

BRUNO MIGUEL DE OLIVEIRA ESTEVES

**A ESTRATÉGIA DA NEGOCIAÇÃO NOS ALUNOS
DO 2º E 3º CICLOS E ENSINO SECUNDÁRIO -
RELAÇÃO COM AS ATITUDES RELATIVAS
À INCLUSÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO
FÍSICA.**

Orientador: Prof. Doutor Francisco Ramos Leitão

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Educação Física e Desporto

Lisboa

2014

BRUNO MIGUEL DE OLIVEIRA ESTEVES

**A ESTRATÉGIA DA NEGOCIAÇÃO NOS ALUNOS
DO 2º E 3º CICLOS E ENSINO SECUNDÁRIO -
RELAÇÃO COM AS ATITUDES RELATIVAS
À INCLUSÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO
FÍSICA.**

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

Orientador: Prof. Doutor
Francisco Ramos Leitão

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Educação Física e Desporto

Lisboa

2014

**Cada minuto que passa é uma
oportunidade para mudar tudo para
sempre**

(Vanilla Sky)

Agradecimentos

Antes de mais é importante referir que não pretendo hierarquizar os agradecimentos dirigidos a cada um dos intervenientes mencionados.

Em primeiro lugar quero agradecer ao Orientador Professor Doutor Francisco Ramos Leitão pela disponibilidade, empenho e acompanhamento de qualidade que sempre manifestou ao longo de todo o processo.

Por conseguinte quero agradecer à professora Maria José e à professora Júlia pelos ensinamentos, lições, disponibilidade, carinho e amizade demonstrada ao longo dos meus anos como estudante do 3ºciclo e secundário.

Ao professor João Santos, por tudo o que me ensinou ao longo do meu ano de estágio, pelo acompanhamento pedagógico exemplar, pelas lições que vão para além da competência profissional, e, principalmente pela amizade que demonstrou para comigo.

Ao Luís Silva, pelos conselhos e amizade demonstrada ao longo destes cinco anos de formação profissional.

Ao meu pai António e á minha mãe Maria do Carmo por terem permitido que eu traçasse o meu próprio caminho, sem nunca colocarem em causa as minhas opções, e, principalmente por sempre terem confiado em mim.

Á minha irmã Carla e ao meu cunhado Pedro por estarem sempre presentes e disponíveis.

A todos os meus amigos (as) pelos anos de amizade de qualidade.

A todos os professores e colegas pelos conhecimentos, vivências e lições, que contribuíram certamente para a construção da pessoa que sou hoje e pretendo ser sempre.

A todos vocês, um muito obrigado.

Resumo

Este estudo enquadra-se no sistema educativo português atual e no paradigma há já muito discutido ao longo dos anos- Escola Inclusiva. O nosso estudo não foca os problemas burocráticos e funcionais que estão associados à mesma, mas sim a forma como os alunos vêm a inclusão e como agem perante a presença de alunos com deficiência na sua turma.

É um estudo centrado nas aulas de Educação Física, que se diferencia das demais áreas disciplinares por ser específica e necessitar de uma intervenção adequada de todos (pais, professores e alunos) ao tipo de deficiência manifestado pelo aluno em questão, e, especificamente na forma como os alunos ditos normais lidam com alunos com necessidades educativas especiais.

O caráter quantitativo do nosso estudo pressupõe a criação de uma base de dados resultante da aplicação de dois questionários: Um primeiro questionário designado “Escala de Gestão de Conflitos” e um segundo questionário designado “Atitudes dos alunos face à inclusão dos seus pares com deficiência. A criação desta base de dados permitiu-nos construir uma amostra de 2056 alunos selecionados de forma aleatória, correspondentes ao 2º, 3º ciclo e secundário, oriundos da Margem Sul, Lisboa, Santarém, Carcavelos e Torres Vedras. O tratamento estatístico foi desenvolvido através do SPSS, recorrendo-nos do teste não paramétrico de análise de variáveis – Correlação de Pearson.

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

Verificámos que existe uma correlação, embora muito fraca entre a estratégia da negociação e todas as crenças. Verificámos também que os alunos têm uma atitude positiva em relação à inclusão dos seus pares, partilhada pelos seus pais e professores.

Na opinião dos alunos os professores desempenham um papel mais relevante que os pais ou os próprios alunos, na inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF

Palavras-chave: Escola Inclusiva, Estratégia da Negociação, Crenças Comportamentais, Crenças Normativas, Crenças de Controlo (Interno e Externo).

Abstract

The present study consists on a quantitative study focused on the dynamics of special needs students in physical education classes. Our study is based on the “Inclusive School” paradigm, already established on the Portuguese educational system for many years.

Physical education classes differ in many ways from others classes however, for students with special needs, it's particularly important that parents, teachers and fellow students work together in order to create protocols that are suitable to their specific needs. Accordingly rather than focusing on the bureaucratic and functional aspects of the problem, our study aims to explore the dynamics of how students act towards fellow students with special needs

Our investigation was developed withing a data-base created from the distribution of two questionnaires, namely: "Conflict Management Scale" and "Student's Attitudes Towards Inclusion of Fellow Students with Special Needs". Our final sample consisted of 2056 students, that ranged in scholar distribution from middle school and high school, and from four major areas (Margem Sul, Lisboa, Santarém, Carcavelos and Torres Vedras).

Our main objective to find a possible association between strategies of conflict management/negotiation and student's beliefs (behavioral, normative, control). In order to treat and analyse our data we used a statistical software (SPSS), for the variables analysis we used a non-parametric test, Pearson's Correlation.

Regarding results we verified that there is a correlation between the strategies of conflict management/negotiation and student's beliefs, however very weak. We also verified that students have a positive attitude towards inclusion of their peers, that is also shared by parents and teachers. In student's opinion teachers play a more important role than parents and students themselves in the inclusion of students with special needs in physical education classes.

Key-words: Inclusive School, Negotiation Strategy, Behavioral Beliefs, Normative Beliefs, Control Beliefs (Intern and Extern).

Lista de Abreviaturas

NEE = Necessidades Educativos Especiais

EF = Educação Física

PNEF = Programas Nacionais de Educação Física

CIEFD= Carta Internacional da Educação Física e do Desporto

EGC N = Escala Gestão de Conflitos: Estratégia da Negociação

CCD = Crenças Comportamentais Desfavoráveis

CCF= Crenças Comportamentais Favoráveis

CN= Crenças Normativas

CCI= Crenças de Controlo Interno

CCE= Crenças de Controlo Externo

r = Coeficiente de Correlação

p= Nível de Significância

H₀= Hipótese Nula

Índice Geral

Agradecimentos.....	4
Resumo.....	5
Resumo.....	5
Abstract	6
Lista de Abreviaturas	7
Introdução	10
Capítulo 1: Revisão da Literatura.....	12
Inclusão e Escola Inclusiva	12
Aluno com Necessidades Educativas Especiais	16
Evolução Histórica da Inclusão Escolar.....	19
Aprendizagem Cooperativa.....	21
Inclusão em Educação Física	25
Conflitos e Estratégias de Resolução de Conflitos.....	26
Atitude, Comportamento e Crença.....	31
Atitude.....	31
Comportamento e Crenças	33
Capítulo 2: Metodologia.....	36
Questão de Partida.....	36
Objetivo.....	36
Pertinência do Estudo.....	36
Descrição do Instrumento.....	37
Procedimentos	38
Descrição das Variáveis	39
Hipótese (s) de Estudo	39
Caraterização da Amostra	40
Capítulo 3: Apresentação e Análise dos Resultados	43
Análise Descritiva	43
Análise Inferencial	47
Capítulo 4: Conclusões	51
Limitações do Estudo/Sugestões.....	54
Referências Bibliográficas	55
Anexos.....	59

Anexo I: Questionário para turmas com alunos NEE: Escala de Gestão de Conflitos (EGC, Leitão 2014)	59
Anexo II: Questionário para turmas com alunos NEE: “A atitude dos alunos sobre a inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de E.F” (AID-EF, Leitão 2014).....	60

Índice de Figuras

Figura 1: Classificação de alunos com NEE segundo Correia, 2008	16
Figura 2- Relação entre Crenças e Comportamentos, segundo Veloso, 2005.....	34

Índice de Tabelas

Tabela 1- Aprendizagem Cooperativa. Abordagem Tradicional vs Abordagem Cooperativa, segundo Porter, 2011	21
Tabela 2- Síntese: Da Integração à Inclusão Escolar, segundo Sanches & Teodoro, 2006	22
Tabela 3- AID-EF, Leitão 2014; Questões correspondentes a cada Dimensão	38
Tabela 4- EGC, Leitão 2014; Questões correspondentes à Estratégia de Negociação/”Mocho”	38
Tabela 5- Análise Descritiva: Valores da Média, Desvio Padrão e Valores Mín. e Máx.	43
Tabela 6- Itens da Dimensão CCF	44
Tabela 7- Itens da Dimensão CCD.....	44
Tabela 8- Itens da Dimensão CN	45
Tabela 9- Itens da Dimensão CCI	46
Tabela 10- Itens da Dimensão CCE	46
Tabela 11- Itens da Dimensão EGC N	47
Tabela 12-Análise Inferencial: Valores de r e p H1	48
Tabela 13- Análise Inferencial: Valores de r e p H2	48
Tabela 14- Análise Inferencial: Valores de r e p H3	49
Tabela 15- Análise Inferencial: Valores de r e p H4	49
Tabela 16- Análise Inferencial: Valores de r e p H5	50

Índice de Gráficos

Gráfico 1- Amostra: Zona Geográfica	40
Gráfico 2- Amostra: Género.....	41
Gráfico 3- Amostra: Ciclo de Ensino.....	41
Gráfico 4- Amostra: Turmas com e sem NEE	42
Gráfico 5- Amostra: Tipo de Deficiência.....	42

Introdução

Incluir, respeitar a diferença, cooperar, ajudar, são estes os princípios básicos que devem estar presentes na identidade de uma sociedade. Quando falamos de sociedade, falamos de várias pessoas, movidas pelos seus próprios princípios, valores, crenças e etnias, mas regidas por princípios e regras comuns a todos.

Assim, incluir é abrir portas, é acolher, é proporcionar uma igualdade de aprendizagem para todos. É criar medidas especiais para alunos especiais (Ainscow, 1997), que implicam a necessidade de existir uma escola inclusiva.

Quando falamos da escola temos que falar inevitavelmente no seu principal agente- o professor. O professor deve identificar as necessidades educativas dos seus alunos e as crianças que são tradicionalmente excluídas na sua comunidade, a fim de criar um planeamento favorável à turma e à escola para incluir estas crianças e identificar os recursos existentes na escola e na comunidade (Unesco, 2004).

Tradicionalmente verifica-se que a inclusão de alunos com NEE nas aulas de EF se resume a um acompanhamento mais atento do aluno traduzindo-se na inserção de mais um professor de EF, especificamente para o aluno com NEE. Será isto Inclusão, ou uma forma mais organizada de exclusão?

A escola é uma fonte natural de conflito. O conflito advém naturalmente do comportamento, e, é inevitável, faz parte da natureza humana. O nosso estudo foca especificamente a estratégia de gestão de conflitos- Negociação ou também designada “Mocho”. Esta estratégia valoriza muito tanto os objetivos como as relações pessoais, recorrendo a um processo de negociação integrativa ou seja, procura-se chegar a um acordo que satisfaça ambas as partes (Leitão, 2010).

O Comportamento pressupõe uma intenção, e, a intenção pressupõe três aspetos: Atitude (Crença Comportamental), Norma Subjetiva (Crença Normativa) e Controlo do Comportamento (Crença de Controlo).

Através deste estudo pretendemos analisar a associação entre a Estratégia de Negociação e as Crenças no que respeito à inclusão dos seus pares nas aulas de EF.

No primeiro capítulo (Revisão da Literatura) fazemos uma abordagem geral referindo nomeadamente as temáticas da Inclusão e Escola Inclusiva, Aluno NEE, Evolução História da Inclusão Escolar, Aprendizagem Cooperativa, Inclusão em Educação Física, Conflitos e Estratégias de resolução de conflitos e por último, Atitude, Comportamento e Crença.

