlo (Hutzler & Levi, 2008) e apresenta como principal fator a intenção do indivíduo em realizar um determinado comportamento (Ajzen, 1991). Além disso, a TCP diz que os alunos que apresentam uma atitude mais favorável, quando colocados em interação com alunos NEE, percebem o que os outros (por exemplo, pais, professores e colegas) esperam que seja o comportamento deles para com o seu par com deficiência e expressam um forte sentimento de controlo sobre a interação com o seu par, apresentando maiores intenções de interagir com colegas com deficiência nas aulas de EF (Ajzen, 1991). Segundo Ajzen (1991), a TCP engloba três tipos de crenças, sendo estas as Crenças Comportamentais, as Crenças Normativas e as Crenças de Controlo.

As Crenças Comportamentais são, segundo Ajzen e Fishbein (1980), as atitudes relevantes que definem as atitudes das pessoas e, consoante a importância dessas crenças, um indivíduo pode assumir uma atitude positiva ou negativa em relação ao objeto (Obrusnikova, Block & Dillon, 2010). Segundo Ajzen (1991), nós formamos crenças acerca de um objeto, associando-o a um determinado atributo e, quando esse atributo já vem associado a um

comportamento com valor positivo ou negativo, o indivíduo adquire automaticamente uma atitude em relação a esse comportamento.

Relativamente às Crenças Normativas, segundo Ajzen (1991), estas estão associadas à possibilidade de um indivíduo ou grupo de indivíduos aprovar ou reprovar a realização de um dado comportamento, exercendo influência sobre a motivação da pessoa para cumprir com a referência em questão. Isto é, referem-se às atitudes dos indivíduos, tendo por base as pressões externas e dependendo da significância que os indivíduos dão a essas pressões externas, resultam ou não num determinado comportamento (Ajzen & Fishbein, 1980, citados por Obruskinova, Block & Dillon, 2010).

As Crenças de Controlo desenvolvem-se a partir da avaliação das pessoas sobre a adoção do comportamento ser fácil ou difícil de realizar (Ajzen, 1991, citado por Obruskinova, Block & Dillon, 2010). Segundo Ajzen (1991), as Crenças de Controlo resultam de experiências passadas num certo comportamento, apresentando-se também influenciadas pelas informações provenientes das experiências de pessoas conhecidas ou amigas, e por outros fatores que aumentem ou reduzam a perceção da dificuldade em realizar o comportamento em questão. Deste modo, quanto mais recursos e oportunidades acreditarem ter e quantos menos forem os obstáculos e impedimentos a antecipar, melhor deve ser a sua perceção de controlo sobre o comportamento (Ajzen, 1991).

Posto isto, a perceção e as atitudes dos alunos sem deficiência podem assumir um papel preponderante no sucesso da inclusão de alunos com NEE nas aulas de EF, e os pais e professores contribuem para essa inclusão, uma vez que exercem influência nas crenças e atitudes das crianças e jovens sem deficiência em relação aos outros (O'Brien, Kudláček & Howe, 2009).

Estudos realizados (Tripp, French & Sherril, 1995, citados por Block & Obrusnikova, 2007) no âmbito das atitudes perante a inclusão de pares com deficiência, apresentaram o sexo e o tipo de deficiência como variáveis que influenciam a inclusão dos alunos com NEE. As raparigas apresentam uma atitude mais positiva perante a inclusão de pares com NEE, quando comparadas com o sexo oposto. Outros fatores que podem resultar em atitudes mais positivas por parte dos alunos sem deficiência, são o contato frequente com interações positivas com pares com deficiências (Block & Obrusnikova, 2007) e a competitividade dos alunos sem deficiência, uma vez que existe uma relação entre competitividade e as atitudes dos alunos,

onde os alunos mais competitivos se mostram menos positivos nas suas atitudes (Panagiotou et al., 2008).

As atitudes são desenvolvidas através de experiências sociais e ambientais (Sable, 1995, citado por Panagiotou et al., 2010), podendo surgir de uma única experiência marcante (Allport, 1935, citado por Panagiotou et al., 2010). Segundo Sable (1995), as atitudes podem ser alteradas, embora isso não se mostre tarefa fácil, porque as mesmas podem ser muito resistentes (Panagiotou et al., 2010).

A educação, especialmente as áreas como a EF, são os meios mais viáveis para alterar as atitudes de crianças e jovens perante a diferença, contribuindo, deste modo, para a inclusão (Sherril, 1988; Evaggelinou, 2006, citados por Panagiotou et al., 2010).

### **1.3 Estratégias de Gestão de Conflitos**

Hoje em dia e cada vez mais, a escola é um espaço caracterizado pelo aumento da diversidade/ heterogeneidade dos seus elementos integrantes (Leitão, 2010), sendo esta heterogeneidade o resultado da relação de diferentes culturas e ideologias, num mesmo espaço (Sanches & Teodoro, 2006).

Os problemas das relações interculturais surgem, muitas vezes, como consequência de conflitos interpessoais, mostrando-se importante perceber a forma como as pessoas das diferentes culturas tendem a resolver os conflitos (Gabrielidis, Stephan, Ybarra, Pearson, & Villareal, 1997).

Segundo Leitão (2010), os conflitos surgem quando os interesses, objetivos, necessidades e desejos de uma pessoa não estão de acordo com os da outra pessoa. Ainda e segundo o mesmo autor, é importante referir que o conflito tem na sua génese as atividades incompatíveis, ou seja, sempre que uma atividade é incompatível com outra, impedindo, bloqueando ou interferindo no seu desenvolvimento, gera-se um conflito.

Os conflitos podem surgir em qualquer contexto, são inevitáveis, não podem ser suprimidos e são classificados quanto ao seu valor como construtivos ou destrutivos (Leitão, 2010). A gestão de conflitos de forma construtiva assume um papel importante nas competências a serem adquiridas por crianças e jovens, uma vez que a frequência com que

surtem e o valor destrutivo que, muitas vezes, assumem, têm resultado em problemas na escola (Johnson & Johnson, 1996, citados por Stevahn, Johnson, Johnson, & Schultz, 2002).

Os conflitos são muitas vezes utilizados, nomeadamente por adolescentes, para aumentar o estatuto social, dar a conhecer a sua identidade pessoal e valores, promover o crescimento pessoal, gerar conhecimento interpessoal e criar drama heróico (Opatow, 1989, citado por Stevahn et al., 2002). As consequências positivas, anteriormente mencionadas, só surgem quando os alunos conseguem gerir os seus conflitos de forma construtiva, o que muitas vezes não acontece, resultando os conflitos em agressões verbais e físicas, falta de civismo e danos de propriedade (Stevahn et al., 2002).

Muitas vezes, os conflitos são encarados com uma conotação negativa, sendo vistos como promotores de rutura, *stress* psicológico, perturbação social e até guerra (Johnson & Johnson, 1997, citados por Stevahn et al., 2002), visão essa distorcida, já que os conflitos são potenciadores de resultados positivos (Leitão, 2010).

Segundo Leitão (2010), o que determina se um conflito assume carácter positivo ou carácter negativo não é a presença do mesmo, mas sim a forma como é resolvido. Posto isto, e ainda, segundo o mesmo autor, um conflito é considerado construtivo quando resulta num acordo de que todos beneficiam, melhora e fortalece as relações interpessoais, assim como aumenta a capacidade dos indivíduos resolverem melhor os conflitos que surgirem futuramente.

Nas escolas é possível identificar pelo menos três tipos de conflitos, sendo estes os conflitos conceptuais, conflitos de interesse e os conflitos desenvolvimentais, onde os primeiros estão relacionados com a incompatibilidade de opiniões entre as pessoas; os segundos com o impedimento de realizar um objetivo devido às ações de outra pessoa que tinha também em vista o alcance dos seus objetivos; e, por último, os conflitos desenvolvimentais que têm a ver com a não compatibilidade de atividades entre adultos e crianças/ jovens, fruto de mudanças cognitivas, afetivas e sociais do indivíduo em processo de desenvolvimento (Leitão, 2010).

Segundo Stevahn et al. (2002), perante um conflito um aluno pode, por um lado, adotar uma estratégia de negociação distributiva, onde o objetivo é o benefício próprio, não considerando os interesses do outro, resultando numa disputa na tentativa de arrancar direitos, um do outro, até que se chegue a um acordo. Por outro lado, pode adotar uma estratégia de negociação integrativa, que tem como objetivo maximizar os benefícios mútuos, resultando numa disputa que procura alcançar a compreensão dos interesses de ambas as partes para que se alcance a resolução do problema e ambas as partes beneficiem do que querem.

É importante que sejam os próprios alunos a resolver os seus próprios conflitos, em primeiro lugar, porque evita que se crie ou enfatize a ideia de que os adultos são sempre necessários para ultrapassar os obstáculos, e, em segundo lugar, porque quando um aluno resolve os seus próprios conflitos, dá origem a sentimentos de capacidade e competência para que, futuramente, em qualquer contexto, resolva de forma autónoma, positiva e construtiva, os conflitos que surjam (Leitão, 2010).

Segundo Omoluabi (2001, citado por Salami, 2010), a gestão de conflitos é um processo de comunicação interpessoal que permite aos indivíduos em conflito chegar a um acordo de forma cordial e satisfatória para ambos. Existem cinco estratégias de gestão de conflitos: Estratégia da Imposição de Comportamentos ou Estratégia do Tubarão, Estratégia da Delicadeza/ Acomodação ou Estratégia do Ursinho de Peluche, Estratégia do Afastamento ou Estratégia da Tartaruga, Estratégia do Compromisso ou Estratégia da Raposa e Estratégia da Negociação/ Resolução de Problemas ou Estratégia do Mocho (Leitão, 2010).

