

MAFALDA REIS HORTA

A INCLUSÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA - A
RELAÇÃO DA COMPETIÇÃO E DA COOPERAÇÃO COM AS
CRENÇAS DE CONTROLO

Orientador: Professor Doutor Francisco Alberto Ramos Leitão

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Educação Física e Desporto

Lisboa

2016

MAFALDA REIS HORTA

A INCLUSÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA - A
RELAÇÃO DA COMPETIÇÃO E DA COOPERAÇÃO COM AS
CRENÇAS DE CONTROLO

Seminário/Relatório de Estágio apresentado para a
obtenção do Grau de Mestre em Educação Física
no Curso de Mestrado em Ensino da Educação
Física nos Ensinos Básico e Secundário (Despacho
Nomeação de Júri nº 34/2017 conferido pela
Universidade Lusófona de Humanidade e
Tecnologias com a seguinte composição de júri:
Presidente: Professora Doutora Ana Sousa
Arguente: Professora Doutora Odete Silva
Orientador: Professor Doutor Ramos Leitão

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Faculdade de Educação Física e Desporto

Lisboa

2016

Agradecimentos

Finalizada mais uma etapa da minha formação académica, tenho o prazer de agora partilhar com todos aqueles, que de alguma forma, contribuíram para a sua realização, os meus maiores agradecimentos.

Ao Professor Francisco Ramos Leitão por todas as suas orientações ao longo da elaboração do Seminário/Relatório de Estágio, e à sua permanente disponibilidade para o esclarecimento de dúvidas e apoio na resolução de problemas.

A todos os Professores pela disponibilidade, atenção e profissionalismo que manifestaram para participar nos diferentes momentos de recolha de dados para o estudo, em particular ao Professor João Calca, orientador do meu estágio, pela sua disponibilidade em ajudar com qualquer questão/problema.

À Professora Eliana Carraça pela sua disponibilidade, na colaboração na fase final do tratamento de dados e análise estatística.

Um especial obrigado à minha família pelo apoio e encorajamento momentos mais difíceis, e em particular ao meu namorado Sandro Rocha por todo o apoio incondicional que me deu.

A todos os meus amigos, pelo apoio, encorajamento, e em especial ao David Mestre pelo apoio e ajuda em alguns momentos desta etapa, todos me apoiaram para que este objetivo fosse cumprido.

Por fim, agradecer a todos os colegas que realizaram esta caminhada conjunta, que permitiu cumprir o meu objetivo ao longo destes meses de trabalho.

Muito obrigado a todos.

Resumo

A sociedade atual caracteriza-se pela mudança, complexidade e diversidade cultural. **Contemporaneamente** assiste-se cada vez mais à passagem das responsabilidades educativas da comunidade para a escola, assumindo esta, um papel preponderante na formação dos nossos jovens.

A presente investigação tem como título “A inclusão nas aulas de Educação Física – A Relação da Competição e da Cooperação com as crenças de controlo”, e tem como objetivo relacionar e analisar as crenças de controlo interno e externo com as dimensões da cooperação, objetivos, relações e competição e objetivos, relativamente à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais nas aulas de Educação Física do 3º ciclo. A recolha de dados foi realizada através de um inquérito que engloba dois questionários, um referente “as atitudes dos alunos face à inclusão dos seus pares com deficiência” e o outro referente às “Estratégias de competição e cooperação”, os questionários têm duas versões sendo uma entregue a turmas que incluem alunos com necessidades educativas especiais e a outra para turmas que não incluem alunos com necessidades educativas especiais. Ambos utilizam uma escala de Likert de seis parâmetros de «1» a «6». A amostra é constituída por 1358 alunos do 3º ciclo, distribuídos por várias escolas em Portugal. A média de idades situa-se nos 13 anos ($\pm 1,59$), sendo que 52% são do género masculino e 48% do género feminino.

Para o tratamento estatístico foi utilizado o programa SPSS. Os resultados obtidos confirmam uma correlação nas hipóteses nº1 (correlação entre as crenças de controlo internas e as dimensões de cooperação, objetivos e relações) e nº2 (correlação entre as crenças de controlo externas e as dimensões de cooperação, objetivos e relações). Relativamente às hipóteses nº3 (correlação entre as crenças de controlo internas e as dimensões de competição e objetivos) e nº4 (correlação entre as crenças de controlo externas e as dimensões de competição e objetivos) não se encontram correlações estatisticamente significativas.

Considera-se que os alunos demonstram uma atitude favorável perante a inclusão dos seus pares com necessidades educativas especiais nas aulas de Educação Física, tendo a capacidade de ajustar os seus comportamentos em prol do processo de ensino inclusivo, valorizando o desenvolvimento de vínculos de interdependência positiva entre estes nas aulas.

Palavras-Chave: Deficiência, Necessidades Educativas Especiais, Inclusão, Cooperação, Atitudes, Educação Física e Atitudes.

Abstract

Current society is characterized by change, complexity and cultural diversity. Contemporaneously are seeing more and more the transition from the educational responsibilities of the community to the school, assuming this, a preponderant role in the formation of our youth.

The present research is entitled "Inclusion in Classes of Physical Education - The Relationship of Competition and Cooperation with Control Beliefs", and aims to relate and analyze the beliefs of internal and external control with the dimensions of cooperation, objectives, Relationships and competition and objectives, regarding the inclusion of students with special educational needs in Physical Education classes of the 3rd cycle. The data collection was carried out through a survey that includes two questionnaires, one referring to "the students' attitudes towards the inclusion of their peers with disabilities" and the other referring to "Strategies of competition and cooperation", the questionnaires have two versions being One delivered to classes that include students with special educational needs and the other to classes that do not include students with special educational needs. Both use a Likert school with six parameters from '1' to '6'. The sample consists of 1358 students of the third cycle, distributed by several schools in Portugal. The mean age is 13 years (± 1.59), with 52% being male and 48% female.

For the statistical treatment the SPSS program was used. The results confirm a correlation between hypotheses nº1 (correlation between internal control beliefs and dimensions of cooperation, objectives and relations) and nº2 (correlation between external control beliefs and dimensions of cooperation, objectives and relations). In relation to the hypotheses nº3 (correlation between the internal control beliefs and the dimensions of competition and objectives) and nº4 (correlation between external control beliefs and the dimensions of competition and objectives) there are no statistically significant correlations.

It is considered that the students demonstrate a favorable attitude towards the inclusion of their peers with special educational needs in Physical Education classes, having the capacity to adjust their behaviors in favor of the process of inclusive education, valuing the development of bonds of positive interdependence among them in class.

Key Words: Disability, Special Educational Needs, Inclusion, Cooperation, Attitudes, Physical Education and Attitudes.

Lista de Siglas e Abreviaturas

NEE → Necessidades Educativas Especiais

OMS → Organização Mundial de Saúde

ONU → Organização das Nações Unidas

EF → Educação Física

AF → Atividade Física

TAR → Teoria da Ação Refletida

TCP → Teoria do Comportamento Planeado

Índice Geral

Agradecimentos	3
Resumo	4
Abstract.....	5
Lista de Siglas e Abreviaturas	6
Índice Geral	7
Índice de Tabelas	10
Índice de Ilustrações	11
Introdução	12
CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	15
1. Deficiência e Necessidades Educativas Especiais.....	16
1.1. Conceito de Deficiência	16
1.2. Conceito de Necessidades Educativas Especiais	16
2. Inclusão e Integração	17
2.1. Conceito e Objetivos da Inclusão.....	17
2.2. Educação Inclusiva.....	19
2.3. A Importância e as Vantagens da Educação Física no Ensino Inclusivo.....	21
3. Atitudes	22
3.1. Conceito	22
3.2. A atitude dos Professores face ao contexto inclusivo	23
3.3. A Atitude dos Alunos face ao contexto inclusivo	24
3.4. Teoria da Ação Refletida.....	26
3.5. Teoria do Comportamento Planeado.....	27
4. Cooperação	28
4.1. Aprendizagem Cooperativa.....	28

4.2. Estruturas Cooperativas.....	29
4.3. Formação de Grupos	30
4.4. Aprendizagem Cooperativa nas Aulas de EF.....	31
5. Competição.....	32
5.1. Competição e Inclusão	32
CAPÍTULO II - ABORDAGEM METODOLÓGICA	35
1. Questão de Partida	36
2. Objetivo (s) do Estudo.....	36
3. Desenho do Estudo	36
4. Caraterização da Amostra.....	36
5. Instrumento.....	39
6. Procedimentos	40
i. <i>Procedimentos Operacionais</i>	40
ii. <i>Procedimentos Estatísticos</i>	40
7. Variáveis de Estudo	40
8. Hipóteses de Estudo	40
CAPÍTULO III - APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....	42
1. Análise Descritiva.....	43
1.1 Crenças de controlo.....	43
2. Análise Inferencial.....	44
CAPÍTULO IV - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	47
1. Discussão de Resultados	48
1.1. Crenças de Controlo.....	48
1.2. Estratégias da Cooperação, Objetivos e Relações	49
1.3. Competição e Objetivos.....	50
CONCLUSÃO.....	52
BIBLIOGRAFIA	56

ANEXOS	61
Anexo IV – Output correspondente à análise do género da amostra	68
Anexo V – Output correspondente à análise do número de alunos que em anos anteriores frequentaram aulas de EF com alunos NEE	69
Anexo VI - Análise correspondente ao tipo de deficiência registada nos alunos	70
Anexo VII - Análise correspondente à Origem da Amostra.....	71
Anexo VIII – Correspondente à análise das Crenças de Controlo Interno	72
Anexo IX– Correspondente à análise das Crenças de Controlo Externo.....	73
Anexo X – Correspondente à análise da Estratégia Cooperação, Objetivos e Relações	74
Anexo XI – Correspondente à Estratégia de Competição e objetivos	75

Índice de Tabelas

Tabela 1 - caraterização do género	36
Tabela 2 - Caraterização da idade.....	37
Tabela 3 - Caraterização do tipo de deficiência	38
Tabela 4 - Caraterização da Nacionalidade	39
Tabela 5- Itens referentes às Dimensões "Cooperação, Objetivo e Relações" e "Competição e Objetivos"	39
Tabela 6 - Itens referentes às Dimensões das Crenças	39
Tabela 7 - Resultados relativamente às crenças de controlo interno	43
Tabela 8 - Resultados relativamente às crenças de controlo externo	43
Tabela 9 - Resultados relativamente à cooperação, objetivos e relações	44
Tabela 10 - Resultados relativamente à competição e objetivos	44
Tabela 11 - Resultados relativamente à estratégia cooperação, objetivos e relações relativamente às crenças de controlo interno.....	44
Tabela 12 - Resultados relativamente à estratégia de cooperação, objetivos e relações relativamente às crenças de controlo externo	45
Tabela 13 - Resultados relativamente à estratégia de competição e objetivos relativamente às crenças de controlo interno.....	45
Tabela 14 - Resultados relativamente à estratégia de competição e objetivos relativamente às crenças de controlo externo	46

Índice de Ilustrações

Gráfico I - Género da Amostra	37
Gráfico II - Número de alunos que em anos anteriores frequentaram aulas de E.F com alunos N.E.E.	37
Gráfico III Tipo de Deficiências registadas nos alunos.....	37
Gráfico V - Nacionalidade da Amostra	38
Gráfico VI Nacionalidade da Amostra	Error! Bookmark not defined.

Introdução

O constante aumento da população mundial e a sua diversidade é um dos atuais problemas com que o Mundo se tem vindo a confrontar, a existência de exclusão diária da população na participação ativa na vida económica, social, política e cultural das suas próprias comunidades é outro dos grandes problemas que mais afeta o desenvolvimento Mundial. Uma sociedade que vive na constante exclusão não é eficaz nem segura.

A escola é o fator fundamental para o desenvolvimento da humanidade, cada vez mais as responsabilidades educativas das comunidades são assumidas pela escola, tendo esta o papel preponderante na formação dos jovens.

Devido ao aumento da heterogeneidade e ao contínuo decurso de globalização, o sistema educativo tem tido a incapacidade de acompanhamento para a inclusão de todos os alunos (Leitão, 2010). Desta forma, têm sido apresentadas importantes discussões e preocupações, principalmente por parte dos docentes para que haja mudanças em relação ao tema inclusão. Um dos desafios existentes em Portugal hoje em dia, no que concerne à educação é o de ajustar o sistema educativo e o ensino às mudanças da população escolar (Leitão, 2010).

Segundo Leitão (2010: 21) inclusão é “proporcionar a todos e a cada um, o acesso às melhores condições de vida e aprendizagens possíveis. É aprender a lidar com a diversidade, aprender a mudar e construir e reconstruir novas formas de estar, de organização de relações, no respeito pelos valores da liberdade e democracia”.

A sociedade cultural caracteriza-se pela mudança, complexidade e diversidade cultural, desta forma a escola e os respetivos professores têm trabalhado na inclusão de todos os alunos, respetivamente alunos com necessidades educativas especiais (NEE). Este não é um processo fácil, pelo contrário, este mesmo processo implica uma mudança profunda de atitudes por parte dos professores e da sociedade em si.

A UNESCO (1994) refere que as atitudes negativas, a consequente discriminação e o preconceito da sociedade perante indivíduos diferentes, são um sério obstáculo para a educação. Desta forma, pertence aos Diretores das escolas a especial responsabilidade na promoção de atitudes positivas por parte de toda a comunidade educativa na colaboração eficaz entre os professores e o pessoal de apoio.

