

**IAN ARI TEIXEIRA LOPES**

**A Estratégia da Acomodação nos alunos do 2º e 3º Ciclos e  
ensino Secundário - Relação com as atitudes no que respeita  
à inclusão nas aulas de Educação Física.**

**Orientador: Prof. Doutor Francisco Ramos Leitão**

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias**

**Faculdade de Educação Física e Desporto**

**Lisboa**

**2014**

**IAN ARI TEIXEIRA LOPES**

**A Estratégia da Acomodação nos alunos do 2º e 3º Ciclos  
e ensino Secundário - Relação com as atitudes no que respeita  
à inclusão nas aulas de Educação Física.**

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

Orientador: Prof. Doutor  
Francisco Ramos Leitão

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias**

**Faculdade de Educação Física e Desporto**

**Lisboa**

**2014**

Eu sei o preço do sucesso: dedicação,  
trabalho duro, e uma incessante devoção às  
coisas que você quer ver acontecer.

Frank Lloyd Wright

## **Agradecimentos**

Reservo este espaço para referir e expressar a minha profunda gratidão a todos aqueles que de alguma forma contribuíram para a concretização deste trabalho.

Aos que me ajudaram com a sua orientação, conselho ou crítica, especialmente ao Professor Doutor Francisco Ramos Leitão, pelo seu esforço e dedicado acompanhamento, uma palavra muito especial de agradecimento.

Ao Professor Doutor António Palmeira, pela colaboração prestada numa fase inicial da elaboração do estudo.

O meu reconhecimento particular a todas as escolas, professores e alunos que se disponibilizaram a participar no estudo e responderem com sinceridade os questionários, especialmente a Professora Elvira Engana e a Escola Básica 1º e 2º Ciclos Mouzinho da Silveira.

Aos meus colegas de curso, em especial ao João Dimas, ao Tiago Costa e ao Bruno Esteves, por tornarem estes seis anos únicos, na partilha de histórias, de experiências e conhecimento do dia-a-dia que jamais esquecerei.

Aos meus familiares e namorada pelo encorajamento e apoio demonstrados ao longo deste trajecto.

Um grande BEM-HAJAM

## **Resumo**

Quando se fala em inclusão escolar é extremamente importante estudar as interacções que se estabelecem entre os alunos numa sala de aula, sendo essencial que estes tenham atitudes positivas nessas interacções. Estas atitudes não aparecem por acaso numa criança, pelo que as atitudes demonstradas pelas escolas, pelos professores e pelos pais, são factores que influenciam as atitudes dos alunos perante os seus pares com deficiência.

O estudo foca-se na forma como os alunos vêm a inclusão e na forma como reagem a situações de conflito, e também como agem na presença de alunos com Necessidades Educativas Especiais na sua turma.

É um estudo centrado nas aulas de Educação Física, que se distingue das outras disciplinas por ser específica tanto no contexto social como no espaço físico e por ser necessária a intervenção tanto dos pais, como dos professores e alunos na compreensão das dificuldades e limitações dos alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Para a análise estatística do nosso estudo, foi criada uma base de dados resultante da aplicação de dois questionários: O primeiro designado “Escala de Gestão de Conflitos” e o segundo “Atitudes dos alunos face à inclusão dos seus pares com deficiência”. A criação desta base de dados resultou numa amostra de 2056 alunos dos 2º e 3º ciclos e ensino secundário seleccionados aleatoriamente, provenientes da Margem Sul, Lisboa, Santarém, Carcavelos e Torres Vedras.

O tratamento estatístico foi desenvolvido através do programa SPSS, recorrendo-nos do teste não paramétrico de análise de variáveis – Correlação de Pearson.

Pretendemos estudar uma possível associação entre a Estratégia de Gestão de Conflitos – Acomodação e os vários tipos de Crenças do aluno (Crenças Comportamentais, Crenças Normativas e Crenças de Controlo).

Verificámos que existe uma correlação, embora muito fraca entre a Estratégia da Acomodação e as crenças comportamentais favoráveis, e as de controlo interno e externo. Verificámos também que os alunos mostram atitudes inclusivas perante os seus pares com deficiência, influenciadas também pelos pais e professores.

**Palavras-chave:** Inclusão, Escola Inclusiva, Estratégia da Acomodação, Crença, Necessidades Educativas Especiais, Conflito.

## **Abstract**

When it comes to school inclusion is extremely important to study the interactions that take place among students in a classroom, it is essential that they have positive attitudes in these interactions. These attitudes do not appear by chance in a child, so the attitudes demonstrated for the schools, the teachers and parents are factors that influence the attitudes of the students toward their peers with disabilities.

The study focuses on how students come to inclusion and the way they react to conflict situations, and also how they act in the presence of pupils with Special Educational Needs in their class.

It is a study focusing on Physical Education classes, which are distinguished from the other disciplines to be specific both in the social context as in the physical space and be required the intervention of both parents, as teachers and students in understanding the difficulties and limitations of students with Special Educational Needs.

For the statistical analysis of our study, was created a database resulting from the application of two questionnaires: The first called "Scale of Conflict Management" and the second "Attitudes of students toward the inclusion of their peers with disabilities". The creation of the database resulted in a sample of 2056 students in the 2ND and 3RD cycles and secondary schools randomly selected from the South bank of the river Tejo, Lisbon, Santarem, Carcavelos and Torres Vedras.

The statistical treatment was developed through SPSS program, the non-parametric analysis of variables - Pearson's Correlation. We want to consider a possible association between the Strategy of Conflict Management - Accommodation and various types of Beliefs of student (Behavioral Beliefs, Normative Beliefs and beliefs of Control).

We have seen that there is a correlation, although very low between the Strategy of Accommodation and the behavioral beliefs favorable, and the internal and

external control. We have also verified that the students show inclusive attitudes toward their peers with disabilities, influenced also by parents and teachers.

Keywords: Inclusion, Inclusive School, Strategy of Accommodation, Belief, Special Educational Needs, Conflict.

## **Lista de Abreviaturas**

EF = Educação Física

PNEF = Programas Nacionais de Educação Física

EGC = Escala de Gestão de Conflitos

CN = Crenças Normativas

CCE = Crenças de Controlo Externo

CCI = Crenças de Controlo Interno

CCF = Crenças Comportamentais Favoráveis

CCD = Crenças Comportamentais Desfavoráveis

EGC A = Escala de Gestão de Conflitos Acomodação

r = Correlação

p = Significância

TCP = Teoria do Comportamento Planeado

NEE = Necessidades Educativas Especiais

## Índice Geral

|                                                  |           |
|--------------------------------------------------|-----------|
| <b>Agradecimentos .....</b>                      | <b>4</b>  |
| <b>Resumo .....</b>                              | <b>5</b>  |
| <b>Abstract.....</b>                             | <b>7</b>  |
| <b>Lista de Abreviaturas .....</b>               | <b>9</b>  |
| <b>Introdução.....</b>                           | <b>12</b> |
| <b>Revisão da Literatura .....</b>               | <b>14</b> |
| <b>Da Exclusão à Inclusão .....</b>              | <b>14</b> |
| <b>Inclusão e Educação Inclusiva .....</b>       | <b>15</b> |
| <b>Necessidades Educativas Especiais .....</b>   | <b>17</b> |
| <b>Educação Inclusiva em Portugal.....</b>       | <b>18</b> |
| <b>Aprendizagem cooperativa.....</b>             | <b>19</b> |
| <b>Educação Física e Inclusão .....</b>          | <b>23</b> |
| <b>Conceito Conflito.....</b>                    | <b>27</b> |
| <b>Conceito Atitude e crença.....</b>            | <b>30</b> |
| <b>Metodologia .....</b>                         | <b>32</b> |
| <b>Questão de Partida .....</b>                  | <b>32</b> |
| <b>Objectivo .....</b>                           | <b>32</b> |
| <b>Desenho de Estudo .....</b>                   | <b>33</b> |
| <b>Descrição do Instrumento.....</b>             | <b>33</b> |
| <b>Procedimentos .....</b>                       | <b>35</b> |
| <b>Descrição das Variáveis .....</b>             | <b>35</b> |
| <b>Hipóteses de Estudo .....</b>                 | <b>36</b> |
| <b>Caracterização da Amostra.....</b>            | <b>37</b> |
| <b>Apresentação e Análise de Resultados.....</b> | <b>40</b> |
| <b>Análise Descritiva das Variáveis.....</b>     | <b>40</b> |
| <b>Análise inferencial.....</b>                  | <b>46</b> |

|                                                                                                                                                                              |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Discussão dos Resultados e Conclusões</b> .....                                                                                                                           | 49 |
| <b>Referências Bibliográficas</b> .....                                                                                                                                      | 53 |
| <b>Anexos</b> .....                                                                                                                                                          | 57 |
| <b>Anexo 1: Questionário para turmas com alunos NEE: Escala de Gestão de Conflitos (EGC, Leitão 2014)</b> .....                                                              | 57 |
| <b>Anexo 2: Questionário para turmas com alunos NEE: “A atitude dos alunos sobre a inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de E.F” (AID-EF, Leitão 2014)</b> ..... | 58 |
| <b>Anexo 3: Questionário para turmas sem alunos NEE: Escala de Gestão de Conflitos (EGC, 2014)</b> .....                                                                     | 61 |
| <b>Anexo 4: Questionário para turmas sem alunos NEE: “A atitude dos alunos sobre a inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de E.F” (AID-EF, Leitão 2014)</b> ..... | 62 |

## Índice de Ilustrações

|                                                                                                                   |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Figura 1- Tabela AID-EF, Leitão 2014; Questões correspondentes a cada Dimensão .....                              | 34 |
| Figura 2- Tabela EGC, Leitão 2014; Questões correspondentes à Estratégia de Acomodação “Ursinho de Peluche” ..... | 34 |
| Figura 3- Gráfico Género .....                                                                                    | 37 |
| Figura 4- Gráfico Ciclo de Ensino.....                                                                            | 37 |
| Figura 5 - Gráfico Alunos com NEE nas turmas .....                                                                | 38 |
| Figura 6- Gráfico Tipo de Deficiência .....                                                                       | 39 |
| Figura 7- Tabela Valores Média, Desvio Padrão e Amostra das 6 dimensões. ....                                     | 40 |
| Figura 8- Tabela Médias questões Escala de Gestão de Conflitos Acomodação .....                                   | 41 |
| Figura 9- Tabela Médias questões Crenças Comportamentais Favoráveis.....                                          | 42 |
| Figura 10- Tabela Médias questões Crenças Comportamentais Desfavoráveis .....                                     | 43 |
| Figura 11- Tabela Médias questões Crenças Normativas .....                                                        | 44 |
| Figura 12- Tabela Médias questões Crenças de Controlo Interno .....                                               | 45 |
| Figura 13- Tabela Médias questões Crenças de Controlo Externo .....                                               | 46 |
| Figura 14- Tabela Valores correlação e significância das dimensões.....                                           | 47 |

## **Introdução**

A educação de crianças e jovens tem sofrido profundas mudanças nos últimos tempos. Durante muito tempo, factores sociais como o abandono, a ignorância e o medo, isolaram as pessoas com deficiência, acabando por atrasar o seu desenvolvimento e também a sua inclusão na sociedade. Nos dias de hoje vive-se numa sociedade onde a interacção das pessoas portadoras de deficiência com o seu meio se tornou o modelo social mais frequente (Serrano, 2008).