A Estratégia da Imposição de Comportamentos caracteriza-se pela importância dada ao alcance dos objetivos, maximizando os seus benefícios e descurando as relações pessoais (Gabrielidis et al., 1997), isto é, força o outro a aceitar uma determinada posição, apresentando-se como uma estratégia rica em assertividade e pobre em cooperatividade, onde impera a orientação “ganhar-perder”, o que muitas vezes pode resultar em comportamentos negativos (Salami, 2010).

No que diz respeito à Estratégia da Acomodação, as relações interpessoais são valorizadas em detrimento dos objetivos, ou seja, envolve o sacrifício dos próprios objetivos para satisfazer as necessidades dos outros (Gabrielidis et al., 1997). Segundo Salami (2010), esta estratégia atua, no sentido de evitar o conflito, apresentando baixos índices de assertividade e índices de cooperatividade elevados, podendo apresentar como consequência comportamentos e atitudes positivas.

Relativamente à Estratégia do Afastamento, a importância dada aos objetivos e relações interpessoais é reduzida (Gabrielidis et al., 1997), caracterizando-se pela tendência do indivíduo em evitar ou ignorar o conflito, em vez de tentar resolvê-lo (Salami, 2010), permitindo que o conflito fique por resolver ou permitindo que os outros assumam as responsabilidades de resolver o problema (Gabrielidis et al., 1997).

A Estratégia do Compromisso, segundo Salami (2010), resulta num método de dar e receber com vista à resolução dos conflitos, onde existe a possibilidade de se abdicar de algo,

em detrimento do que o outro indivíduo quer, podendo resultar em atitudes positivas (Salami, 2010), alcançando um acordo e um compromisso.

Por último, a Estratégia da Resolução de Conflitos é uma estratégia onde ambas as partes saem a ganhar, com elevado ênfase tanto nos objetivos, como nas relações interpessoais (Gabrielidis et al., 1997), envolvendo partilha de informação, abertura e esclarecimento de questões, no sentido de chegarem a uma solução pertinente para ambas as partes (Salami, 2010). Ou seja, nesta estratégia, assim que é identificado um conflito, os indivíduos orientam-se numa perspetiva de colaboração, tentando integrar as necessidades de ambas as partes numa solução que irá maximizar os interesses de ambos (Gabrielidis et al., 1997).

## **Capítulo 2: Abordagem metodológica**

### **2.1 Definição de objetivos**

Os objetivos do presente estudo são:

- a) Analisar se o uso da Estratégia da Imposição de Comportamentos se relaciona positivamente com Crenças Normativas dos alunos, face à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de EF;
- b) Analisar se o uso da Estratégia da Acomodação se relaciona positivamente com Crenças Normativas dos alunos, face à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de EF;
- c) Analisar se o uso da Estratégia da Resolução de Problemas se relaciona positivamente com Crenças Normativas dos alunos, face à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de EF;
- d) Analisar se o uso da Estratégia do Afastamento se relaciona positivamente com Crenças Normativas dos alunos, face à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de EF.

### **2.2 Questão de partida**

Que relações existem entre as crenças normativas dos alunos e as estratégias de gestão de conflitos, face à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de EF?

### **2.3 Caracterização do estudo**

O presente estudo foi desenvolvido numa lógica observacional transversal (*cross-sectional*), uma vez que houve apenas uma aplicação de dois questionários, não havendo qualquer tipo de manipulação junto dos sujeitos da amostra, sendo descritas as características gerais da população alvo, análise de dados e conclusões. É considerado um estudo de caráter transversal, dada a existência de um grupo de interesse, sendo este constituído por alunos sem deficiência, que será sujeito a avaliações num único momento.

## 2.4 Instrumentos de medida

Para a recolha de dados, os instrumentos utilizados foram dois questionários aferidos, aprovados e utilizados em investigações realizadas anteriormente:

- Primeiro questionário: A atitude dos alunos face à inclusão dos seus pares com deficiência (Leitão, AID-EF, 2014) - Anexo1;
- Segundo questionário: Escala de Gestão de Conflitos (Leitão, EGC, 2014) – Anexo 2.

A construção do primeiro questionário tem como base a TCP (Ajzen, 1991), tendo sido utilizada uma adaptação da Escala de tipo Likert com seis níveis de 1 a 6, sendo que o “um” representa o nível mais baixo (“discordo totalmente”) e o “seis” representa o nível mais elevado (“concordo totalmente”). Este questionário apresenta duas versões, sendo uma delas destinada a turmas que integram alunos com NEE e a outra destinada a turmas que não possuam alunos NEE. Tal acontece devido à importância de diferenciar os alunos sem NEE que estão diariamente em contato com alunos NEE e os alunos que não estão em contato diário com os mesmos. O questionário utilizado apresentava quatro dimensões, sendo estas as Crenças Comportamentais Favoráveis, Crenças Comportamentais Desfavoráveis, Crenças Normativas, Crenças de Controlo. A dimensão utilizada no nosso estudo refere-se às Crenças Normativas, à qual estão associados os itens quatro, seis, onze e quinze.

No que respeita ao segundo questionário, relativo às Estratégias de Gestão de Conflitos, à semelhança do questionário das atitudes, este encontra-se formulado como uma Escala de tipo Likert com níveis de 1 a 6, onde, neste caso, o “um” representa o nível *pouco importante* e o “seis” representa o nível *muito importante*. O questionário original apresentava cinco dimensões, sendo estas a Estratégia Imposição de Comportamentos, Estratégia Acomodação, Estratégia Afastamento, Estratégia Resolução de Problemas e Estratégia do Compromisso. Para a realização do estudo, foi utilizado um questionário adaptado, no qual estavam presentes apenas as quatro primeiras dimensões supracitadas. O questionário aplicado é constituído por vinte itens que se agrupam da seguinte forma: Estratégia da Imposição Comportamentos, itens 1, 5, 6, 12 e 14; Estratégia Acomodação, itens 2, 7, 8, 13 e 16; Estratégia Afastamento, itens 3, 11, 15, 18 e 20; e Estratégia Resolução de Problemas, itens 4, 9, 10, 17 e 19.

## **2.5 Procedimentos**

Os procedimentos englobaram duas partes, o procedimento operacional e o procedimento estatístico.

Relativamente ao procedimento operacional, numa primeira fase, procedeu-se ao contato com a Diretora de Escola, pedindo a devida autorização e realizando a identificação das turmas com e sem alunos NEE, bem como o conhecimento das NEE em questão. Após tratadas todas as autorizações ao nível da escola, DT, professor de EF e respetivos EE, procedeu-se à aplicação dos questionários nas turmas.

Aquando da aplicação dos questionários, a intervenção foi a menor possível, de forma a não manipular as respostas dos alunos, havendo uma breve explicação da temática, do conjunto de questões que constituem o questionário, respetivos objetivos e informação sobre o total anonimato e confidencialidade das suas respostas, sendo que as mesmas servirão apenas para fins académicos.

No que respeita ao procedimento estatístico, foi realizada uma análise inferencial através do Programa SPSS, utilizando o Teste de Correlação de Pearson, com a intenção de estudar uma associação entre duas variáveis quantitativas, isto é, a dimensão Crenças Normativas associada às EGC (Imposição de Comportamentos, Acomodação, Afastamento e Resolução de Problemas) dos questionários aplicados, com um nível de significância fixado nos 5%.

## **2.6 Caraterização das variáveis em estudo**

O presente estudo pretende mostrar a correlação existente entre as Crenças Normativas e as Estratégias de Imposição de Comportamentos, Acomodação, Afastamento e Resolução de Problemas.

No que respeita à variável “crenças normativas”, esta baseia-se no instrumento “A atitude dos alunos sobre a inclusão dos seus pares com deficiência” (Leitão, AID-EF, 2014), estando associada à possibilidade de um indivíduo ou grupo de indivíduos, aprovar ou reprovarem a realização de um dado comportamento, exercendo influência sobre a motivação da pessoa

para cumprir com a referência em questão (Ajzen, 1991). Os itens do questionário referentes a esta variável são os quatro, seis, onze e quinze.

Relativamente às variáveis EGC, baseiam-se no instrumento “Escala de Gestão de Conflitos” (Leitão, EGC, 2014).

Assim sendo, a variável Imposição de Comportamentos caracteriza-se por dar máxima importância ao alcance dos objetivos, descurando as relações pessoais (Gabrielidis et al., 1997) e os itens, associados à mesma, são o um, cinco, seis, doze e catorze.

A variável Acomodação, ao contrário do que se verifica na estratégia supracitada, valoriza as relações interpessoais em detrimento dos objetivos, envolvendo o sacrifício dos próprios objetivos para satisfazer as necessidades dos outros (Gabrielidis et al., 1997). A esta variável encontram-se associados os itens dois, sete, oito, treze e dezasseis do questionário.

No que respeita à variável Afastamento, a importância dada aos objetivos e relações interpessoais é reduzida (Gabrielidis et al., 1997), havendo uma tendência do indivíduo evitar ou ignorar o conflito, em vez de tentar resolvê-lo (Salami, 2010). No questionário, os itens associados a esta variável são os três, onze, quinze, dezoito e vinte.

Por último, a variável Resolução de Problemas, que resulta numa situação benéfica para ambas as partes, demonstrando elevado ênfase tanto nos objetivos como nas relações (Gabrielidis et al., 1997), e caracterizando-se pela partilha de informação, abertura e esclarecimento de questões, no sentido de ser alcançada uma solução pertinente para ambas as partes (Salami, 2010). Os itens do questionário associados a esta variável são os quatro, nove, dez, dezassete e dezanove.

## **2.7 Hipóteses de estudo**

As hipóteses de estudo são:

- Hipótese nº1: Existe uma associação positiva entre a estratégia da imposição de comportamentos e as crenças normativas dos alunos em relação à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de EF;

- Hipótese nº2: Existe uma associação positiva entre a estratégia de acomodação e as crenças normativas dos alunos em relação à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de EF;
- Hipótese nº3: Existe uma associação positiva entre a estratégia de afastamento e as crenças normativas dos alunos em relação à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de EF;
- Hipótese nº4: Existe uma associação positiva entre a estratégia de resolução de problemas e as crenças normativas dos alunos em relação à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de EF.