Segundo Bénard da Costa *et al.* (2000), a existência da educação inclusiva constitui maiores exigências e desafios à escola e aos professores, sendo que estes necessitam de apoio para conseguirem implementar um currículo que corresponda às características e necessidades

de todos os alunos. Capacitar (no sentido de formar) os professores e as escolas a trabalhar com um currículo que seja inclusivo é o grande desafio que se coloca à escola e aos seus serviços de apoio.

Numa perspetiva geral a “aceitação e a valorização da diversidade, a cooperação entre diferentes e a aprendizagem da multiplicidade são, assim, valores que norteiam a inclusão social” que ultrapassando o âmbito escolar, deve ser entendida como o “processo pelo qual a sociedade se adapta de forma a poder incluir, em todos os seus sistemas, pessoas com necessidades especiais e, em simultâneo, estas se preparam para assumir o seu papel na sociedade” (Silva, 2009: 144).

Sendo assim educação inclusiva significa:

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente da sua condição física, intelectual, social, emocional, linguística, entre outras. Este conceito deve incluir crianças com deficiências ou sobredotadas, crianças de rua e crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, de minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais (UNESCO, 2003: 4 cita Conferência Mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais).

A realização do presente estudo tem como objetivo relacionar e analisar eventuais problemas que surjam, de forma a conseguir intervir sobre questões que contribuem para atitudes menos positivas no meio escolar, ajudando assim a minha formação e solidificação do processo inclusivo. Desta forma, o presente estudo poderá ser uma colaboração no desenvolvimento de futuras intervenções relacionadas com a inclusão de alunos com deficiência ou NEE com o intuito de tornar este processo normal e sem preconceito, tornando-se uma realidade nas escolas nos dias de hoje.

A relação entre as dimensões de cooperação, competição, objetivos e relações com as crenças de controlo interno e externo dos alunos do terceiro ciclo, tendo em conta a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física (EF). Assim, este trabalho tem como objetivo relacionar as crenças de controlo interno e externo com a cooperação, competição, objetivos e relações em alunos do terceiro ciclo nas aulas de EF.

O estudo divide-se em cinco capítulos, sendo que o primeiro corresponde ao enquadramento teórico, onde é realizada a revisão da literatura do tema, sendo fundamental para a sua compreensão. O mesmo é realizado através da consulta e análise de obras de autores e artigos científicos de referência, legislação que regulamenta a educação especial e estudos que analisam a perceção e atitudes de alunos face à inclusão dos seus pares com NEE nas aulas de EF. O segundo capítulo é composto pela metodologia que envolve a presente

investigação, sendo apresentados os objetivos do estudo, o seu desenho, instrumentos e procedimentos que constroem a investigação, assim como uma caracterização da amostra e as suas variáveis de estudo. O terceiro capítulo corresponde aos resultados obtidos recorrendo a uma estatística descritiva e inferencial, de natureza correlacional. No quarto capítulo está apresentada a análise, tratamento e discussão dos resultados obtidos. O quinto e último capítulo do trabalho corresponde à conclusão, onde é referenciada a conclusão do presente estudo no que concerne a todo o processo de investigação, à análise dos resultados obtidos e à sua importância.

CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Deficiência e Necessidades Educativas Especiais.

1.1. Conceito de Deficiência

As respostas ao conceito deficiência têm vindo a ser alteradas e estimuladas em grande parte pela organização de pessoas que contêm alguma deficiência, e pela crescente propensão de esta ser encarada como uma questão de direitos humanos.

Ao longo dos últimos anos as pessoas com deficiência têm sido “atendidas” através de soluções segregacionistas, como instituições de abrigo e escolas especiais. As políticas atuais estão a ser desenvolvidas em prol das comunidades e da educação inclusiva, sendo que as soluções focadas na medicina deram lugar a abordagens em que se reconhecem que as pessoas se tornaram incapacitadas devido a fatores ambientais. Surgiram iniciativas nacionais e internacionais como as Regras Padrões sobre Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência das Nações Unidas, onde se incorporam os direitos humanos das pessoas com deficiência, culminando em 2006 com a adoção da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência- (OMS, 2011).

Desta forma, a OMS (2011) define deficiência como complexa, dinâmica, multidimensional e questionada.

Deficiência é um conceito em evolução, que resulta de uma interação entre pessoas com deficiência e barreiras comportamentais e ambientes que lhes impedem a sua plena e eficaz participação na sociedade de forma igual a qualquer outra pessoa.

Atualmente o conceito de pessoa com deficiência é muitas vezes utilizado inadequadamente, uma vez que associado a uma carga negativa e depreciativa da pessoa em questão, sendo este cada vez mais rejeitado pelos próprios, investigadores e sociedade de uma forma geral. Assim a pesquisa feita atualmente demonstra a luta pelo preconceito e pelo respeito individual que todos merecem, Silva (1993) citado por Lebres (2010) refere que a terminologia utilizada para a definição destas pessoas é bastante diversificada na sua conceção e têm havido modificações ao longo dos tempos, sendo estas um reflexo das mudanças sociais. Ao encontro disto mesmo vem o atual modelo social de deficiência, o qual foi trabalho por Mike Oliver. “disability has nothing to do with the body but everything to do with society” (Oliver, 1996: 35).

1.2. Conceito de Necessidades Educativas Especiais

Segundo a UNESCO (1994), nos alunos com NEE devem ser incluídas crianças sobredotadas ou com deficiência, assim sendo, todas as crianças e jovens que tenham

necessidades relacionadas com deficiências ou dificuldades escolares, e que consequentemente têm em algum momento da sua vida escolar NEE.

Devido à sucessiva democratização da sociedade, surge este conceito como resposta, de forma a incutir nesta os princípios de uma filosofia inclusiva. Sendo o objetivo a igualdade de direitos no que concerne ao preconceito e à não discriminação de crianças e jovens em idades escolares, tendo este por base as características físicas, socio-emocionais, intelectuais ou sensoriais.

Como refere Pereira (1993) citado por Lebres (2010), os alunos com NEE necessitam de uma atenção particular no contexto educativo, para que possam ter as mesmas possibilidades de desenvolvimento académico, pessoal e socio-emocional.

A Declaração de Salamanca (1994) refere definições do que caracteriza um aluno com NEE, sendo este uma criança ou jovem que manifeste problemas ou dificuldades de aprendizagem, incapacidades, condicionalismos específicos, carências relacionadas com a evolução deste conceito é permitido que os alunos sob esta supremacia recebam uma educação mais individualizada, sendo assim mais adequada e centrada às suas características e necessidades.

2. Inclusão e Integração

2.1. Conceito e Objetivos da Inclusão

Segundo a UNESCO (2005) a inclusão dá prioridade à criação de oportunidades para que haja uma participação de igualdade para pessoas com incapacidades (sociais, físicas e/ou emocionais) sempre que possível em toda a educação geral, deixando aberta a possibilidade de decisão pessoal e da opção por acompanhamento e medidas especiais caso necessitem.

Neste seguimento, Leitão (2006) refere que uma educação em contexto segregado nega a oportunidade de aprendizagem e desenvolvimento de competências sociais e académicas, referindo ainda que esta separação só agravará a polarização em termos do sistema de educação regular e especial.

A inclusão deve ser uma questão de direitos e valores, uma condição para uma educação democrática, ou seja, devem ser feitos em certos casos uma mudança e um esforço para o aperfeiçoamento das condições das escolas, tendo em consideração uma melhoria do processo de aprendizagem (Leitão, 2010).

Assim como cita O'Brien, Kudlacek e Howe (2009), inclusão é a oferta de oportunidades iguais a todos os alunos, numa sala de aula normal, em vez de colocar os alunos com deficiência em salas isoladas para receberem serviços 'especiais'.

Para que exista inclusão, é necessário um esforço colaborativo de todos os seus intervenientes, sendo este um dever de toda a sociedade. Todas as crianças, jovens e adultos com e sem deficiência aprendem a viver em comum através do processo de inclusão (Hill, 2009). Este autor refere também que é fundamental para todas as pessoas compreenderem que são diferentes, devendo assim ter 'mente aberta' para que seja possível uma verdadeira mudança. Assim sendo, a inclusão será benéfica não só para pessoas com deficiência como também para todos os envolvidos no processo de inclusão, uma vez que permite às pessoas com deficiência uma integração social completa, nos mais diversos sectores da sociedade: educação, trabalho, política, cultura e economia.

A UNESCO (2005: 13) refere quatro elementos chave que contribuem para a cateterização conceptual da Inclusão:

"A Inclusão é um processo" esta tem que ser vista como uma procura sem limites com o intuito de encontrar as melhores formas de responder à diversidade. Aprender a viver com a diferença dos outros aprendendo a aprender com ela. Conseguir ver de forma positiva as diferenças, como estímulo de encorajamento à aprendizagem entre crianças e adultos;

"A Inclusão preocupa-se com a identificação e eliminação de barreiras", reunir, examinar e avaliar toda a informação resultante de uma larga variedade de fontes de informação antes de planearem-se os melhoramentos em tempos de política e prática.

"A Inclusão visa a presença, a participação e o sucesso de todos os estudantes", a presença relaciona-se com o local onde as crianças/jovens são educados, e com a eficácia e a pontualidade com o que fazem; a participação das mesmas refere-se à qualidade das suas experiências vivenciadas no momento, desta forma deve ser incluído o parecer dos próprios alunos, o sucesso é visto com os resultados de aprendizagem relativamente ao currículo, e não apenas focados nos resultados dos testes ou exames.

"A Inclusão implica uma particular atenção aos grupos de alunos que possam estar em risco de marginalização, exclusão ou mau aproveitamento" deve existir uma responsabilidade moral que garanta aos grupos que estatisticamente estão mais 'em risco' sejam cuidadosamente acompanhados, e quando necessário sejam tomadas medidas para garantir a presença, participação e sucesso escolar no sistema educativo.

Desta forma, quando se fala em inclusão, fala-se no desenvolvimento de modelos educacionais e sociais direcionados para as novas tendências da direção e das estruturas educativas, é fundamental o desenvolvimento de conhecimentos, de processos e ambientes encorajadores de aprendizagem, sendo ao nível do aluno no seu local de aprendizagem como a nível do próprio sistema que o apoia. (UNESCO, 2005).

2.2. Educação Inclusiva

Para os que dizem que a inclusão implica um processo longo e dispendioso, diríamos que deviam experimentar fazer contas ao preço da exclusão. (Rodrigues, 2003, citado por Lebres, 2010: 27).

Pode-se definir Educação Inclusiva como o desenvolvimento de uma educação de alta qualidade e apropriada, destinada a alunos com necessidades especiais na escola regular (Hegarty, 1994 citado por Rodrigues, 2002).

Movimentos contínuos contra a exclusão educativa são processos de melhoria das escolas que visam uma educação inclusiva. Ainscow (1998) refere que este processo trata-se de afrontar e **confrontar, de modo inovador**, os processos e as práticas que vão aumentando barreiras que visam comprometer a participação de alguns estudantes. Nesses movimentos parecem conjugar-se diversos fatores modelados por aspetos contextuais, sendo de evidenciar o que se relaciona com a participação e a ‘incorporação’ das pessoas, nos diferentes grupos que constituem uma comunidade educativa.

A Declaração de Salamanca (1994) refere que as escolas comuns, com orientação inclusiva, representam o meio mais eficaz para combater atitudes discriminatórias, de criar comunidades de acolhimento, construir uma sociedade inclusiva e alcançar o ideal de ‘educação para todos’.

Segundo o objetivo da Declaração de Salamanca de 1994, uma escola para todos, a educação deve proporcionar igualdade de oportunidades e participação para todos os alunos, sejam **estes com ou sem** deficiência. Ou seja, instituições que incluam todos os alunos, aceitando as suas diferenças, apoiando-as e suportando a sua aprendizagem e necessidades individuais (Organização das Nações Unidas, 1994). Os autores Stainback e Stainback (1992) citados por O’Brien, Kudlacek e Howe (2009), definem escola inclusiva como o lugar onde se educam todos os alunos existindo apenas um único sistema educativo, proporcionando-lhes programas educativos simultaneamente apropriados, estimulantes e adequados às suas características/necessidades. Uma das maiores prioridades da educação nas escolas é a de

assegurar que todas as crianças presentes, independentemente da sua diversidade e adversidade, tenham as suas necessidades educativas concretizadas/asseguradas.

Block & Obrushikova (2007) afirmam nos seus estudos que a maioria dos alunos com NEE (cerca de 96%) recebem educação nas escolas regulares e que metade fica a maioria do dia nas escolas e em salas de ensino regular. Este aspeto tem particular relevância uma vez que, como refere Leitão (2010), a cooperação entre os alunos e os professores são fatores fundamentais para a inclusão de alunos com deficiência.

Neste seguimento, outros estudos como os de Panagiotou, Evaggelinou, Doulkeridou, Mouratidou e Koidou (2008), revelam vantagens na inclusão escolar tanto para alunos com deficiência, como para alunos sem deficiência. Estes aprendem a criar contato e a estabelecerem relações com crianças diferentes (Romer & Haring, 1994 citado por Panagiotou et al., 2008), conseguindo desenvolver um sentimento de empatia e de aceitação de diferenças individuais de cada criança. Neste mesmo estudo conclui-se, ainda, que as crianças sem deficiência se tornam mais sensíveis e conscientes às necessidades das outras (Peck, Carlson & Helmstetter, 1992 citado por Panagiotou et al., 2008), bem como visam a aprender mais sobre pessoas com deficiência Horvat, 1990 citado por Panagiotou et al., 2008).