No segundo capítulo (Metodologia) procedemos à elaboração da nossa questão de partida, seguindo do (s) objetivo (s) associados ao nosso estudo, e, a justificação da pertinência do mesmo. De seguida descrevemos o nosso instrumento de estudo, os procedimentos e as suas variáveis. Por último apresentamos as nossas hipóteses de estudo bem como a caracterização da amostra.

No terceiro capítulo (Apresentação e Análise de Resultados) expomos os dados resultantes do estudo, dividindo-os numa Análise Descritiva e posteriormente uma Análise Inferencial.

No quarto e último capítulo (Conclusões) mostramos as nossas conclusões bem como sugestões para um próximo estudo do género.

Capítulo 1: Revisão da Literatura

Inclusão e Escola Inclusiva

Incluir, respeitar a diferença, cooperar, ajudar, são estes os princípios básicos que devem estar presentes na identidade de uma sociedade. Quando falamos de sociedade, falamos de várias pessoas, movidas pelos seus próprios princípios, valores, crenças e etnias, mas regidas por princípios e regras comuns a todos. Estando nós inseridos numa sociedade democrática, temos a liberdade de poder ser quem somos, e de expressar a nossa opinião como bem entendermos, desde que isso não quebre os padrões sociais comuns.

A sociedade não escolhe, aceita, se primeiramente o individuo reconhecer a sociedade como sendo sua, e, simultaneamente aceitar os padrões culturais e sociais da mesma.

Considerando esta ideia, a sociedade tem de garantir que todos e cada um de nós tenham a oportunidade de se inserir na mesma. Assim a “Educação” revela ser o maior agente nesse processo de inclusão, e, a “Escola” o meio sobre a qual a mesma é proporcionada, para além da influência dos progenitores da criança cidadã.

Segundo (Leitão, 2010: 21), inclusão é “proporcionar a todos e cada um, o acesso às melhores condições de vida e aprendizagem possíveis. Segundo o autor incluir é aprender a lidar com a diferença, a mudar e criar/ recriar novas formas de estar, de organizar relações tendo sempre em consideração valores como a liberdade e a democracia”.

Assim, incluir é abrir portas, é acolher, é integrar, é proporcionar uma igualdade de aprendizagem para todos. É criar medidas especiais para alunos especiais (Ainscow, 1997).

O desenvolvimento do sistema educativo atual está fortemente ligado ao alargamento das oportunidades educacionais e ao conceito de Heterogeneidade (Mateus, 2010). Mudar a escola tem que estar associado ao conceito de Inclusão. Porém, mudar não é fácil, sobretudo quando se fala de mudar estruturas organizativas escolares, uma vez que implica uma modificação de comportamentos, crenças e acomodações há muito estabelecidas. (Leitão, 2003).

O principal objetivo da escola é o de proporcionar uma educação de qualidade, de modo a satisfazer os padrões comuns da sociedade, e como tal deve ser proporcionada a todos e não selecionável.

A inclusão deve ser considerada pelas escolas o principal objetivo uma vez que está na sua essência proporcionar aos alunos uma resposta educativa adequada às suas necessidades (Serrano 2005 *in* Mateus, 2010).

Qualquer cidadão comum reconhece a importância da existência da escola inclusiva, porém, só conseguimos realmente verificar essa realidade através da criação de documentação oficial. Assim sendo resultou a Declaração Mundial sobre Educação para todos em 1990 e a Declaração de Salamanca em 1994.

Segundo a Declaração de Salamanca (1994: 8)

“ (...) As escolas regulares com uma orientação inclusiva são o meio eficaz de combate às atitudes discriminatórias, criando comunidades de acolhimento, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando a educação para todos”.

Ainda relativamente ao mesmo documento, todas as crianças e jovens devem aprender de forma integrada independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam. As escolas devem identificar e procurar satisfazer as necessidades de todos os alunos de modo a garantir um bom nível de educação para todos através de currículos adequados. Para além disso, a escola deve:

- Saber que cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem;
- Saber que cada criança tem características, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias;
- Saber que os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades;
- Saber que as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades.

(Unesco, 1994:7)

Em Portugal,

“ (...) Todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República. É da especial responsabilidade do Estado promover a

democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares”.

(Lei de Bases do Sistema Educativo, 1986:2)

Vimos portanto que está institucionalizado o direito que todas as crianças têm à educação, sublinhamos as palavras “todas as crianças”. Consideremos o seguinte:

“ (...) Todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República. É da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolar. No acesso à educação e na sua prática é garantido a todos os portugueses o respeito pelo princípio da liberdade de aprender (...)

(Lei n.º 49/2005:3-4).

Para além disso, todas as crianças devem ter as mesmas oportunidades de aprendizagem, que implica a necessidade de existir uma escola inclusiva, que permita que o que está escrito por lei seja cumprido. Foquemo-nos na seguinte lei:

“ (...) Constitui desígnio do XVII Governo Constitucional promover a igualdade de oportunidades, valorizar a educação e promover a melhoria da qualidade do ensino. Um aspeto determinante dessa qualidade é a promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens (...)

(Decreto-Lei n.º 3/2008:1).

Vimos portanto que passados três anos, reforça-se a mesma ideia. É importante referir o seguinte, incluir não é sinónimo de aglomerar. Toda a comunidade escolar tem que ter uma noção clara que incluir não é igual a um programa de ensino individualizado que se reflete à disponibilização de uma sala exclusiva e de um docente específico denominado professor de ensino especial (Ferreira, 2013).

Segundo Stainback e Stainback (1999:25) “ (...) a questão está em oferecer a esses alunos os serviços de que necessitam, mas em ambientes integrados (...).

Relembrando a lógica que temos seguido até ao momento, verificámos que só existe sociedade se existir educação, que a educação é proporcionada através dos nossos progenitores e da escola. Foquemo-nos então na escola, e na forma como esta garante a educação à criança.

Quando falamos da escola temos que falar inevitavelmente no seu principal agente- o professor. O professor tem de saber lidar com a heterogeneidade, compreender a sua essência, e, adaptar a sua forma de ensinar aos seus alunos.

Para Mosston (1995) o ensino é uma cadeia de decisões, cabe portanto ao professor decidir o mais desejável de forma a tornar a educação o mais eficiente possível para todos. Como? Através do Planeamento.

Segundo Ramos (2010) a planificação é muito mais do que tomar decisões, é a ferramenta fundamental do professor. Através deste o professor constrói o percurso da turma, e, do (s) aluno (s) com incapacidades durante todo o ano letivo. Inevitavelmente terá que recorrer à diferenciação pedagógica, porém deverá fazê-lo sempre em ambientes de aprendizagem inclusivos.

O professor deve identificar as necessidades educativas dos seus alunos e as crianças que são tradicionalmente excluídas na sua comunidade, a fim de criar um planeamento favorável à turma e à escola para incluir estas crianças e identificar os recursos existentes na escola e na comunidade (Unesco, 2004).

Foquemo-nos agora no que atrás foi mencionado, “a inclusão escolar deve ser feita por todos os intervenientes da comunidade educativa”. Para além da escola e do professor, os pais têm um papel fundamental na inclusão do aluno na escola, e especificamente, pais de alunos com incapacidades uma vez que devem dar qualquer tipo de informação que possa ajudar a escola. (Unesco, 2004).

Esta ideia vai de encontro com o que Ainscow (1997) dizia já que para realmente existir uma modificação das escolas tem de coexistir um envolvimento que se estende para além da equipa pedagógica. Tem de abranger também os alunos, os pais e os membros de toda a comunidade educativa. A escola é fundamental nos processos de inclusão, e, o professor o principal agente, porém se os pais não contribuírem ativamente neste processo de inclusão, a mesma poderá ficar comprometida.

Para encerrarmos este capítulo queremos dizer o seguinte, só existe evolução se existir compreensão e valorização das “vozes” da sociedade. Cada um de nós é importante e tem um papel a desempenhar, porém é necessário que todos tenhamos a oportunidade de o poder fazer independentemente das nossas diferenças.

Aluno com Necessidades Educativas Especiais

Segundo Correia (1997) in Correia (2004:5),

“Os alunos com necessidades educativas especiais são aqueles que, por exibirem condições específicas, podem necessitar de apoio de serviços de educação especial durante todo ou parte do seu percurso escolar, de forma a facilitar o seu desenvolvimento académico, pessoal e socio emocional.”

Existem vários tipos de necessidades educativas especiais como pudemos verificar na figura abaixo:

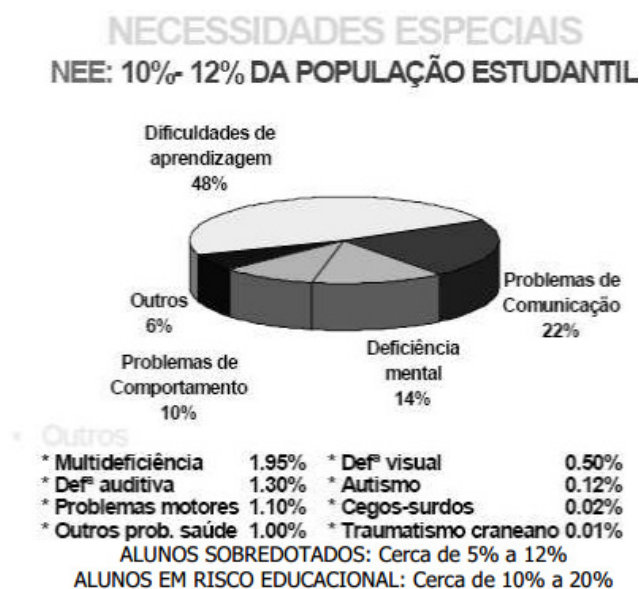


Figura 1: Classificação de alunos com NEE segundo Correia, 2008

(Correia, 2008)

Pudemos concluir que o tradicional padrão que se estabelece aos alunos com NEE como sendo alunos com deficiência motora e/ou mental, está parcialmente incorreto. Assim existem quatro tipos fundamentais de alunos com NEE: alunos com dificuldades de aprendizagem, alunos com problemas comportamentais, alunos com deficiência mental e alunos com problemas de comunicação.

Relativamente ao primeiro tipo, considera-se alunos com dificuldades de aprendizagem como

“Resultado de desordens manifestadas por problemas significativos na aquisição e uso das capacidades de escuta, fala, leitura, escrita, raciocínio ou matemáticas. Estas desordens, presumivelmente devidas a uma disfunção do sistema nervoso central, são intrínsecas ao indivíduo e podem ocorrer durante toda a sua vida (...)”

(Correia, 2004:4)

Para o autor, existem seis tipos de dificuldades de aprendizagem: Auditivo-linguística, problema associado à falta de perceção que leva a uma dificuldade de compreensão e execução das tarefas que lhe são solicitadas; Visuo-espacial, relacionada com uma dificuldade em compreender a cor, em diferenciar estímulos principais dos secundários e em visualizar orientações no espaço, que resultam em problemas na leitura; Motora, associada a problemas de coordenação; Organizacional, este problema está associado à incapacidade do aluno em organizar o seu pensamento, construir um texto conciso, com uma sequência lógica de pensamento (princípio, meio e fim); Académica, que se traduz na dificuldade em Matemática ou o contrário, isto é, possuir aptidões a Matemática mas em contrapartida dificuldades na leitura e/ou escrita; Socioemocional, relacionado com a dificuldade em compreender e cumprir regras sociais e em interpretar expressões faciais.

Segundo o autor, esta classificação não engloba todos os problemas académicos e psicológicos que existem.

Para Correia (2008) problemas comportamentais resultam de um ou mais dos seguintes aspetos:

- a) Incapacidade inexplicável para a aprendizagem;
- b) Incapacidade para desencadear ou manter relações interpessoais com os seus colegas e professores;
- c) Comportamentos/Emoções inapropriadas em circunstâncias normais;
- d) Estado geral de infelicidade, descontentamento ou de depressão;
- e) Tendência para ter medo associado ao pessoal ou a problemas específicos da escola.