## 2.8 Caraterização da amostra

A amostra do estudo é composta por 1763 alunos com uma média de idades de 12,84 anos (D.P.=1,538), sendo o máximo 18 anos e o mínimo de 10 anos. Mais especificamente, 6,4% (113) da amostra tem 10 anos, 15,3% (270) tem 11 anos, 20,2% (356) tem 12 anos, 22,0% (387) tem 13 anos, 22,9% (404) tem 14 anos, 9,5% (168) tem 15 anos, 2,9% (52) tem 16 anos, 0,7% (12) tem 17 anos e 0,1% (1) tem 18 anos.

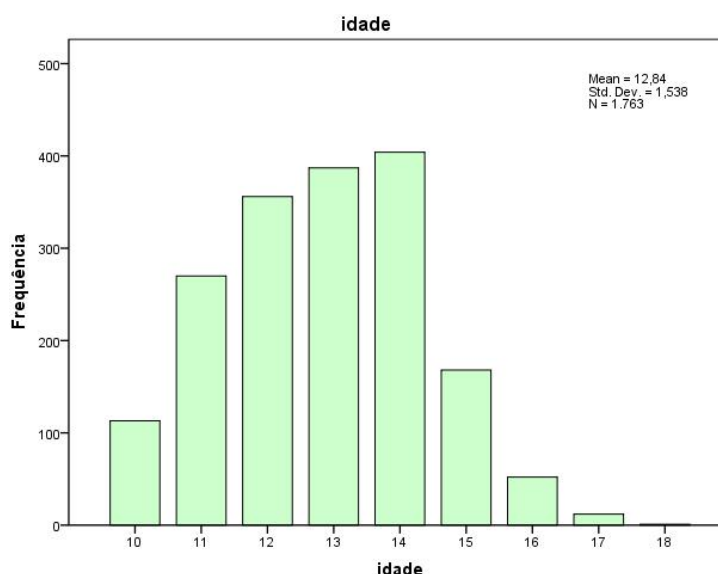


Gráfico 1 - Distribuição da amostra quanto às idades dos alunos

Dos 1763 alunos, 5,2% (91) frequenta a escola A, 27,3% (482) frequenta a escola B, 11,2% (197) frequenta a escola C, 11,2% (195) frequenta a escola D, 8,7% (153) frequenta a escola E, 12,0% (211) frequenta a escola F, 10,2% (179) frequenta a escola G, 10,2% (180) frequenta a escola H, 7,9% (140) frequenta a escola I, 3,2% (57) e frequenta a escola J 4,1% (73).

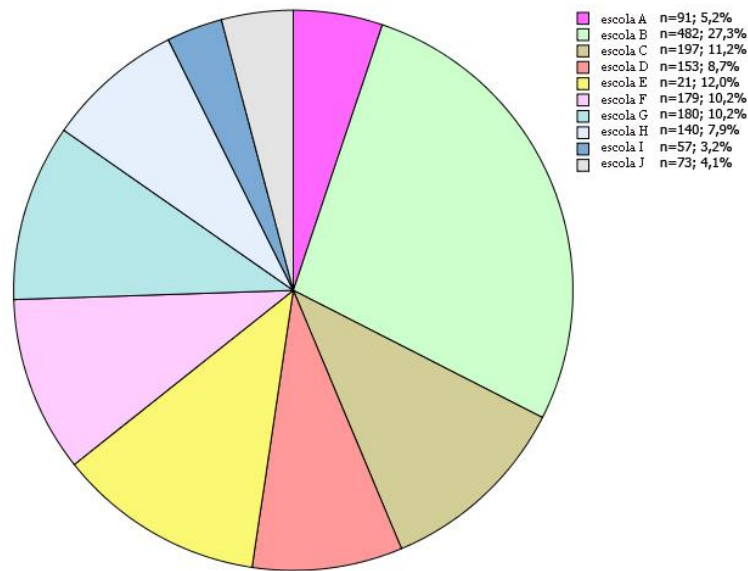


Gráfico 2 - Distribuição da amostra quanto às escolas participantes

Quanto ao género, 49,3% (869) são do género masculino e 50,7% (894) do género feminino.

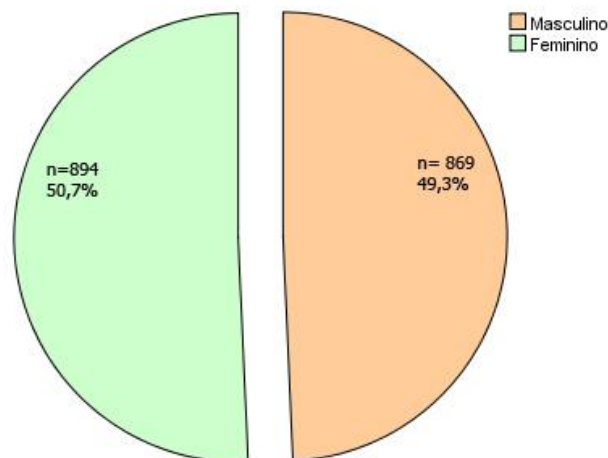


Gráfico 3 - Distribuição da amostra relativamente ao género

Relativamente ao ano de escolaridade, 34,3% (604) frequenta o 2º ciclo e 65,7% (1159) frequenta o 3º ciclo do ensino básico.

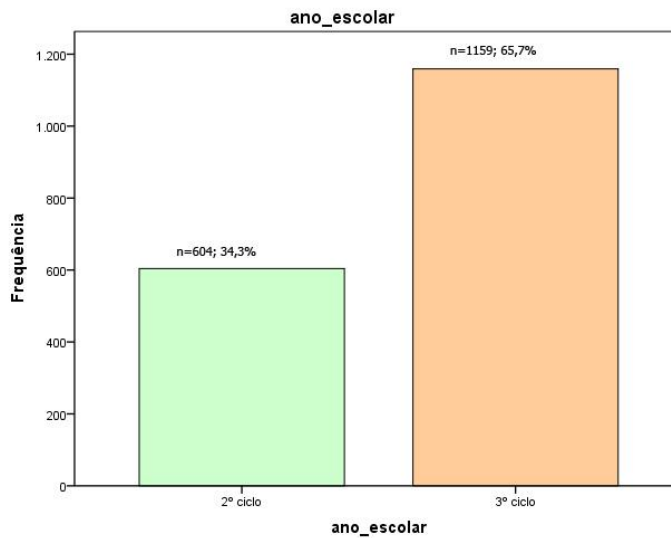


Gráfico 4 - Distribuição da amostra quanto aos anos de escolaridade

Em relação a já ter tido uma turma com pelo menos um aluno com NEE nos anos anteriores, 52,1% (919) afirma nunca ter tido um aluno com NEE na sua turma, enquanto 47,9% (844) afirma que já teve pelo menos um aluno com NEE na sua turma nos anos lectivos anteriores.

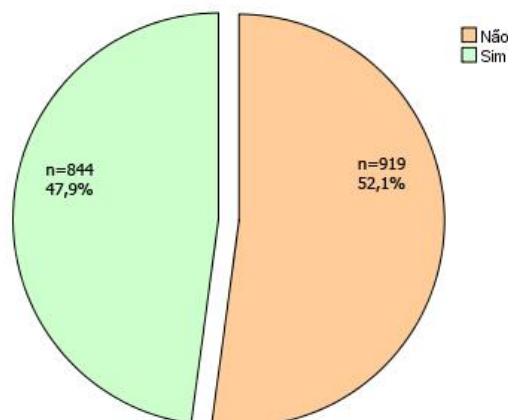


Gráfico 5 - Distribuição da amostra relativamente a já ter frequentado ou não, uma turma com pelo menos um aluno com NEE em anos anteriores

No presente ano lectivo, 42,2% (744) dos alunos afirma não ter colegas com NEE na sua turma, enquanto 57,8% (1019) afirma ter pelo menos um colega com NEE na sua turma.

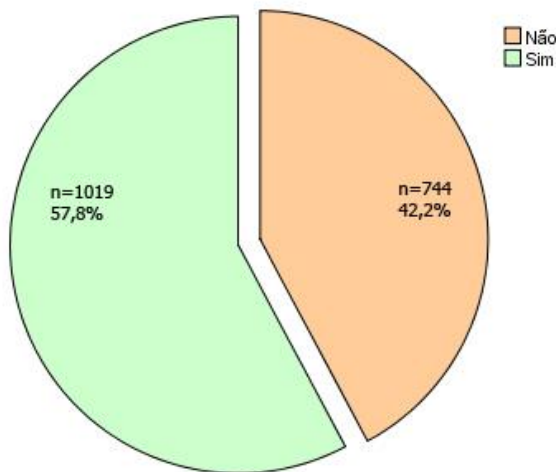


Gráfico 6 - Distribuição da amostra relativamente à presença de alunos com NEE na sua turma, no presente ano letivo

Quanto à origem, 0,1% (2) da América do Norte, 0,3% (5) da Ásia, 1,0% (17) da América do Sul, 1,2% (22) da Europa, 2,1% (37) de África e 95,3% (1680) é natural de Portugal.