Pretende-se que a sociedade seja a mais inclusiva possível, de maneira a que existam condições para que estas pessoas com deficiência se sintam membros de uma sociedade onde todos se sintam incluídos. Numa sociedade que pretende a inclusão de todos e de cada um, a escola, ao ser vista como um espaço para todos, torna-se extremamente importante no processo de inclusão das crianças e jovens portadores de deficiência, pois o aluno ao sentir-se incluído na escola, também se sente membro activo na comunidade (Sanches & Teodoro, 2006). Neste contexto educativo, as atitudes tornam-se extremamente importantes, na medida em que influenciam a abordagem de todos os agentes educativos face aos diversos problemas existentes na escola, onde a inclusão dos alunos com deficiência é um deles.

A inclusão não se resume a colocar crianças juntas com e sem deficiência, inclusão significa também a redistribuição de serviços, modificando atitudes e desenvolvendo o sentido de responsabilidade. Deve-se preparar uma criança com deficiência para participar numa turma do ensino regular, assim como se deve preparar a turma para acolher essa criança (Silva, 2011). Espera-se que as práticas inclusivas beneficiem a real inclusão, sendo imprescindível que todos os envolventes no processo tenham atitudes sociais positivas em relação a essas práticas.

Sendo assim, a inclusão não é um processo que diga respeito somente à pessoa com deficiência, mas sim a todos os cidadãos (Ribeiro, 2003). A inclusão de alunos com deficiência na escola transporta muitos problemas, não só para professores, mas também para os alunos e encarregados de educação. Tendo em conta tal realidade, é de extrema

importância analisar as atitudes dos alunos face à inclusão de alunos com deficiência nas suas turmas, pois a avaliação destas atitudes, permite-nos retirar informações, identificar problemas e mesmo agir perante as atitudes menos positivas ou mesmo negativas dos alunos.

No estudo apresentado pretende-se saber qual a relação entre a utilização da estratégia de acomodação e as atitudes em relação à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física.

Como forma de verificar a relação entre a utilização da estratégia de acomodação e as cinco dimensões das atitudes em relação à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF, utilizaremos um método que contará com alunos do 2º ciclo, 3º ciclo e ensino secundário, que incluam nas turmas alunos portadores de deficiência, analisando questionários aplicados aos mesmos.

## Revisão da Literatura

### Da Exclusão à Inclusão

O conceito de inclusão nasce relacionado com a pessoa diferente, portadora de deficiência, mas até chegar ao que chamamos hoje de inclusão, foi percorrido um caminho muito longo, pois a maneira como a sociedade encarou as pessoas portadoras de deficiência foi variando consoante os factores económicos, sociais e culturais de cada época. Foram várias as concepções e práticas neste percurso da inclusão, sendo essencial uma abordagem histórica, sobre alguns momentos marcados por conceitos como os da exclusão, institucionalização, integração e inclusão.

Nas sociedades primitivas, a educação e a integração na sociedade para pessoas que tivessem qualquer tipo de doença, incapacidade ou deficiência não existia. Estas pessoas eram perseguidas, julgadas e executadas, ou seja, eram colocadas de parte na sociedade para qualquer tipo de actividade, pois eram considerados inválidos, incapazes para trabalhar, ficando esta época marcada pela *fase da exclusão*.

Na Idade Média o sentimento de horror relativamente à deficiência, foi dando lugar à caridade, através da criação de hospícios e albergues para estas pessoas. No entanto, existia um senão, estes hospícios não permitiam a comunicação nem a liberdade para as pessoas portadoras de deficiência, pois eram vistos como uma ameaça à segurança da sociedade (Jimenez, 1997).

A preocupação com a condição destas surgiu mais tarde, através dos médicos e alquimistas que contribuíram para o desenvolvimento científico e técnico. Surgiram novas concepções no que respeita à distinção de vários tipos de deficiências, e criaram-se instituições/escolas com uma educação especializada para diferentes tipos de deficiência. Contudo é de salientar que estas crianças continuavam a ser segredadas e afastadas do ensino regular. Esta época foi considerada a *fase da institucionalização* (Martins, 1999, citado por Silva, 2011).

Foi no início do século XX, que ocorreram mudanças relativamente à educação destas pessoas, passaram a ser reconhecidas as mesmas condições de realização e de aprendizagem sociocultural. Segundo Silva (2011), deparou-se então com a *fase da integração*, que assentou na normalização, ou seja, a educação das crianças e dos alunos com deficiência passou a ser feita em instituições de educação de ensino regular.

Com os avanços científicos, a importância da sociedade ter de se adaptar às pessoas com qualquer tipo de problemática, levou ao período da *inclusão*. Começou por se responder às potencialidades e capacidades de todos e de cada um, excluindo a individualização/normalização. Como afirma Leitão (2006), a escola sendo um factor de desenvolvimento e coesão social, torna-se importante para o desenvolvimento de uma sociedade democrática, pois garante condições de acesso, participação e sucesso à diversidade e heterogeneidade de todos os que a frequentam. A inclusão propõe um novo modo de interacção social no qual há uma revolução de valores e atitudes, que exige mudanças na estrutura da sociedade e da própria educação escolar, pois parte da ideia que a deficiência não é responsabilidade exclusiva do seu portador, cabendo à sociedade modificar-se para propiciar uma inserção total de quaisquer indivíduos, independentemente das suas dificuldades ou necessidades.

## **Inclusão e Educação Inclusiva**

Inclusão e Educação Inclusiva são processos distintos. Sempre que um aluno faça parte do ensino regular, partilhe e frequente o mesmo espaço da escola, considera-se que o aluno está incluído. Contudo, nos dias que decorrem, inclusão é mais do que isso, significa igualdade, fraternidade, direitos humanos ou democracia (Wilson, 2000), inclusão pressupõe “o saber conviver em ambiência de valorização e de respeito recíproco pelas diferenças e, por este facto, configura um sentido semântico de crucial importância na actual sociedade globalizada na qual se entrecruzam, no seu quotidiano, as mais variadas culturas e etnias” (Serrano, 2008: 106). Sendo assim, torna-se

indispensável construir uma sociedade democrática, onde o respeito pelo outro e a equidade sejam os grandes princípios, o que naturalmente, será gerador de escolas verdadeiramente inclusivas (Sanches & Teodoro, 2006). Pretende-se construir escolas inclusivas, escolas de qualidade para todos os alunos, independentemente das suas características.

Não basta um aluno portador de qualquer tipo de deficiência estar incluído nos espaços físicos da escola, para se considerar educação inclusiva, pois se lhes é proposto actividades diferentes e evitarem a interacção com os seus pares, o seu processo de aprendizagem, naturalmente será diferente. Numa escola inclusiva, a intervenção já não se guiará apenas no sentido de diminuir as dificuldades da criança, mas sim, no sentido de criar condições para a sua realização enquanto pessoa. (Ainscow, 2003).

Como está escrito na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) as “ escolas inclusivas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, 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 toda a comunidade.”. Uma escola inclusiva pressupõe que todos os alunos aprendem, não apenas através da sua presença física na escola, mas pela pedagogia aplicada, ou seja, uma pedagogia capaz de educar todas as crianças com sucesso (Sanchez & Teodoro, 2006). Pode-se portanto concluir que numa escola inclusiva, só pode existir uma educação inclusiva, e que esta educação inclusiva não é apenas a partilha de um mesmo espaço físico. Considera-se assim, que numa escola inclusiva só pode existir uma *educação inclusiva*. Esta educação inclusiva é muito mais do que a partilha de um espaço físico, é um lugar que proporciona a interacção de aprendizagens a todos os alunos, baseadas na cooperação e na diferenciação inclusiva (Silva, 2011). Falar de educação inclusiva, é saber que todos os alunos estão na escola para aprender, que o ensino seja para todos e que todos aprendam com todos, que exista partilha de experiências e conhecimento. Para Silva (2011), todos os alunos, sem excepção, precisam de sentir que fazem parte da turma onde estão inseridos, sendo este

processo fundamental para todos, pois o respeito pela individualidade do outro, a cooperação e solidariedade aprendem-se assim.

Todos os alunos, incluindo os alunos com deficiência, “não devem ser vistos como um problema, situação que leva à desresponsabilização e às práticas instrucionais separadas, mas como um valor e um desafio, atitude que leva à responsabilização, à reflexão, á mudança das práticas” (Leitão, 2006: 19). Tal desafio implica “criar oportunidades para todos aprenderem juntos, no respeito pelas diferenças individuais, sejam elas oriundas ou não de deficiências, no respeito pelas diversidades étnicas, culturais, religiosas, linguísticas, ou outras, é o grande desafio que se coloca à escola.” (Leitão, 2003: 10). Segundo o mesmo autor, para a construção de uma escola de qualidade, caracterizada por uma cultura de partilha, de solidariedade e de ajuda mútua, é necessário criar as melhores condições sociais de aprendizagem, que possibilitem a diferenciação pedagógica, a aprendizagem activa e cooperativa, a organização de parcerias pedagógicas, a construção de uma comunidade educativa onde todos funcionem como suporte afectivo social de todos.

Conclui-se que, as práticas pedagógicas dos professores e dos outros agentes educativos, e as práticas de gestão e organização da escola têm um papel fundamental na construção da escola inclusiva, ou seja, na resposta às potencialidades e capacidades de todos os alunos, sem excepção.

## **Necessidades Educativas Especiais**

O conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE), além de ser um conceito essencial na temática abordada, é um termo muito importante no campo escolar e educativo.

O conceito NEE, apareceu pela primeira vez, segundo o relatório de Warnock Report, em 1978, e definido como “dificuldades significativamente maiores para aprender, que alguns alunos evidenciavam quando comparados com crianças do mesmo grupo etário” (Silva, 2011: 19). Em 1994, segundo a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), o conceito de NEE foi adoptado e redefinido, passando a englobar

todas as crianças e jovens cujas necessidades envolvessem deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Ainda segundo a UNESCO (1994) “as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solitárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa óptima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo.” (p.2).

Em Portugal, acompanhando a evolução das escolas sobre a inclusão e a educação inclusiva, as NEE foram definidas pelos Decreto-Lei nº6/01 e Decreto-Lei nº7/01, de 18 de Janeiro como: “a incapacidade ou incapacidades que se reflectissem numa ou mais áreas de realização de aprendizagens, resultantes de deficiências de ordem sensorial, motora ou mental, de perturbações da fala e da linguagem, de perturbações graves da personalidade ou do comportamento ou graves problemas de saúde” (Artº 10º).

Mais tarde, esta definição foi alterada pelo Decreto-Lei nº3/08, de 7 de Janeiro, que define NEE como “limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social” (Sousa, 2009: 79).

## **Educação Inclusiva em Portugal**

Com a entrada de Portugal na actual União Europeia, em 1986, a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) em 14 de Outubro de 1986, o Decreto-Lei nº3/97, de 3 de Janeiro, e a reforma do Sistema Educativo, houveram acontecimentos importantes para a Educação Inclusiva (Silva, 2008). Todos os acontecimentos acima referidos foram muito importantes para a melhoria do ensino, pois as escolas abriram as portas a crianças com NEE, com o intuito de lhes garantirem o acesso ao sucesso e não

apenas o acesso à escola, cabendo à escola também a responsabilidade legal e a obrigação moral de lhes proporcionar uma resposta adequada às suas necessidades.