Relativamente ao terceiro tipo de NEE (alunos com problemas mentais) consideramos como

“Referente a limitações substanciais na funcionalidade atual. É caracterizada por um significativo funcionamento intelectual abaixo da média (QI entre 70 a 75 ou abaixo), que geralmente coexiste com limitações em duas ou mais das seguintes áreas do comportamento adaptativo: comunicação, cuidados pessoais, tarefas domésticas, competências sociais, utilização dos serviços da comunidade, autonomia, saúde e segurança, competências académicas funcionais, lazer e trabalho. A deficiência mental manifesta-se antes dos 18 anos”.

(Luckasson, 1992 in Wehmeyer, 2003:2).

Como exemplo deste tipo de NEE temos a Paralisia Cerebral.

Por último, o quarto tipo de NEE (alunos com problemas de comunicação) está associado a doenças como o Autismo e o Síndrome de Asperger.

O Autismo é uma desordem a nível do desenvolvimento caracterizada por uma dificuldade em comunicar e interagir socialmente. Esta doença manifesta-se entre os 18 e 36 meses de vida da criança e é visível através de reações anormais da criança ao toque, à interação e à comunicação.

Relativamente ao Síndrome de Asperger, este possui características idênticas ao Autismo mas a um nível menos grave uma vez que não se manifesta ao nível da linguagem, do desenvolvimento cognitivo e autonomia.

Assim sendo compreendemos que um aluno com Necessidades Educativas Especiais necessita de uma atenção especial e de condições adequadas ao mesmo, de maneira a que este possa ser inserido na escola de uma forma correta.

Uma necessidade educativa especial assume a forma de um ou mais dos seguintes aspetos:

- a) A disponibilização de meios especiais através de equipamentos especiais (instalações e/ou recursos), da modificação do ambiente físico atual, ou da introdução de técnicas de ensino especializadas;
- b) A disponibilidade em criar um currículo especial, ou modificar o atual adaptando-o às limitações específicas do aluno;
- c) Ter atenção redobrada à estrutura social envolvente e ao clima emocional em que a educação se proporciona.

(Warnock Report, 1978)

Em suma verificamos que o conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE) é amplo, estruturado e implica uma análise profunda e objetiva da forma como intervir sobre os mesmos.

Evolução Histórica da Inclusão Escolar

A inclusão escolar é uma realidade que vem sendo introduzida no mundo de uma forma lenta e progressiva, com alterações e adaptações à medida que foi consolidando os seus princípios na escola.

Como Carvalho (2011) diz, antes da década de setenta, as crianças com necessidades educativas especiais geralmente eram excluídas do sistema de ensino regular, porém tal como já foi dito anteriormente, o acesso à educação é um direito que todas as crianças têm.

Segundo a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959:2)

“(…) Dar-se-á à criança uma educação que favoreça sua cultura geral e lhe permita - em condições de igualdade de oportunidades - desenvolver suas aptidões e sua individualidade, seu senso de responsabilidade social e moral. Chegando a ser um membro útil à sociedade “

Assim, verificamos que nessa época o conceito de inclusão não existia bem como não eram respeitados os direitos da criança. Era então necessária uma mudança de paradigma

Assim, foram criados documentos como a “*Public Law* em 1975” e o “*Warnock Report* em 1978”. Através dos mesmos foi transmitida a ideia que a “escola para todos” era uma necessidade e não uma realidade e como tal mudou a forma com que o tema era geralmente tratado. Sendo documentos escritos e aprovados obrigaram a uma mudança, uma mudança necessária.

Para Mesquita, s.d estes documentos internacionais promoveram uma alteração de pensamento resultando numa aprendizagem para toda a escola uma vez que fez com que a mesma funcionasse como um “estímulo que promove estratégias destinadas a criar um ambiente educativo mais rico para todos e não motivo de exclusão da mesma”.

Em 1994 foi realizada a “Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade”, com a colaboração da UNESCO, que resultou na criação da “Declaração de Salamanca”. Neste documento está presente a ideia de que a escola deve estar preparada para receber o aluno com NEE, sendo que a turma se deve adaptar ao aluno e não o contrário.

Com a criação deste documento, a ideia de escola para todos e igualdade de oportunidades tornou-se cada vez mais uma realidade uma vez que “combate as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos”.

Este documento defende a ideia que as escolas devem receber todas as crianças, independentemente das suas condições (físicas, mentais, sensoriais, sociais, linguísticas, e emocionais). Constatamos que houve portanto uma mudança de pensamento resultando numa mudança de paradigma.

Segundo Ainscow (1995) são necessárias seis condições base para haver uma mudança na escola:

- Liderança eficaz da escola;
- Envolvimento de toda a comunidade educativa;
- Planificação criada colaborativamente;
- Estratégias de coordenação;
- Foco nos benefícios potenciais da investigação e da reflexão;
- Valorização profissional de toda a equipa educativa.

O autor defendia a ideia que ao utilizar esta tipologia seria possível delinear algumas mensagens importantes acerca da reestruturação necessária no âmbito duma escola. Era necessária uma mudança, os professores tinham de ser preparados a considerar novas perspetivas de resposta a todas as dificuldades educativas

Em 2000, no Fórum Mundial da Educação de Dakar (Senegal) foi novamente fortalecida a ideia da “escola para todos” e definidas medidas específicas de cumprimento dos objetivos associados a esse conceito.

Por último foram criados os documentos “*Open File on Inclusive Education*” e “*Inclusive Schooling*” em 2001 e “*Overcoming Exclusion through Inclusive Approaches in Education*” em 2003 tendo em vista dar sequência à lógica de pensamento seguida até ao momento.

Atualmente existe uma grande preocupação com uma inclusão escolar de qualidade, de proporcionar uma igualdade de oportunidades para todos respeitando o princípio “escola para todos” que tão duramente foi discutido ao longo dos anos.

Contudo ainda existem várias lacunas neste processo, existem escolas que não reúnem as condições necessárias para garantir que isso aconteça e como tal ainda existe um longo caminho a percorrer para atingir os patamares desejáveis.

Aprendizagem Cooperativa

A aprendizagem cooperativa é uma estratégia do professor centrada no aluno e no potencial que existe no trabalho colaborativo entre pequenos grupos. Através da diferença e das características e capacidades de cada constituinte do grupo, os alunos criam, trabalham em conjunto, com vista o alcance de um objetivo traçado pelo professor. Ao atingir esse mesmo objetivo (ou não necessariamente) todos os alunos evoluem e aprendem uns com os outros, sendo o professor o grande mediador e estimulador desse processo, e, os alunos, os principais agentes do mesmo. (Leitão, 2010).

Recuemos um pouco no passado de forma a compreendermos exatamente o que é atualmente a aprendizagem cooperativa.

Tabela 1- Aprendizagem Cooperativa. Abordagem Tradicional vs Abordagem Cooperativa, segundo Porter, 2011

Abordagem Tradicional	Abordagem Inclusiva
- Focalização no aluno;	Focalização na Classe;
- Avaliação dos alunos por especialistas;	Avaliação das condições de ensino-aprendizagem;
- Resultados da avaliação traduzidos em diagnóstico/prescrição;	Resolução cooperativa de problemas;
- Programa para os alunos;	Estratégias para os professores;
- Colocação num programa apropriado.	Adaptação e apoio na classe regular.

(Porter, 1997 in Carvalho, 2011:17)

Através desta tabela, conseguimos compreender as diferenças claras em duas formas de ver a Inclusão. Como já foi referido anteriormente incluir não é o mesmo que inserir/juntar/amontoar.

Aquilo que verificamos em muitas escolas é que os alunos com estatuto de NEE (vai ser aprofundado posteriormente) são tratados de forma especial, têm o devido acompanhamento, mas limitativo ao processo de desenvolvimento do mesmo. Porquê?

Trabalhando de forma isolada e individual por um lado permite que os alunos consigam ter a atenção que lhes é exigível, porém não desenvolvem capacidades de suporte à

vida adulta uma vez que só lhes é permitido conviver e desenvolver com outros indivíduos que apresentam as mesmas dificuldades que as deles.

Foquemo-nos no seguinte quadro:

Tabela 2- Síntese: Da Integração à Inclusão Escolar, segundo Sanches & Teodoro, 2006

Da Integração escolar/Educação especial	À Inclusão escolar/Educação Inclusiva
Da homogeneidade	À diversidade
Da normalização	Ao direito à diferença
Do isolamento	À cooperação
Da aventura solitária	À responsabilidade coletiva
Da diferença como um problema	À diferença como um desafio
Da indiferença à diferença	À valorização da diversidade
Do currículo único	Ao currículo flexível
Do indivíduo	Ao contexto
Da seleção dos melhores	Ao sucesso para todos
Dos alunos com NEE's	A todos os alunos
Da entrada na escola, sob condição, transportando os apoios disponibilizados	A fazer parte da escola que gera e disponibiliza as condições e os recursos necessários
Do programa específico para o aluno	Às estratégias para a classe
Do défice	Ao potencial
Da educação especial para os alunos especiais	À educação de sucesso para todos
De um adulto “colado”, “guarda”	A todos os adultos presentes na escola/sala de aula para ensinar e apoiar as aprendizagens de todos os alunos
Do professor consumidor, aplicador	Ao professor criativo, experimentador e reflexivo

(Sanches e Teodoro, 2006:17)

Assim, já nos aproximamos da essência do conceito de aprendizagem cooperativa, uma aprendizagem baseada na partilha de experiências, uma aprendizagem “com o outro”, que valoriza o “nós” em detrimento do “eu” e que tem como base de todo o processo o conceito de cooperação.

A aprendizagem cooperativa funciona como uma estratégia para a inclusão escolar já que se estimulam valores característicos de uma verdadeira comunidade onde reina o princípio de ajuda mutua e cooperação. (Leitão, 2010).

Para Johnson e Johnson (1999:3)

” (...) Os alunos no seu quotidiano trabalham juntos para atingir objetivos de forma a retirar benefícios comuns a todos, encorajam-se mutuamente dando sempre o máximo para o alcance desses mesmos objetivos. (...) Trabalhar a dois é sempre mais benéfico que trabalhar sozinho porque se um cair, o outro levanta-nos, mas se estivermos sozinhos e cairmos, não teremos ninguém que nos levante.

Os alunos são mais eficazes em grupo quando trabalham em cooperação e menos eficazes quando trabalham sozinhos de forma competitiva. Os alunos que trabalham em cooperação são mais capazes de encarar a perspetiva do outro, são socialmente mais desenvolvidos comparativamente aos alunos individualistas e competitivos (Johnson e Johnson, 1988).

Foquemo-nos agora no conceito de independência social. Para Johnson e Johnson (2009) a mesma existe quando os resultados dos indivíduos são afetados por outros indivíduos.

Segundo os mesmos autores existem dois tipos de interdependência social: Positiva (quando as ações dos indivíduos promovem a realização de objetivos comuns) e Negativa (quando as ações dos indivíduos obstruem a consecução dos objetivos de cada um).

Existem diferenças significativas entre a interdependência social e a dependência social. A dependência social ocorre quando a realização do objetivo da pessoa A é afetado por ações de Pessoa B, mas o inverso não existe. Já a independência social existe quando a realização do objetivo da pessoa A é afetado por ações de Pessoa B e vice-versa.

A aprendizagem cooperativa está fortemente ligada ao conceito de interdependência positiva. Este conceito diz que trabalhando com outros inevitavelmente estabelecemos uma ligação profunda tão forte que não conseguimos ter sucesso a não ser que o companheiro também o tenha (Mateus, 2010).

Para Johnson e Johnson (1989) citado por Leitão (2010:88) a interdependência positiva é alcançada através de cinco procedimentos: Interdependência de objetivos, Interdependência de tarefas, Interdependência de recursos, Interdependência de papéis e Interdependência de recompensas.