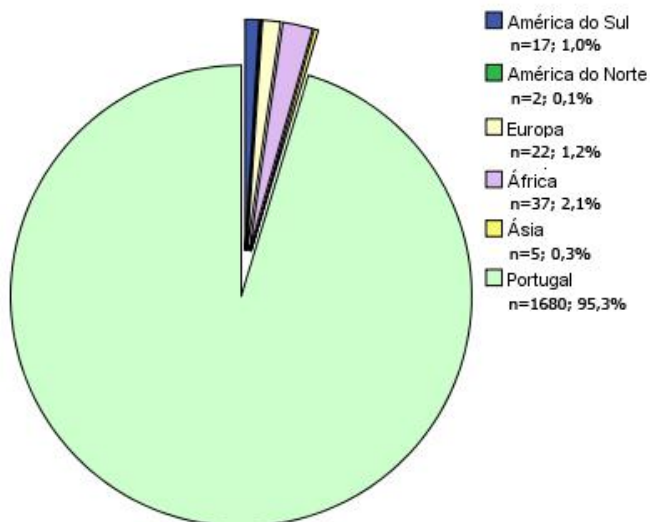


Gráfico 7 - Distribuição da amostra relativamente à origem dos alunos

Dos 1763 alunos, houve contacto anterior com deficiência dos seguintes tipos: mental 24,3% (429), motora 4,4% (77), auditiva 0,7% (13), problemas emocionais 10,3% (181), outros problemas 18,1% (319); havendo uma percentagem de 42,2 % (744) que não contactou com qualquer tipo de deficiência.

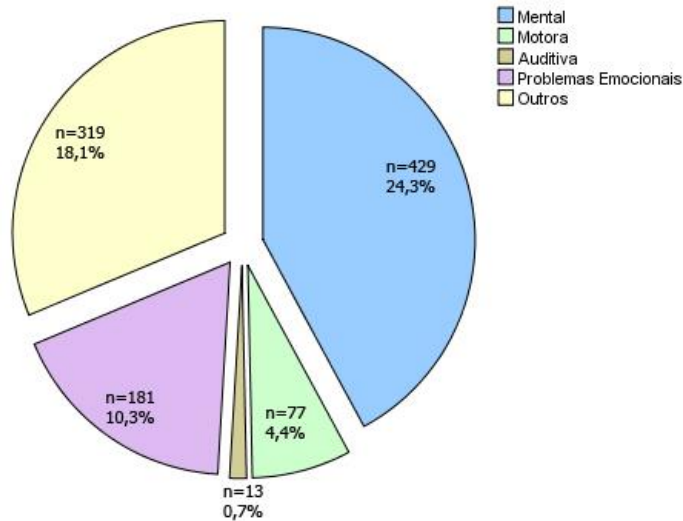


Gráfico 8 - Distribuição da amostra relativamente ao tipo de deficiências com os quais os alunos já contactaram anteriormente

## Capítulo 3: Apresentação dos resultados

### 3.1 Análise descritiva

Para a dimensão “crenças normativas”, conclui-se que a média total das respostas dos inquiridos se situa nos 4,86 (D.P.=0,926), sendo o valor máximo o “6” e o valor mínimo o “1”, conforme ilustrado na tabela 2 (apresentam-se no anexo 4 os gráficos de barras correspondentes às distribuições dos itens que compõem a variável). A distribuição dos valores obtidos apresenta-se no gráfico 9. A análise detalhada de como se distribuem os valores resposta pelos itens que compõem a variável está na tabela 1.

		Escola	1	2	3	4	5	6
<i>Crenças Normativas</i>	<i>Afirmações</i>	4	35	57	195	349	470	657
		6	102	95	378	466	457	265
		11	101	108	230	312	409	603
		15	77	77	205	233	399	712
	Média		78,75	84,25	252,00	340,00	433,75	559,25
	%		4,47	4,78	14,29	19,29	24,60	31,72

Tabela 1 - Distribuição dos valores resposta aos itens que compõem a variável Crenças Normativas

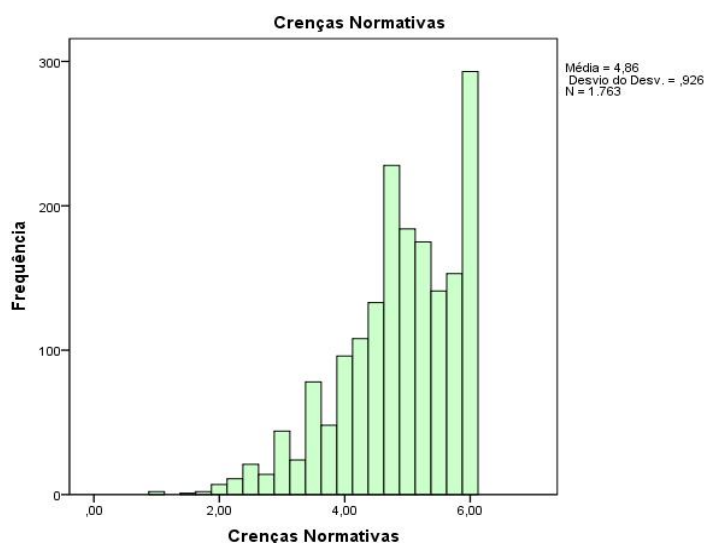


Gráfico 9 - Distribuição dos valores obtidos para a dimensão Crenças Normativas

Para as dimensões das estratégias de gestão de conflitos, os valores encontrados foram, respetivamente: imposição de comportamentos, média 4,36 (D.P= 0,812); acomodação, média 5,08 (D.P=0,886); afastamento, média 4,66 (D.P=0,911); e resolução de problemas, média 4,85 (D.P= 0,820), conforme ilustrado na tabela 1 (em todos os itens o valor máximo é “6” e o valor mínimo “1”). As distribuições dos valores obtidos apresentam-se nos gráficos 10, 11, 12 e 13.

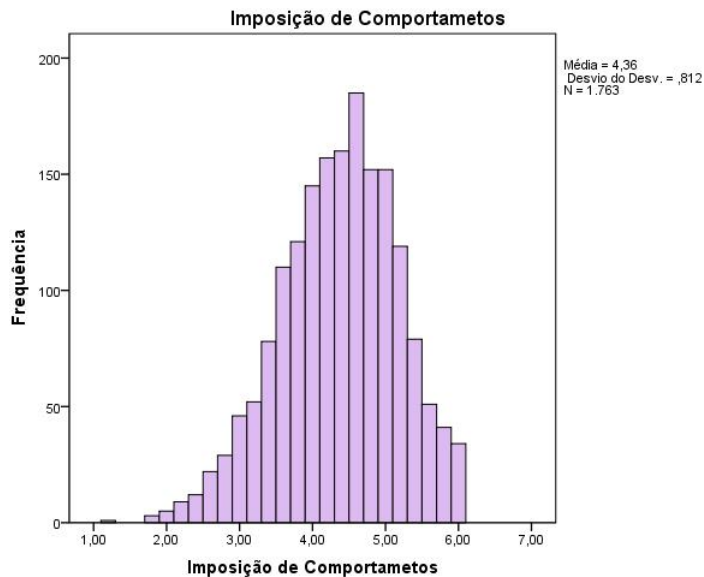


Gráfico 10 -Distribuição dos valores obtidos para a dimensão Imposição de Comportamentos