Com o Decreto-Lei nº319/91, de 23 de Agosto, o Estado passou a ter o papel de garantir e assegurar a integração, a reabilitação, a educação e o êxito escolar de todos os alunos, sem excepção. Não se pode esquecer que o Decreto-Lei 319/91 de 23 de Agosto, reforçou o princípio de que “a educação se deve processar no meio o menos restrito possível e por medidas integradoras de modo a que as condições de frequência se aproximem das existentes no regime educativo comum” (Leitão, 2007: 18).

Posteriormente com o Despacho Conjunto nº 105/97, de 1 de Julho, é adoptado o termo “educação inclusiva”. Este Despacho fixou uma política de inclusão que assegurou o apoio a crianças e jovens com NEE, alicerçada na construção de uma escola democrática e de qualidade (Leitão, 2007). O Despacho Conjunto acima referido, garantiu as condições para que as escolas dessem passos firmes rumo à inclusão, ou seja, fizeram da escola o centro privilegiado da acção educativa e definiram as condições facilitadoras da prestação de apoios em domínios diversificados. (Sousa, 2009).

Em Portugal, nos últimos anos, têm-se criado Unidades de Atendimento para alunos com problemas mais complexos, para que estes possam, igualmente, ser integrados numa escola regular.

Em suma, podemos afirmar, que a educação de crianças com NEE em Portugal tem registado uma evolução progressiva, continuando-se num processo de transformação da escola para um espaço totalmente inclusivo.

## **Aprendizagem Cooperativa**

A aprendizagem é “um acto social, um processo contextualizado fortemente ligado aos mecanismos da socialização, aos mecanismos interactivos e comunicativos do contexto social em que decorre” (Leitão, 2010: 17). A aprendizagem cooperativa refere-se a um ensino capaz de desenvolver relações de solidariedade, colaboração e

partilha entre os alunos, pois estes têm o poder e a capacidade de se apoiarem mutuamente nas aprendizagens.

Segundo Leitão (2006), a aprendizagem cooperativa é uma estratégia centrada no trabalho cooperativo entre alunos, recorrendo a uma diversidade de actividades, formas e contextos em que os mesmos aprendem de uma forma activa, solidária, crítica e reflexiva, construindo a sua compreensão do Mundo que os rodeia. Ainda segundo o mesmo autor, “na aprendizagem cooperativa os alunos aprendem em conjunto, influenciam-se mútua e reciprocamente, partilham experiências e pontos de vista, são incentivados pelas ideias dos outros, o que faz com que a diversidade de perspectivas com que os alunos se confrontam os leve a organizar as suas reflexões e pensamentos, as suas atitudes e relações com os outros” (p. 41).

De acordo com Johnson e Johnson (1986), existem cinco elementos nucleares da aprendizagem cooperativa, a interdependência positiva, a responsabilidade individual, as interacções face-a-face, as competências sócias e a avaliação dos procedimentos de grupo.

Segundo Leitão (2010), a interdependência positiva é o pilar fundamental da aprendizagem cooperativa. É a percepção de estarmos ligados a outros de tal forma que não podemos ter sucesso a não ser que eles também o tenham. Ou seja, na aprendizagem cooperativa todos os elementos do grupo devem ter tarefas destinadas a serem responsáveis por elas, percebendo que se falharem não são eles que falham apenas, mas todo o grupo.

Trabalhar em grupo, cooperativamente, significa interdependência positiva relativa a objectivos comuns, significando sentido de responsabilidade e de posse de conhecimentos que se adquiram através do círculo participativo da cooperação (Sanches, 1994).

Segundo Johnson e Johnson (1989) citado por Leitão (2010), a interdependência positiva é alcançada através de cinco diferentes procedimentos.

A interdependência de objectivos, traduz-se na definição clara de objectivos comuns para o grupo, em que nenhum membro do grupo tem sucesso sem que todos os outros tenham alcançado também êxito na tarefa.

A interdependência de tarefas, que diz respeito à forma como os alunos interagem entre si, a forma como planificam e organizam as suas actividades.

A interdependência de recursos, que se refere à necessidade de partilha de materiais, espaços e equipamentos e informações.

A interdependência de papéis, ou seja, a forma como se gere a atribuição de diferentes papéis aos membros do grupo.

E também, a interdependência de recompensas, ou seja, as formas de recompensa que, cooperativamente os professores e alunos definem.

“ A segunda dimensão que distingue a aprendizagem cooperativa do tradicional trabalho de grupo é a responsabilidade individual” (Leitão, 2010).

De acordo com o mesmo autor, os alunos são motivados a auto-regularem o seu trabalho, encorajados em conjunto a contribuir activamente para o sucesso do grupo, a ajudar os outros, a partilhar informações e sentimentos.

“A terceira dimensão da aprendizagem cooperativa é o desenvolvimento das competências sociais e interactivas” (Leitão, 2010).

Segundo este autor, quando um grupo de alunos trabalha cooperativamente está a aprender diversas coisas em simultâneo, está focado nos conteúdos de aprendizagem e ao mesmo tempo a desenvolver competências comunicativas, sociais e interpessoais. Sendo que as competências sociais contribuem para um melhor funcionamento do grupo. Os alunos assim são encorajados a desenvolver relações de solidariedade e ajuda mútua.

A quarta dimensão da aprendizagem cooperativa diz respeito à interacção face-a-face. (Leitão, 2010).

Segundo Freitas e Freitas (2002), está relacionado com a ajuda efectiva e eficiente que cada membro presta aos outros em relação ao processamento de informação, ao *feedback* que permite o progresso, à reflexão que leva a mais elevados raciocínios e capacidade de decisão, ao bom clima. Apenas quem se aceita pode cooperar, por isso os grupos têm que ser suficientemente pequenos para que todos se possam olhar nos olhos e discutir sobre um problema de modo a que todos participem.

A quinta e última dimensão da aprendizagem cooperativa refere-se à avaliação dos procedimentos do grupo (Leitão, 2010).

Na aprendizagem cooperativa, os alunos como “críticos activos e reflexivos devem controlar e avaliar, criticamente a forma de funcionamento do próprio grupo, as suas forças e fraquezas, construindo activa e cooperativamente renovadas formas de o grupo funcionar no futuro” (Leitão, 2010). Torna-se portanto, de extrema importância, os procedimentos de auto e hetero avaliação.

Segundo Leitão (2010), a aprendizagem cooperativa fundamenta-se em vários modelos, dos quais o conceptual desenvolvido por David e Roger Johnson, o curricular, desenvolvido por Robert Slavin e o estrutural desenvolvido por Spencer Kagan, são os mais reconhecidos.

Segundo Leitão (2010), o modelo conceptual foca-se na ideia que os professores devem possuir o conhecimento aprofundado dos princípios gerais que caracterizam a aprendizagem cooperativa e na base destes princípios construir activamente, com os alunos, os contextos sociais de aprendizagens que melhor respondam às expectativas e necessidades dos alunos.

O modelo curricular, concentra a sua atenção nas idades mais baixas, nomeadamente nas áreas de leitura, escrita e calculo. Segundo este, exigem três principais factores de aprendizagem, o trabalho de grupo, o trabalho autónomo e o ensino e apoio individualizado.

O modelo estrutural, centra-se na convergência de pressupostos da aprendizagem cooperativa como a teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner. Assim, a aprendizagem como acto social, caracteriza-se por procedimentos

específicos na organização das interações entre alunos e professores e materiais de aprendizagem no interior da sala de aula.

## **Educação Física e Inclusão**

A Educação Física como disciplina não pode ficar afastada do movimento de Inclusão e Educação Inclusiva. É significativo o contributo que as práticas desportivas escolares poderão dar para a promoção de valores que possibilitem a inclusão e aproximação das especificidades e diferenças sociais, culturais e étnicas.

Vários autores pesquisaram sobre esta temática, verificando que as práticas físico-desportivas desenvolvidas na escola podem, efectivamente, promover um espaço de interação e envolvimento social dos alunos, prevenindo ou revertendo a situação de exclusão social. Tais actividades curriculares, pelo seu carácter inclusivo, oferecem uma igualdade de oportunidades a todos os alunos para que estes possam realizar aprendizagens que conduzam ao desenvolvimento multilateral em todos os domínios. Não existem melhores momentos para que os alunos se apercebam dos seus próprios sentimentos, que se tornem mais sensíveis aos sentimentos dos outros e a aprender a lidar construtivamente com diferentes problemas e preocupações. Através da Educação Física, as crianças e jovens têm a possibilidade de se conhecerem melhor, pois partilham defeitos e qualidades, fraquezas e forças, permite às mesmas compreender, tolerar e aceitar as diferenças com maior sensibilidade.

Rodrigues (2003) afirma que, “a Educação Física é julgada uma área importante de inclusão dado que permite uma ampla participação mesmo de alunos que evidenciam dificuldades”.

Um dos factores que muito significativamente contribui para a inclusão de todos os alunos nas aulas de Educação Física é a atitude aberta, flexível e positiva dos professores, a sua vontade de adaptar as actividades às características necessidades dos alunos.

Segundo Leitão (2010), “promover a inclusão em Educação Física é reconhecer a responsabilidade do próprio professor na remoção das barreiras que impedem ou limitam essa participação, adaptando estratégias e actividades respeitando e valorizando as diferenças, reconhecendo que essas barreiras nas suas próprias percepções e atitude, na sua inflexibilidade para modificar e adaptar as suas práticas”.

Em Educação Física, as barreiras atitudinais, podem ser uma das principais barreiras ao desenvolvimento inclusivo (Leitão, 2010).

Segundo este autor, existem quatro tipos de situações que podem mobilizar os professores de Educação Física no sentido de promover uma educação de qualidade, promovendo a aprendizagem e participação de todos os alunos. Elas são então, a criação de condições afectivas de aceitação e acolhimento, adaptações e modificações curriculares, o incentivo à participação e a forma de organização dos grupos.

O primeiro refere-se ao clima social e afectivo que se cria nas aulas para que todos se sintam aceites. O segundo tipo de situação, baseia-se no esforço em conseguir adaptações e modificações curriculares. A terceira situação, procura um elevado nível de participação de todos os alunos, não significando que o nível de participação seja igual entre todos eles. E por último, os critérios utilizados para a formação de grupo de forma a conseguir conciliar da melhor forma o factor heterogeneidade com o factor semelhança.

De acordo com Rodrigues (2003) a Educação Física trata de uma área curricular mais facilmente inclusiva devido à flexibilidade inerente aos seus conteúdos, o que permite uma maior facilidade de diferenciação curricular.

Segundo Vickerman (2004) citado por Leitão (2010), a facilitação do processo de participação, aprendizagem e inclusão de todos os alunos nas actividades de Educação Física passa pela estratégia de definir objectivos de uma forma mais alargada, ou seja, que para além dos objectivos específicos da disciplina englobe também objectivos de partilha com outras áreas disciplinares.