Relativamente à primeira “Interdependência de objetivos”, refere-se à definição clara de objetivos comuns ao grupo. O sucesso só é conseguido quando todos os elementos do grupo o conseguem.

No que toca à “Interdependência de tarefas” diz respeito à forma como os alunos se organizam e planificam a forma como vão alcançar com sucesso as tarefas em que estão

envolvidos. Para Leitão (2010) o que é característico do trabalho em grupo é a responsabilidade individual.

Já a “ Interdependência de recursos” refere-se à necessidade clara de partilhar informação e recursos materiais e espaciais. Segundo o autor, esta dimensão potencia o desenvolvimento de competências sociais e interativas.

Quanto à “Interdependência de papéis” é a forma como são distribuídas as diferentes funções a desempenhar pelos membros do grupo bem como a lógica de atribuição dos mesmos. Esta dimensão é a principal potenciadora da gestão de conflitos uma vez que existe interação face-a-face.

Por último a “Interdependência de recompensas” são as formas de recompensa que os alunos e os professores definem em cooperação e refere-se à avaliação de procedimentos de grupo.

Foquemo-nos agora nos seguintes modelos de aprendizagem cooperativa: Modelo Conceptual, Modelo Curricular e Modelo Estrutural.

O primeiro modelo foi desenvolvido por Jonhson e Johnson e defende que os professores devem ser portadores dos princípios da aprendizagem cooperativa e com base nisso construir contextos sociais de aprendizagem que melhor correspondam às necessidades dos alunos.

O modelo curricular diz respeito especificamente às áreas da leitura, escrita e cálculo. Segundo este modelo o trabalho em grupo, autónomo e o ensino individualizado são os principais potenciadores de uma aprendizagem efetiva.

Por último, o modelo estrutural vê a aprendizagem como um ato social, caracterizado por procedimentos específicos na organização das interações entre alunos, alunos, professores e materiais de aprendizagem no interior da sala de aula.

Queremos encerrar este capítulo focando a aprendizagem cooperativa em Educação Física.

A escola procura proporcionar a todos os alunos as melhores condições de aprendizagem, e, a competição pode ser sentida como um obstáculo, nomeadamente a nível da sua participação e até à própria aprendizagem. A aprendizagem é sempre um ato social, e, a competição um fator de aprendizagem tal como a cooperação. Assim, a aprendizagem individual e competitiva ganha um novo sentido quando é caracterizada pela cooperação, partilha e solidariedade. (Leitão, 2010)

O professor tendo como base os objetivos propostos e adaptados à sua escola deve selecionar as estruturas cooperativas e as formas de interdependência positiva entre os alunos (Ferreira, 2011).

Inclusão em Educação Física

A Educação Física na sua essência pode ser um meio eficaz para a inclusão de alunos com NEE.

Recorrendo aos PNEF (2001:6-7) deparamo-nos com o seguinte:

“(…) Baseando-se numa conceção de participação dos alunos definida por quatro princípios fundamentais (...) a promoção da autonomia, pela atribuição, reconhecimento e exigência de responsabilidades efetivas aos alunos, nos problemas organizativos e de tratamento das matérias que podem ser assumidos e resolvidos por eles (...)”

“ A orientação da sociabilidade no sentido de uma cooperação efetiva entre os alunos, associando-a não só à melhoria da qualidade das prestações, especialmente nas situações de competição entre equipas, mas também ao clima relacional favorável ao aperfeiçoamento pessoal e ao prazer proporcionado pelas atividades”.

“ Promover o gosto pela prática regular das atividades físicas e assegurar a compreensão da sua importância como fator de saúde e componente da cultura, na dimensão individual e social “.

Assim, temos como base a “promoção da autonomia”, “cooperação entre alunos como ponte para a socialização” e “prática como componente da cultura individual e social”. Estes princípios são fundamentais para a vida em sociedade e estão bastante visíveis na lógica de intervenção da disciplina de Educação Física. Sendo a Educação Física uma catalisadora do processo de socialização tem que ser utilizada como estratégia de inclusão escolar.

Tradicionalmente verifica-se que a inclusão de alunos com NEE nas aulas de Educação Física se resume a um acompanhamento mais atento do aluno traduzindo-se na inserção de mais um professor de Educação Física, especificamente para o aluno com NEE.

Será isto Inclusão, ou uma forma mais organizada de exclusão? Por um lado temos um comprometimento do aluno NEE com a disciplina e um acompanhamento mais atento destinado ao mesmo, mas será o suficiente? Existe comprometimento com a disciplina, mas tendo como base o que falámos anteriormente, não estamos a ir contra os princípios da mesma (Autonomia, Cooperação e Cultura Social e Cultural)?

Recorrendo novamente aos PNEF (2001) comprovamos que a essência da Educação Física é de englobar todos os alunos independentemente das suas dificuldades, é uma

disciplina que engloba e não exclui, proporcionando a todos e cada um a oportunidade de aprender em clima cooperativo e de solidariedade.

Segundo a CIEFD (1978:3)

“A educação física e o desporto, elementos essenciais da educação e da cultura, devem desenvolver as aptidões, a vontade e o auto controlo das pessoas humanas e contribuir para a sua inserção social”.

Através desta citação vemos claramente um destaque para a inserção social e a importância da mesma. Para tal ser possível é necessário que as escolas e autarquias funcionem como um todo e criem as condições necessárias para que os principais agentes educativos – os professores consigam tornar isso possível. Contudo isso só é exequível se o governo de Portugal criar condições à escola para permitir que isso se verifique.

Em suma o conceito de cooperação não é só destinado aos alunos, tudo se resume a um efeito bola de neve à base de uma dependência coletiva. O aluno depende do professor, o professor da escola, a escola da autarquia, a autarquia do governo. Uma sociedade só se torna forte, quando todos contribuímos um pouco.

Conflitos e Estratégias de Resolução de Conflitos

Neste capítulo vamo-nos concentrar no conceito de “conflito”, na forma como o mesmo pode ser desencadeado, nas razões que estão na sua origem e por último, as estratégias de gestão dos mesmos.

Os conflitos fazem parte do nosso dia-a-dia, são inevitáveis e fazem parte da natureza humana estando associados a palavras como embate, choque, luta e desordem.

Decidimos recorrer ao ramo das Ciências Sociais e Humanas de maneira a compreender a forma como o mesmo interpreta o conceito de conflito, assim sendo” conflito é uma ocorrência simultânea de, pelo menos, dois impulsos ou motivos incompatíveis, sentidos por um indivíduo e verifica-se sempre que há uma situação em que ocorre uma oposição de forças de intensidade aproximadamente iguais”.

Para Tversky & Shafir (1992) in Rosa (2011:6)

“Não existe uma definição formal para este conceito” (...) o conflito surge quando trocas entre objetivos incompatíveis têm de ser realizadas (...) a quantidade de conflito está relacionada com o tamanho dessas trocas”.

Porém Pruitt (1981) in Oliveira (2007:10) diz que o conflito

“Consiste num episódio em que uma parte influencia a outra ou um elemento comum, enquanto a outra parte tenta resistir”.

Segundo Pruitt & Rubin (1986) in Pimentel (2011:6) conflito é

“ Uma divergência de interesses percebida ou uma crença de que as aspirações atuais das partes não podem ser alcançadas em simultâneo.

Para Leitão (2010) os conflitos podem ser construtivos ou destrutivos e desencadeados em qualquer contexto (família, escola, trabalho ...). Ocorrem quando existem atividades incompatíveis e quando os interesses e objetivos de uma pessoa são contraditórios com os de outra, podendo ser desencadeados de três maneiras.

O primeiro tipo de conflito é o “Conflito Conceptual” e é desencadeado quando a opinião de uma pessoa é contraditória com a opinião de outra.

Já o “Conflito de Interesse” surge quando as ações de uma pessoa tendo em vista o alcance de um determinado objetivo impedem/limitam as ações de uma segunda pessoa, igualmente movida para atingir um outro objetivo.

Por último o “Conflito Desenvolvimental” resulta de incompatibilidades entre adultos e crianças derivado de diferenças cognitivas, afetivas e sociais entre ambos.

Tal como foi dito anteriormente o conflito não é necessariamente mau, para Leitão isso é uma realidade já que “ (...) não é a presença de conflitos, mas a forma como são resolvidos que determina se são construtivos ou destrutivos”.

Segundo o mesmo, um Conflito pode ser bom quando:

- Resulta num acordo que permite às partes envolvidas alcançar os seus objetivos;
- Restaura e fortalece os vínculos afetivos e as relações de confiança mútua entre as pessoas envolvidas nesse conflito;
- Desenvolvem as competências sociais e comunicativas que permitem gerir conflitos futuros de forma positiva e construtiva.

A escola heterogénea, sendo um objeto educacional, repleto de uma variedade imensa de personalidades com ideias, opiniões e valores diferenciados, é uma fonte natural de conflito. O objetivo da mesma não é evitar conflitos mas sim “promover uma organização de gestão positiva de conflitos de forma a desenvolver interações de cooperação, solidariedade e ajuda mútua”.

Não existe um padrão para mediar um conflito, contudo muitos comportamentos e interpretações desses mesmos comportamentos, são vistos como manifestações de conflito e como tal são utilizados como uma forma de mediar o mesmo Concentremo-nos nos seguintes aspetos:

- Tempo de decisão;
- Dificuldade da decisão;
- Confiança na decisão;
- Igualdade de preferências, isto é, decisão com base na preferência;
- Inconsistência na decisão, isto é incoerência entre a decisão e a ocasião;
- Opção da esquiva, isto é, optar por não escolher nenhuma das opções;
- Justificação, ou seja, argumentos e ideias com base na decisão.

(Rosa, 2011).

Segunda a autora a “Confiança na decisão” está negativamente relacionada com o conflito, enquanto as outras medidas estão positivamente relacionadas.

De referir que a” Igualdade de preferências “ se torna um manifestador de conflito máximo quando as opções são igualmente preferenciais ou igualmente importantes. Assim, o conflito irá diminuir à medida que uma opção se torna mais importante que outra, ou quando uma opção se torna muito mais preferencial que outra.

Tal como foi dito anteriormente o objetivo da escola é “promover uma organização de gestão positiva de conflitos de forma a desenvolver interações de cooperação, solidariedade e ajuda mútua”.

Esta ideia é fortalecida por Johnson & Johnson (2010) quando os mesmos afirmam ser uma falácia tentar eliminar todos os conflitos da escola através de repressão e prevenção. Os autores defendem que é importante e fulcral que todos os constituintes da Comunidade Educativa saibam resolver e negociar os seus próprios conflitos

Segundo os mesmos autores existem dois tipos de negociação: Distributivas (Ganha-Perde), onde apenas uma pessoa obtém benefícios em detrimento de uma cedência do outro, e, integrativa, onde ambas as partes trabalham para obter um acordo que beneficie os dois. Para tal é necessário:

1. Descrever o que se pretende, que pressupõe uma boa capacidade de comunicação, e definir o conflito como uma pequena e específica parte do problema partilhado;

2. Descrever como nos sentimos de forma aberta e clara;
3. Descrever as razões que expliquem os seus objetivos sentimentos;
4. Colocarmo-nos no papel “do outro”. Isto pressupõe a capacidade de analisar as duas perspetivas, compreendendo as razões que levam o outro a agir de uma determinada maneira;
5. Criar três planos de resolução do conflito, que implica uma boa capacidade de imaginação;
6. Escolher um deles e formalizar o acordo com um “aperto de mão”. Um acordo sensato, justo e consentido por ambos maximiza os benefícios dos dois e fortalece a capacidade para trabalhar de forma cooperativa e resolver os conflitos de forma construtiva no futuro.

De acordo com a Teoria da Dupla Preocupação, desenvolvida por Johnson & Johnson (1997) in Leitão (2010) as pessoas que estão envolvidas num conflito têm que lidar com duas situações em simultâneo:

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

Concluimos que o Conflito é inevitável, normal e por vezes necessário. Nos casos em que é inevitável e prejudicial para o processo de socialização, existe a necessidade de minimizar o estrago na relação. Como tal o ser humano adapta-se e cria as suas próprias defesas. Assim surgem as estratégias de gestão de conflitos.