Sanches e Teodoro, 2007, citando Thomas, Walker & Webb, 1998, o *Center for Studies on Inclusive Education* (CSIE) definem uma escola inclusiva da seguinte forma:

- Reflete a comunidade como um todo; os seus membros são abertos, positivos e diversificadores; não seleciona, não exclui, não rejeita;
- Não tem barreiras, acessível a todos, em termos físicos e educativos (apoio, currículo e métodos de comunicação);
- Trabalha com, não é competitiva;
- Pratica a democracia, a equidade.

Desta forma, quando se fala em inclusão educativa, fala-se em todos os alunos, e no reconhecimento de cada um, num todo que constitui a vida de uma escola, com o envolvimento de cada um nas decisões e nas mudanças. Assegurando assim o sentimento de participação e que cada contributo é considerado, levando ao efeito de que cada um irá empenhar-se e investir cada vez mais naquela que considera a sua escola.

A inclusão é um processo que consiste em responder às diferentes necessidades de todos os alunos através de uma maior participação na aprendizagem, na cultura e na comunidade, assim como diminuir a exclusão dentro da educação. São necessárias mudanças e alterações de

conteúdos, métodos, estratégias e estruturas, numa visão comum que embarque todos os alunos do mesmo nível etário, partindo do princípio que compete aos sistemas educativos regulares educarem todas as crianças. (UNESCO, 1994).

A entajuda e a cooperação são fundamentais no ensino inclusivo, uma vez que consagra o encorajamento a professores e alunos com o intuito de criarem ambientes positivos de confiança e respeito mútuos, que levam a um ensino de aprendizagem com qualidade. É também uma escola em que os profissionais e toda a comunidade em geral têm que trabalhar em colaboração, partilhando decisões, recursos e opiniões.

Assim, quando se fala de uma Escola Inclusiva, pressupõe-se uma escola centrada na comunidade, livre de barreiras, tendo em conta as suas mais diversas formas: éticas, físicas ou curriculares, entre outras, promovendo interações positivas e de colaboração entre os seus membros enquanto elementos ativos e conscientes.

2.3. A Importância e as Vantagens da Educação Física no Ensino Inclusivo

O Ministério da Educação na revisão aos Programas Nacionais de Educação Física (2001) refere que a disciplina de EF tem como uma das suas finalidades, o objetivo de promover AF orientando os alunos para um estilo de vida saudável de forma a desenvolverem as suas capacidades sociais, psicológicas e motoras. Desta forma, a disciplina de EF torna-se uma forte ferramenta na educação das crianças, incluindo as que são identificadas com NEE e na sua inclusão na sociedade. Leitão (2010) menciona ainda que os profissionais desta área se evidenciam-se por encararem a inclusão como uma mente aberta, flexível e positiva, procurando sempre adaptar as atividades e as condições de aprendizagem às características e necessidades de cada aluno em particular.

O Departamento de Educação Física (2004) refere que a EF pelas situações de interação que proporciona, é capaz de assegurar condições favoráveis/positivas ao desenvolvimento social dos alunos, proporcionando a ambientação ao meio escolar nas suas experiências motoras que contribuem para o desenvolvimento cognitivo.

Existem três razões que tornam a EF fundamental na construção da educação inclusiva: a primeira relaciona-se com os conteúdos lecionados, estes apresentam um grau de determinação menor do que as outras disciplinas. Isto porque o professor de EF dispõe de uma liberdade maior na sua organização dos conteúdos para que os alunos vivenciem e aprendam nas suas aulas. Esta característica dos conteúdos é geralmente vista como um caráter positivo face aos alunos que têm dificuldades em corresponder a solicitações muito complexas e/ou difíceis. Desta forma a EF é uma área curricular com mais facilidade em incluir todos os alunos, devido à sua flexibilidade

inerente aos seus conteúdos o que leva a uma maior facilidade de diferenciação curricular. A segunda razão tem a ver com a forma como os professores de EF são vistos, estes desenvolvem atitudes mais positivas face aos alunos que os outros professores, estas relacionam-se com os aspetos expressivos da disciplina, os professores levantam menos problemas e encontram mais facilmente soluções para os casos difíceis. Esta imagem positiva e dinâmica do professor é um elemento essencial da sua identidade profissional. Por último, a EF é julgada como uma área importante da inclusão uma vez que permite uma vasta participação de todos os alunos, mesmo de alunos que evidenciam dificuldades (Rodrigues, 2003).

A disciplina de EF tem uma característica bem definida, a diferenciação do nível do ensino, das atividades, do papel, do tempo, dos métodos de treino, das situações e dos objetivos. Esta disciplina define-se por englobar todas as potencialidades e dificuldades de cada aluno, sendo esta intrinsecamente uma disciplina inclusiva. (Programas Nacionais de Educação Física, 2001).

Rodrigues (2003) reforça a importância do papel da EF no ensino inclusivo, este afirma que a sua flexibilidade curricular, as suas formas de organização, as características desta e onde os professores são considerados os maiores impulsionadores das atitudes positivas dos alunos, esta torna-se assim bastante satisfatória no que concerne à inclusão de alunos com deficiência ou NEE.

O sucesso da inclusão depende em grande parte dos programas regulares de EF e da possibilidade de estes irem ao encontro das necessidades dos diferentes alunos. Desta forma, compete ao professor criar condições acessíveis de prática para todos os alunos, aumentando ou diminuindo as barreiras, adaptando as atividades, reconhecendo e respondendo sempre às necessidades individualizadas de cada aluno adequando assim o processo de ensino-aprendizagem. O Programa de EF quando é adaptado ao aluno com deficiência possibilita ao mesmo a compreensão das suas capacidades, auxiliando-o na procura de uma melhor adaptação.

3. Atitudes

3.1. Conceito

Pinheiro (2001), citado por, Lemos (2008), define o conceito de atitude como uma organização duradoura de avaliações positivas ou negativas, sentimentos emocionais e tendências de ação favoráveis ou desfavoráveis, relacionadas com objetos sociais.

Segundo Ajzen (1991), atitude é a tendência para agirmos de uma forma positiva ou negativa perante uma situação, um objeto ou uma pessoa. Este conceito de uma forma mais

complexa é definido em três componentes de atitude: cognitiva, afetiva e comportamental. A cognitiva refere-se ao pensamento, à crença, opinião e percepção relativas a um determinado objeto. A afetiva relaciona-se com os sentimento e emoções provocados por um objeto estando intimamente ligada às motivações do sujeito, podendo assim levar a uma aproximação ou afastamento da pessoa.

Conclui-se assim que atitudes e comportamento têm significados distintos, embora tenham uma relação direta, sendo que as atitudes podem claramente afetar e influenciar os comportamentos de forma favorável ou desfavorável, ao invés, o comportamento das pessoas é influenciado pelas vivências das mesmas, das suas experiências, ideias, motivações que as movem e que criam com os objetos sociais.

Ao longo dos anos, a área da psicologia tem vindo a criar diversas teorias de forma a compreenderem-se as condições que predizem o comportamento através das atitudes. Entre elas destacam-se duas que irão ser referenciadas mais à frente, a Teoria do Comportamento Planeado (TCP) e a Teoria da Ação Refletida (TAR).

3.2. A atitude dos Professores face ao contexto inclusivo

A atitude do professor assume um papel primordial no processo de desenvolvimento e do ensino-aprendizagem dos alunos, assim como a atitude destes é fundamental para o sucesso de qualquer mudança educacional, principalmente no constructo de uma escola inclusiva.

Warwick (2001, citado por Silva *et al.*, 2013), p.55, refere que “nada ou ninguém é mais importante para a melhoria da escola que um professor; a mudança educacional depende do que os professores fazem ou pensam”.

A mudança efetiva das atitudes e das práticas dos docentes envolvem um conjunto de valores, emoções, sentimentos, desejos e inseguranças face às realidades experienciadas na sala de aula e na instituição escola com os alunos, órgãos de gestão, pessoal auxiliar e colegas de trabalho, que ocupam um lugar de destaque no sucesso e no insucesso das novas políticas educativas.

É certo que os docentes se sentem motivados para a mudança de atitudes e de práticas quando se estabelecem redes de colaboração e práticas educacionais genuínas que lhes garantam um suporte emocional para fazer face aos riscos da mudança, alimentando a criatividade para desenvolver novas atividade e estratégias face à diversidade dos alunos, por

outro lado a sociedade exige do docente a excelência, o que manifestamente impede a este o avanço para projetos inovadores sem ter a certeza que obtém resultados favoráveis.

A disciplina de EF apresentava-se na escola até há algumas décadas como um modelo em que o físico (corpo), a aptidão e o desempenho eram os fatores mais importantes, desprezando-se assim muitas vezes os aspetos sociais, cognitivos e afetivos, sendo que o principal objetivo da disciplina era o rendimento físico, tornando o modelo existente segregativo.

Folsom- Meek & Rizzo, 2002, afirmam que o sucesso do processo inclusivo encontra-se dependente da atitude do professor de EF, uma vez que este é o mediador e o principal responsável no processo ensino-aprendizagem.

Assim sendo alguns autores consideram que existem diversos fatores que condicionam as atitudes dos docentes no que concerne à inclusão, nomeadamente fatores de ordem pessoal: idade, género, grau académico, tipo de formação, tempo de serviço, experiência de educação especial (Avramidis e Norwich, 2010; Garcia e Alonso, 1985; Watkins, 2003) e fatores que se relacionam com o contexto: tipo de professor, situação na profissão, nível de ensino, número de alunos por turma, experiência profissional e localização da escola.

3.3. A Atitude dos Alunos face ao contexto inclusivo

Visando as diferentes estratégias de resolução de conflitos (cooperação, individualismo ou competição) os dados demonstram que a cooperação é a estratégia que melhor fomenta a interdependência social entre os alunos (Leitão, 2010). O mesmo autor nas investigações de Johnson e Johnson (1989) e Putman (1998) identifica que a aprendizagem cooperativa traduz-se em resultados académicos mais elevados, aumento da autoestima, maior aceitação do outro, desenvolvimento das competências sociais, reforço das relações de amizade e sentido crítico do aprendiz.

Leitão, 2010 fazendo referencia ao estudo de Fernick e Peterson, 1989, identifica que a estruturação da interdependência positiva entre os alunos traduz-se em atitudes positivas para com os alunos com NEE.

No que concerne à inclusão em EF identificam-se vários fatores como as atitudes dos alunos, as expectativas sociais e a perceção de controlo como as que mais influenciam a intenção ou não de participar numa atividade competitiva com os alunos com NEE (Hutzler & Levi, 2008), ou seja, os alunos com atitudes mais favoráveis quando jogam com alunos com

NEE expressam dois tipos de sentimento, o de controlo e o de prazer, sendo estes os sentimentos esperados pelos professores, pais e pares.

Através do estudo de Obrusnikova, Block e Dillon (2010), que tem como base a Teoria do Comportamento Planeado (TCP) (Ajzen, 1991), observam-se as atitudes comportamentais, normativas e de controlo de crianças sem deficiência, quando jogam com alunos com deficiência. Num estudo com 350 participantes, 95% forneceram respostas comportamentais favoráveis, enquanto 82% fornecem respostas comportamentais desfavoráveis. Em relação às crenças normativas, 85% forneceram respostas favoráveis e 39% respostas desfavoráveis. Quanto às crenças de controlo, 89% forneceram respostas favoráveis e 90% desfavoráveis.

Através do mesmo estudo de Obrusnikova, Block e Dillon (2010), chegou-se à conclusão que a maioria dos participantes estão identificados com crenças afetivas positivas, aceitando que jogar com um aluno com deficiência tem aspetos positivos como o aumento da interação social do mesmo, o desenvolvimento da amizade dentro da sala de aula, o sentimento de igualdade e de pertença a um grupo, entre outros. A maioria dos participantes que apresentaram crenças afetivas negativas foi do género feminino que frequentavam o Ensino Secundário, estando estas associadas a comportamentos discriminatórios como provocações, insultos e gozo das dificuldades do aluno com deficiência. Desta forma, alguns alunos do Ensino Secundário, mais os do género masculino do que os do género feminino expressaram preocupações sobre poderem ser alvo de comportamentos discriminatórios no caso de jogarem com um aluno com deficiência nas aulas de EF.

Seguindo ainda o mesmo estudo, a maioria dos alunos do Ensino Secundário identifica a participação em atividades com alunos com deficiência uma dificuldade para as suas aprendizagens e na realização de atividades do gosto pessoal. Esta atitude prevalece por motivos curriculares, uma vez que do Jardim de Infância ao 5º ano o desenvolvimento motor e técnico específico das modalidades desportivas são uma realidade, enquanto nos restantes anos letivos a utilização dessas aprendizagens é em contexto competitivo o que torna as aulas de EF mais complexas. No que concerne às crenças, estas são baseadas em duas medidas, a pressão social dos seus pares e a pressão dos adultos, o que no presente estudo identifica-se que os alunos do Ensino Secundário admitem mais pressão dos seus pares do que dos adultos de referência, apoiando desta forma a conclusões de [Verderber et al. \(2003\)](#), citados por Obrusnikova, Block & Dillon, 2010).