Um dos factores extremamente importante e que muito contribui para a inclusão de todos os alunos nas aulas de Educação Física, é o papel do professor, a sua atitude aberta, positiva, flexível, o seu desejo e vontade de adaptar as actividades a desenvolver e as condições de ensino e de aprendizagem a utilizar de acordo com as características e necessidades de todos os seus alunos (Leitão, 2010). Estes podem e devem proporcionar aos alunos experiências que realcem a cooperação e a solidariedade, através de propostas metodológicas que a disciplina possibilita (Rodrigues, 2003).

Silva & Salgado (2005) mencionam que o professor de Educação Física tende a ser muito significativo para os alunos o que se deve à fluidez do seu campo de actuação/conteúdos e afectividade presentes na relação professor-aluno.

Ainda assim, “as suas atitudes na condição de pessoa e as suas práticas na condição de profissional contribuem, imensamente, para a construção de práticas inclusivas ou excludentes, dependendo da forma como lida com estas questões.” (Silva & Salgado, 2005).

O professor tem como deve reconhecer e valorizar a diversidade; compreender que todos são capazes de aprender; todos os alunos são pessoas de valor; respeitar as diferenças; e, construir, colectivamente e intencionalmente, princípios democráticos que favoreçam a participação e a aprendizagem de todos os alunos” (Silva & Salgado, 2005).

No entanto, existem barreiras para a concretização do processo de inclusão na área da Educação Física. As actividades de carácter competitivo e aprendizagem individual parecem dominar os currículos de Educação Física, podendo ser considerados factores inibidores à participação e aprendizagem e, consequentemente, levar à desmotivação e insucesso. A escola apresenta uma grande heterogeneidade no género, cultura, crenças, interesses, experiências já vividas, qualidades físicas motoras, o que significa que essas diferenças nem sempre condizem com as exigências e valores da competição. Quando falamos em aprendizagem individual, esperamos que todos os alunos façam a mesma actividade, nas mesmas condições, ao mesmo tempo, como acontece com actividades tão variadas como a ginástica, o atletismo, a aeróbica, não

contribuindo assim para o desenvolvimento de competências comunicativas e interactivas.

Assim, é da competência do professor de Educação Física “criar condições de acessibilidade, anulando ou minimizando barreiras, adaptando actividades, reconhecendo que é sua responsabilidade adequar o processo ensino e de aprendizagem de forma a responder às necessidades de todos os alunos, distanciando-se daquela atitude que vê nas limitações ou contingências dos alunos, nas próprias características, a principal barreira à participação” (Leitão 2010: 253).

Segundo Leitão (2010), o processo de aprendizagem que melhor contribui para a inclusão de todos os alunos, é assim, o cooperativo, caracterizado pelo facto de os alunos trabalharem em conjunto, partilharem esforços, estabelecerem relações de interdependência positiva e construtiva, para alcançarem objectivos comuns.

A Educação Física, “uma área-chave para tornar a educação mas inclusiva e pode mesmo, ser um campo privilegiado de experimentação, de inovação e melhoria da qualidade pedagógica na escola” (Rodrigues, 2003).

Torna-se portanto, imprescindível que o professor de Educação Física seja capaz de planificar e elaborar actividades cooperativas. Como já foi referido anteriormente, a aprendizagem cooperativa estrutura-se a partir de cinco dimensões (interdependência positiva, responsabilidade individual, relações face-a-face, competências sociais e avaliação dos procedimentos de grupo). Interessa que o professor seja capaz de escolher estruturas cooperativas e as formas de interdependência positiva entre alunos, bem como as actividades curriculares, as matérias, que melhor respondam aos objectivos a alcançar, sendo assim uma das etapas centrais do processo de planificação.

Segundo Leitão (2010), existem quatro formas distintas que poderão mobilizar os docentes para a promoção de uma educação de qualidade: a criação de condições afectivas de aceitação e acolhimento, adaptações e modificações curriculares, o incentivo à participação e a forma de organização dos grupos.

Apesar dos diversos esforços e avanços nesta área, podemos ainda assistir a que em algumas escolas, os alunos com necessidades educativas especiais nas aulas de Educação Física são separados dos restantes colegas de turma, criando por vezes turmas de Educação Física especiais, ou então alunos a realizar a aula paralela aos restantes colegas da turma, com situações de aprendizagem diferentes sem que exista um único momento de interacção e cooperação. Consequentemente, estes princípios vêm contribuir para o processo de exclusão escolar desses alunos, e ao excluir, perdemos a oportunidade de aprender e conviver com o diferente.

Para combater estas situações, Rodrigues (2003) avança com algumas sugestões que poderão permitir avanços na proposta de Educação Física Inclusiva na escola:

- O estudo da cultura corporal de movimento proporcionada através da disciplina curricular de Educação Física é um direito. Não é opção descartável. Porque é um direito, o nosso ponto de partida tem de ser que nenhum aluno pode ser dispensado dele;

- O profissional de Educação Física, na sua formação inicial e contínua, tem de ser formado para conhecer e aplicar conteúdos que estejam relacionados com o que se pretende que ele venha a ser como profissional;

- A área de Educação Física pode, com rigor e com investimento, ser efectivamente uma área-chave para tornar a educação inclusiva e pode mesmo, ser um campo privilegiado de experimentação, de inovação e de melhoria da qualidade pedagógica na escola.

## **Conceito Conflito**

A palavra conflito pode levar-nos a muitas outras palavras e conceito, tais como discussão, confronto, briga, desentendimento, discrepância de opiniões, desacordo, diferenças, entre outras.

Por norma, tem-se uma ideia negativa dos conflitos, mas eles tanto podem assumir contornos negativos e destrutivos como contornos positivos e construtivos, tudo depende da forma como é feita a gestão dos conflitos, pois, estes são inevitáveis.

Os conflitos podem ser construtivos se: resultarem num acordo que permite às partes envolvidas alcançar os seus objectivos; restaurarem e fortalecerem os vínculos afectivos e relações de confiança mútua entre as pessoas envolvidas nesse conflito; desenvolverem as competências sociais e comunicativas que permitem gerir conflitos futuros de forma positiva e construtiva.

Num contexto cooperativo e inclusivo de escola, o objectivo é promover uma organização de gestão positiva de conflitos de forma a desenvolver interações de cooperação, solidariedade e ajuda mútua.

Segundo Leitão (2010), nas escolas existem pelo menos 3 tipos de conflitos:

- Conflitos conceptuais: quando as ideias, opiniões, informações, conclusões, de uma pessoa, são compatíveis com as ideias, opiniões, informações, conclusões, de outra pessoa;
- Conflitos de Interesse: quando as acções de uma pessoa para alcançar os seus interesses e objectivos impedem, limitam ou bloqueiam, os esforços de outra pessoa que igualmente procura alcançar os seus interesses e objectivos;
- Conflitos Desenvolvimentais: incompatibilidade de actividades entre adultos e crianças ou jovens, decorrentes de mudanças cognitivas, afectivas e sociais da pessoa em desenvolvimento.

Pessoas diferentes usam estratégias diferentes para resolver conflitos, estratégias que habitualmente são aprendidas na infância, com base nos modelos parentais e de outros modelos sociais mais alargados, pelo que, mais tarde, parecem funcionar de forma mais ou menos automática.

De acordo com o modelo da dupla preocupação (Johnson & Johnson, 1997), as pessoas envolvidas em conflitos têm que lidar, simultaneamente, com duas preocupações:

- a preocupação de satisfazer as suas necessidades e alcançar os seus objectivos;
- a preocupação de manter uma relação positiva e adequada com a outra pessoa.

Segundo os mesmos autores, existem 5 estratégias básicas de gestão de conflitos:

- Estratégia da Imposição (Tubarão): Nesta estratégia negativa, onde impera a negociação ganhar/perder, somos confrontados com uma situação onde os objectivos assumem uma importância máxima e as relações uma importância mínima ou inexistente;

- Estratégia da Delicadeza (Urso de Peluche): Nesta estratégia o que tem mais importância são as relações interpessoais em detrimento dos objectivos pessoais a alcançar. Manter uma relação positiva com o outro, de confiança, amizade e cordialidade é a preocupação essencial;

- Estratégia de Afastamento (Tartaruga): Esta estratégia foca-se na preocupação de evitar conflitos, onde nem os objectivos nem as relações interpessoais são demasiado importantes. Por vezes, a melhor forma de gerir um conflito poderá ser ignorá-lo ou afastarmo-nos das circunstâncias, dos contextos que o poderiam desencadear ou aumentar. Tal acontece, quando a interacção entre as pessoas são esporádicas;

- Estratégia da Negociação/Resolução do Problema (Mocho): No caso desta estratégia, quer os objectivos quer as interacções são igualmente importantes. Quando objectivos e interacções são muito importantes, quando é importante preservar a relação com o outro mas os objectivos a alcançar são igualmente importantes, a melhor estratégia poderá ser iniciar um processo de negociação integrativa em que se procure chegar a um acordo que satisfaça ambas as partes. Nos processos de negociação integrativa (resolução de problemas) o objectivo é maximizar os benefícios conjuntos,

chegar a um acordo que seja vantajoso para ambas as partes, mantendo um elevado padrão relacional ao resolver tensões e sentimentos negativos entre as partes.

- Estratégia de Compromisso (Raposa): No caso desta estratégia assiste-se a uma preocupação moderada quer com os objectivos pessoais quer com a relação com o outro. Nestas circunstâncias, quando parece improvável que ambas as partes alcancem o que pretendiam ou não haja tempo ou condições para encetar um processo de negociação integrativa, poderá ser necessário prescindir de parte dos objectivos e sacrificar ligeiramente a relação, para chegar a um acordo, para alcançar um compromisso.

## **Conceito Atitude e crença**

Apesar da grande frequência com que o conceito atitude é utilizado nas pesquisas em ensino da ciência, muitos estudos têm notado que o significado atribuído a tal conceito não tem sido consensual.

Ramsden (1998) destaca que é um termo polissémico, sendo utilizado como sinónimo de “Motivação” ou “interesse”, existindo ainda outros estudos, que utilizam o conceito com o sentido de “imagem”, “crença”, “valor” ou “característica pessoal”.

Devido às imprecisões relacionadas com o conceito “atitude”, é importante e necessário que as pesquisas que englobem a identificação de atitudes se guiem por um referencial teórico-metodológico consistente e sem ambiguidades.

Surge então, a Teoria do Comportamento Planeado (TCP), proposta pelo psicólogo social Icek Ajzen em 1985, que tem vindo a ser bastante utilizada e com bons resultados tanto nas ciências sociais como nas pesquisas educacionais.

A TCP é utilizada para prever e explicar o comportamento humano em variados contextos, surgindo como um avanço da Teoria de Acção Racional, visto que apresentava algumas limitações em lidar com comportamentos sobre os quais os indivíduos tinham um controlo volitivo incompleto.

Segundo Ajzen (1991), as intenções de um indivíduo para realizar determinado comportamento são um factor central na TCP, visto que as mesmas, mostram o nível motivacional e o esforço que os indivíduos estão dispostos a fazer para realizar o comportamento.