As estratégias de gestão de conflitos não são utilizadas como forma de evitar ou eliminar o conflito mas sim como forma de o mediar, minimizando as consequências de advêm do mesmo.

Para Pimentel (2011) as estratégias de negociação têm como objetivo manter o conflito de forma razoável, tendo em vista o estímulo de processos organizacionais tais como a criatividade e a aprendizagem organizacional. Reconhece portanto que existem fatores positivos e negativos no conflito, isto é, construtivos e destrutivos. O principal objetivo é desenvolver a capacidade de estimular ao máximo os fatores construtivos e simultaneamente reduzir os destrutivos.

Segundo a autora “não existe um estilo definido que seja totalmente eficaz, pois numa situação, uma estratégia pode ser eficaz e na outra pouco apropriada”.

Posto isto, colocamos a seguinte questão: Como lidar com os nossos conflitos? Não existe resposta clara a esta questão, cada um de nós utiliza as suas próprias estratégias, normalmente associadas ao nosso nível de stress e ao tipo de conflito perante o qual estamos a ser sujeitos, por exemplo, a forma como lidamos com um conflito com o nosso patrão é diferente da forma como lidamos com um conflito com o nosso vizinho.

Foquemo-nos então nas estratégias apresentadas por Johnson e Johnson (1981) in Leitão (2010).

Existem cinco estratégias de gestão de conflitos: Estratégia da Imposição (o Tubarão); Estratégia da Delicadeza (o Ursinho de Peluche); Estratégia do Afastamento (a Tartaruga); Estratégia de Compromisso (a Raposa) e a Estratégia da Negociação/Resolução do Problema (o Mocho) Na essência destas cinco estratégias verificamos sempre duas preocupações: As “Relações Sociais” e os “Objetivos”, variando o nível de importância que é atribuído a cada uma.

A primeira estratégia (o Tubarão) é uma estratégia de imposição de atitudes caracterizadas por uma dicotomia do tipo ganhar/perder, onde os objetivos assumem uma importância elevadíssima enquanto as relações assumem uma importância mínima ou nula (Leitão, 2010). Verificamos portanto que se trata de uma estratégia de imposição e está normalmente associada a pessoas fortes, corajosas, capazes de trazer um conflito em aberto rapidamente. A própria natureza da estratégia é uma dicotomia, uma vez que a forma de mediar o conflito é a coação do próprio conflito.

Relativamente à segunda estratégia (O Urso de Peluche), verificamos o contrário comparativamente com a estratégia anterior. Nesta estratégia existe uma maior preocupação com a relação interpessoal em detrimento dos objetivos. Permanece a preocupação com o outro, em criar e manter uma relação positiva, de cordialidade e de confiança com o mesmo (Leitão, 2010). Esta estratégia está associada normalmente a pessoas calmas que procuram harmonia. Por vezes são capazes de “aceitar a culpa” apenas para trazer paz à situação em questão.

No que toca à terceira estratégia (Tartaruga) baseia-se na ausência de preocupações, isto é, nem os objetivos nem as relações são demasiado importantes. Assim, quando tanto os objetivos como as relações pessoais são importantes, inicia-se um processo de negociação integrativa, ou seja, procura-se chegar a um acordo que satisfaça ambas as partes. Aqui, o principal objetivo é potenciar os benefícios das duas partes, procurar uma solução que satisfaça os dois, preservando a relação social (Leitão, 2010). Em suma esta estratégia é

normalmente utilizada por pessoas calmas, mediadoras das suas próprias emoções e que minimizam, negam e evitam qualquer tipo de conflito.

Já a quarta estratégia (Raposa) funciona como mediadora de preocupações. Nestes casos quando é improvável que ambas as partes não alcancem um acordo, e, não estejam reunidas as condições para proceder a uma negociação integrativa, existe a possibilidade de ser necessário preterir os objetivos e sacrificar ligeiramente a relação social com vista um acordo (Leitão, 2010).

O nosso estudo foca especificamente a estratégia do “Mocho”, também denominada “Estratégia da Negociação” e a relação que estabelece com os vários tipos de Crenças (será falado posteriormente) daí merecer o nosso destaque de imediato.

A estratégia do “Mocho” valoriza muito tanto os objetivos como as relações pessoais. Posto isto recorre-se a um processo de negociação integrativa tal como na estratégia da “Tartaruga” ou seja, procura-se chegar a um acordo que satisfaça ambas as partes (Leitão, 2010).

A diferença entre estas duas estratégias está no grau de importância que é atribuída às relações pessoais e aos objetivos. Enquanto na estratégia da “Tartaruga” nem uma nem outra são importantes, nesta estratégia verifica-se o contrário, ou seja, é dada muita importância.

A força desta estratégia está associada ao conceito de integridade na construção de laços de confiança e respeito, resultantes num relacionamento mais profundo com a pessoa. As pessoas que recorrem a esta estratégia são pessoas que não são obcecadas com a sua maneira de ser, têm uma mente aberta a soluções diferentes que resultem num ganho de ambas as partes. São pessoas com fortes habilidades no que toca à Comunicação e Inteligência Emocional. Contudo é importante referir que este estilo pode demorar muito a ser implementado, não recomendável para conflitos que impliquem resoluções rápidas.

Atitude, Comportamento e Crença

Atitude

No nosso dia-a-dia estamos familiarizados com a palavra “atitude”, somos criticados, avaliados e por vezes rotulados com base na interpretação que as outras pessoas têm face às nossas. Relações socialmente fortes são por vezes quebradas num ápice como consequência de “más atitudes”, discussões, confrontos e até guerras são desencadeados na base das mesmas. Posto isto, o que é uma atitude?

O conceito pode ser interpretado de várias maneiras consoante a área científica que falamos, por exemplo para a Psicologia Social atitude é uma predisposição do (s) indivíduo (s) a responder de determinada forma a um objeto social, resultante de uma interação social, de processos de comparação, identificação e diferenciação social. Assim, é possível situar a nossa posição face aos outros num determinado momento temporal.

Para Eagly e Chaiken (1993) in Bohner e Schwarz (2001:2) ambos psicólogos sociais, atitude é

"Uma tendência psicológica que se expressa através da avaliação de uma entidade particular com algum grau de favor ou desfavor".

A área das Ciências Sociais e Humanas diz que as atitudes são predisposições internas estáveis e longas de maneira que as pessoas se comportem de determinada forma em relação a outras pessoas, objetos ou situações específicas.

Segundo Santo & César (2010) in Inácio (2011:30) as atitudes são

"Aquilo que direciona as formas de atuação em termos de valores e crenças e, por isso, podem ser susceptíveis de mudança"

Contudo, segundo Amaral (2009) a atitude é uma intenção de comportamento específico. A autora defende que uma mudança de atitude pode demorar muito tempo a causar uma mudança de comportamento, e, em certos casos essa mudança pode nem acontecer.

Verificamos então que a atitude parte como princípio básico na relação social a nível pessoal, profissional e educacional.

Focando a relação social educacional pudemos concluir que a atitude do professor face ao aluno é a base de todo o processo educacional, não só no facto da sua atitude influenciar a do aluno, como também no modo como influencia todo o processo de ensino-aprendizagem.

No nosso estudo pretendemos verificar a influência das atitudes entre alunos, e, mais especificamente entre alunos ditos "normais" e alunos com necessidades educativas especiais. Procuramos verificar de que forma é que a atitude com base na crença está relacionada com as estratégias de gestão de conflitos.

Comportamento e Crenças

O conceito “Comportamento” é genericamente considerado igual ao conceito de “Atitude”, porém e apesar de cs uma associação entre os dois, existem diferenças significativas entre ambos.

Comportamento é o conjunto organizado das operações selecionadas em função das informações recebidas do ambiente através das quais o indivíduo integra as suas tendências (Ávila, 1967 in Amaral, 2009:17).

Segundo a mesma autora, o comportamento é uma ação enquanto a atitude é uma intenção, isto é, o comportamento é a concretização da atitude. Só existe comportamento se a atitude for consumada.

Segundo Fishbein & Ajzen (2010) in Ajzen (2014:1)

” Quando um comportamento é realizado, pode provocar consequências positivas ou negativas, reações favoráveis ou desfavoráveis , e pode revelar dificuldades imprevistas ou fatores facilitadores. Esse feedback pode mudar o comportamento de uma pessoa, nomeadamente a nível das crenças comportamentais, normativas e de controlo e, portanto, afetar as intenções e ações futuras”

Existem várias teorias que procuram explicar o comportamento do ser humano (Teoria da Agregação, da Ação Refletida, do Contato, da Dissonância Cognitiva e do Comportamento Planeado). Neste estudo vamo-nos focar na Teoria do Comportamento Planeado desenvolvido por Ajzen em 1985.

A Teoria do Comportamento Planeado defende que a intenção (atitude) de uma pessoa para executar uma ação (comportamento) é essencial para existir ação, uma vez que mostra o nível de motivação da pessoa e o esforço que a mesma faz para desempenhar o comportamento (Veloso, 2005).

Para Ajzen (1991) a intenção requer três aspetos fundamentais.

O primeiro aspeto é a atitude em relação ao comportamento e refere-se numa avaliação positiva ou negativa do comportamento executado.

Já o segundo é a norma subjetiva e diz respeito à pressão social associada ao comportamento que se reflete na consecução ou não do mesmo.

Por último, o terceiro aspeto diz respeito ao grau de controlo comportamental e traduz-se na perceção de realização do comportamento e presume uma reflexão com base em

experiências passadas bem como identificação de impedimentos e/ou obstáculos. Para o autor, quanto maior for o controlo comportamental, mais forte é a intenção para executar a ação.

Foquemo-nos na figura abaixo:

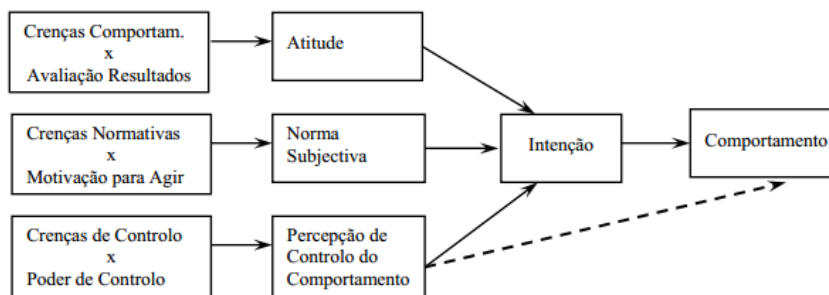


Figura 2- Relação entre Crenças e Comportamentos, segundo Veloso, 2005

(Veloso, 2005:73)

Como já foi dito anteriormente o Comportamento pressupõe uma intenção, e, a intenção pressupõe três aspetos: Atitude, Norma Subjectiva e Controlo do Comportamento.

Agora, vamos explicitar o que está na origem destes três aspetos. Começemos pela Atitude.

Como já vimos previamente, a atitude é a percepção do individuo em relação às vantagens, inconvenientes e consequências dos seus comportamentos e é determinada

Assim, um individuo que mostra preocupação em ter uma alimentação saudável, e, que pratica regularmente atividade física como base de um estilo de vida ativo, acredita que a alimentação e a atividade física são fundamentais para um estilo de vida ativo (Crença Comportamental), sendo que valoriza muito possuir um estilo de vida ativo (Avaliação das consequências).

A Crença Comportamental é adquirida através da experiência e/ou através do meio social e cultural onde está inserido.

Quando falamos de influências sociais no comportamento, referimo-nos a Crenças Normativas. Este tipo de crença diz respeito à importância que damos relativamente ao que os outros pensam de nós, das nossas ações, da nossa forma de estar. É a nossa motivação para corresponder às expectativas dessas mesmas pessoas. (Veloso, 2005)

Quando um individuo age de forma a agradar uma pessoa que preza, significa que seguiu uma norma subjectiva, ou seja, teve como base uma Crença Normativa.