Na última década o número de estudos nesta área tem vindo a aumentar, utilizando-se a TCP sobre a inclusão de alunos em contexto da EF (Obrusnikova, Block & Dillon, 2010). O foco da investigação mais recente passa pelas atitudes dos professores nas suas aulas de EF, descartando assim as atitudes dos alunos que têm sido estudadas através de análises teóricas (Block, 1995; citados por Obrusnikova, Block & Dillon, 2010), ou utilizando a Teoria da Ação Refletida (Ajzen & Fishbein, 1980; citados por Obrusnikova, Block & Dillon, 2010), em vez de, segundo os mesmo autores, explorarem-se melhor os comportamentos através da TCP, tornando-se assim no principal problema que os estudos referidos poderão ter.

Relativamente à consciencialização dos alunos ditos normais sobre a inclusão de alunos com NEE foram encontradas investigações que apresentaram resultados contraditórios.

No entanto, Panagiotou, *et al.* (2008) que seguiram a mesma linha de estudo e após a implementação do Programa na Escola “Paralympic School Day” concluíram que o programa teve um impacto bastante positivo nas atitudes dos alunos, sendo esse mais assente no género feminino. Os mesmos autores concluíram ainda através de uma análise a vários estudos que essas interações promovem benefícios de consciencialização e aceitação às diferenças individuais de cada um.

Leitão, 2010, refere que os dados apresentados parecem identificar um caminho a seguir, uma vez que colaboração entre alunos ditos normais e alunos com NEE traduzem-se em valores significativos em dimensões como o altruísmo, resultados académicos, a abertura a uma maior variedade de perspetivas e pontos de vista.

3.4. Teoria da Ação Refletida

A Teoria da Ação Refletida (TAR) afirma que uma atitude é medível através de um conjunto de crenças criadas à volta dos atributos de um determinado objeto (Ajzen & Fishbein, 1980 citados por Obrusnikova *et al.*, 2010), a TAR foi desenvolvida no ano de 1967 por Fishbein e Ajzen. Esta surge com o objetivo de explicar matematicamente relação que existe entre as atitudes, as crenças e os comportamentos. A TAR ao contrário de muitas outras teorias, caracteriza as atitudes de forma positiva, procurando determinar o seu papel na formação intencional do comportamento. Esta teoria estabelece que a ação depende exclusivamente das motivações de um indivíduo para adir de uma determinada maneira. A tomada de decisão relativamente a um comportamento tem de ser controlada através de fatores externos e internos ao indivíduo (Ajzen, 1991).

Esta teoria pressupõe que a maioria dos comportamentos resulta da vontade do indivíduo e que a intenção comportamental é o melhor preditor desse mesmo comportamento.

E apenas se aplica a um comportamento sob controlo voluntário, isto significa que os mesmos devem ter fatores externos ou internos que condicionem a realização do comportamento, depois da intenção comportamental (Fishbein & Ajzen, 1975).

Ajzen, 1991, afirma que a intenção comportamental é um indicador de motivação individual que tem como objetivo assumir um determinado comportamento indicando o quanto a pessoa está disposta a tentar, quanto tempo e o esforço que a mesma estará disposta a despendar para a execução desse mesmo comportamento.

A motivação pode ser medida através de dois fatores, a avaliação individual e a norma subjetiva. Fishbein & Ajzen (1975) explicam que a avaliação individual pode ser positiva ou negativa, ao contrário da norma subjetiva que comporta as pressões sociais que resultam da percepção que os outros esperam do nosso comportamento.

Assim, esta teoria, de uma forma geral, indica-nos que se a pessoa tem fortes intenções em realizar um determinado comportamento é porque o avalia positivamente e acredita que os outros acham que o deve realizar.

3.5. Teoria do Comportamento Planeado

O autor Ajzen criou uma extensão da TAR, que teve como utilidade o estudo das atitudes dos alunos ditos normais quando em interação com colegas com deficiência.

Na Teoria do Comportamento Planeado (TCP) acrescentou-se a variável de percepção do controlo comportamental às outras duas já existentes: normas subjetivas e atitude relativa ao comportamento específico.

O acréscimo desta variável deu a possibilidade de se prever com exatidão a intenção de um indivíduo para com um objeto. O facto de esta utilizar as três variáveis, faz com que tenha uma previsão mais exata do comportamento.

Este modelo de Ajzen (1991) refere que quanto mais forte for a intenção de uma pessoa no envolvimento num determinado comportamento, maior será a probabilidade de prever o seu desempenho. Embora o autor refira que a intenção comportamental apenas se transforma em comportamento se houver um controlo volitivo.

Ajzen (1991), na elaboração do seu modelo, refere que as crenças são determinantes para a intenção e o comportamento de uma pessoa. As mesmas podem ser divididas em comportamentais, normativas ou de controlo.

As crenças comportamentais relacionam-se com as percepções que são consequência de um determinado resultado e dos custos subjacentes da concretização do comportamento, sendo este posteriormente avaliado como negativo ou positivo, o que irá causar no indivíduo uma atitude em relação ao comportamento em questão. Desta forma, aprende-se a dar preferência aos comportamentos em que são esperadas consequências desejáveis, por outro lado são formadas atitudes negativas em relação aos comportamentos que associamos a consequências indesejáveis.

As crenças normativas relacionam-se com a possibilidade de um indivíduo aprovar ou reprovar a realização de um determinado comportamento.

Por fim, as crenças de controlo são baseadas na experiência anterior com um determinado comportamento, podendo ser estas influenciadas por informações sobre o mesmo comportamento, o que poderá aumentar ou reduzir a dificuldade de o concretizar. Assim, Ajzen (1991) refere que quantos mais recursos e oportunidades as pessoas acreditarem que possuem, e quanto menos forem os obstáculos, maior será a percepção de controlo sobre o comportamento.

Desta forma é possível afirmar-se que quanto mais favorável for a atitude, as formas subjetivas e a percepção de controlo do mesmo, maior será a intenção de realização desse comportamento.

4. Cooperação

4.1. Aprendizagem Cooperativa

Leitão (2010) define aprendizagem cooperativa como uma estratégia de ensino que visa a inclusão e é centrada no aluno e no trabalho colaborativo em pequenos grupos, que se organizam na base das diferenças dos seus membros. “ (...) a escola cooperativa é uma escola ativa, uma escola onde todos participam ativamente, onde todos produzem, trabalham e aprendem” (Leitão 2010, p.52).

É importante que todos os alunos sejam considerados no processo de aprendizagem e que tenham a possibilidade de participar junto uns dos outros. Deve existir uma aprendizagem em conjunto e uma colaboração entre eles através de experiências educativas partilhadas, chegando-se assim àquilo que se entende por aprendizagem cooperativa (Leitão, 2010). O mesmo autor refere que esta aprendizagem só poderá surgir através de uma cooperação entre alunos e professores, sendo esta uma excelente estratégia de inclusão dos alunos com

deficiência ou NEE, lutando assim contra atitudes menos positivas como a discriminação e o preconceito. Leitão (2010) afirma ainda que é necessário haver uma distribuição de autoridade entre o professor e o aluno, sendo que os mesmos têm que partilhar experiências.

As escolas continuam a ser denominadas por uma cultura competitiva e individualista. Leitão (2010), refere-se às práticas de separação que as escolas utilizam mencionando quatro razões fundamentais: a ideia difundida de que é necessário ter os alunos com deficiência ou NEE protegidos num contexto de escola regular; a ideia de que os quadros separados de aprendizagem são fundamentais para proporcionar a estes alunos uma instrução mais adequada, intensiva e sistemática do que necessitam; a ideia de que os professores do ensino regular não têm formação nem experiência suficiente para lidarem com estes alunos e a ideia de que os alunos com NEE se desenvolvem de uma forma completamente distinta dos alunos ditos normais.

4.2. Estruturas Cooperativas

A escola como instituição educativa permite uma sensibilização perante os alunos, os quais devem ter para com a sociedade uma contribuição mais inclusiva. Desta forma Leitão (2003, p. 9) “(...) a escola é um instrumento essencial na luta contra a discriminação e a marginalização, ao organizar-se como uma comunidade aberta e solidária, democrática, onde no respeito pela diferença, todos se descobrem como membros ativos”. Como o autor Bérnard da Costa (2006, p. 12) refere, a prática é um fator associado ao Paradigma Inclusivo, afirmando que “é essencial que a escola disponha de autonomia e flexibilidade no seu funcionamento, de modo a poder ajustar-se aos condicionalismos de que se reveste cada aluno, nas diferentes fases da sua vida”.

A escola não deveria ser entendida como uma instituição inalterável, mas sim com a capacidade de projetar-se no tempo, antecipando novos desafios e contextos, ajustando-se permanentemente a novas realidades.

Silva (2009, p.148) refere diversas direções que passam por atitudes, às quais, obviamente, estão inerentes valores e, por práticas que estão em consonância com esses valores, implicam que a escola esteja ou se organize neste sentido. É assim que a liderança dos órgãos de gestão, que promove ou não a cooperação entre professores, os alunos e os encarregados de educação, e sabe gerir ou não as parcerias com outras instituições da comunidade onde está inserida e outras necessárias, como as da área da saúde e da psicologia, é fundamental para a construção da escola inclusiva, desde logo, e para a implementação da educação inclusiva ou, pelo contrário, para a manutenção de uma escola que, em nome da inclusão, mantém e reforça práticas segregativas.

A reestruturação de uma escola abrange um desenvolvimento mais amplo daquele que a escola se habituou ao longo do seu passado. Ainscow (1997, p.10) reforça esta necessidade de mudança ao afirmar que a “reorganização das escolas que possam apoiar o desenvolvimento de actividades capazes de ter um importante impacto na sua cultura organizacional e, conseqüentemente, no desenvolvimento das práticas pedagógicas”. A cultura de uma escola não muda de um momento para o outro, esta requer uma reflexão prévia e uma vontade de melhoria.

A mudança tem que ser mais profunda, para além das mudanças estruturais, a prática na sala de aula também requer uma mudança no seu desenvolvimento. Segundo Leitão (2006, p. 33) “na perspectiva de inclusão escolar, o centro da mudança não está tanto no aluno com necessidades educativas especiais, mas na própria escola, no currículo, nas condições e contextos de aprendizagem, na forma como se estruturam as interações e interdependências entre alunos”.

As mudanças não devem ser analisadas como atos isolados. Para que haja mudança é preciso um primeiro passo, mas é em comunidade que os seus efeitos assumem um maior dinamismo. Olhar para o professor apenas como um sistema isolado torna o esforço da mudança inconsequente. Desta forma, é preciso haver uma perspectiva de valorização profissional e de superação das dificuldades que o trabalho cooperativo entre os professores assume um papel de elevada importância para a concretização de práticas inclusivas.

Segundo Leitão (2006, p.8) “é surpreendente como ao longo dos últimos anos as práticas dos professores têm continuado tão enfeudadas a perspectivas de aprendizagem de carácter individualista e competitivo e as nossas escolas continuam a ser dominadas por uma cultura estruturalmente competitiva e individualista”.

4.3. Formação de Grupos

Segundo Leitão (2010) a constituição dos grupos e a forma como esta é realizada é fundamental para a possibilidade dos alunos com NEE poderem ou não participar nas actividades curriculares, e de poderem realizar actividades de níveis mais ou menos elevados. Desta forma, devem-se premiar os grupos heterogéneos, quanto ao género, cultura, etnia e capacidades individuais. Ao se assegurar essa heterogeneidade potencia-se um trabalho em conjunto, relações de interdependência, onde o sucesso só é alcançado pela contribuição de cada elemento que constitui o grupo.

Autores como (Walberg & Paik, 2000) referem que a aprendizagem cooperativa não é apenas juntar alunos em pequenos grupos, mas sim distribuí-los consoante os pontos fortes e as necessidades destes, de forma a aumentar a aprendizagem através da criação de grupos cooperativos. Johnson & Johnson (1999) afirmam que não existe um grupo considerado o ideal, uma vez que a produtividade de um grupo não se define através dos seus membros, mas sim pela forma como estes trabalham juntos. Desta forma, estes autores reconhecem que existe vantagem na constituição de grupos heterogéneos, aos quais os alunos chegam de diversos contextos e têm competências/experiências e interesses diferentes, como por exemplo:

- São expostos a uma diversidade de ideias, múltiplas perspetivas e métodos de resolução de problemas;
- Maior desequilíbrio cognitivo, estimulando a aprendizagem, criatividade e desenvolvimento social e cognitivo;
- Quando em grupo os estudantes envolvem-se em pensamentos mais elaborados, uma vez que dão e recebem mais explicações e envolvem-se frequentemente na tomada de perspetivas ao discutirem os materiais, aumentando assim a compreensão, profundidade e qualidade do pensamento e o rigor da retenção ao longo do termo.

Os alunos devem estabelecer novas relações de interdependência, tal como Leitão (2010) afirma estas são o pilar da aprendizagem cooperativa. O professor deve conseguir com que os alunos se esforcem para reterem a matéria e assim ajudarem os colegas com mais dificuldades, uma vez que estes são dependentes uns dos outros para conseguirem alcançar um objetivo comum.

4.4. Aprendizagem Cooperativa nas Aulas de EF

No que concerne à disciplina de EF, Leitão (2010) refere que existem quatro direções para a mobilização de uma aprendizagem cooperativa, sendo elas: a criação de condições afetivas de aceitação e acolhimento; adaptações e modificações curriculares; incentivo à participação e formação de grupos.

A primeira direção está relacionada com o professor, e para que esta seja conseguida, o professor deve procurar criar um clima social afetivo nas suas aulas, onde todos os alunos se sintam aceites, sendo excluídos comportamento de discriminação e/ou preconceito.