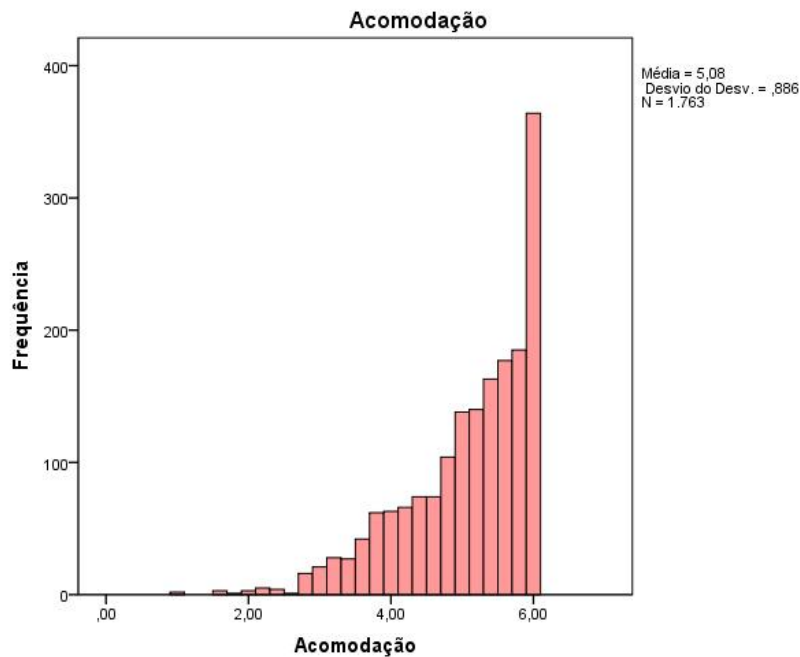


Gráfico 11 - Distribuição dos valores obtidos para a dimensão Acomodação

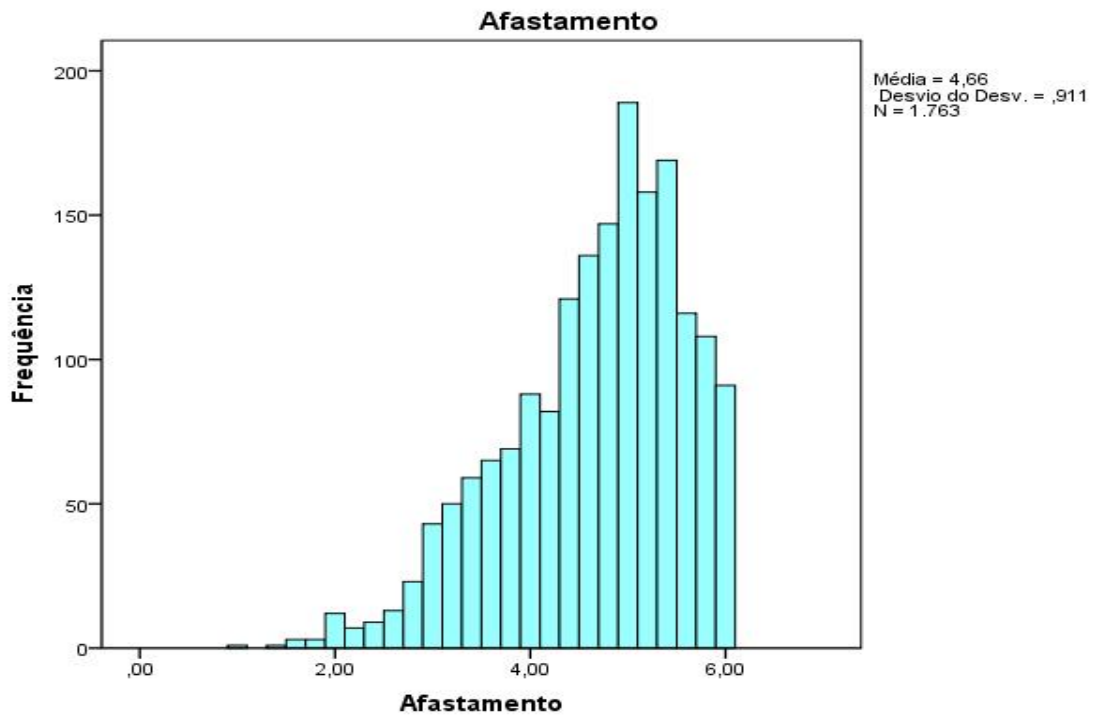


Gráfico 12 - Distribuição dos valores obtidos para a dimensão Afastamento

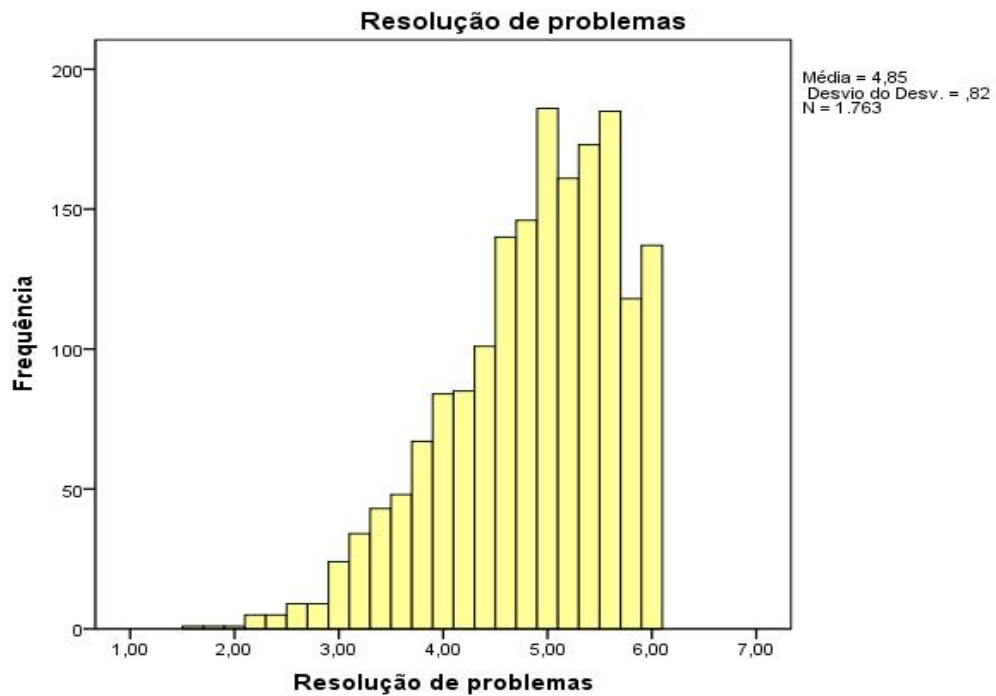


Gráfico 13 - Distribuição dos valores obtidos para a dimensão Resolução de Problemas

<i>Variáveis</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio-padrão</i>	<i>Máximo</i>	<i>Mínimo</i>
<i>Crenças Normativas</i>	4,86	0,926	6	1
<i>Imposição de Comportamentos</i>	4,36	1,26	6	1
<i>Acomodação</i>	5,08	0,886	6	1
<i>Afastamento</i>	4,66	0,911	6	1
<i>Resolução de Problemas</i>	4,85	0,820	6	1

Tabela 2 - Resultados descritivos relativos às variáveis Imposição de Comportamentos, Acomodação, Afastamento e Resolução de Problemas

### 3.2 Análise inferencial

Hipótese nº1: Existe uma associação positiva entre a estratégia da imposição de comportamentos e as crenças normativas dos alunos em relação à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de EF.

H0: Não existe associação entre a estratégia da imposição de comportamentos e as crenças normativas dos alunos em relação à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de EF.

<i>Correlação de Pearson</i>	<i>Crenças Normativas</i>
<i>Estratégia da imposição de comportamentos</i>	p < 0,001 r = 0,238**

Tabela 3 - Teste de correlação entre Estratégia da Imposição de Comportamentos e as Crenças Normativas

$p < 0,001 < 5\%$  significância logo H0 é rejeitada

Assim, os resultados sugerem que as duas variáveis consideradas no estudo estão significativamente correlacionadas ( $r(1761) = 0.238, p < 0,001$ ). A correlação é fraca entre as duas variáveis.

Hipótese nº2: Existe uma associação positiva entre a estratégia de acomodação e as crenças normativas dos alunos em relação à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de EF.

H0: Não existe associação entre a estratégia de acomodação e as crenças normativas dos alunos em relação à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de EF.

<i>Correlação de Pearson</i>	<i>Crenças Normativas</i>
<i>Estratégia de acomodação</i>	p < 0,001 r = 0,391**

Tabela 4 - Teste de correlação entre Estratégia da Acomodação e as Crenças Normativas

$p < 0,001 < 5\%$  significância logo H0 é rejeitada

Assim, os resultados sugerem que as duas variáveis consideradas no estudo estão significativamente correlacionadas ( $r(1761) = 0.391$ ,  $p < 0,001$ ). A correlação é moderada entre as duas variáveis.

Hipótese nº3: Existe uma associação positiva entre a estratégia de afastamento e as crenças normativas dos alunos em relação à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de EF.

H0: Não existe associação entre a estratégia de afastamento e as crenças normativas dos alunos em relação à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de EF.

<i>Correlação de Pearson</i>	<i>Crenças Normativas</i>
<i>Estratégia de afastamento</i>	p < 0,001 r = 0,285**

Tabela 5 - Teste de correlação entre Estratégia de Afastamento e as Crenças Normativas

$p < 0,001 < 5\%$  significância logo H0 é rejeitada

Assim, os resultados sugerem que as duas variáveis consideradas no estudo estão significativamente correlacionadas ( $r(1761) = 0.281$ ,  $p < 0,001$ ). A correlação é fraca entre as duas variáveis.

Hipótese nº4: Existe uma associação positiva entre a estratégia de resolução de problemas e as crenças normativas dos alunos em relação à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de EF.

H0: Não existe associação entre a estratégia de resolução de problemas e as crenças normativas dos alunos em relação à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de EF.

<i>Correlação de Pearson</i>	<i>Crenças Normativas</i>
<i>Estratégia de resolução de problemas</i>	p < 0,001 r = 0,349**

Tabela 6 - Teste de correlação entre Estratégia de Resolução de Problemas e as Crenças Normativas

$p < 0,001 < 5\%$  significância logo H0 é rejeitada

Assim, os resultados sugerem que as duas variáveis consideradas no estudo estão significativamente correlacionadas ( $r(1761) = 0.349, p < 0,001$ ). A correlação é moderada entre as duas variáveis.

Efetuada uma correlação bivariada entre as dimensões da escala de estratégias de gestão de conflitos, revelou os valores que se encontram na tabela 7.

		Imposição de Comportamentos	Acomodação	Afastamento	Resolução de Problemas
Imposição de Comportamentos	Correlação de Pearson Sig. (bilateral)	1	,498** ,000	,446** ,000	,523** ,000
Acomodação	Correlação de Pearson Sig. (bilateral)	,498** ,000	1	,574** ,000	,719** ,000
Afastamento	Correlação de Pearson Sig. (bilateral)	,446** ,000	,574** ,000	1	,587** ,000
Resolução de problemas	Correlação de Pearson Sig. (bilateral)	,523** ,000	,719** ,000	,587** ,000	1

\*\* A correlação é significativa no nível 0,01 (bilateral).

Tabela 7 - Correlações bivariadas entre as variáveis das Estratégias de Gestão de Conflitos

## **Capítulo 4: Análise e Discussão dos resultados**

Após uma análise detalhada acerca dos resultados descritivos e inferenciais encontrados, é possível concluir que as Crenças Normativas estão significativamente correlacionadas com cada uma das Estratégias de Gestão de Conflitos presentes no estudo.

No que respeita à estatística descritiva, nomeadamente no que toca à variável Crenças Normativas, o valor médio encontrado (4,86), significa em geral uma atitude favorável em relação à inclusão de alunos com NEE nas aulas de EF, ou melhor, uma "crença normativa" favorável a essa inclusão. Esta conclusão deve-se ao facto de a resposta às questões ter sido efetuada numa escala de tipo Lickert de 1 a 6 e, portanto, ter um nível médio da escala de 3,5. Este efeito é igualmente bem visível quando olhamos para o detalhe da tabela 1, em que os valores das percentagens de resposta dos itens que compõem a variável Crenças Normativas, são completamente assimétricos. Na realidade, aqueles valores são crescentes desde “1” até “6”, sendo que 4,47% dos inquiridos revelam “discordar totalmente” com a inclusão dos pares com deficiência nas aulas de EF, enquanto 31,72% dos inquiridos revela “concordar totalmente” com essa inclusão (Tabela 1). Por outras palavras, os alunos têm a ideia bem acima do nível médio da escala do que a sociedade espera deles (essa é a norma), de todos nós, uma atitude inclusiva. Estes valores eram esperados dado que estão suportados em estudos anteriores (Obrusnikova, Block & Dillon, 2010). Verificamos, então, que o facto de os alunos serem influenciados por pressões externas leva-os a agir tendo em conta o que os outros esperam deles (Ajzen, 1991), neste caso, que tenham atitudes positivas perante a inclusão dos seus pares com NEE.