Por último, a percepção de controlo do comportamento é ocasionada por dois fatores: as Crenças de Controlo e o Poder de Controlo.

Para Veloso (2005) as Crenças de Controlo constituem uma percepção de recursos e oportunidades de realização do comportamento bem como uma percepção das barreiras que possam estar associadas a esse mesmo comportamento.

Por outro lado o Poder de Controlo é uma percepção de domínio que o indivíduo exerce sobre as crenças de controlo, ou seja, cada crença de controlo é atenuada pela percepção de poder.

Segundo Ajzen (1991:185) um comportamento “é uma função conjunta de intenções e de controlo comportamental, que implica várias condições”.

Assim, a percepção de controlo “deve ser avaliada em relação ao comportamento de interesse próprio, e, o contexto específico deve ser o mesmo que aquele em que o comportamento está a ocorrer”

O autor vai ainda mais longe:

“(…) Por exemplo ... se o comportamento profetizado é “doar dinheiro aos pobres”, então devemos avaliar as intenções para “doar dinheiro aos pobres”, não especificamente a intenção “doar dinheiro” mas sim a intenção na sua totalidade”

Para o autor as intenções e o controlo comportamental percebido devem permanecer estáveis, entre a sua avaliação e a observação do comportamento. Porquê? Porque acontecimentos imprevisíveis podem implicar uma mudança na intenção ou na percepção de controlo comportamental. Assim, podemos concluir que as variáveis iniciais podem não ser definitivas, não permitem uma previsão exata do comportamento.

No nosso estudo pretendemos correlacionar os vários tipos de Crenças (Comportamentais, Normativas, Controlo Interno/Externo) com a estratégia de gestão de conflitos “Negociação” ou também designada “Estratégia Mocho”, isto entre alunos ditos “Normais” e alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Capítulo 2: Metodologia

Questão de Partida

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

Objetivo (s)

Analisar a associação entre as Crenças Comportamentais mais favoráveis em relação à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de Educação e a estratégia da Negociação (Mocho).

Analisar a associação entre as Crenças Normativas mais favoráveis em relação à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de Educação e a estratégia da Negociação (Mocho).

Analisar a associação entre as Crenças Comportamentais mais favoráveis em relação à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de Educação e a estratégia da Negociação (Mocho).

Analisar a associação entre as Crenças de Controlo Interno mais favoráveis em relação à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de Educação e a estratégia da Negociação (Mocho).

Analisar a associação entre as Crenças de Controlo Externo mais favoráveis em relação à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de Educação e a estratégia da Negociação (Mocho).

Pertinência do Estudo

O nosso estudo foi desenvolvido numa lógica transversal e quantitativa, uma vez que foi efetuado numa única medição, não tendo sido feito um posterior acompanhamento da amostra.

A recolha de dados foi efetuada através de dois questionários intitulados “A atitude dos alunos sobre a inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de EF” (AID-EF, Leitão, 2014) e “Escala de Gestão de Conflitos” (EGC, Leitão, 2014).

Porquê este estudo? Tal como foi referido anteriormente, o comportamento do individuo advém das suas crenças, e, o conflito resulta da oposição de crenças. Assim, pretendemos analisar o seguinte: Será que os alunos que têm crenças comportamentais, normativas e de controlo favoráveis relativamente a alunos com NEE, são os que mais recorrem à estratégia da negociação?

Então, será que os alunos que têm uma atitude positiva perante os seus pares com NEE, são os que melhor gerem os seus conflitos?

Descrição do Instrumento

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

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

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

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

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

Tabela 3- AID-EF, Leitão 2014; Questões correspondentes a cada Dimensão

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

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

Tabela 4- EGC, Leitão 2014; Questões correspondentes à Estratégia de Negociação/”Mocho”

Estratégia “Mocho”	Estratégia “Tubarão”	Estratégia “Ursinho de Peluche”	Estratégia “Tartaruga”	Estratégia “Raposa”
4, 9, 10, 17,19	-	-	-	-

Procedimentos

Em primeiro lugar definimos o nosso objetivo de estudo bem como as hipóteses que pretendíamos que fossem estudadas, simultaneamente, com a validação dos questionários a aplicar nas escolas (AID-EF e EGC, Leitão, 2014).

De seguida procedemos à elaboração da nossa revisão da literatura tendo como base os autores de referência de cada um dos temas tratados bem como outros estudos e outras teses que pudessem contribuir para o enriquecimento bibliográfico do nosso. A estrutura ficou organizada seguindo a lógica do “Efeito Funil”:

- Inclusão e Escola Inclusiva;
- Aluno com Necessidades Educativas Especiais;
- Evolução Histórica da Inclusão Escolar;
- Aprendizagem Cooperativa;

- e) Inclusão em Educação Física;
- f) Conflitos e Estratégias de Resolução de Conflitos;
- g) Atitude, Comportamento e Crença.

Depois, iniciámos a etapa de entrega dos questionários, procurando o máximo número de aplicações possível. Desta forma cada aluno orientado contribuiu para a elaboração de uma “Base de Dados Geral” (elaborada no *Software Microsoft Office Excel*) que juntou todos os questionários de todos os orientados, contabilizando uma amostra total de 2093 alunos, utilizada por todos nós. Destes 2093, decidimos contabilizar apenas 2056 alunos, excluindo 37 correspondentes ao 1º ciclo.

Por último, inserimos os dados no programa de análise estatística “*SPSS*”, de maneira a elaborar um tratamento estatístico descritivo e inferencial, permitindo uma posterior análise e reflexão dos resultados obtidos, e, apresentando as respetivas conclusões.

Descrição das Variáveis

Depois de efetuarmos os procedimentos atrás referidos, procedemos à análise estatística dos dados recolhidos. Para tal utilizámos o teste de Correlação de *Pearson* ou “*p pearson*”, uma vez que pretendemos medir o grau de correlação entre duas variáveis de escala média.

Assim, as variáveis em causa são: Crenças Comportamentais Favoráveis, Crenças Comportamentais Desfavoráveis, Crenças Normativas, Crenças de Controlo Interno, Crenças de Controlo Externo e Estratégia da Negociação.

Hipótese (s) de Estudo

H1: Os alunos que apresentam crenças comportamentais favoráveis em relação à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de Educação Física são os que mais recorrem à estratégia da negociação.

H2: Os alunos que apresentam crenças comportamentais desfavoráveis em relação à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de Educação Física são os que mais recorrem à estratégia da negociação.

H3: Os alunos que apresentam crenças normativas mais favoráveis em relação à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de Educação Física são os que mais recorrem à estratégia da negociação.

H4: Os alunos que apresentam crenças de controlo interno mais favoráveis em relação à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de Educação Física são os que mais recorrem à estratégia da negociação.

H5: Os alunos que apresentam crenças de controlo externo mais favoráveis em relação à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de Educação Física são os que mais recorrem à estratégia da negociação

Caraterização da Amostra

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

Relativamente à Zona Geográfica pudemos aprimorar recorrendo ao gráfico abaixo que a amostra é procedente da Margem Sul (Barreiro, Pinhal Novo e Charneca da Caparica), Lisboa, Torres Vedras, Santarém e Carcavelos.

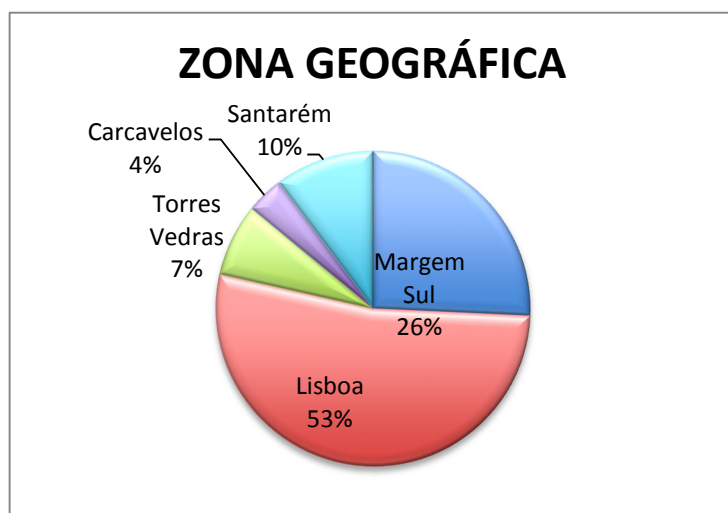
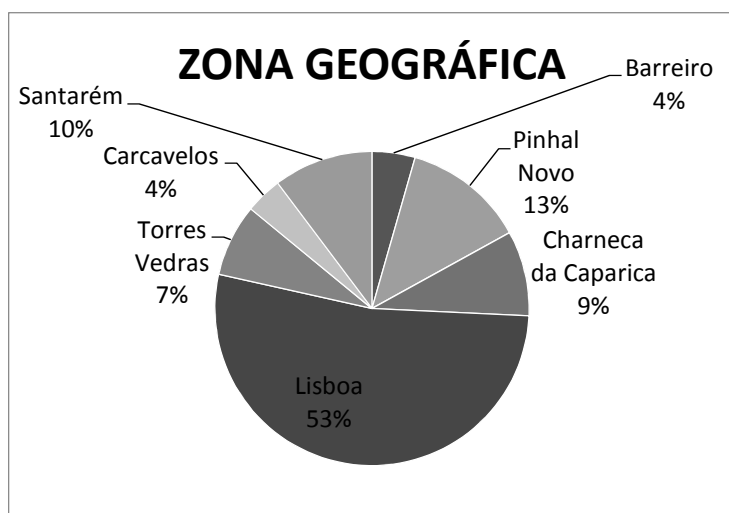


Gráfico 1- Amostra: Zona Geográfica

Assim, temos 26% de alunos da Margem Sul (529 alunos), 53% de Lisboa (1085 alunos), 10% de Santarém (211 alunos), 7% de Torres Vedras (153 alunos) e 4% de Carcavelos (78 alunos), ou seja mais de metade da amostra é de Lisboa.