A segunda direção refere-se à introdução de adaptações e modificações curriculares, onde o professor pode originar uma alteração ao nível dos objetivos, dos conteúdos e da realização das novas aprendizagens.

A terceira direção relaciona-se com a participação dos alunos, onde o professor deve procurar que os mesmos tenham uma participação efetiva, podendo isto significar que o nível da participação tenha de ser igual para todos os alunos na sala de aula.

A última direção foca-se na constituição e organização de grupos na aula, procurando heterogeneidade dentro de cada grupo, para que se possível se aproveitem os pontos fortes de cada aluno, permitindo assim a participação de todos os alunos de forma efetiva e com sucesso, contribuindo para os objetivos a serem atingidos.

O professor de EF tem sempre a particularidade de poder adaptar as regras da sua atividade, do material que vai usar, do espaço onde decorrerá a aula e da forma como organiza os grupos, para conseguir responder aos seus objetivos indo de encontro às necessidades dos diferentes alunos, aumentando assim as condições de participação e consequentemente uma melhor aprendizagem aos seus alunos, não tendo que atrasar o desenvolvimento de qualquer um (Wright & Sudgen, 1999 citados por Leitão, 2010).

5. Competição

5.1. Competição e Inclusão

Quando falamos em aprendizagem nas aulas de EF, a competição assume-se com grande peso, uma vez que “as atividades de caráter competitivo parecem continuar a dominar os currículos de Educação Física” (Leitão, 2010, p.241). Na sociedade atual quando se fala em competição, existe um padrão/standard bastante definido, o que a sociedade idealiza de normal, em que “o desvio ou afastamento a esse standard é penalizado, socialmente desvalorizado, considerado inferior” (Leitão, 2010, p.242). Contudo, quando nos inserimos no contexto escolar, deparamo-nos com uma grande diversidade e heterogeneidade da população a todos os níveis, quer da cultura, do género, da religião, interesses, qualidades motoras e físicas, entre outros aspetos.

É importante primeiramente definir-se o conceito de competição, sendo este um termo popular, utilizado em referência a uma variedade de diferentes situações, ou seja, competimos com os outros, connosco mesmo, contra o relógio, ou com tantas outras coisas.

Mas quando nos referimos à definição de competição, a maioria dos pesquisadores focam-se em situações em que os indivíduos competem com outros indivíduos em atividades físicas organizadas (Weinberg & Gould, 2006). Coakley (1994, citado por Weinberg & Gould, 2006) define competição como um processo social que ocorre quando as recompensas oferecidas às pessoas são com base no seu desempenho comparado com o desempenho dos outros, sendo que participam na mesma tarefa.

Assim sendo, de acordo com esta definição, as recompensas na competição são limitadas aos que superam os outros, ou seja, para além de a competição ser um processo, tem uma estrutura de recompensa, que promove a noção de que o sucesso de um individuo/equipa está dependente do fracasso dos outros.

Tubino (2006, citado por Azevedo e Filho, 2011) distingue três dimensões sociais na prática do desporto: o desporto-educação; o desporto-participação e o desporto-performance.

Seguindo a perspetiva do mesmo autor, quando nos referimos a “direito ao desporto”, “desporto para todos” e de “inclusão através do desporto”, significa existir a oportunidade de pratica-los sob alguma dessas dimensões. Assim sendo, processos de inclusão através do desporto deveriam ter como foco principal o “desporto-participação” e o “desporto-educação” e não o de “desporto-rendimento”, tendo em conta que a competição inerente ao desporto de rendimento não resultaria em inclusão nem em igualdade. Mas assim importa ter em atenção que ao se considerar as dimensões “desporto-participação” e “desporto-educação” estas não podem ser desprovidas dos traços que caraterizam as modalidades como o basquetebol ou o voleibol, na sua dimensão competitiva e institucionalizada.

Entendendo-se que a competição e a busca do melhor rendimento são também características de um jogo, sendo essas as características que fazem da prática de um jogo algo mais que diversão. A competição proporciona um objetivo adicional, vencer o opositor, o que certamente trará infelicidade ao derrotado. Assim sendo, nesta perspetiva Azevedo e Filho (2011) referem a seguinte questão “Se a vitória torna a competição desejável, mesmo que competir por si só já seja prazeroso, por que razão a expectativa da derrota não é um motivo suficiente para se desistir de disputas?”, à qual os mesmos respondem, referindo que o jogo, ou o campeonato estão organizados de forma a permitir que os resultados e os benefícios que se prendem com a pontuação, havendo ainda o prazer de se participar numa boa ‘disputa’ e dos benefícios obtidos na aprendizagem desse jogo. Mesmo quando a vitória não é alcançada, há um prazer e um valor intrínseco na procura pela excelência e pelo melhor

desempenho no jogo. Assim sendo a competição não pode deixar de fazer parte do “desporto-educação” e do “desporto-participação”.

Tendo como referência Gomes & Júnior, 2013, conclui-se que a competição é um fator que estará sempre presente ao longo da vida de qualquer individuo, desta forma é importante que existam na escola atividades escolares, sejam elas internas ou externas que incluam a competição, uma vez que fazem parte do contexto de formação e aprendizagem do indivíduo como conteúdo relevante da disciplina de EF.

Cabe ao professor de EF procurar, compreender e utilizar a competição para valorizar as relações, ao invés de tentar eliminar o carácter competitivo do jogo (Freire, 1997, citado por Gomes & Júnior, 2013). Este deve sim criar situações e oportunidades para todos os seus alunos, sendo estes ditos normais ou com NEE (Gomes & Júnior, 2013).

CAPÍTULO II - ABORDAGEM METODOLÓGICA

1. Questão de Partida

O presente estudo tem como questão de partida: “Qual a relação entre as dimensões da cooperação, objetivos, relações e competição com as crenças de controlo internas e externas dos alunos relativamente às atitudes e à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de Educação Física?”

2. Objetivo (s) do Estudo

O estudo tem os seguintes objetivos:

- Relacionar e analisar se a estratégia de cooperação, objetivos e relações se relaciona positiva ou negativamente com as crenças de controlo interno e externo dos alunos do terceiro ciclo em relação à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de Educação Física;
- Relacionar e analisar se a estratégia de competição e objetivos se relaciona positivamente ou negativamente com as crenças de controlo interno e externo dos alunos do terceiro ciclo em relação à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de Educação Física.

3. Desenho do Estudo

O desenho deste estudo consiste num estudo transversal, uma vez que a recolha de dados foi efetuada num único momento, trata-se de uma recolha quantitativa, onde foram analisadas as respostas dos alunos que responderam aos questionários.

4. Caraterização da Amostra

O presente estudo tem uma amostra de 1358 alunos do 3º ciclo do ensino básico de diversas escolas Portuguesas. A seleção da amostra foi feita de forma aleatória, sendo que 712 (52%) correspondem ao género masculino e 648 (48%) correspondem ao feminino, com idades compreendidas entre 11 e os 18 anos.

Varável	N	Mean	Std Dev
Género	1358	1,49	,500

Tabela 1 - Caraterização do género

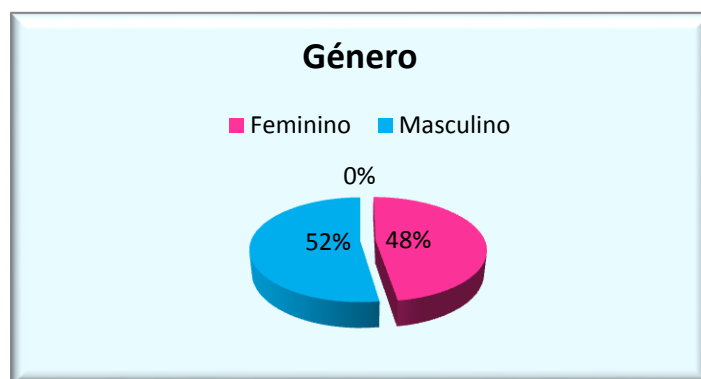


Gráfico I - Género da Amostra

Da amostra de 1358 alunos verifica-se que 674 nunca tiveram um colega na turma com qualquer tipo de deficiência e 686 já tiveram colegas na turma com deficiência.

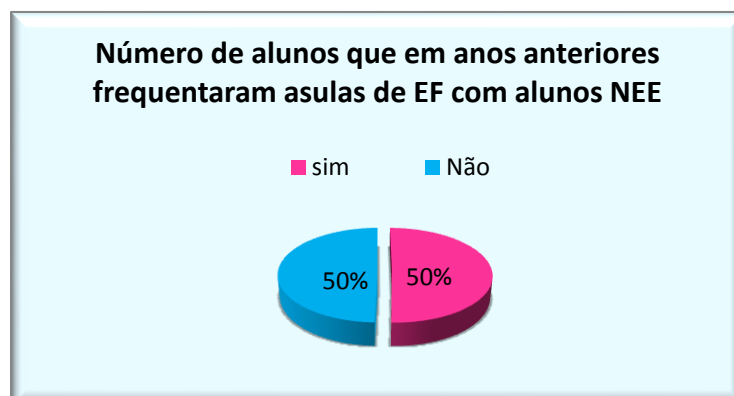


Gráfico II - Número de alunos que em anos anteriores frequentaram aulas de E.F com alunos N.E.E.

Em relação à idade da amostra utilizada para o estudo são verificados os seguintes dados:

Varável	N	Mean	Std Dev	Min	Max
Idade	1358	13,70	1,59	11	18

Tabela 2 - Caraterização da idade

O tipo de deficiência nos alunos com maior número de registos foram os problemas mentais onde foram identificados 381 alunos, não existiram alunos com deficiências visuais nem auditivas, sendo que 214 alunos foram identificados com problemas emocionais e apenas 25 com problemas motores.

Varável	N	Mean	Std Dev	Min	Max
Tipo de Deficiência registada	1358	1,83	2,3	0	6

Tabela 3 - Caracterização do tipo de deficiência



Gráfico III – Tipo de deficiências registados nos alunos

Quanto à nacionalidade da amostra, a grande maioria dos alunos são de nacionalidade Portuguesa, sendo que foram questionados 1294 portugueses, 30 de origem africana, 16 europeus, 14 sul-americanos, apenas 4 asiáticos e 1 aluno norte-americano.

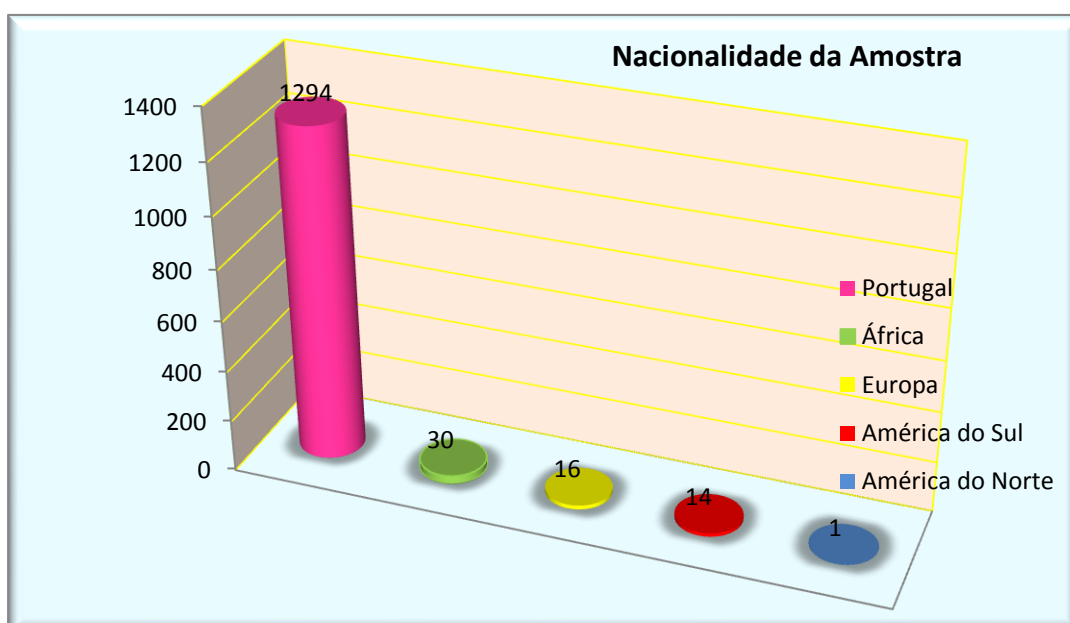


Gráfico IV - Nacionalidade da Amostra

Varável	N	Mean	Std Dev	Min	Max
Nacionalidade da Amostra	1358	5,86	,669	1	6

Tabela 4 - Caraterização da Nacionalidade

5. Instrumento

O instrumento utilizado foi um questionário com duas versões, aferido e aprovado pelo Professor Doutor Francisco Ramos Leitão.

Neste questionário foi utilizada a Escala de Likert adaptada, que inclui seis parâmetros (1-6), sendo que o '1' representa o parâmetro mais baixo "pouco importante" e o '6' representa o parâmetro mais elevado "muito importante".

Este questionário inclui duas versões, sendo que uma destina-se a turmas que contenham pelo menos um aluno com N.E.E. (aluno ao abrigo do artigo N°3/2008) e outra destinada a turmas que não têm qualquer aluno com N.E.E.

Na seguinte tabela estão representadas as dimensões e os respetivos itens da mesma, que correspondem ao questionário que se refere às "Estratégias de competição e cooperação", sendo este constituído por vinte e um itens de resposta fechada numa escala de Likert de 1 a 6.