O autor acima referido acrescenta que a TCP contém três aspectos independentes da intenção, sendo determinadas pela atitude, norma subjectiva e pela percepção de controlo do comportamento. O primeiro aspecto é a atitude em relação ao comportamento e refere-se numa avaliação positiva ou negativa do comportamento executado. Já o segundo é a norma subjectiva e diz respeito à pressão social associada ao comportamento que se reflecte na consecução ou não do mesmo. Por último, o terceiro aspecto diz respeito ao grau de controlo comportamental e traduz-se na percepção de realização do comportamento e presume uma reflexão com base em experiências passadas bem como identificação de impedimentos e/ou obstáculos.

Segundo Ajzen (1991), por norma, quanto mais favorável são as atitudes e a norma subjectiva, e quanto maior for a percepção de controlo, maior deverá ser a intenção de um indivíduo para executar determinado comportamento.

Ainda segundo a TCP, na base de cada uma destes três aspectos está subjacente um grupo de crenças: as crenças comportamentais, as crenças normativas e as crenças de controlo. (Ajzen & Fishbein, 1980, citado por Obrušnikova et al., 2010).

As crenças comportamentais definem as atitudes das pessoas e dependentemente da importância dessas crenças, as pessoas podem ter uma atitude negativa ou positiva relativamente ao sujeito/objecto. (Ajzen & Fishbein 1980, citado por Obrušnikova et al., 2010). As crenças normativas referem-se às atitudes dos indivíduos com base em pressões externas, aderindo ao comportamento por parte de outros, dependentes do significado e da importância que os indivíduos dão a tais pessoas. Sendo assim, referem-se à percepção do que os outros pensam relativo ao que o indivíduo deve ou não deve fazer e também, pela motivação que o indivíduo tem para corresponder às expectativas dessas pessoas resultando ou não num determinado comportamento (Ajzen

& Fishbein, 1980, citados por Obrušnikova et al., 2010). As crenças de controlo mostram a estrutura para a Percepção 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 segundo Ajzen (1991), as Crenças de Controlo são também influenciadas pelas informações das experiências vividas pelas pessoas conhecidas, ou outros factores que poderão aumentar ou reduzir a percepção da realização de um determinado comportamento.

Assim, quanto mais recursos as pessoas acreditam ter, e menos obstáculos e barreiras imaginam, maior será a sua percepção de controlo sobre o comportamento. (Ajzen, 1991).

## **Metodologia**

### **Questão de Partida**

Qual a relação que existe entre a Estratégia de Acomodação e as Crenças no que respeito à inclusão dos seus pares nas aulas de EF nos alunos do ensino básico e secundário, isto é, será que uma exerce influência sobre a outra? De que forma? Se sim, que conclusões conseguimos retirar?

### **Objectivo**

Os objectivos gerais de um projecto “descrevem grandes orientações para as acções e são coerentes com as finalidades do projecto, descrevendo as linhas a seguir” (Guerra, 2000: 163).

O grande objectivo do presente estudo é analisar a relação entre as Crenças (comportamentais favoráveis e desfavoráveis, de controlo interno e externo e normativas) e a Estratégia de Acomodação “O Ursinho de Peluche”.

## **Desenho de 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 directamente no que foi analisado, a recolha dos dados foi efectuada apenas num único momento. Essa recolha dos dados, foi quantitativa, onde se efectuou a análise das respostas dos alunos a um questionário que lhes foi entregue.

## **Descrição do Instrumento**

O instrumento procura medir a atitude dos alunos face à inclusão dos seus pares com deficiência, em turmas com e sem alunos NEE.

Divide-se em dois questionários: Escala de Gestão de Conflitos (EGC, Leitão, 2014) e Atitudes dos alunos face à inclusão dos seus pares com deficiência, (AID-EF, Leitão 2014)

Para cada uma das afirmações, os inquiridos devem manifestar o seu grau de concordância com as mesmas, numa escala ordinal qualitativa- Escala de Likert de 6 pontos (1=Discordo Completamente /Pouco Importante e 6= Concordo Completamente / Muito Importante.

O nosso estudo foca questões específicas referente ao AID-EF, Leitão 2014 e ao EGC, Leitão, 2014.

O Questionário “Atitudes dos alunos face à inclusão dos seus pares com deficiência”, (AID-EF, Leitão 2014) é composto por dezasseis questões divididas em quatro dimensões: Crenças Comportamentais, Crenças Normativas, Crenças de Controlo Interno e Crenças de Controlo Externo. Em baixo colocamos as questões relativas a cada dimensão (Anexos 2 e 4):

**FIGURA 1- TABELA AID-EF, LEITÃO 2014; QUESTÕES CORRESPONDENTES A CADA DIMENSÃO**

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

O Questionário “Escala de Gestão de Conflitos (EGC, Leitão, 2014) (Anexos 1 e 3) é composto por vinte questões divididas em cinco dimensões: Estratégia “Mocho”, Estratégia “Tubarão”, Estratégia “Ursinho de Peluche”, Estratégia “Raposa” e Estratégia “Tartaruga”. Em baixo colocamos as questões relativas à dimensão do interesse do nosso estudo (Ursinho de Peluche)

**FIGURA 2- TABELA EGC, LEITÃO 2014; QUESTÕES CORRESPONDENTES À ESTRATÉGIA DE ACOMODAÇÃO “URSINHO DE PELUCHE”.**

| Estratégia “Mocho” | Estratégia “Tubarão” | Estratégia “Ursinho de Peluche” | Estratégia “Tartaruga” | Estratégia “Raposa” |
|--------------------|----------------------|---------------------------------|------------------------|---------------------|
| -                  | -                    | 2, 7, 8, 13 e 16                | -                      | -                   |

## **Procedimentos**

Relativamente aos procedimentos operacionais, antes da entrega dos questionários, foi feito um primeiro contacto com os directores das respectivas turmas e direcção da escola, onde para além de ser explicado a natureza do estudo, bem como os fins académicos que os mesmos têm, foi elaborado um pedido de autorização para a realização do mesmo.

Foi também efectuado 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 direcção, e com o apoio dos directores 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, e respectivos esclarecimentos aos alunos da natureza do estudo e a forma de responder ao questionário, de forma a não perturbar a veracidade dos resultados e respectivo estudo.

Desta forma, foi elaborada uma “Base de Dados Geral” (elaborada no *Software Microsoft Office Excel*) que juntos os questionários de todos os orientados, contabilizando uma amostra total de 2093, utilizada por todos.

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.

## **Descrição das Variáveis**

Depois de efectuarmos os procedimentos atrás referidos, procedemos à análise estatística dos dados recolhidos. Para tal utilizámos o teste de Correlação de *Pearson* ou

“*p* pearson”, uma vez que pretendemos medir o grau de correlação entre duas variáveis de escala média.

Assim, as variáveis em causa são: Crenças Comportamentais favoráveis e desfavoráveis, Crenças Normativas, Crenças de Controlo Interno, Crenças de Controlo Externo e Acomodação.

## **Hipóteses de Estudo**

H1: A estratégia da acomodação relaciona-se negativamente com as crenças comportamentais desfavoráveis dos alunos no que respeita à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de EF.

H2: A estratégia da acomodação relaciona-se positivamente com as crenças comportamentais favoráveis dos alunos no que respeita à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de EF.

H3: A estratégia da acomodação relaciona-se positivamente com as crenças normativas dos alunos no que respeita à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de EF.

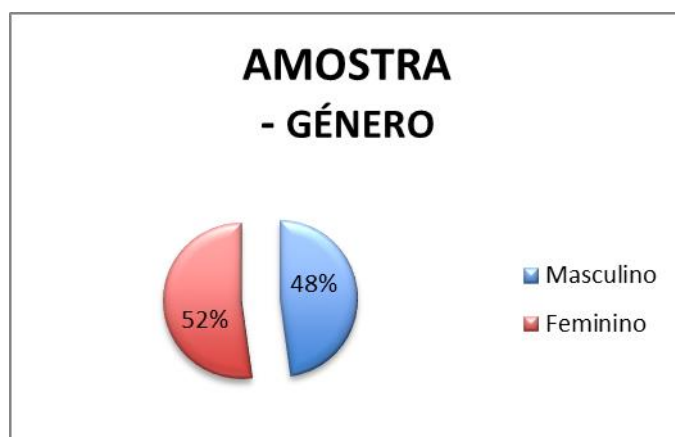
H4: A estratégia da acomodação relaciona-se positivamente com as crenças de controlo interno dos alunos no que respeita à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de EF.

H5: A estratégia da acomodação relaciona-se positivamente com as crenças de controlo externo dos alunos no que respeita à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de EF.

## Caracterização da Amostra

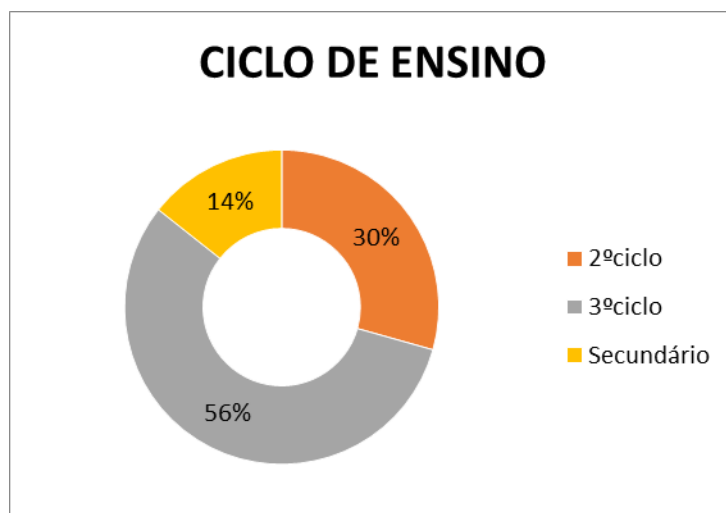
A amostra é constituída por 2056 alunos com idades compreendidas entre os 10 e os 21 anos (média de idades de 13,31) correspondentes ao 2º e 3º ciclos bem como o ensino Secundário.

FIGURA 3- GRÁFICO GÉNERO



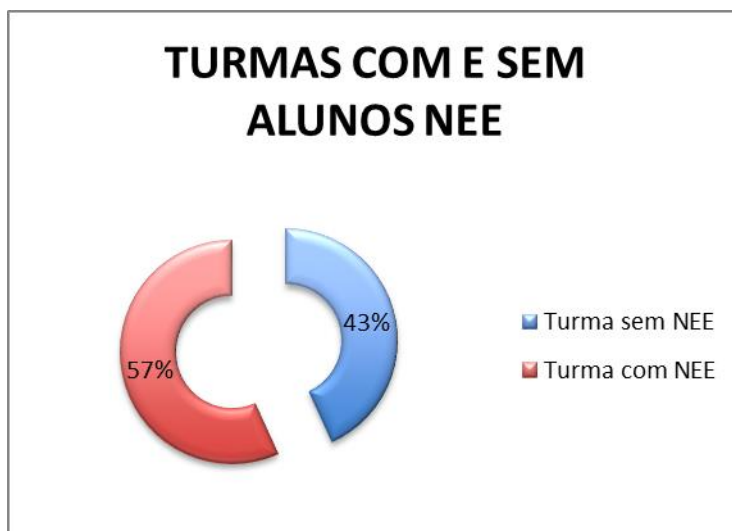
No que diz respeito ao Género, pudemos verificar no gráfico abaixo que 48% da amostra (983 alunos) é do género masculino e 52% (1073 alunos) do género feminino.