A aceitação social e a inclusão social estão diretamente relacionadas com as atitudes e crenças dos alunos sem deficiência, face à inclusão de alunos com deficiência (Obruskinova, Block e Dillon (2010). Uma vez que os pais e professores têm influência nas crenças e atitudes dos alunos sem NEE, em relação aos alunos com NEE (O’Brien, Kudláček & Howe, 2009), devem agir tentando sempre desenvolver nos mesmos atitudes e perceções positivas perante a inclusão dos alunos com NEE, pois quando os pais ou professores se mostram relutantes com a ideia de os alunos com NEE frequentarem turmas do ensino regular, para além de estarem a privá-los de um desenvolvimento adequado, dificultam a tarefa de criar nos jovens sem deficiência, expetativas razoáveis para os seus pares com deficiência.

Relativamente aos professores de EF, é importante que estes percebam que não é suficiente colocar os alunos com NEE nas aulas, é necessário que estes promovam nas suas aulas interações sociais positivas, com vista a desencadear atitudes positivas nos alunos, para a inclusão dos seus pares com deficiência (Block & Obrusnikova, 2007).

Em relação às dimensões da gestão de conflitos (Afastamento, Acomodação, Resolução de Problemas e Imposição de Comportamentos), os valores encontrados, de acordo com o modelo da dupla preocupação, indicam que a estratégia mais usada é a da Resolução de Problemas e a menos usada a da Imposição de Comportamentos (Gabrielidis et al., 1997). No presente estudo, também se obtém valor médio mais baixo para a variável Imposição de Comportamentos (média 4,36). No entanto, as outras 3 variáveis apresentam valores muito próximos e que se destacam daquele, sendo que a Acomodação é o mais elevado (média 5,08).

No Anexo 6, encontram-se os dados relativos à distribuição da variável Estratégia de Acomodação. Como se pode verificar, a variável encontra-se assimetricamente distribuída (índice de assimetria  $G_2 = -1,087$ , curtose  $K=0,868$ ) com valor de saturação no valor máximo da resposta - “6”. Isto indicia que houve provavelmente “desejabilidade social” na resposta, isto é, os alunos querem “mostrar” que as suas respostas estão de acordo com os padrões “normativos” da sociedade em que se inserem, ou seja, padrões que valorizam a inclusão de alunos NEE. Este facto é bem visível quando verificamos que 20,6% dos respondentes ao inquérito, responderam “concordo totalmente” aos 5 itens que compõem a variável “estratégia de acomodação.”

Nenhuma das 5 variáveis de trabalho apresenta comportamento normal. Efetuados testes de normalidade de Kolmogorov-Smirnoff, os valores das significâncias são sempre inferiores a .001. Contudo, as correlações entre as variáveis, efetuando testes paramétricos (correlação de Pearson) ou testes não paramétricos (correlação de Spearman), apontam para valores muito próximos.

Verificam-se todas as hipóteses de trabalho, ou seja, todas as correlações entre as Crenças Normativas e as Estratégias de Gestão de Conflitos existem são significativas e positivas. No entanto, duas delas são fracas (Imposição de Comportamentos e Afastamento, sendo que esta apresenta valor de correlação próximo de “moderada”) e duas moderadas (Resolução de Problemas e Acomodação) - (no Anexo 5 apresentam-se, a título de exemplo, os gráficos de dispersão das correlações com maior e menor valor de  $r$ ).

Por outro lado, a Estratégia de Imposição de Comportamentos, que é das quatro estratégias em estudo, a que apresenta menor valor médio (4,36) - (tabela A), é também aquela que apresenta menor correlação com as Crenças Normativas ( $r(1761) = 0.238$ ). Isto acontece, provavelmente, porque é a que dá máxima importância ao objetivo, em detrimento das relações interpessoais e os alunos que utilizam esta estratégia podem apresentar Crenças Normativas mais baixas, dando menor significância às pressões externas, sendo, deste modo, menos influenciados positivamente pelos outros (professores, colegas e pais), em relação à inclusão de pares com NEE nas aulas de EF. Estes resultados podem também estar associados alunos que apresentem elevados índices de competitividade, resultando em atitudes negativas perante os seus pares nas aulas, uma vez que esta é uma estratégia que se apresenta rica em assertividade e pobre em cooperatividade, onde impera a orientação “ganhar-perder” (Salami, 2010). Existe uma relação entre competitividade e as atitudes dos alunos, onde os alunos mais competitivos se mostram menos positivos nas suas atitudes (Panagiotou et al., 2008). Deste modo, alunos sem NEE podem achar que os seus pares com NEE prejudicam o alcance dos seus objetivos.

Da mesma forma, a Estratégia de Acomodação, que apresenta o maior valor médio (5,08) - (tabela 2), é também aquela que apresenta maior correlação com as Crenças Normativas ( $r(1761) = 0.391$ ). Isto pode acontecer porque as Crenças Normativas são mais elevadas nos alunos que utilizam estratégias de gestão de conflitos de natureza mais colaborativa, como é o caso da Estratégia Acomodação, que é uma estratégia que valoriza as relações pessoais em detrimento dos objetivos, implicando muitas vezes o sacrifício dos próprios objetivos para satisfazer as necessidades dos outros (Gabrielidis et.al, 1997) e apresenta níveis altos de cooperatividade (Salami, 2010), refletindo, portanto, uma maior sensibilidade no acolhimento dos seus pares com NEE nas aulas de EF.

Uma análise das correlações bivariadas, existentes entre as variáveis da gestão de conflitos, mostra que aqueles valores são moderados entre 0,446 e 0,719. Este comportamento já era de se esperar e decorre do próprio modelo teórico subjacente à escala (dupla preocupação)( Gabrielidis et al., 1997).

De uma forma geral as estratégias com os valores de correlação superiores são as estratégias que visam o alcance de um clima mais positivo e de cooperação, nomeadamente a Estratégia da Acomodação, que atua no sentido de evitar o conflito, apresentando baixos índices de assertividade e índices de cooperatividade elevados (Salami, 2010). Deste modo, é importante que os professores de EF favoreçam, na base das estratégias que utilizam e do clima

que promovem, estratégias que aumentem a participação e envolvimento dos alunos com NEE, pois quando os professores não procuram minimizar as limitações desses alunos, não lhes proporcionam o apoio necessário para maximizar o seu potencial (Crownsom & Brandes, 2010). Devem também ser favorecidas as atitudes de colaboração mais centradas na tarefa do que nos resultados, através de atividades de cariz não competitivo e interações sociais positivas e significativas (Block & Obrušnikova, 2007), promovendo, assim, um maior trabalho de grupo, optando pela criação de grupos cooperativos de aprendizagem heterogéneos, pois estes grupos proporcionam a todos os alunos a oportunidade de receberem o apoio social e instrucional de que necessitam, fator imprescindível à construção do sentimento de pertença aos grupos em que se inserem (Leitão, 2010). Desenvolver situações em que os alunos se ajudem e apoiem mutuamente, no contexto da resolução das tarefas que lhes são propostas.

## **Conclusão**

Após terminar a análise e o tratamento dos dados obtidos, é importante perceber a consecução dos objetivos propostos numa fase inicial. Deste modo, a análise inferencial validou todos os objetivos anteriormente propostos, apresentando uma correlação positiva e significativa, fraca a moderada, de todas as hipóteses de estudo testadas. Estes dados vieram a confirmar os dados da literatura no que respeita a esta temática que, embora sejam ainda escassos os estudos relativos às atitudes dos alunos, se mostra importante na inclusão de alunos com NEE nas aulas de EF.

Os dados recolhidos deram a conhecer que os alunos que apresentam Crenças Normativas mais elevadas, tendem a optar pelo uso de Estratégias de Gestão de Conflitos de natureza mais colaborativa, como é o caso da Estratégia da Resolução de Problemas e Estratégia da Acomodação. Das estratégias referidas no parágrafo anterior, a que apresentou maior valor de correlação com as Crenças Normativas foi a Estratégia da Acomodação, estratégia essa que se caracteriza por níveis altos de cooperatividade (Salami, 2010) e pelo elevado ênfase dado às relações interpessoais, em detrimento dos objetivos, havendo muitas vezes o sacrifício dos próprios objetivos para satisfazer as necessidades dos outros (Gabrielidis et.al, 1997). Alunos que utilizem esta estratégia, apresentam, portanto, uma maior sensibilidade na inclusão dos seus pares com NEE nas aulas de EF.

Foi também possível concluir, a partir dos dados recolhidos, que os alunos que apresentam Crenças Normativas mais baixas, tendem a adotar a estratégia que se caracteriza por dar importância máxima ao objetivo, descurando as relações interpessoais, sendo esta a Estratégia da Imposição de Comportamentos. Deste modo, uma vez que estes alunos apresentam Crenças Normativas baixas, dão menor valor às pressões externas, sendo menos influenciados positivamente pelos professores, colegas e pais, relativamente à inclusão de alunos com NEE nas aulas de EF. Conclui-se também que os valores encontrados podem estar associados a uma relação entre a utilização desta estratégia e o caráter competitivo do aluno, onde os alunos que optaram pela Estratégia Imposição de Comportamentos, são alunos que apresentam elevados índices de competitividade, e que normalmente, tendem a ser menos positivos nas suas atitudes face à inclusão (Panagiotou et al., 2008). Já que esta é uma estratégia que se apresenta rica em assertividade e pobre em cooperatividade, onde impera a orientação

“ganhar-perder” (Salami, 2010) e onde é muito valorizado o objetivo, os alunos que optam pelo uso deste tipo de estratégia podem achar que os seus pares com NEE prejudicam o alcance dos seus objetivos, o que pode às vezes resultar em atitudes negativas relativamente à inclusão dos pares com NEE nas aulas de EF.