Dimensões	Itens
Cooperação, Objetivo e Relações	9, 13, 14, 16, 18
Competição e Objetivos	1, 17, 19

Tabela 5- Itens referentes às Dimensões "Cooperação, Objetivo e Relações" e "Competição e Objetivos"

Em relação aos itens das crenças de controlo são os seguintes:

Crenças	Itens
Controlo Interno	2, 16
Controlo Externo	9, 13

Tabela 6 - Itens referentes às Dimensões das Crenças

6. Procedimentos

i. Procedimentos Operacionais

Antes da entrega dos questionários, as escolas foram previamente contactadas através de uma carta escrita e direccionada aos representantes diretivos e coordenadores (Anexo I – Pedido de autorização à Direção). Através do pedido de autorização, ficou estabelecido o protocolo do trabalho, os objetivos, a natureza e os ideais gerais do projeto em questão.

Concluídas as autorizações por parte dos representantes diretivos, foram entregues aos alunos os respetivos questionários, sendo estes previamente explicados.

ii. Procedimentos Estatísticos

No que concerne ao procedimento estatístico foi utilizado o programa informático “SPSS- Statistics 20” para tratar dos dados recolhidos. O tratamento estatístico referente aos dados da amostra foi realizado e analisado através de uma estatística descritiva.

Para analisar as relações entre as variáveis de estudo foi utilizado o teste de correlação de Pearson, uma vez que as variáveis são ordinais.

Com o objetivo de verificar se as hipóteses em estudo eram confirmadas, foi utilizado o nível de significância de $p < 0.05$, sendo este o valor utilizado na área das ciências humanas.

7. Variáveis de Estudo

As variáveis do estudo são as seguintes:

- Cooperação, Objetivos e Relações;
- Competição e Objetivos;
- Crenças de Controlo.

8. Hipóteses de Estudo

Hipótese n.º1 - A estratégia da Cooperação, Objetivos e Relações relacionam-se positivamente com as crenças de controlo interno dos alunos do terceiro ciclo em relação à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de Educação Física.

Hipótese n.º2 - A estratégia da Cooperação, Objetivos e Relações relacionam-se positivamente com as crenças de controlo externo dos alunos do terceiro ciclo em relação à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de Educação Física.

Hipótese n.º3 - A estratégia da Competição e Objetivos relacionam-se positivamente com as crenças de controlo interno dos alunos do terceiro ciclo em relação à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de Educação Física.

Hipótese n.º4 - A estratégia da Competição e Objetivos relacionam-se positivamente com as crenças de controlo externo dos alunos do terceiro ciclo em relação à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de Educação Física.

CAPÍTULO III - APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Para a obtenção destes resultados, é importante referir que todos os dados foram tratados através de Correlações de Pearson (R), uma vez que se tratam de variáveis métricas, desta forma quando o $p < .05$ existe evidência científica para se rejeitar a hipótese nula.

1. Análise Descritiva

A análise descritiva do estudo terá em conta a Média (M), o Desvio Padrão (DP), o Máximo (Máx) e o Mínimo (min) das questões que compõem as diferentes dimensões dos dois instrumentos utilizados.

1.1 Crenças de controlo

a) Crenças de controlo interno

Crenças de	M	DP	Min	Máx
controlo interno	4,4	1,29	1	6

Tabela 7 - Resultados relativamente às crenças de controlo interno

Em relação às crenças de controlo interno, conclui-se que a média situa-se no 4,4 ($\pm 1,29$) sendo o valor máximo «6» e o valor mínimo «1». Sendo o valor acima da média, conclui-se que a amostra apresenta uma tendência intrínseca relativamente à inclusão dos seus pares com N.E.E., ou seja, é revelada uma atitude positiva para a inclusão dos pares com deficiência nas aulas de E.F.

b) Crenças de Controlo Externo

Crenças de	M	DP	Min	Máx
controlo externo	4,16	1,23	1	6

Tabela 8 - Resultados relativamente às crenças de controlo externo

Em relação às crenças de controlo externo, a média situa-se no 4,16 ($\pm 1,23$) sendo o valor máximo «6» e o valor mínimo «1». Embora a média seja inferior à das crenças e controlo interno, esta encontra-se acima da média, conclui-se que a amostra apresenta uma tendência extrínseca relativamente à inclusão dos seus pares com N.E.E., ou seja, é revelada uma atitude positiva para a inclusão dos pares com deficiências nas aulas de E.F.

1.2 Cooperação, Objetivos e Relações

Os resultados indicam que para a “Cooperação, Objetivos e Relações” a média situa-se nos 4,70 ($\pm 0,90$), sendo que o seu valor máximo é de «6» e o mínimo de «1». O valor que se verifica está acima da média, o que significa que a amostra apresenta um valor elevado o que revela a importância que os alunos dão aos valores da cooperação, objetivos relações.

Cooperação, Objetivos e Relações	M	DP	Min	Máx
	4,70	0,90	1	6

Tabela 9 - Resultados relativamente à cooperação, objetivos e relações

1.3 Competição e Objetivos

Em relação à dimensão “Competição e Objetivos” pode-se verificar que média se situa nos 3,96 ($\pm 1,29$), sendo que o seu valor máximo é de «6» e o mínimo «1». Embora se trate de um valor acima da média, o que revela que a amostra demonstra uma atitude positiva perante a Competição e os objetivos, os valores são inferiores à dimensão da Cooperação, Objetivos e Relações, o que significa que a dimensão “cooperação, objetivos e relações” é mais valorizada que a dimensão “Competição e Objetivos”.

Competição e Objetivos	M	DP	Min	Máx
	3,96	1,29	1	6

Tabela 10 - Resultados relativamente à competição e objetivos

2. Análise Inferencial

I. Hipótese nº1

A estratégia da Cooperação, Objetivos e Relações relacionam-se positivamente com as crenças de controlo interno dos alunos do terceiro ciclo em relação à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de Educação Física.

Variáveis	R	P
Crença de Controlo interno, Cooperação, Objetivos e Relações	,358	,000

Tabela 11 - Resultados relativamente à estratégia cooperação, objetivos e relações relativamente às crenças de controlo interno

Relativamente à estratégia da Cooperação, Objetivos e Relações, está positivamente e moderadamente correlacionada com as crenças de controlo interno $r = ,358$, $p = ,000$. Quanto

maior forem as Estratégias da Cooperação, Objetivos e Relações maior serão as Crenças de Controlo Interno.

II. Hipótese nº2

A estratégia da Cooperação, Objetivos e Relações relacionam-se positivamente com as crenças de controlo externo dos alunos do terceiro ciclo em relação à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de Educação Física.

Variáveis	R	P
Crença de Controlo externo, Cooperação, Objetivos e Relações	,235	,000

Tabela 12 - Resultados relativamente à estratégia de cooperação, objetivos e relações relativamente às crenças de controlo externo

Relativamente à estratégia da Cooperação, Objetivos e Relações, embora seja inferior às crenças de controlo interno, continua a estar positivamente e moderadamente correlacionada com as crenças de controlo externas $r=.235$, $p=.000$. Quanto maior fores as Estratégias da Cooperação, Objetivos e Relações, maior serão as Crenças de Controlo Externo.

III. Hipótese nº3

Hipótese nº3 - A estratégia da Competição e Objetivos relacionam-se positivamente com as crenças de controlo interno dos alunos do terceiro ciclo em relação à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de Educação Física.

Variáveis	R	P
Crença de Controlo interno, Competição e Objetivos	,026	,347

Tabela 13 - Resultados relativamente à estratégia de competição e objetivos relativamente às crenças de controlo interno

Relativamente à Estratégia da Competição e Objetivos, a hipótese não se confirma uma vez que o valor de $p > 0,05$. Assim sendo esta estratégia não está correlacionada com as crenças de controlo interno, $r = ,026$, $p = ,347$.

IV. Hipótese nº4

Hipótese nº4 – A estratégia da Competição e Objetivos relacionam-se positivamente com as crenças de controlo externo dos alunos do terceiro ciclo em relação à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de Educação Física.

Variáveis	R	P
Crença de Controlo externo, Competição e Objetivos	,017	,532

Tabela 14 - Resultados relativamente à estratégia de competição e objetivos relativamente às crenças de controlo externo

Relativamente à Estratégia da Competição e Objetivos, a hipótese não se confirma uma vez que o valor de $p > 0,05$. Assim sendo esta estratégia embora com um valor superior à hipótese anterior, não se encontra correlacionada com as crenças de controlo externo, $r = ,017$, $p = ,532$

CAPÍTULO IV - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

1. Discussão de Resultados

Através de todo o estudo realizado tentou-se perceber quais as atitudes dos alunos sobre a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais nas aulas de Educação Física. Para tal serão feitas relações entre as crenças de controlo com as dimensões de Cooperação, Objetivo e Relações; e Competição e Objetivos.

1.1. Crenças de Controlo

Após realizado o tratamento dos dados chega-se à conclusão que as estratégias de cooperação relacionam-se positivamente com as crenças de controlo, ou seja, quanto maior é a atitude cooperativa dos alunos, mais favorável é também a sua postura relativamente aos seus companheiros com NEE, mostrando-se capazes de ajustar os seus comportamentos em prol de uma maior facilidade do processo de inclusão dos seus pares com NEE nas aulas de Educação Física.

Em relação à crença de controlo interno, a confiança dos alunos na sua capacidade de modificar os seus comportamentos para facilitar a inclusão dos seus pares com deficiência é grande. Essa confiança é igualmente grande na crença de controlo externo embora inferior que na crença de controlo interna, os adultos, nomeadamente os professores, também cooperam para facilitar a inclusão dos alunos com NEE nas suas aulas de EF.

Os alunos inquiridos demonstram ainda uma atitude positiva, relevando gosto em ajudar os seus pares com deficiência e inclusive disponibilidade com estes fora do espaço de aula para brincarem.

Os dados analisados vão ao encontro da literatura, uma vez que esta defende a criação de um modelo de escola inclusiva com base curricular, definindo as dificuldades dos alunos nas tarefas e nos procedimentos para a sua consecução (UNESCO, 2003).

Silva (2009) defende também que deve haver um ajustamento do currículo sempre que necessário e refere ainda que os alunos ditos normais ajudam os seus colegas com NEE dentro e fora da escola, o que é de todo conveniente.

A Declaração de Salamanca (1994) refere este assunto quando se refere à inclusão nas escolas, assim como o autor Leitão (2010) quando defende que o ambiente criado é fulcral para que haja um processo de aprendizagem adequado a todos no processo de ensino-aprendizagem. Leitão (2010) defende ainda que a cooperação entre os profissionais facilitará a construção de aprendizagens adaptadas às necessidades de cada aluno, melhorando assim as práticas inclusivas dos professores. Esta adaptação das atividades deve criar oportunidades de

acesso a todos os intervenientes com qualidade assegurada. Também Silva (2009) afirma que por vezes os professores devem adaptar o currículo e as atividades para que seja possível incluir todos os seus alunos no processo de ensino-aprendizagem, algo que os inqueridos deste estudo afirmam que já acontece nas aulas, promovendo assim o processo de inclusão.

Assim sendo, pode-se afirmar que os dados vão ao encontro da literatura, uma vez que os resultados estão de acordo com aquilo que se defende como um modelo de escola inclusiva, onde as dificuldades dos alunos nas tarefas e as suas necessidades são tidas em conta.

1.2. Estratégias da Cooperação, Objetivos e Relações

Os resultados do estudo demonstram que existe uma correlação positiva entre as crenças de controlo e a estratégia de Cooperação, Objetivos e Relações. Através das Hipóteses de Estudo 1 e 2, verifica-se uma correlação positiva tanto a nível das crenças de controlo interno como externo, embora se verifique que a nível do controlo interno haja uma maior correlação. As correlações indicam que uma atitude cooperativa que tenha em consideração a relação com o outro é um fator fundamental na inclusão dos pares com deficiência no que concerne ao aspeto específico do controlo interno e externo.

As estratégias cooperativas são um ponto importante na criação de atitudes positivas nos alunos ditos normais. Deve-se, assim, procurar-se sempre um contexto de aprendizagem cooperativa onde os alunos sejam positivamente interdependentes e que dependam da cooperação de todos os intervenientes para um único objetivo comum.

Assim como Leitão (2010) refere, todos os alunos devem ser integrados num ambiente caracterizado pela cooperação, partilha e solidariedade. Na disciplina de EF deve-se procurar a colocação de problemas com objetivos comuns, que visem a cooperação e o estabelecimento de novas relações entre os intervenientes.

Tal como Silva (2009) refere também que uma envolvimento de todos os alunos dentro de um grupo ou de turma devemos procurar estabelecer relações positivas, através de uma pedagogia centrada na cooperação, como já foi referido, pode ser desenvolvida através de objetivos comuns.

Johnson, Johnson e Holubec (1993) citados por Qui & Há (2012) mencionam ainda que a aprendizagem cooperativa que engloba o trabalho por objetivos e o estabelecimento de novas relações, são o processo fundamental para que todos os alunos consigam maximizar a aprendizagem de cada um deles, principalmente em grupos pequenos. Leitão (2010) confirma

essa ideia, afirmando que os dados apontam para uma inclusão feita através das estratégias cooperativas seja a melhor forma, uma vez que é a que mais fomenta a interdependência positiva entre os alunos. O mesmo autor refere ainda que a interação entre os alunos é uma fonte inesgotável de oportunidades de aprendizagem. Algo que Johnson & Johnson (1989) citados por Leitão (2010) confirmam quando chegam à conclusão que a aprendizagem cooperativa melhora o desempenho académico de todos os alunos, mas principalmente dos alunos com N.E.E., devido às interações entre estes.