FIGURA 4- GRÁFICO CICLO DE ENSINO



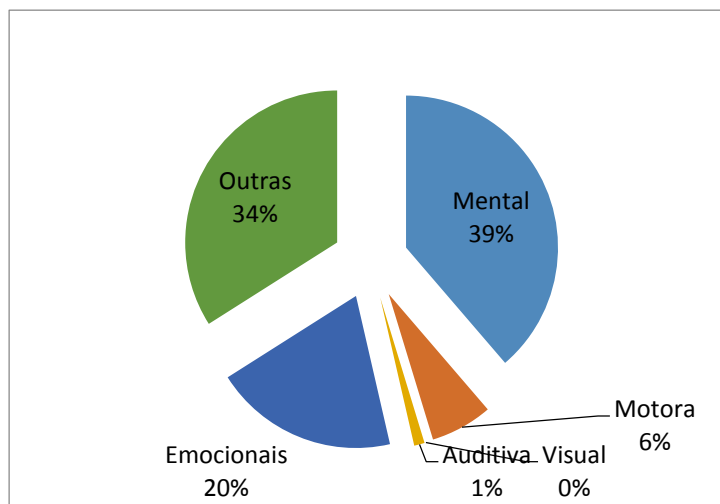
No que toca ao Ciclo de Ensino, pudemos conferir no gráfico abaixo que a amostra é maioritariamente do 3ºciclo (56%- 1157 alunos), seguida do 2ºCiclo (30%- 604 alunos) e do Secundário (14%- 295 alunos).

**FIGURA 5 - GRÁFICO ALUNOS COM NEE NAS TURMAS**



Quanto às turmas com e sem alunos com NEE aferimos que 57% da amostra (1168 alunos) são turmas com alunos NEE e 44% (888alunos) são turmas sem alunos NEE.

**FIGURA 6- GRÁFICO TIPO DE DEFICIÊNCIA**



Por último, nas turmas com alunos NEE contemplamos que 452 alunos (39%) têm “Deficiência Mental”, 397 (34%) têm “Outro tipo de Deficiência”, 229 (20%) têm “Problemas Emocionais”, 77 (6%) têm “Deficiência Motora”, 13 (1%) têm “Deficiência Auditiva” e nenhum aluno tem “Deficiência Visual.

## Apresentação e Análise de Resultados

### Análise Descritiva das Variáveis

De seguida, apresentamos uma tabela com os valores da média, desvio padrão e amostra (N), referente a cada dimensão em estudo:

**FIGURA 7- TABELA VALORES MÉDIA, DESVIO PADRÃO E AMOSTRA DAS 6 DIMENSÕES.**

|                                          | Média | Desvio Padrão | Máximo | Mínimo |
|------------------------------------------|-------|---------------|--------|--------|
| Escala de Gestão de Conflitos Acomodação | 5,07  | 1,142         | 6      | 1      |
| Crenças Comportamentais Favoráveis       | 4,475 | 1,5364        | 6      | 1      |
| Crenças Comportamentais Desfavoráveis    | 2,355 | 1,5225        | 6      | 1      |
| Crenças Normativas                       | 4,668 | 1,5374        | 6      | 1      |
| Crenças de Controlo Interno              | 4,466 | 1,5430        | 6      | 1      |
| Crenças de Controlo Externo              | 4,282 | 1,6276        | 6      | 1      |

Podemos verificar que a média mais elevada pertence à dimensão Escala Gestão de Conflitos Acomodação, e a mais baixa à dimensão Crenças Comportamentais Desfavoráveis (justificar).

Verificamos também, exceptuando a média das Crenças Comportamentais Desfavoráveis (2, 355), todas as médias estão acima da média (EGC A =5,07, CCF = 4,475, CN = 4,668, CCI = 4,466 e CCE = 4,282), pois é uma escala de 1 a 6, sendo a média 3,5.

Concluimos também que a média das Crenças de Controlo Interno (4,466) é superior à média das Crenças de Controlo Externo (4,282).

Podemos afirmar também que a maior discrepância nas respostas se encontra na dimensão CCE, Desvio Padrão = 1,6276.

Agora fazendo uma análise mais pormenorizada a cada dimensão apresentamos, as médias de cada pergunta em cada dimensão:

**FIGURA 8- TABELA MÉDIAS QUESTÕES ESCALA DE GESTÃO DE CONFLITOS ACOMODAÇÃO**

| EGC<br>Acomodação                               | Média | Valor Mínimo | Valor Máximo |
|-------------------------------------------------|-------|--------------|--------------|
| Saber ouvir e estar disponível para os outros   | 5,23  | 1            | 6            |
| Interessar-se pelo bem-estar dos outros         | 5,10  | 1            | 6            |
| Ser tolerante e gentil na relação com os outros | 5,07  | 1            | 6            |
| Privilegiar a simpatia na relação com os outros | 4,99  | 1            | 6            |
| Ser afável e delicado na relação com os outros  | 4,95  | 1            | 6            |

Como podemos verificar, pelas médias bastante elevadas em todas as questões que englobam a utilização da Estratégia da Acomodação, os alunos concordam consideravelmente com a utilização de tal estratégia, quando em situação de conflito.

**FIGURA 9- TABELA MÉDIAS QUESTÕES CRENÇAS COMPORTAMENTAIS FAVORÁVEIS**

| Crenças Comportamentais Favoráveis                                                                                  | Média | Valor Mínimo | Valor Máximo |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|--------------|--------------|
| Os alunos com deficiência aprendem mais nas aulas de E.F. do que se tivessem aulas separadas só para eles.          | 3,84  | 1            | 6            |
| Nas aulas de E.F. os alunos com deficiência são bem aceites pelos colegas de turma.                                 | 4,51  | 1            | 6            |
| A inclusão de alunos com deficiência nas aulas de E.F. ensina-me a ser mais tolerante para com os meus colegas.     | 4,75  | 1            | 6            |
| A inclusão de alunos com deficiência nas aulas de E.F. ajuda-me a compreender que devo ajudar mais os meus colegas. | 4,83  | 1            | 6            |

Todas as médias das questões estão acima da média (3,5), mostrando assim atitudes inclusivas perante os alunos com NEE nas aulas de EF.

**FIGURA 10- TABELA MÉDIAS QUESTÕES CRENÇAS COMPORTAMENTAIS DESFAVORÁVEIS**

| Crenças Comportamentais Desfavoráveis                                                                  | Média | Valor Mínimo | Valor Máximo |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|--------------|--------------|
| A presença de alunos com deficiência nas aulas de E.F. prejudica a minha aprendizagem.                 | 2,03  | 1            | 6            |
| O facto de haver alunos com deficiência na turma perturba o normal funcionamento das aulas.            | 2,35  | 1            | 6            |
| Eu divertia-me mais nas aulas de E.F. se na turma não houvesse alunos com deficiência.                 | 2,43  | 1            | 6            |
| Por vezes o comportamento dos alunos com deficiência faz com que não participe tanto nas aulas de E.F. | 2,61  | 1            | 6            |

Como seria de esperar, médias das questões das Crenças Comportamentais Desfavoráveis abaixo da média (3,5), contrastando aos valores das médias nas Crenças Comportamentais Favoráveis. Ainda assim valores consideráveis para afirmar, que muitos alunos são indiferentes às atitudes inclusivas para com os seus pares com NEE nas aulas de EF.

**FIGURA 11- TABELA MÉDIAS QUESTÕES CRENÇAS NORMATIVAS**

| Crenças Normativas                                                                                                                | Média | Valor Mínimo | Valor Máximo |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|--------------|--------------|
| O meu professor de E.F. espera que eu trate com respeito os alunos com deficiência.                                               | 5,32  | 1            | 6            |
| Os alunos com deficiência devem fazer as aulas de E.F. na sua turma e não separadamente.                                          | 4,49  | 1            | 6            |
| Os meus colegas acham que o facto de haver alunos com deficiência na turma não prejudica o normal funcionamento das aulas de E.F. | 3,97  | 1            | 6            |
| Os meus pais acham que o facto de haver alunos com deficiência na turma não prejudica a minha aprendizagem nas aulas de E.F.      | 4,89  | 1            | 6            |

Constatamos que as médias de todas as questões relativas às Crenças Normativas são superiores à média (3,5), concluindo assim que pais, professores de EF e colegas são a favor da inclusão dos alunos com NEE nas aulas de EF.

**FIGURA 12- TABELA MÉDIAS QUESTÕES CRENÇAS DE CONTROLO INTERNO**

| Crenças de Controlo Interno                                                              | Média | Valor Mínimo | Valor Máximo |
|------------------------------------------------------------------------------------------|-------|--------------|--------------|
| Nas aulas de E.F., quando os meus colegas com deficiência têm dificuldades, eu ajudo-os. | 4,80  | 1            | 6            |
| Fora da escola por vezes estudo ou brinco com os meus colegas com deficiência.           | 4,13  | 1            | 6            |

Ambas as questões relativas às Crenças de Controlo Interno estão acima da média, mostrando que os alunos se preocupam em ajudar os colegas com NEE, tanto nas aulas de EF, como posteriormente fora do ambiente escolar.

**FIGURA 13- TABELA MÉDIAS QUESTÕES CRENÇAS DE CONTROLO EXTERNO**

| Crenças de Controlo Externo                                                                                                       | Média | Valor Mínimo | Valor Máximo |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|--------------|--------------|
| O meu professor de E.F. modifica as actividades que fazemos para os alunos com deficiência poderem participar nas aulas.          | 3,76  | 1            | 6            |
| Para os alunos com deficiência poderem participar mais activamente nas aulas de E.F. o professor pede a colaboração de todos nós. | 4,81  | 1            | 6            |

A média das duas questões relacionadas com as Crenças de Controlo Externo são superiores à média (3,5), concluindo assim, que a inclusão faz parte dos valores sociais da EF, por parte da escola e respectivamente do professor de EF.

## Análise inferencial

Abaixo apresentamos, as associações entre as diferentes dimensões EGC A-CCF, EGC A- CCD, EGC A – CN, EGC A – CCI e EGC A - CCE, resultando nos valores da correlação (r), e significância (sig):

**FIGURA 14- TABELA VALORES CORRELAÇÃO E SIGNIFICÂNCIA DAS DIMENSÕES**

|                                       | Escala Gestão de Conflitos Acomodação |      | Crenças Comportamentais Favoráveis |      | Crenças Comportamentais Desfavoráveis |      | Crenças Normativas |      | Crenças de Controlo Interno |      | Crenças de Controlo Externo |     |
|---------------------------------------|---------------------------------------|------|------------------------------------|------|---------------------------------------|------|--------------------|------|-----------------------------|------|-----------------------------|-----|
|                                       | r                                     | sig  | r                                  | sig  | r                                     | sig  | r                  | sig  | r                           | sig  | r                           | sig |
| Escala Gestão de Conflitos Acomodação | 1                                     |      | -                                  |      | -                                     |      | -                  |      | -                           |      | -                           |     |
| Crenças Comportamentais Favoráveis    | ,043                                  | ,000 | 1                                  |      | -                                     |      | -                  |      | -                           |      | -                           |     |
| Crenças Comportamentais Desfavoráveis | -,014                                 | ,212 | -,061                              | ,000 | 1                                     |      | -                  |      | -                           |      | -                           |     |
| Crenças Normativas                    | ,021                                  | ,055 | ,117                               | ,000 | ,205                                  | ,000 | 1                  |      | -                           |      | -                           |     |
| Crenças de Controlo Interno           | ,075                                  | ,000 | ,227                               | ,000 | ,164                                  | ,000 | ,120               | ,000 | 1                           |      | -                           |     |
| Crenças de Controlo Externo           | ,065                                  | ,000 | ,168                               | ,000 | ,006                                  | ,708 | ,049               | ,002 | ,307                        | ,000 | 1                           |     |

Analisando a tabela acima, podemos afirmar que todas as dimensões em estudo, estão significativamente correlacionadas, embora seja uma significância muito fraca.