Assim, os resultados obtidos mostram que, de um modo geral, as estratégias com os valores de correlação superiores são as estratégias que visam o alcance de um clima mais positivo e de cooperação, nomeadamente a Estratégia da Acomodação, que atua no sentido de evitar o conflito, apresentando baixos índices de assertividade e índices de cooperatividade elevados (Salami, 2010). Posto isto, é importante que sejam favorecidas nas aulas de EF as atitudes de colaboração mais centradas na tarefa do que nos resultados, através de atividades de cariz não competitivo e interações sociais positivas e significativas (Block & Obrusnikova, 2007), promovendo, assim, um maior trabalho de grupo, optando pela criação de grupos cooperativos de aprendizagem heterogéneos, pois estes grupos proporcionam a todos os alunos a oportunidade de receberem o apoio social e instrucional de que necessitam, fator imprescindível à construção do sentimento de pertença aos grupos em que se inserem (Leitão, 2010).

Apesar dos resultados estarem de acordo com a literatura que abrange esta temática, ainda não existe investigação que suporte as atitudes dos alunos face à inclusão dos seus pares com NEE nas aulas de EF, visto que a maioria dos estudos incide sobre as atitudes dos professores e as suas contribuições para o desenvolvimento de uma educação inclusiva.

## **Bibliografia**

- Ajzen, I. (1991). The Theory of Planned Behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, Vol.50, pp. 179-211.
- Block, M. E., & Obrusnikova, I. (2007). Inclusion in Physical Education: A Review of the Literature From 1995-2005. *Adapted Physical Activity Quarterly*, Vol 24, pp. 103-124.
- Crownson, H., & Brandes, J. (2010). Predicting community opposition to inclusion in schools: The role of social dominance, contact, intergroup anxiety, and economic conservatism. *The Journal of Psychology*, Vol.144 (2), pp. 121-144.
- Gabrielidis, C., Ybarra, O., & Villareal, L. (1997). Preferred Styles of conflict resolution.- Mexico and the United States. *The Journal of Cross-Cultural Psychology*, Vol.28, nº6, pp. 661-677.
- 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*, Vol. 1, (2), pp. 21–30.
- Kudláček, M., Jesina, O., & Wittmanová, J. (2011). Structure of a questionnaire on children's attitudes towards inclusive physical educations (Caípe-CZ). *Acta Univ. Palacki. Olomuc.*, vol. 41, no. 4, pp. 43-48.
- Leitão, F. A. (2010). *Valores Educativos, Cooperação e Inclusão*. Salamanca: Luso-Española de Ediciones, S.L.
- O'Brien, D., Kudláček, M., & Howe, P. D. (2009). A Contemporary Review Of English Language Literature On Inclusion Of Students With Disabilities In Physical Education: A European Perspective. *European Journal of Adapted Physical Activity*, Vol. 2, No. 1, pp. 46-61.
- Obrusnikova, I., Block, M., & Dillon, S. (2010). Children's Beliefs Toward Cooperative Playing With Peers With Disabilities in Physical Education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, Vol 27, pp. 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, Vol. 1(2)*, pp. 31–43.
- Qi, J., & Ha, A. S. (September de 2012). Inclusion in Physical Education: A review of literature. *International Journal of Disability, Development and Education, Vol. 59, No. 3*, pp. 257-281.
- Salami, S. O. (2010). Conflict resolution strategies and organizational citizenship behavior: the moderating role of trait emotional intelligence. *Social Behavior and Personality, Vol. 38 (1)*, pp. 75-86.
- Sanches, I., & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando prespectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação, Vol.8*, pp. 63-83.
- Silva, M. O. (2009). Da exclusão à inclusão: concepções e práticas. *Revista Lusófona de Educação, Vol. 13*, pp. 135-153.
- Stevahn, L., Johnson, D., Johnson, R., & Schultz, R. (2002). Effects of conflict resolution training itegrated into high school social studies curriculum. *The Journal of Social Psychology, Vol. 142 (3)*, pp. 305-331.

## **Outras fontes**

Organização das Nações Unidas. (1994). *Declaração de Salamanca*. Salamanca: UNESCO.

Diário da República. (7 de Janeiro de 2008). Decreto-Lei 3. Lisboa, Portugal: Ministério da Educação.

## Anexos

### Anexo 1 – Questionário: A atitude dos alunos face à inclusão dos seus pares com deficiência

Para responderes a este questionário utiliza a escala de 1 a 6 que se segue:

**(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.						

## Anexo 2 - Questionário: Escala de gestão de conflitos

Para responderes a este questionário utiliza a escala de 1 a 6 que se segue:

**(Pouco Importante) 1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5 ----- 6 (Muito Importante)**

		1	2	3	4	5	6
1	Impor as soluções consideradas justas e correctas.						
2	Saber ouvir e estar disponível para os outros						
3	Manter alguma reserva na relação com os outros						
4	Ajudar os outros a encontrarem, por si próprios, soluções para os problemas						
5	Exigir aos outros os comportamentos considerados ajustados a uma dada situação						
6	Convencer os outros das suas razões						
7	Interessar-se pelo bem-estar dos outros						
8	Ser tolerante e gentil na relação com os outros						
9	Promover a discussão e o diálogo como forma de resolução de problemas						
10	Ser bom observador e estar atento ao que o rodeia						
11	Manter-se afastado das disputas entre outras pessoas						
12	Afirmação da sua autoridade e poder						
13	Privilegiar a simpatia na relação com os outros						
14	Rigor no cumprimento das ordens dadas						
15	Afastar-se e evitar entrar em confronto com outras pessoas						
16	Ser afável e delicado na relação com os outros						
17	Ser conciliador e aceitar que pode errar.						
18	Ser prudente, ponderado e cauteloso						
19	Confiar na capacidade de os outros tomarem decisões correctas e adequadas.						
20	Afastar-se dos conflitos e problemas						

### Anexo 3 - Dados biográficos

#### 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

Não esquecer de registar em relação à turma:

Nome da Escola

Número de Alunos da Escola \_\_\_\_

Tipo de Deficiência do(s) aluno(s) integrado(s) na turma:

Mental  Motora  Visual  Auditiva  Problemas Emocionais

Portugal

Alunos de Países de Leste (na respectiva ficha)

América Latina (na respectiva ficha)

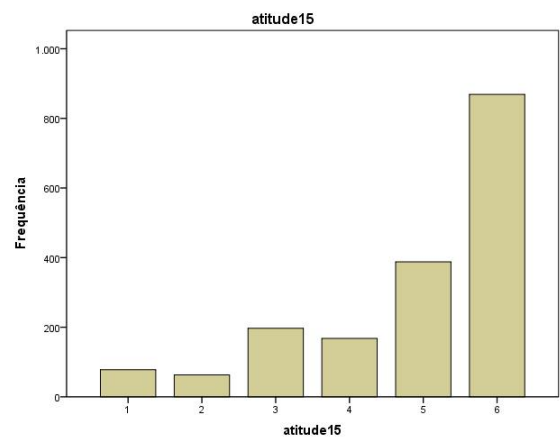
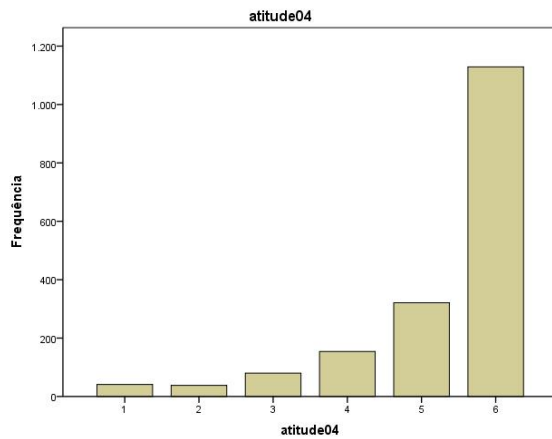
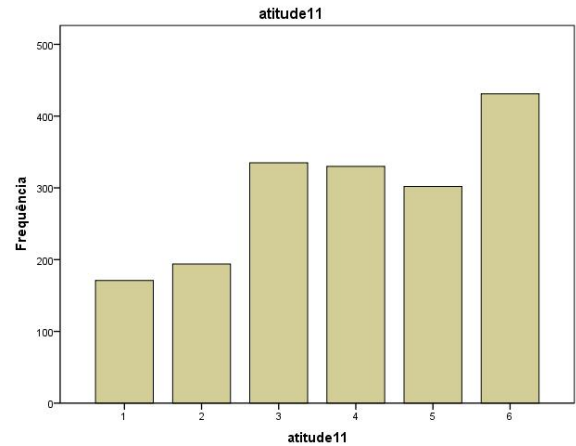
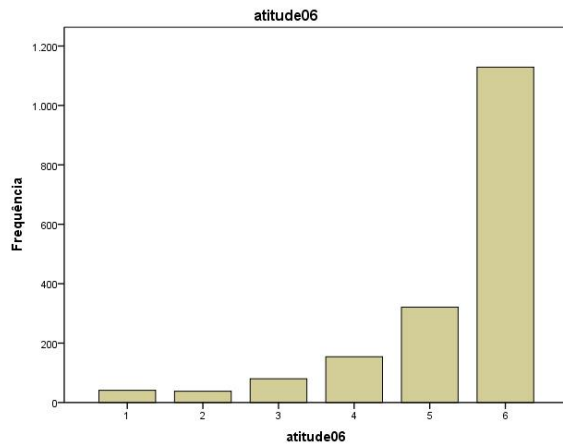
Europa (na respectiva ficha)

Origem africana (na respectiva ficha)