Leitão (2010) afirma, que através da cooperação é possível estabelecerem-se novas relações de interdependência positiva que irão proporcionar interações pessoais «face-a-face», promovendo desta forma sentimentos de pertença a um grupo e facilitando o processo inclusivo.

Assim, tendo em conta os resultados e a correlação obtida, pode-se concluir que os alunos valorizam a colaboração, reconhecendo que esta cria e reforça laços de amizade que unem as pessoas, que a cooperação e a ajuda mútua fazem com que os próprios alunos aprendam muito sobre eles e sobre os seus colegas. Os mesmos alunos reconhecem ainda que o trabalho conjunto permite-lhes o alcance de bons resultados, havendo oportunidades de aprendizagem na relação com os seus colegas.

Os alunos inquiridos revelaram que têm gosto em ajudarem os seus colegas a aprender.

1.3. Competição e Objetivos

No que concerne às hipóteses de estudo 3 e 4, que se referem à estratégia de competição e objetivos, verificou-se o inverso das hipóteses de estudo 1 e 2 referentes à estratégia de cooperação, objetivos e relações. A variável não se correlaciona com as crenças de controlo interno e externo. Desta forma o clima de cooperação nas aulas de EF é central no processo de inclusão e na atitude os que alunos têm em relação à aceitação dos seus pares com NEE nas aulas de EF.

Embora a competição seja vista como um fator a descartar, esta está presente na vida de todos os indivíduos, inclusivamente nas aulas de EF, tal como refere Leitão (2010), as atividades em EF de carácter competitivo continuam a dominar nos currículos. Assim sendo, os professores devem estar preparados para esse aspeto, assim como devem preparar os alunos para momentos competitivos.

Contudo, cabe aos professores delimitar o carácter competitivo, tendo como objetivo principal a diminuição da distância entre a competição e a cooperação, promovendo desta forma o trabalho cooperativo, através de estratégias que inibam a competitividade excessiva e que o caminho percorrido pela turma seja a favor da inclusão de alunos com NEE, clarificando sempre os conceitos de vitória e derrota.

Os conceitos de cooperação e competição não se opõem completamente em EF, uma vez que para alcançar um objetivo competitivo, é pedido em simultâneo que este seja realizado através de um esforço cooperativo por parte de todos os envolvidos.

O professor de EF deve construir nas suas aulas um ambiente que permita desenvolver e promover atitudes positivas, não excluindo os alunos com NEE, uma vez que nas suas aulas tanto a competição como a cooperação estão sempre presentes.

De acordo com (Freire, 1997, citado por Gomes & Júnior, 2013), cabe aos professores de EF procurar, compreender e utilizar a competição para valorizar as relações, e não eliminarem o carácter competitivo das suas aulas. Faz parte do trabalho do professor a utilização da competição para promover as relações, proporcionando desta forma oportunidades a todos os alunos, independentemente da «categoria» em que estes se inserem.

Nos resultados obtidos, verificou-se que os alunos não valorizam de uma forma significativa a competição, uma vez que grande parte não revela prazer em fazer melhor que os outros, nem esse é o objetivo principal do seu trabalho nas aulas de EF. Mas o seu objetivo principal passa sim em melhorar o seu desempenho nas tarefas propostas pelo professor, sendo o principal desafio a superação pessoal e não a superação de outros.

CONCLUSÃO

Após a análise e tratamento dos dados, no que concerne à estatística inferencial na base das correlações, interessa saber se os objetivos propostos foram alcançados. Desta forma, conclui-se que das quatro hipóteses de estudo analisadas, apenas as duas primeiras referentes à estratégia da Cooperação, Objetivos e Relações tiveram uma relação positiva, tanto com as crenças de controlo interno, como as crenças de controlo externo no que concerne à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de EF. As últimas duas hipóteses de estudo referentes à estratégia da Competição e Objetivos embora tenham tido uma relação positiva com as crenças de controlo interno e externo, estas não tiveram correlações estatisticamente significativas.

Com base nas duas primeiras hipóteses conclui-se através da amostra, que tanto as crenças de controlo interno como externo revelaram que tanto os alunos como os adultos, nomeadamente os professores e os pais que apresentaram uma atitude mais cooperativa, são também aqueles que parecem ser capazes de adaptar os seus comportamentos mais facilmente, de forma a facilitar o processo de inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de EF, assim sendo, promovem o processo de inclusão.

Embora esta temática ainda necessite de uma investigação mais aprofundada, os dados retirados deste estudo são compatíveis com a literatura que a abrange.

Assim sendo, de uma forma geral, destaca-se uma correlação positiva, embora fraca, das crenças de controlo com a Cooperação, Objetivos e Relações, o que sugere a importância que a cooperação, o intercâmbio, a solidariedade e a ajuda mútua, desempenham no processo de inclusão.

Da mesma forma, é de salientar o facto de não ter sido encontrada uma correlação negativa entre as crenças de controlo e a Competição e Objetivos, embora estatisticamente não sejam significantes. No entanto, tudo indica para a importância do desenvolvimento de vínculos de interdependência positiva entre os alunos no contexto das aulas de EF, tendo como estratégia central a promoção de processos inclusivos que levam à maior participação das com NEE num grupo disciplinar específico.

É também de salientar que a noção de cooperação e competição devem ser encaradas como duas estruturas que se complementam, ao invés de serem vistas como polos opostos, além disso, uma abordagem integrada oferece as melhores oportunidades para a satisfação e desenvolvimento pessoal dos alunos.

Os jogos cooperativos devem ser vistos como um complemento aos jogos competitivos nas aulas de EF (Botteril, 2005, citado por Weinberg & Gould, 2006).

Embora existam potenciais efeitos negativos que advêm da competição, isto não significa que a competição ou determinada situação competitiva seja necessariamente má, ou que resulte em consequências negativas, pelo contrário, deve ser vista por oferecer benefícios positivos, como o desenvolvimento do carácter, da disciplina e do trabalho em equipa (Weinberg & Gould, 2006).

É fundamental ter consciência que a competição é um fator que estará sempre presente na vida de todos os indivíduos de variadas formas, portanto, devem existir nas atividades escolares, sejam estas internas ou externas, uma vez que fazem parte do contexto de formação e aprendizagem do indivíduo (Gomes & Júnior, 2013)

Desta forma, cabe ao professor de EF procurar compreender e utilizar a competição para valorizar as relações, ao invés de tentar eliminar o carácter competitivo do jogo (Freire, 1997, citado por Gomes & Júnior, 2013), criando assim oportunidades para todos os alunos, sejam estes ditos ‘normais’ ou alunos com NEE, através de modificações que permitam a todos os alunos maximizarem as suas potencialidades no jogo.

Os dados recolhidos deste estudo demonstram que os alunos sem deficiência revelam uma atitude favorável perante a inclusão dos seus pares com NEE nas aulas de EF, tendo a capacidade de ajustar os seus comportamentos em prol de um processo inclusivo melhor. Os inquiridos demonstraram uma postura positiva perante os outros agentes sociais, reconhecendo a necessidade do professor ter que adaptar o ensino de aprendizagem de modo a potenciar ao máximo a aprendizagem de todos os alunos inclusive os alunos com NEE.

Embora os resultados obtidos neste estudo sejam compatíveis com a literatura que abrange este tema, é fundamental que existam mais investigações que englobe as atitudes dos alunos relativamente à inclusão dos seus pares com NEE as aulas de EF, visto que a maioria dos estudos, aponta para as atitudes dos professores e a forma como estes podem contribuir para o processo inclusivo.

Este estudo não é pioneiro, mas poderá ser um ponto de partida para investigações futuras, que poderão aprofundar esta temática, contribuindo não só para o desenvolvimento da inclusão de alunos com NEE, como também, para todo o processo de ensino aprendizagem escolar, promovendo a cooperação entre os profissionais da área. Tal como afirmam os autores O’Brien, Kudláček & Howe (2009) e Ahmetašević, Bartoňová & Válková (2012), os estudos em relação a esta temática, relativamente à EF são poucos, e a realidade inclusiva está pouco desenvolvida e conhecida.

Existiram algumas limitações para a realização deste estudo de natureza diversa. Em primeiro lugar o facto de haver pouca bibliografia específica para algumas das variáveis deste estudo. O fato da metodologia apenas se basear numa só forma de recolha de informação (os questionários) é outra das condicionantes, uma vez que não permite comprovar a fiabilidade das respostas. E, por último, o facto de alguns alunos ainda terem preenchido incorretamente, ou não completarem os questionários, tornando-os inutilizáveis para a amostra do estudo em questão.

BIBLIOGRAFIA

Ainscow, M. (1998). *Necessidades Especiais na Sala de Aula – um guia para a formação de professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

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

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

Avramidis, E. & Norwich, B. (2010). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17:2, 129-147.

Azevedo, M. & Filho, A. (2011). Competitividade e inclusão social por meio do esporte. *Revista Brasileira Ciências do Esporte*, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 589-603.

Bénard da Costa, A. M.; Leitão, F. R.; Santos, J.; Pinto, J. V.; Fino, N. D. (2000). "Currículos Funcionais – Manual para Formação de Docentes" – Instituto de Inovação Educacional do Ministério da Educação. Lisboa.

Bénard da Costa, A. M. (2006). *Currículo Funcional no Contexto da Educação Inclusiva*. Sintra, Portugal.

Block, M. & Obrušnikova, I. (2007). "Inclusion in Physical Education": A review of the literature from 1995-2005. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 24(2), 103-124.

Bom, L.; Da Costa, C.; Jacinto, J.; Cruz, S.; Pedreira, M.; Rocha, L.; Mira, J.; Carvalho, L. (2001). *Programas Nacionais de Educação Física*. Ministério da Educação

Departamento de Educação Básica. (2004). *Organização curricular e programas: 1º ciclo do ensino básico (4ª ed.)*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Fishbein, M. & Ajzen, I. (1975). *Belief, Attitude, Intention and Behaviour: An Introduction to Theory and Research*. Reading. *Addison-Wesley Publishing Company*, Reading, MA: Addison-Wesley.

Folsom-Meek, S. & Rizzo, T. (2002), Validating the Physical Educators' Attitude Toward Teaching Individuals With Disabilities III (PEATID III) Survey for Future Professionals. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 19, 141-154.

Garcia, J. & Alonso, J. (1985). Atitudes de los maestros hacia la integracion escolar de niños com necessidades especiais. *Infancia y Aprendizaje*, nº 30, pp. 55-58.

Gomes, B. & Júnior, C. (2013). Educação Física escolar: inclusão, equidade e competição-conceitos e acções. *Evidência*, 8 (9), 97-111.

Hill, A. (2009). A Different Perspective on Inclusion. *Senior Honors Theses*. Paper 156.

Hutzler, Y., & Levi, I. (2008). Including children with disability in physical education general and specific attitudes of high-school students. *European Journal of Adapted Physical Activity*, Vol. 1, (2), pp. 21–30.

Johnson, D., Johnson, R. (1999). *Theory into Practice: Making Cooperative Learning Work*. Vol.38, Nº2.

Lebres, C. (2010). *Atitudes dos Professores de Educação Física do 1º Ciclo face à Inclusão de Alunos com Deficiência em Classes Regulares*. Dissertação de Mestrado em Exercício e Saúde em Populações Especiais, apresentada à universidade de Coimbra, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física.

Lemos, S. (2008). *Atitudes dos Professores de Educação Física ao Ensino de Indivíduos com Deficiência: estudo exploratório face ao ensino de indivíduos com deficiência intelectual*. Dissertação de licenciatura em Educação Física, apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

Leitão, F. (2003). Educação Especial. In *Gymnasium – Revista de Educação Física, Desporto e Saúde. Inclusão Escolar: A Formação em Contexto de Escola e as Representações dos Professores Sobre as Práticas na Sala de Aula*. Lisboa: ULHT, Cofac. Nº3, pp.9-18.

Leitão, F. (2006). *Aprendizagem Cooperativa e Inclusão*. Lisboa: Edição de Autor.

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

O'Brien, D., Kudláček, M., & Howe, P. D. (2009). A contemporary review of english language literature on inclusion of students with disabilities in physical education: a european perspective. *European Journal of Adapted Physical Activity*, Vol. 2, No. 1, pp. 46–61.

Obrusnikova, I., Block, M., & Dillon, S. (2010). Children's Beliefs Toward Cooperative Playing with Peers with Disabilities in Physical Education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, Vol. 27, pp. 127-142.

Organização Mundial da Saúde. (2011). *World Report on Disability*.

Oliver, M. (1996). *Understanding Disability: From Theory to Practice*. London: Macmillan.

Panagiotou, A. K., Evaggelinou, C., Doulkeridou, A., Mouratidou, K., & Koidou, E. (2008). Attitudes of 5th and 6th grade greek students toward the inclusion of children with disabilities in physical education classes after a paralympic education program. *European Journal of Adapted Physical Activity*, Vol. 1(2), pp. 31–43.

Rodrigues, D. (2002). A educação física perante a educação inclusiva: reflexões conceptuais e metodológicas. *Maringá*, v. 14, n. 1, p. 67-73, 1.

Rodrigues, D. (2003). *Perspectivas sobre a Inclusão*. Porto: Porto Editora;

Sanches, I., Teodoro, A. (2007). Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo. *Revista Portuguesa de Educação*, 20 (2), pp.105-149.