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

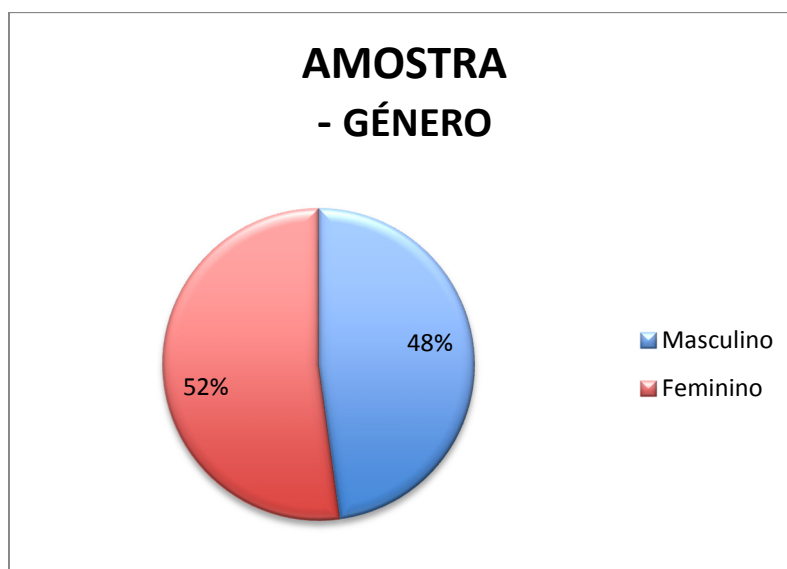


Gráfico 2- Amostra: Género

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

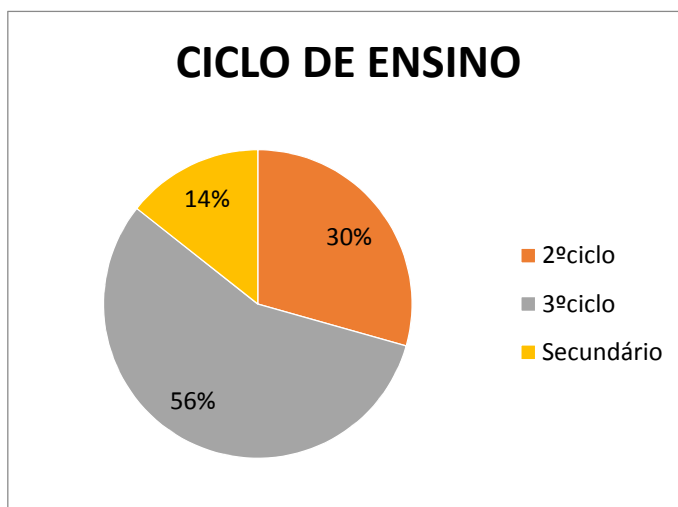


Gráfico 3- Amostra: Ciclo de Ensino

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

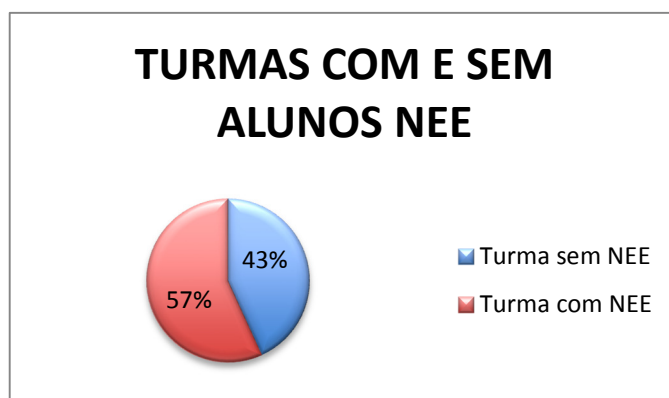


Gráfico 4- Amostra: Turmas com e sem NEE

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

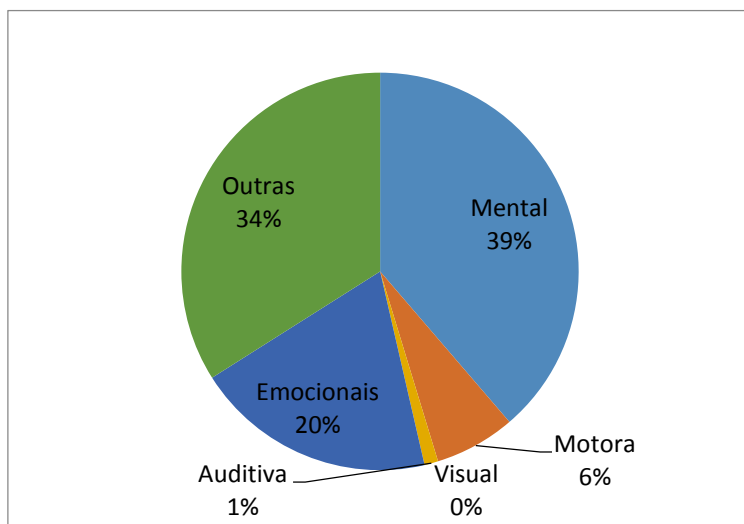
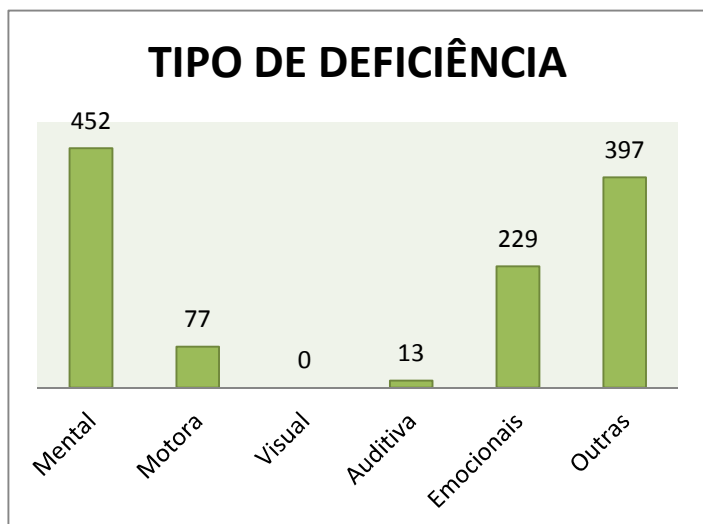


Gráfico 5- Amostra: Tipo de Deficiência

Capítulo 3: Apresentação e Análise dos Resultados

Análise Descritiva

Na tabela abaixo apresentamos os valores respetivos a cada dimensão em estudo, isto é: Crenças Comportamentais Favoráveis (CCF), Crenças Comportamentais Desfavoráveis (CCD), Crenças Normativas (CN), Crenças de Controlo Interno (CCI), Crenças de Controlo Externo (CCE) e Estratégia de Gestão de Conflitos “Negociação” (EGC N). Os valores apresentados dizem respeito à média, desvio-padrão, valor máximo e valor mínimo.

Tabela 5- Análise Descritiva: Valores da Média, Desvio Padrão e Valores Mín. e Máx.

	Média	Desvio Padrão	Valor Mínimo	Valor Máximo
Estratégia da Negociação	4,784	1,2712	1	6
Crenças Comportamentais Favoráveis	4,475	1,5364	1	6
Crenças Comportamentais Desfavoráveis	2,355	1,5225	1	6
Crenças Normativas	4,668	1,5374	1	6
Crenças de Controlo Interno	4,466	1,5430	1	6
Crenças de Controlo Externo	4,282	1,6276	1	6

Como podemos ver nos dados apresentados, quase todas as dimensões de estudo apresentam valores médios acima da média. A exceção verifica-se na dimensão “Crenças Comportamentais Desfavoráveis” com um valor médio de 2,355 relativamente abaixo da média geral da escala (3,5) o que significa que os alunos não são contra a inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de EF. O valor médio das Crenças Comportamentais Favoráveis é elevado (4,475), situando-se acima da média geral (3,5) o que significa que os alunos apresentam uma atitude claramente favorável à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de EF.

De seguida apresentamos os dados relativos aos itens de cada uma das dimensões de estudo. Começamos por apresentar os dados relativos à dimensão- Crenças Comportamentais Favoráveis.

Tabela 6- Itens da Dimensão CCF

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

Como podemos verificar todos os itens desta dimensão apresentam valores acima da média (3,5) o que significa tal como foi dito anteriormente que a amostra apresenta uma atitude favorável no que toca á inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de EF.

Foquemo-nos na pergunta 5 e nos valores da sua média. Verificamos que a amostra tem algumas dúvidas em torno desta questão, ou seja, apesar do valor da média ser relativamente acima da média geral, não apresenta um grau de concordância muito elevado. Assim, os alunos não têm a certeza se os seus pares com deficiência aprendem mais em aulas separadas ou se aprendem mais em aulas integradas.

O facto da pergunta 14 ser a mais elevada em termos de média (4,83) mostra que a inclusão nas aulas de EF promove a inclusão na escola, no recreio e nas outras áreas disciplinas uma vez que os alunos têm a perceção (com base na vivência da inclusão em EF) que devem ajudar mais os seus colegas.

No que toca à dimensão- Crenças Comportamentais Desfavoráveis:

Tabela 7- Itens da Dimensão CCD

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

Estes dados vão de encontro ao que foi dito anteriormente, isto é, se os alunos apresentam atitudes favoráveis à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF, significa que os valores das atitudes desfavoráveis são baixos valores que se verificam nesta tabela.

No que diz respeito à dimensão- Crenças Normativas:

Tabela 8- Itens da Dimensão CN

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

Como verificamos na tabela, todos os itens desta dimensão apresentam valores elevados e acima da média (3,5) o que significa que a amostra pensa que as outras pessoas também têm uma atitude positiva relativamente à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de EF.

É importante referirmos esta particularidade, o grau de média apresentada evolui nesta ordem: Pergunta 11,15 e 4 com médias de 3.97, 4.89 e 5.32 respetivamente. O que nos mostram estes dados? Conseguimos concluir que os alunos acham que tantos os seus colegas, como os seus pais e professor de EF têm uma atitude positiva em relação à inclusão dos seus pares com deficiência. Porém esta atitude positiva é diferenciada evoluindo na ordem atrás referida.

A pergunta nº6 também apresenta valores curiosos se compararmos com a pergunta nº5 (CCF). Porquê? Os valores elevados da média desta pergunta (4.49) são contraditórios com os valores médios da pergunta 5 (3.84) apesar do seu conteúdo ser idêntico. Isto reforça a ideia que os alunos têm algumas dúvidas no que toca a esta particularidade, apesar de mostrarem uma maior tendência para a ideia de que os alunos devem ter aulas integrados na turma e não separadamente.

Foquemo-nos agora na dimensão- Crenças de Controlo Interno:

Tabela 9- Itens da Dimensão CCI

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

Os valores desta tabela relativamente altos e acima da média geral (3,5) mostram que os alunos de forma autónoma e intrínseca têm uma boa atitude relativamente à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de EF.

Apesar das duas perguntas apresentarem valores altos de média, verificamos que existe uma diferença entre ambas. Assim, podemos concluir que os alunos têm uma perceção clara de que devem ajudar os seus colegas com deficiência nas aulas de EF (4,80 de média-80% da amostra). Porém apenas 68,8% brinca com os mesmos fora da escola.

Relativamente à dimensão- Crenças de Controlo Externo:

Tabela 10- Itens da Dimensão CCE

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

Como vemos os valores resultantes são também altos e acima da média geral (3,5), o que mostra que o fator externo- Professor influencia a atitude que os alunos têm em relação aos seus pares com deficiência nas aulas de EF. Sendo valores relativamente altos significa que os alunos têm uma perceção que o professor promove a inclusão de alunos com deficiência nas suas aulas, e, inevitavelmente influencia os alunos de uma forma positiva a incluir também.

Estes valores vão de encontro com que temos vindo a defender até agora neste estudo, ou seja, não é o aluno que se deve adaptar à turma mas sim o contrário. Através destes valores verificamos que a amostra afirma que o professor pede a colaboração de todos com vista a integração de alunos com deficiência (80,1% de concordância). Porém não têm a certeza se o

professor adapta as suas atividades aos mesmos alunos (62% de concordância). Por último, a dimensão- Estratégia da Negociação:

Tabela 11- Itens da Dimensão EGC N

Estratégia da Negociação	Média	Valor Mínimo	Valor Máximo
4-Ajudar os outros a encontrarem, por si próprios soluções para os problemas	4,75	1	6
9- Promover a discussão e o diálogo como forma de resolução de problemas	4,56	1	6
10- Ser bom observador e estar atento ao que o rodeia	4,96	1	6
17- Ser conciliador e aceitar que pode errar	5,10	1	6
19- Confiar na capacidade de os outros tomarem decisões corretas e adequadas	4,87	1	6

Como vemos os valores resultantes são também altos e acima da média geral (3,5), o que mostra que a amostra usa de forma sistemática a estratégia da Negociação como forma de resolução dos seus próprios conflitos. Isto significa que estabelecem um equilíbrio entre o alcance dos objetivos e a relação pessoal, indo encontro ao modelo da dupla preocupação.

Assim, ao se verificar esta realidade mostra que existe uma contribuição positiva para a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF já que o aluno em caso de conflito não se foca apenas nos seus objetivos, mas também na relação que tem com outro.

Análise Inferencial

Começamos por mostrar o coeficiente de correlação associado a cada associação Negociação – Crença. Neste estudo pretendemos verificar as seguintes associações: Estratégia da Negociação-Crenças Comportamentais Desfavoráveis, Estratégia da Negociação-Crenças Comportamentais Favoráveis, Estratégia da Negociação-Crenças Normativas, Estratégia da Negociação-Crenças de Controlo Interno e Estratégia da Negociação-Crenças de Controlo Externo, que se traduzem nas nossas hipóteses de estudo.

H1: Os alunos que apresentam crenças comportamentais favoráveis em relação à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de Educação Física são os que mais recorrem à estratégia da negociação.