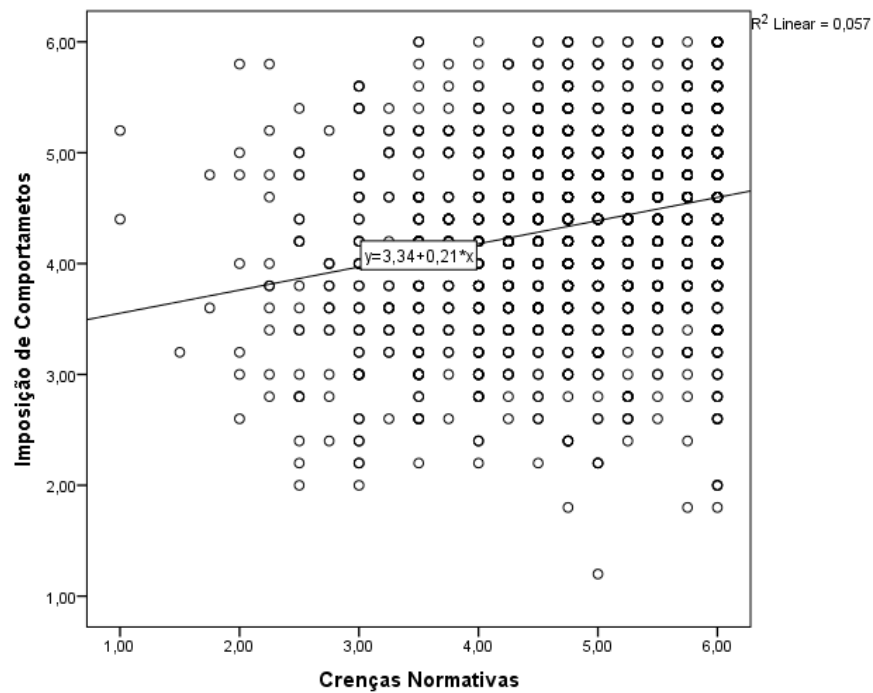
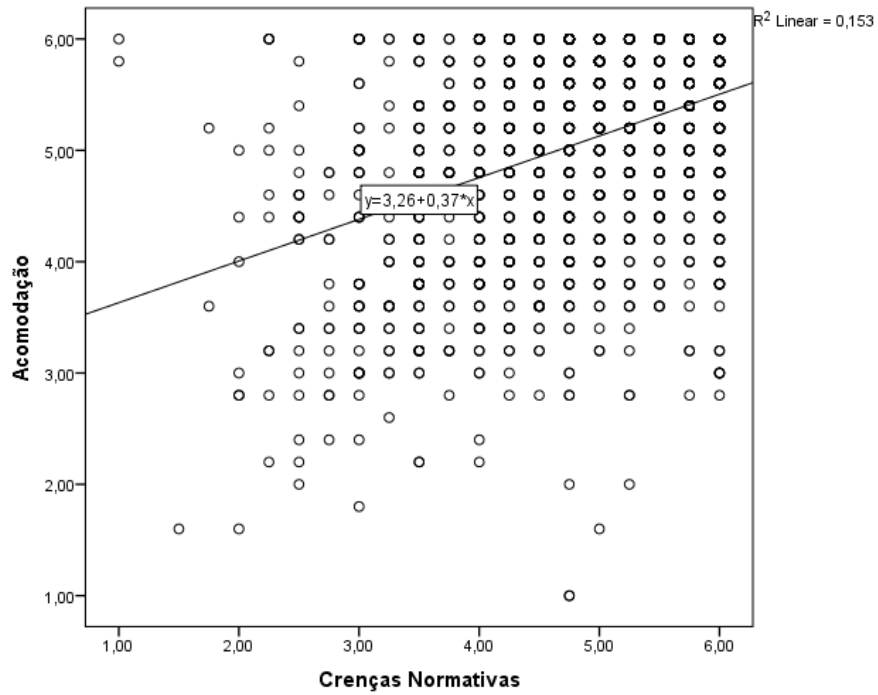
Origem asiática

Outros

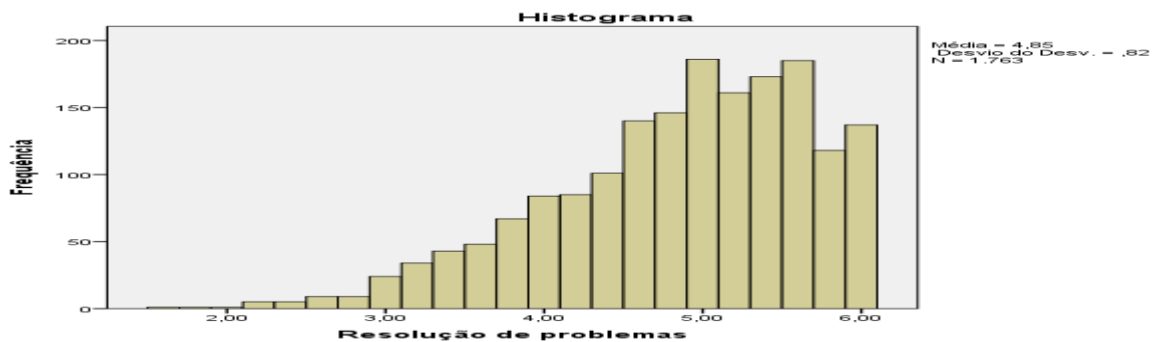
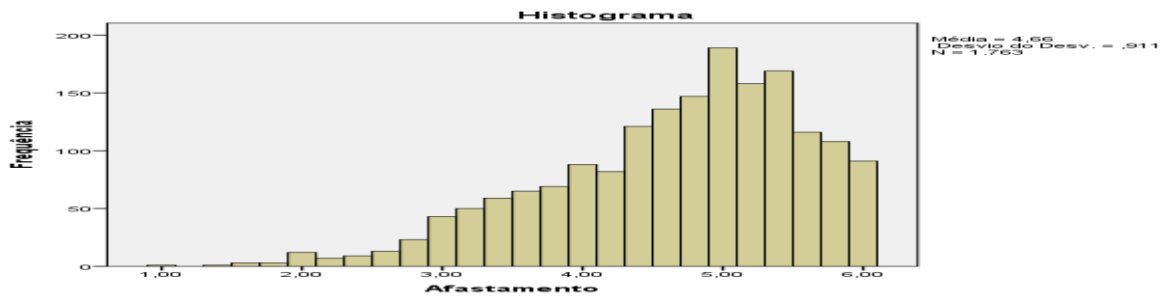
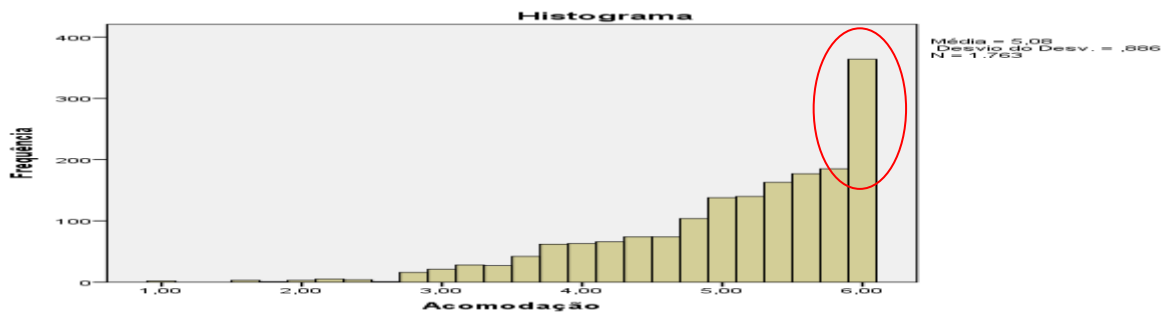
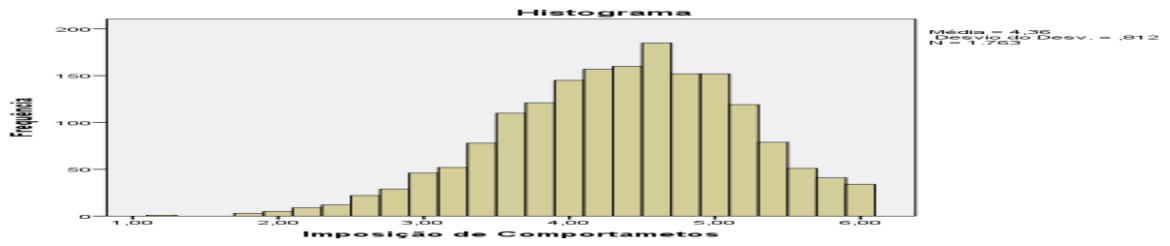
**Anexo 4 – Distribuição dos valores das respostas às questões dos itens “atitude 4”, “atitude 6”, “atitude 11” e “atitude 15”, que compõem a variável Crenças Normativas.**



### Anexo 5 - Gráficos de dispersão correspondentes às correlações entre as Crenças Normativas e as variáveis com maior (Acomodação) e menor (Imposição de Comportamentos) correlação



## Anexo 6 - Gráficos das distribuições (histograma) das variáveis de Estratégias de Gestão de Conflitos



**Anexo 7 – Distribuição da variável Estratégia da Acomodação**

		Acomodação			
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem cumulativa
Válido	1,00	2	,1	,1	,1
	1,60	3	,2	,2	,3
	1,80	1	,1	,1	,3
	2,00	3	,2	,2	,5
	2,20	5	,3	,3	,8
	2,40	4	,2	,2	1,0
	2,60	1	,1	,1	1,1
	2,80	16	,9	,9	2,0
	3,00	21	1,2	1,2	3,2
	3,20	28	1,6	1,6	4,8
	3,40	27	1,5	1,5	6,3
	3,60	42	2,4	2,4	8,7
	3,80	62	3,5	3,5	12,2
	4,00	63	3,6	3,6	15,8
	4,20	66	3,7	3,7	19,5
	4,40	74	4,2	4,2	23,7
	4,60	74	4,2	4,2	27,9
	4,80	104	5,9	5,9	33,8
	5,00	138	7,8	7,8	41,6
	5,20	140	7,9	7,9	49,6
	5,40	163	9,2	9,2	58,8
	5,60	177	10,0	10,0	68,9
	5,80	185	10,5	10,5	79,4
	6,00	364	20,6	20,6	100,0
	Total	1763	100,0	100,0	