Relacionando agora com as hipóteses de estudo:

H1: Podemos afirmar que não existe uma correlação negativa estatisticamente significativa ( $r = -.014$ ,  $p = .212$ ) entre a estratégia da acomodação e as crenças comportamentais desfavoráveis dos alunos no que respeita à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de EF, não rejeitando a  $H_0$  ( $p > 0,05$ ).

H2: Podemos afirmar que existe uma correlação positiva estatisticamente significativa ( $r = .043$ ,  $p = .000$ ) entre a estratégia da acomodação e as crenças comportamentais favoráveis dos alunos no que respeita à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de EF, embora a correlação existente seja muito fraca, rejeitando  $H_0$  ( $p < 0,005$ ).

H3: Podemos afirmar que não existe uma correlação positiva estatisticamente significativa ( $r = .021$ ,  $p = .055$ ) entre a estratégia da acomodação e as crenças normativas dos alunos no que respeita à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de EF, não rejeitando a  $H_0$  ( $p > 0,05$ ).

H4: Podemos afirmar que existe uma correlação positiva estatisticamente significativa ( $r = .075$ ,  $p = .000$ ) entre a estratégia da acomodação e as crenças de controlo interno dos alunos no que respeita à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de EF, embora a correlação existente seja muito fraca, rejeitando a  $H_0$  ( $p < 0,05$ ).

H5: Podemos afirmar que existe uma correlação positiva estatisticamente significativa ( $r = .065$ ,  $p = .000$ ) entre a estratégia da acomodação e as crenças de controlo externo dos alunos no que respeita á inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de EF, embora a correlação existente seja muito fraca, rejeitando a  $H_0$  ( $p < 0,05$ ).

## **Discussão dos Resultados e Conclusões**

O principal alvo do presente estudo é estudar as atitudes dos alunos face à inclusão escolar dos seus pares com deficiências nas aulas de EF, isto por ser, por um lado, a variável que poderá intervir fortemente na inclusão escolar, e também porque é uma variável, onde não existem muitos estudos realizados, pelo que poderá ser um instrumento importante para identificar problemas e até agir sobre atitudes menos positivas.

Mais concretamente, o objectivo é analisar a relação entre a Estratégia de Acomodação “Ursinho de Peluche” e as 5 dimensões das atitudes (Crenças Comportamentais Favoráveis, Crenças Comportamentais Desfavoráveis, Crenças Normativas, Crenças de Controlo Interno e Crenças de Controlo Externo) dos alunos no que respeita à inclusão dos seus pares com deficiências nas aulas de EF.

Como podemos observar, apesar de muito fracas, todas as crenças se relacionam positivamente com a estratégia da acomodação, excepto com as crenças comportamentais desfavoráveis, mostrando valores inclusivos para com os alunos com NEE nas aulas de EF.

A correlação entre Crenças Normativas e Crenças Comportamentais Favoráveis é positiva, enquanto, a correlação entre Crenças Normativas e Crenças Comportamentais Desfavoráveis é negativa, tendo assim consciência que os valores sociais da EF, dos professores e dos pais são os da inclusão.

O mesmo acontece entre as Crenças de Controlo Interno e as Crenças Comportamentais Favoráveis em que a correlação é positiva, e as Crenças de Controlo Internas e as Crenças Comportamentais Desfavoráveis em que a correlação é negativa, em que os alunos têm consciência de que são capazes de facilitar o processo de inclusão dos seus pares com NEE nas aulas de EF, podendo até transportar esse processo de inclusão para fora do ambiente escolar.

Verificamos também que o grau de correlação entre as Crenças de Controlo Interno e Crenças Comportamentais Favoráveis é superior ao das Crenças de Controlo Externo e Crenças Comportamentais Favoráveis, ou seja, os alunos sentem confiança na sua própria capacidade de aceitar o outro.

Como pudemos constatar, a média da estratégia da acomodação é muito elevada, bem acima da média (3,5), significando isto que os alunos para resolver os seus conflitos com os colegas têm em grande conta a estratégia da acomodação, que é um factor muito importante no processo de inclusão nas aulas da EF, pois tal estratégia tem como grande preocupação o colega, o fortalecimento das relações interpessoais, após o conflito o que sai reforçado é a relação, deixando para segundo plano os objectivos a atingir, aqui traduzida numa atitude mais favorável à inclusão dos alunos com NEE nas aulas de EF.

Observando a média das Crenças Comportamentais Favoráveis, que é elevada e acima do valor médio, concluímos a existência de atitudes inclusivas dos alunos ditos normais perante os seus pares com NEE, sendo da opinião que os colegas com NEE têm mais a aprender em turmas “normais”, do que se estiverem numa turma só com alunos portadores de deficiência.

Têm também a percepção de que a presença de alunos com NEE nas turmas, podem desenvolver aspectos da sua personalidade, como a entre ajuda e a compreensão das dificuldades por parte dos colegas, tentando assim procurar soluções para ajudar os colegas a ultrapassar tais dificuldades, mostrando assim valores bastantes positivos no que respeita à inclusão.

Muitos alunos são ainda da opinião que a presença de alunos com NEE nas aulas de EF são prejudiciais para a sua aprendizagem, pois faz com que não participem tanto nas aulas, acabando assim por não se divertir, sendo estes dois factores essenciais da aprendizagem na EF, pois não participando os alunos não podem aprender.

Sendo assim, concluímos que ainda não existe uma verdadeira inclusão, pois, segundo Silva (2010), para um processo de inclusão eficaz, é preciso que todos os

alunos, sem excepção, se sintam parte integrante da turma onde estão inseridos, respeitando a individualidade e cooperando com todos os colegas, sendo conscientes de que todos precisam de todos, independentemente das suas características.

Relativamente às Crenças Normativas, tanto os professores de EF como os pais mostram e transmitem valores de inclusão para os seus alunos e filhos, sendo um factor muito importante para os alunos mostrarem atitudes inclusivas para com os seus colegas com NEE nas aulas de EF, e não prejudicando a sua aprendizagem.

Um dos factores que muito significativamente contribui para a inclusão de todos os alunos nas aulas de Educação Física é a atitude aberta, flexível e positiva dos professores, e como podemos verificar o professor de EF desempenha correctamente o seu papel no que tratar de transmitir atitudes inclusivas para os seus alunos.

Podemos concluir que os alunos têm atitudes inclusivas partindo de si próprios, ou seja, têm a noção da sua importância na inclusão dos seus pares com deficiência, e também na aprendizagem dos mesmos.

Podemos ainda acrescentar que as atitudes inclusivas não passam sempre para fora do ambiente escolar, talvez por não ser aceite pela família, ou mesmo pelo grupo de amigos fora da escola, pois como já vimos acima nas crenças comportamentais desfavoráveis, ainda existem muitos alunos indiferentes á inclusão de alunos com NEE. Mesmo assim, ainda muitos alunos transportam a sua atitude inclusiva para fora da aula, seja para os intervalos, para casa ou para o seu grupo de amigos fora do ambiente escolar.

Como já foi mencionado, os professores transmitem aos seus alunos atitudes inclusivas e mostram a inclusão como um dos valores sociais da EF. Podemos afirmar que apesar da transmissão dos valores da inclusão por parte dos professores de EF, a ED ainda não está preparada para a presença de alunos com NEE nas aulas, a média das respostas à questão “O meu professor de EF modifica as actividades que fazemos para os alunos com deficiência poderem participar nas aulas.” é 3,76, ou seja muito perto da média do questionário (3,5), ou seja, entre o “concordo” e o “não concordo”, o que nos

faz concluir que as aulas não estão preparadas para que os alunos com deficiência possam participar sem qualquer limitação, não prejudicando a sua aprendizagem.

Na minha opinião este “problema” traduz-se na falta de formação por parte dos profissionais da EF. No currículo do professor de EF devia ser obrigatória formação para trabalhar com alunos com NEE, de forma a estarem preparados para lidar com todo o tipo de alunos, preparando as aulas de maneira a que todos possam atingir os seus objectivos.

## Referências Bibliográficas

Ajzen, I. (1991). The Theory of Planned Behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, pp. 179-211.

Ainscow, M., Porter, G. & Wang, M. (1997). *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Ainscow, M. & Ferreira, W. (2003). *Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.

Bessa, N. & Fontaine, A. (2002). *Cooperar para aprender. Uma introdução à Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Edições Asa.

Carioca, V (1997). *Validação de uma escala de atitudes de docentes relativamente à utilização da informática educativa na sua formação continua*. Beja: Edição do Autor.

Carvalho, M. (2010). *Aprendizagem Cooperativa: Um contributo para a Diferenciação Pedagógica Inclusiva*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. ULHT.

Centeio, D. (2009). *Educação Inclusiva. Atitudes dos Alunos Face à Educação Física Inclusiva*. Seminário. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física. Coimbra.

Correia, M. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.

Correia, M. (2003). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais*. Porto: Porto Editora.

Duarte, A. (1992). *Contributo para o Estudo das Atitudes dos alunos do Ensino Secundário face à disciplina de Educação Física*. Dissertação de Doutoramento em Ciências do Desporto, especialidade em Psicologia do Desporto. Universidade do Porto.

Jacinto, J., Comédias, J., Carvalho, L. e Mira, J. (2000) “*Programas Nacionais de Educação Física*”- Reajustamento.

Jimenez, R. B. (1997). *Uma Escola para Todos: A Integração Escolar*. In Bautista (Org.). *Necessidades Educativas Especiais* (pp. 21 – 35). Lisboa: Dinalivro.

Leitão, F. (2003). *Inclusão Escolar: A Formação em Contexto de Escola e as Representações dos Professores Sobre as Práticas na Sala de Aula*. Gymnasium nº3. Revista de Educação Física, Desporto e Saúde. ULHT.

Leitão, F. (2006). *Aprendizagem Cooperativa e Inclusão*. Mira-Sintra. Edição do Autor.

Leitão, F. (2010). *Valores Educativos Cooperação e Inclusão*. Salamanca: Luso-Española Ediciones.

Leitão, R. (2007). *Concepções e Práticas de Inclusão Em Educação Física*. Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica em Educação Física e Desporto. ULHT.

Nunes, I. (2007). *Atitudes dos Professores face à Inclusão de Alunos com Dificuldade de Aprendizagem no Dominio Cognitivo – Motor*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Rodrigues, D. (2003). *A Educação Física perante a Educação Inclusiva: reflexões conceptuais e metodológicas*. Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física nº 24/25, pp. 73-81. Lisboa

Rodrigues, D. (2006). *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva*. Summus Editorial. São Paulo

Roldão, M. (2007). *Colaborar é preciso*. In: Revista Noesis, 71.