Silva, M.O.E. (2009). Educação Especial. In Revista Lusófona de Educação. *Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas*. Lisboa: ULHT;13, pp. 135-153.

Silva, M., Ribeiro, C. & Carvalho, A. (2013). Atitudes e Práticas dos Professores Face À Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais. *Revista portuguesa de pedagogia*, 53-73.

UNESCO. (1994). Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na área das Necessidades Educativas Especiais. Conferência Mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade.

UNESCO. (2003). Superar a exclusão através de abordagens inclusivas na educação. Um desafio & uma visão. Documento Conceptual

UNESCO. (2005). Orientações para a Inclusão Garantido o Acesso à Educação para Todos.

Walberg, H. & Paik, S. (2000). Práticas Educativas Eficazes. Academia Internacional de Educação. Departamento Internacional de Educação.

Watkins, A. (2003). *Princípios – Chave para a Educação Especial*. Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial.

Weinberg, R & Gould, D. (2006). *Foundations of Sport and Exercise Psychology* (4ª edição). USA: Human Kinetics. 295-319.

ANEXOS

ANEXO I – Pedido de Autorização à Direção

Exmo. Sra. Diretora

O meu nome é Mafalda Reis Horta, aluna no Mestrado de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, na Faculdade de Educação Física e Desporto da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Venho por este meio pedir a V. Exa. que se digne autorizar a aplicação de um questionário sobre inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais nas aulas de Educação Física. Com este estudo, pretende-se avaliar o modo como estes jovens do 3º ciclo de escolaridade, incluem ou excluem os seus colegas durante as aulas de Educação Física.

Agradeço desde já a atenção dispensada,

Com os melhores cumprimentos,

(Mafalda Horta)

ANEXO II – Pedido de Autorização Aos Encarregados de Educação

Exmo. Sr. Encarregado de Educação

O meu nome é Mafalda Reis Horta, aluna do Mestrado de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, na Faculdade de Educação Física e Desporto da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Venho por este meio pedir a V. Exa. que se digne autorizar a aplicação de um questionário inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais nas aulas de Educação Física. Com este estudo, pretende-se avaliar o modo como estes jovens do 3º ciclo de escolaridade, incluem ou excluem os seus colegas durante as aulas de E.F.

O questionário procura ajudar a compreender como é que os jovens e crianças com necessidades educativas especiais se incluem nas aulas de Educação Física e qual a sua importância.

A participação nos questionários é naturalmente voluntária e anónima, não lhes sendo solicitada, em local nenhum, a indicação do seu nome. Para além disso, todas as suas respostas são estritamente confidenciais: ninguém terá acesso a elas, excetuando os investigadores responsáveis. Comprometemo-nos desde já a aplicar os questionários, apenas depois de autorizados, e caso entenda necessário, prestando os esclarecimentos que pretender. Espero a sua melhor disponibilidade sobre o assunto, com a brevidade que lhe for possível.

Com os melhores cumprimentos,

Mafalda Horta.

(Por favor; preencher e devolver)

Sim, autorizo a participação do meu educando

Assinatura do Encarregado de Educação

ANEXO III – Questionários Aplicados

Questionário para turmas com alunos com necessidades Educativas Especiais na turma.

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

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

		1	2	3	4	5	6
1	Gosto de fazer melhor que os outros alunos						
2	A competição ensina-me muito sobre os outros						
3	No trabalho conjunto sinto-me receoso/embaraçado por ter de me expor perante os outros						
4	Na competição fico ansioso com o que os outros pensarão do meu desempenho						
5	Partilhar ideias e materiais é uma boa forma de aprender						
6	Obtenho melhores resultados quando trabalho sozinho						
7	No trabalho de grupo inquieta-me o ter que responder às expectativas dos outros						
8	Sinto que através da competição contribuo para o bem-estar dos outros						
9	A colaboração cria e reforça os laços de amizade que unem as pessoas						
10	Competir pode levar à criação e aprofundamento das relações de amizade						
11	Na competição fico apreensivo com o ser ou não capaz de responder ao que os outros esperam de mim						
12	Gosto de trabalhar sozinho sem me preocupar com o que os outros fazem						
13	Com a cooperação e a ajuda mútua aprendo muito sobre mim e os outros						
14	Trabalhar em conjunto permite-me alcançar bons resultados						
15	No trabalho conjunto fico ansioso com o que os outros pensarão do meu desempenho						
16	Posso aprender coisas importantes com os outros alunos						
17	Trabalho para obter melhores resultados que os outros alunos						
18	Gosto de ajudar os outros alunos a aprender						
19	Gosto do desafio de ver quem é o melhor						
20	Na competição preocupa-me que os outros me vejam cometer erros						
21	A melhor forma de fazer as coisas é fazê-las sozinho						

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

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

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

Questionário para turmas sem alunos com necessidades Educativas Especiais na turma.

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

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

		1	2	3	4	5	6
1	Gosto de fazer melhor que os outros alunos						
2	A competição ensina-me muito sobre os outros						
3	No trabalho conjunto sinto-me receoso/embaraçado por ter de me expor perante os outros						
4	Na competição fico ansioso com o que os outros pensarão do meu desempenho						
5	Partilhar ideias e materiais é uma boa forma de aprender						
6	Obtenho melhores resultados quando trabalho sozinho						
7	No trabalho de grupo inquieta-me o ter que responder às expectativas dos outros						
8	Sinto que através da competição contribuo para o bem-estar dos outros						
9	A colaboração cria e reforça os laços de amizade que unem as pessoas						
10	Competir pode levar à criação e aprofundamento das relações de amizade						
11	Na competição fico apreensivo com o ser ou não capaz de responder ao que os outros esperam de mim						
12	Gosto de trabalhar sozinho sem me preocupar com o que os outros fazem						
13	Com a cooperação e a ajuda mútua aprendo muito sobre mim e os outros						
14	Trabalhar em conjunto permite-me alcançar bons resultados						
15	No trabalho conjunto fico ansioso com o que os outros pensarão do meu desempenho						
16	Posso aprender coisas importantes com os outros alunos						
17	Trabalho para obter melhores resultados que os outros alunos						
18	Gosto de ajudar os outros alunos a aprender						
19	Gosto do desafio de ver quem é o melhor						
20	Na competição preocupa-me que os outros me vejam cometer erros						
21	A melhor forma de fazer as coisas é fazê-las sozinho						

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

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

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

Anexo IV – Output correspondente à análise do género da amostra

Frequencies

Género		
N	Valid	1358
	Missing	0
Mean		1,4912
Std. Deviation		,50011
Minimum		1,00
Maximum		2,00

Frequency Table

Género					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	691	50,9	50,9	50,9
	2,00	667	49,1	49,1	100,0
	Total	1358	100,0	100,0	

Anexo V – Output correspondente à análise do número de alunos que em anos anteriores frequentaram aulas de EF com alunos NEE

Frequencies

AnosAnteriores		
N	Valid	1358
	Missing	0
Mean		1,5110
Std. Deviation		,50006
Minimum		1,00
Maximum		2,00

Frequency Table

AnosAnteriores				
		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	1,00	664	48,9	48,9
	2,00	694	51,1	51,1
Total		1358	100,0	100,0

Anexo VI - Análise correspondente ao tipo de deficiência registada nos alunos

Frequencies

Statistics		
TipDeDeficiência		
N	Valid	1358
	Missing	0
Mean		1,8262
Std. Deviation		2,30039
Minimum		,00
Maximum		6,00

Frequency Table

TipDeDeficiência					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	,00	575	42,3	42,3	42,3
	1,00	381	28,1	28,1	70,4
	2,00	25	1,8	1,8	72,2
	5,00	213	15,7	15,7	87,9
	6,00	164	12,1	12,1	100,0
	Total	1358	100,0	100,0	

Anexo VII - Análise correspondente à Origem da Amostra

Frequencies

Statistics		
Origem		
N	Valid	1358
	Missing	0
Mean		5,8630
Std. Deviation		,66965
Minimum		1,00
Maximum		6,00

Frequency Table

Origem					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	14	1,0	1,0	1,0
	2,00	1	,1	,1	1,1
	3,00	16	1,2	1,2	2,3
	4,00	30	2,2	2,2	4,5
	5,00	4	,3	,3	4,8
	6,00	1293	95,2	95,2	100,0
Total		1358	100,0	100,0	

Anexo VIII – Correspondente à análise das Crenças de Controlo Interno

Frequencies

Statistics		
CC_Interno		
N	Valid	1358
	Missing	0
Mean		4,4032
Std. Deviation		1,28881
Minimum		1,00
Maximum		6,00

Frequency Table

CC_Interno					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	21	1,5	1,5	1,5
	1,50	14	1,0	1,0	2,6
	2,00	56	4,1	4,1	6,7
	2,50	66	4,9	4,9	11,6
	3,00	106	7,8	7,8	19,4
	3,50	164	12,1	12,1	31,4
	4,00	152	11,2	11,2	42,6
	4,50	187	13,8	13,8	56,4
	5,00	159	11,7	11,7	68,1
	5,50	148	10,9	10,9	79,0
	6,00	285	21,0	21,0	100,0
	Total	1358	100,0	100,0	

Anexo IX– Correspondente à análise das Crenças de Controlo Externo

Frequencies

Statistics		
CC_Externo		
N	Valid	1358
	Missing	0
Mean		4,1624
Std. Deviation		1,23163
Minimum		1,00
Maximum		6,00

Frequency Table

CC_Externo					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	32	2,4	2,4	2,4
	1,50	16	1,2	1,2	3,5
	2,00	41	3,0	3,0	6,6
	2,50	64	4,7	4,7	11,3
	3,00	125	9,2	9,2	20,5
	3,50	269	19,8	19,8	40,3
	4,00	169	12,4	12,4	52,7
	4,50	187	13,8	13,8	66,5
	5,00	145	10,7	10,7	77,2
	5,50	129	9,5	9,5	86,7
	6,00	181	13,3	13,3	100,0
	Total	1358	100,0	100,0	

Anexo X – Correspondente à análise da Estratégia Cooperação, Objetivos e Relações

Frequencies

Statistics		
COR		
N	Valid	1311
	Missing	47
Mean		4,7037
Std. Deviation		,90362
Minimum		1,20
Maximum		6,00

Frequency Table

COR				
		Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid	1,20	1	,1	,1
	1,40	1	,1	,2
	1,60	2	,1	,3
	1,80	2	,1	,5
	2,00	5	,4	,8
	2,20	3	,2	1,1
	2,40	4	,3	1,4
	2,60	8	,6	2,0
	2,80	15	1,1	3,1
	3,00	31	2,3	5,5
	3,20	34	2,5	8,1
	3,40	36	2,7	10,8
	3,60	49	3,6	14,6
	3,75	1	,1	14,6
	3,80	56	4,1	18,9
	4,00	84	6,2	25,3
	4,20	73	5,4	30,9
	4,40	97	7,1	38,3
	4,60	86	6,3	44,9
	4,80	110	8,1	53,2
	5,00	104	7,7	61,2
	5,20	118	8,7	70,2
	5,40	109	8,0	78,5
	5,60	102	7,5	86,3
	5,80	77	5,7	92,1
	6,00	103	7,6	100,0
	Total	1311	96,5	100,0
Missing	System	47	3,5	
Total		1358	100,0	

Anexo XI – Correspondente à Estratégia de Competição e objetivos

Frequencies

Statistics		
CO		
N	Valid	1311
	Missing	47
Mean		3,9580
Std. Deviation		1,29095
Minimum		1,00
Maximum		6,00

Frequency Table

CO					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	31	2,3	2,4	2,4
	1,33	20	1,5	1,5	3,9
	1,50	1	,1	,1	4,0
	1,67	38	2,8	2,9	6,9
	2,00	41	3,0	3,1	10,0
	2,33	58	4,3	4,4	14,4
	2,50	1	,1	,1	14,5
	2,67	66	4,9	5,0	19,5
	3,00	105	7,7	8,0	27,5
	3,33	103	7,6	7,9	35,4
	3,67	123	9,1	9,4	44,8
	4,00	120	8,8	9,2	53,9
	4,33	125	9,2	9,5	63,5
	4,67	112	8,2	8,5	72,0
	5,00	103	7,6	7,9	79,9
	5,33	90	6,6	6,9	86,7
	5,67	66	4,9	5,0	91,8
	6,00	108	8,0	8,2	100,0
	Total	1311	96,5	100,0	
Missing	System	47	3,5		
Total		1358	100,0		

ANEXO XII – Correspondente à análise da Hipótese nº1

Correlations

		COR	CC_Interno
COR	Pearson Correlation	1	,358**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	1311	1311
CC_Interno	Pearson Correlation	,358**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	1311	1358

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

ANEXO XIII – Correspondente à análise da Hipótese nº2

Correlations

		COR	CC_Externo
COR	Pearson Correlation	1	,235**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	1311	1311
CC_Externo	Pearson Correlation	,235**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	1311	1358

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

ANEXO XIV – Correspondente à análise da Hipótese nº 3

Correlations

		CO	CC_Interno
CO	Pearson Correlation	1	,026
	Sig. (2-tailed)		,347
	N	1311	1311
CC_Interno	Pearson Correlation	,026	1
	Sig. (2-tailed)	,347	
	N	1311	1358

ANEXO XV – Correspondente à análise da Hipótese nº 4

Correlations

		CO	CC_Externo
CO	Pearson Correlation	1	,017
	Sig. (2-tailed)		,532
	N	1311	1311
CC_Externo	Pearson Correlation	,017	1
	Sig. (2-tailed)	,532	
	N	1311	1358