Sanches, I., Teodoro, A. (2006). *Inclusão Escolar: Conceitos, Perspectivas e Contributos*. Revista Lusófona de Educação, 8, 63-83.

Santos, F. (2001). *Da importância dos conteúdos na Atitude dos alunos Face à aula de Educação Física*. Dissertação de Mestrado na área de Ciências do Desporto e de Educação Física, Universidade do Porto.

Serrano, J. (2008). *Educação Inclusiva: o impacto pedagógico das divergências conceptuais*. Cadernos de Investigação Aplicada vol.II – p. 105-122.

Silva, M. (2011). *Gestão das Aprendizagens na sala de aula inclusiva*. Coleção Ciências da Educação. Edições Universitárias Lusófonas.

Silva, M. (2009). *Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas*. Revista Lusófona de Educação, 13, 135-153.

Sousa, G. (2009). *O Aluno com Deficiência Motora e a Acessibilidade Arquitectónica no Ensino Básico*. Dissertação de Doutoramento na área de Ciências da Educação. ULHT.

Unesco (1993). *Teacher Education Pack: Special Needs in the Classroom*. Paris: UNESCO.

Unesco (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Vaz, J. (1997). *As atitudes dos Professores do 1º ciclo face à Integração da Criança com Necessidades Educativas Especiais*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Adicional. Lisboa: I.S.PA.

Wilson, J. (2000). *Doing Justice to inclusion*. *European Journal of Special Needs Education*, 15, 3, 297-304.

Legislação Consultada:

Decreto-Lei nº6/01 e nº7/01 de 18 de Janeiro.

Decreto-Lei nº3/08 de 7 de Janeiro.

Decreto-Lei nº3/97 de 3 de Janeiro.

Decreto-Lei nº319/91 de 23 de Agosto.

## Anexos

### Anexo 1: Questionário para turmas com alunos NEE: Escala de Gestão de Conflitos (EGC, Leitão 2014)

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)

|  | Impor as soluções consideradas justas e correctas.                             |  |  |  |  |  |
|--|--------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|--|
|  | Saber ouvir e estar disponível para os outros                                  |  |  |  |  |  |
|  | Manter alguma reserva na relação com os outros                                 |  |  |  |  |  |
|  | Ajudar os outros a encontrarem, por si próprios, soluções para os problemas    |  |  |  |  |  |
|  | Exigir aos outros os comportamentos considerados ajustados a uma dada situação |  |  |  |  |  |
|  | Convencer os outros das suas razões                                            |  |  |  |  |  |
|  | Interessar-se pelo bem-estar dos outros                                        |  |  |  |  |  |
|  | Ser tolerante e gentil na relação com os outros                                |  |  |  |  |  |
|  | Promover a discussão e o diálogo como forma de resolução de problemas          |  |  |  |  |  |
|  | Ser bom observador e estar atento ao que o rodeia                              |  |  |  |  |  |
|  | Manter-se afastado das disputas entre outras pessoas                           |  |  |  |  |  |

|                                                                            |  |  |  |  |  |  |
|----------------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|--|--|
| Afirmação da sua autoridade e poder                                        |  |  |  |  |  |  |
| Privilegiar a simpatia na relação com os outros                            |  |  |  |  |  |  |
| Rigor no cumprimento das ordens dadas                                      |  |  |  |  |  |  |
| Afastar-se e evitar entrar em confronto com outras pessoas                 |  |  |  |  |  |  |
| Ser afável e delicado na relação com os outros                             |  |  |  |  |  |  |
| Ser conciliador e aceitar que pode errar.                                  |  |  |  |  |  |  |
| Ser prudente, ponderado e cauteloso                                        |  |  |  |  |  |  |
| Confiar na capacidade de os outros tomarem decisões correctas e adequadas. |  |  |  |  |  |  |
| Afastar-se dos conflitos e problemas                                       |  |  |  |  |  |  |

## Anexo 2: Questionário para turmas com alunos NEE: “A atitude dos alunos sobre a inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de E.F” (AID-EF, Leitão 2014)

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)**

|                                                                                                                                  |  |  |  |  |  |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|--|
|                                                                                                                                  |  |  |  |  |  |
| A presença de alunos com deficiência nas aulas de E.F. prejudica a aprendizagem.                                                 |  |  |  |  |  |
| Nas aulas de E.F., quando os meus colegas com deficiência têm dificuldades, eu ajudo-os.                                         |  |  |  |  |  |
| O facto de haver alunos com deficiência na turma perturba o funcionamento das aulas.                                             |  |  |  |  |  |
| O meu professor de E.F. espera que eu trate com respeito os alunos com deficiência.                                              |  |  |  |  |  |
| Os alunos com deficiência aprendem mais nas aulas de E.F. do que se tivessem aulas separadas só para eles.                       |  |  |  |  |  |
| Os alunos com deficiência devem fazer as aulas de E.F. na sua turma e não separadamente.                                         |  |  |  |  |  |
| Nas aulas de E.F. os alunos com deficiência são bem aceites pelos colegas da turma.                                              |  |  |  |  |  |
| Eu divertia-me mais nas aulas de E.F. se na turma não houvesse alunos com deficiência.                                           |  |  |  |  |  |
| O meu professor de E.F. modifica as actividades que fazemos para os alunos com deficiência para que possam participar nas aulas. |  |  |  |  |  |
| A inclusão de alunos com deficiência nas aulas de E.F. ensina-me a ser mais tolerante para com os meus colegas.                  |  |  |  |  |  |

|                                                                                                                                   |  |  |  |  |  |  |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|--|--|
| Os meus colegas acham que o facto de haver alunos com deficiência na turma prejudica o normal funcionamento das aulas de E.F.     |  |  |  |  |  |  |
| Por vezes o comportamento dos alunos com deficiência faz com que não participe tanto nas aulas de E.F.                            |  |  |  |  |  |  |
| Para os alunos com deficiência poderem participar mais activamente nas aulas de E.F. o professor pede a colaboração de todos nós. |  |  |  |  |  |  |
| A inclusão de alunos com deficiência nas aulas de E.F. ajuda-me a compreender melhor o que devo ajudar mais os meus colegas.      |  |  |  |  |  |  |
| Os meus pais acham que o facto de haver alunos com deficiência na turma prejudica a minha aprendizagem nas aulas de E.F.          |  |  |  |  |  |  |
| 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 ☐

### Anexo 3: Questionário para turmas sem alunos NEE: Escala de Gestão de Conflitos (EGC, 2014)

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)

|  | Impor as soluções consideradas justas e correctas.                             |  |  |  |  |  |
|--|--------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|--|
|  | Saber ouvir e estar disponível para os outros                                  |  |  |  |  |  |
|  | Manter alguma reserva na relação com os outros                                 |  |  |  |  |  |
|  | Ajudar os outros a encontrarem, por si próprios, soluções para os problemas    |  |  |  |  |  |
|  | Exigir aos outros os comportamentos considerados ajustados a uma dada situação |  |  |  |  |  |
|  | Convencer os outros das suas razões                                            |  |  |  |  |  |
|  | Interessar-se pelo bem-estar dos outros                                        |  |  |  |  |  |
|  | Ser tolerante e gentil na relação com os outros                                |  |  |  |  |  |
|  | Promover a discussão e o diálogo como forma de resolução de problemas          |  |  |  |  |  |
|  | Ser bom observador e estar atento ao que o rodeia                              |  |  |  |  |  |
|  | Manter-se afastado das disputas entre outras pessoas                           |  |  |  |  |  |
|  | Afirmação da sua autoridade e poder                                            |  |  |  |  |  |
|  | Privilegiar a simpatia na relação com os outros                                |  |  |  |  |  |

|                                                                            |  |  |  |  |  |  |
|----------------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|--|--|
| Rigor no cumprimento das ordens dadas                                      |  |  |  |  |  |  |
| Afastar-se e evitar entrar em confronto com outras pessoas                 |  |  |  |  |  |  |
| Ser afável e delicado na relação com os outros                             |  |  |  |  |  |  |
| Ser conciliador e aceitar que pode errar.                                  |  |  |  |  |  |  |
| Ser prudente, ponderado e cauteloso                                        |  |  |  |  |  |  |
| Confiar na capacidade de os outros tomarem decisões correctas e adequadas. |  |  |  |  |  |  |
| Afastar-se dos conflitos e problemas                                       |  |  |  |  |  |  |

**Anexo 4: Questionário para turmas sem alunos NEE: “A atitude dos alunos sobre a inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de E.F” (AID-EF, Leitão 2014)**

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

|  |                                                                                                                                  |  |    |  |  |
|--|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|----|--|--|
|  |                                                                                                                                  |  |    |  |  |
|  | A presença de alunos com deficiência nas aulas de E.F. prejudicaria a aprendizagem                                               |  |    |  |  |
|  | Nas aulas de E.F., quando os meus colegas com deficiência tivessem dificuldades, eu ajudá-los-ia.                                |  |    |  |  |
|  | O facto de haver alunos com deficiência na turma perturbaria o funcionamento das aulas.                                          |  |    |  |  |
|  | O meu professor de E.F. esperaria que eu tratasse com respeito os alunos com deficiência.                                        |  |    |  |  |
|  | Os alunos com deficiência aprenderiam mais nas aulas de E.F. do que se tivessem aulas separadas só para eles.                    |  |    |  |  |
|  | Os alunos com deficiência devem fazer as aulas de E.F. na sua turma e não separadamente.                                         |  |    |  |  |
|  | Nas aulas de E.F. os alunos com deficiência seriam bem aceites pelos colegas da turma.                                           |  |    |  |  |
|  | Eu divertia-me mais nas aulas de E.F. se na turma não houvesse alunos com deficiência.                                           |  |    |  |  |
|  | O meu professor de E.F. modificaria as actividades que fazemos para que os alunos com deficiência pudessem participar nas aulas. |  |    |  |  |
|  | A inclusão de alunos com deficiência nas aulas de E.F. ensinar-me-ia a ser mais tolerante para com os meus colegas.              |  | 63 |  |  |

|                                                                                                                                           |  |  |  |  |  |  |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|--|--|
| Os meus colegas acham que o facto de haver alunos com deficiência na turma prejudicaria o normal funcionamento das aulas de E.F.          |  |  |  |  |  |  |
| . O comportamento dos alunos com deficiência faria com que não participasse tanto nas aulas de E.F.                                       |  |  |  |  |  |  |
| Para que os alunos com deficiência pudessem participar mais activamente nas aulas de E.F. o professor pediria a colaboração de todos nós. |  |  |  |  |  |  |
| A inclusão de alunos com deficiência nas aulas de E.F. ajudar-me-ia a compreender que devo ajudar mais os meus colegas.                   |  |  |  |  |  |  |
| Os meus pais achariam que o facto de haver alunos com deficiência na turma prejudicaria a minha aprendizagem nas aulas de E.F.            |  |  |  |  |  |  |
| Fora da escola estudaria e brincaria com os meus colegas com deficiência.                                                                 |  |  |  |  |  |  |

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

### 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 ☐