Tabela 12-Análise Inferencial: Valores de r e p H1

Hipótese1	Crenças Comportamentais Favoráveis	
	r	sig.
Escala de Gestão de Conflitos: Negociação	,152	0

Através desta tabela verificamos que o valor de r é igual a 0,152. No nosso estudo pretende-se testar a existência de correlação entre a Estratégia da Negociação e as Crenças Comportamentais Favoráveis. Assim, e dado que a significância do teste é inferior a 0,05 ($p=0$), existe evidência estatística que nos permite rejeitar a H_0 ($H_0=pX,Y=0$).

Desta forma concluímos que a correlação existente entre as variáveis em questão é significativamente diferente de zero ($r=0,152$, $p < 0,05$), sendo esta uma Correlação Muito Fraca Positiva significativa.

H2: Os alunos que apresentam crenças comportamentais desfavoráveis em relação à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de Educação Física são os que mais recorrem à estratégia da negociação.

Tabela 13- Análise Inferencial: Valores de r e p H2

Hipótese 2	Crenças Comportamentais Desfavoráveis	
	r	sig.
Escala Gestão de Conflitos: Negociação	-0,046	0

Através desta tabela verificamos que o valor de r é igual a -0,046. No nosso estudo pretende-se testar a existência de correlação entre a Estratégia da Negociação e as Crenças Comportamentais Desfavoráveis. Assim, e dado que a significância do teste é inferior a 0,05 ($p=0$), existe evidência estatística que nos permite rejeitar a H_0 ($H_0=pX,Y=0$).

Desta forma concluímos que a correlação existente entre as variáveis em questão é significativamente diferente de zero ($r=-,046$, $p < 0,05$), sendo esta uma Correlação Muito Fraca Negativa significativa.

H3: Os alunos que apresentam crenças normativas mais favoráveis em relação à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de Educação Física são os que mais recorrem à estratégia da negociação.

Tabela 14- Análise Inferencial: Valores de r e p H3

Hipótese 3	Crenças Normativas	
	r	sig.
Escala Gestão de Conflitos: Negociação	0,111	0

Através desta tabela verificamos que o valor de r é igual a 0,111. No nosso estudo pretende-se testar a existência de correlação entre a Estratégia da Negociação e as Crenças Normativas. Assim, e dado que a significância do teste é inferior a 0,05 ($p=0$), existe evidência estatística que nos permite rejeitar a H_0 ($H_0=pX, Y=0$).

Desta forma concluímos que a correlação existente entre as variáveis em questão é significativamente diferente de zero ($r=0,111$, $p < 0,05$), sendo esta uma Correlação Muito Fraca Positiva significativa.

H4: Os alunos que apresentam crenças de controlo interno mais favoráveis em relação à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de Educação Física são os que mais recorrem à estratégia da negociação.

Tabela 15- Análise Inferencial: Valores de r e p H4

Hipótese 4	Crenças de Controlo Interno	
	r	sig.
Escala Gestão de Conflitos: Negociação	0,137	0

Através desta tabela verificamos que o valor de r é igual a 0,137. No nosso estudo pretende-se testar a existência de correlação entre a Estratégia da Negociação e as Crenças Comportamentais Favoráveis. Assim, e dado que a significância do teste é inferior a 0,05 ($p=0$), existe evidência estatística que nos permite rejeitar a H_0 ($H_0=pX, Y=0$).

Desta forma concluímos que a correlação existente entre as variáveis em questão é significativamente diferente de zero ($r=0,137$, $p < 0,05$), sendo esta uma Correlação Muito Fraca Positiva significativa.

H5: Os alunos que apresentam crenças de controlo externo mais favoráveis em relação à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de Educação Física são os que mais recorrem à estratégia da negociação

Tabela 16- Análise Inferencial: Valores de r e p H5

Hipótese 5	Crenças de Controlo Externo	
	r	sig.
Escala Gestão de Conflitos: Negociação	0,105	0

Nesta tabela verificamos que o valor de r é igual a 0,105. No nosso estudo pretende-se testar a existência de correlação entre a Estratégia da Negociação e as Crenças Comportamentais Favoráveis. Assim, e dado que a significância do teste é inferior a 0,05 ($p=0$), existe evidência estatística que nos permite rejeitar a H_0 ($H_0=pX,Y=0$).

Assim, concluímos que a correlação existente entre as variáveis em questão é significativamente diferente de zero ($r=0,105$, $p < 0,05$), sendo esta uma Correlação Muito Fraca Positiva significativa.

Capítulo 4: Conclusões

O principal objetivo do nosso estudo é analisar a relação entre a Estratégia de Negociação “Mocho” e as 5 dimensões das atitudes (Crenças Comportamentais Favoráveis, Crenças Comportamentais Desfavoráveis, Crenças Normativas, Crenças de Controlo Interno e Crenças de Controlo Externo) dos alunos no que respeita à inclusão dos seus pares com deficiências nas aulas de EF.

Em termos estatísticos existe uma associação positiva entre a estratégia da Negociação ou “Mocho” e as 5 dimensões das atitudes (à exceção das Crenças Comportamentais Desfavoráveis), embora se traduza numa Correlação Muito Fraca.

Com isto queremos dizer que os alunos que recorrem à Estratégia da Negociação podem ter como base a Crença, na inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de Educação Física. Colocamos em aberto já que se trata de uma Correlação Muito Fraca, que não nos permite afirmar com clareza a veracidade desta relação. Uma coisa é certa, a inexistência desta relação é rejeitada por nós. Os dados indicam que essa relação existe, embora fraca.

Focando agora as dimensões de estudo verificamos que as Crenças Comportamentais Favoráveis (4,48) apresentam médias elevadas e muito superiores aos valores apresentados pelas Crenças Comportamentais Desfavoráveis (2,35). Estes resultados indicam que os alunos apresentam uma atitude claramente favorável à inclusão dos seus pares com deficiência.

Relativamente à pergunta “Os alunos com deficiência aprendem mais nas aulas de E.F. do que se tivessem aulas separadas, só para eles” verificamos que a amostra tem algumas dúvidas em torno desta questão ou seja, apesar do valor da média (3.84) ser relativamente acima da média geral (3.5), não apresenta um grau de concordância muito elevado. Assim, os alunos não têm a certeza se os seus pares com deficiência aprendem mais em aulas separadas ou se aprendem mais em aulas integradas.

O facto da pergunta nº14 “A inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF ajuda-me a compreender que devo ajudar mais os meus colegas” ser a mais elevada em termos de média (4,83) mostra que a inclusão nas aulas de EF promove a inclusão na escola, no recreio e nas outras áreas disciplinares uma vez que os alunos têm a perceção (com base na vivência da inclusão em EF) que devem ajudar mais os seus colegas.

A média relativamente alta (4,51) da pergunta nº7 “Nas aulas de EF, os alunos com deficiência são bem aceites pelos colegas de turma” é um indicador de que a inclusão, na opinião dos próprios alunos, não prejudica a sua aprendizagem.

Estes resultados vão de encontro ao seguinte objetivo presente nos Programas Nacionais de Educação Física (2001):

“ A orientação da sociabilidade no sentido de uma cooperação efetiva entre os alunos, associando-a não só à melhoria da qualidade das prestações, especialmente nas situações de competição entre equipas, mas também ao clima relacional favorável ao aperfeiçoamento pessoal e ao prazer proporcionado pelas atividades”.

No que toca às Crenças Normativas verificamos também médias elevadas (4,668) e acima da média geral. Estes dados indicam que os alunos pensam que as outras pessoas (colegas, pais e professores) também têm uma atitude positiva relativamente à inclusão, porém de forma diferenciada. Os alunos, comparativamente com pais e professores, não têm um grau tão elevado de consciência de que a inclusão é um valor social (uma norma) que se espera dos seus cidadãos.

A pergunta nº6 “Os alunos com deficiência devem fazer as aulas de EF na sua turma e não separadamente” apresenta valores curiosos se compararmos com a pergunta “Os alunos com deficiência aprendem mais nas aulas de E.F. do que se tivessem aulas separadas, só para eles” correspondente à pergunta nº5 das Crenças Comportamentais Favoráveis. Os valores elevados da média desta pergunta (4.49) são contraditórios com os valores médios da pergunta 5 (3.84) apesar do seu conteúdo ser idêntico. Isto reforça a ideia que os alunos têm algumas dúvidas no que toca a esta particularidade, apesar de mostrarem uma maior tendência para a ideia de que os alunos devem ter aulas integrados na turma e não separadamente.

A média da pergunta “Os meus colegas acham que o facto de haver alunos com deficiência na turma não prejudica o normal funcionamento das aulas de EF” é a mais baixa desta dimensão (3,97), que reforça a ideia de que os alunos são os que têm um grau de consciência (de que a inclusão é um valor social) mais baixo.

Esta ideia é ainda mais visível se compararmos as médias da dimensão “Crenças Normativas” (4,69) e a dimensão “Crenças Comportamentais Favoráveis” (4,475). Apesar de ambas serem elevadas, verificamos uma ligeira diferenciação que se traduz num aumento significativamente maior da dimensão “Crenças Normativas”.

Assim, podemos concluir que os alunos e os colegas têm atitudes positivas em relação à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de EF. Porém, os próprios alunos têm a noção de que os seus pais e professores têm uma atitude mais positiva ainda do que a deles.

Estes resultados vão de encontro ao que a Unesco (2004) defende quando diz que a inclusão escolar deve ser feita por todos os intervenientes da comunidade educativa. Quando falamos de comunidade educativa, referimo-nos a pais, professores e alunos e não meramente a alunos e professores.

Os resultados associados à dimensão “Crenças de Controlo Interno” traduzem-se num valor de média relativamente alto (4,466) que mostra uma motivação interna e autónoma do próprio aluno relativamente à inclusão dos seus pares com deficiência.

Porém é importante referir que quando confrontados com a pergunta “Fora da escola por vezes estudo ou brinco com os meus colegas com deficiência a média de respostas é de 4,13. Apesar de ser superior á media geral (3,5) quando comparados com a média da pergunta “Nas aulas de EF., quando os meus colegas com deficiência têm dificuldades, eu ajudo-os” (4,80) verificamos uma diferença significativa.

Assim podemos concluir que os alunos não têm dúvidas de que devem ajudar os seus colegas com deficiência nas aulas de EF, mas, não estão tão convictos de que devem brincar com eles fora da escola. Esta particularidade pode ser explicada de duas maneiras:

1ª: O aluno não tem amigos com deficiência no seu meio envolvente, fora do contexto escolar;

2ª: O aluno não se sente confortável a brincar com um menino com deficiência, tendo medo de lhe causar danos que piorem a situação clinica do mesmo;

3ª: O aluno não se sente confortável por se tratar de um aluno deficiente.

Estamos convictos que a explicação será ou a 1ª ou a 2ª, já que os resultados obtidos mostram claramente que os alunos têm uma atitude positiva relativamente à inclusão.

Se compararmos os valores da dimensão “Crenças Comportamentais Favoráveis” (4,48) com os da dimensão “Crenças de Controlo Interno” (4,47) verificamos que são praticamente iguais. Estes resultados reforçam a ideia que temos vindo a defender até agora.

No que toca à dimensão “Crenças de Controlo Externo” verificamos uma média de 4.282, significativamente alta e acima da média geral (3.5).

Esses resultados mostram que o fator externo- Professor influencia a atitude que os alunos têm em relação aos seus pares com deficiência nas aulas de EF. Sendo valores

relativamente altos significa que os alunos têm uma perceção que o professor promove a inclusão de alunos com deficiência nas suas aulas, e, inevitavelmente influencia os alunos de uma forma positiva a incluir também.

Estes valores vão de encontro com que temos vindo a defender até agora neste estudo, ou seja, não é o aluno que se deve adaptar à turma mas sim o contrário.

Se compararmos os valores da dimensão “Crenças de Controlo Interno” (4,47) com os da dimensão “Crenças de Controlo Externo” (4,28) podemos concluir que o professor é um fator que contribui para a inclusão de alunos com deficiência, porém não é o fator essencial já que esta comparação indica que a motivação parte mais do aluno do que de um fator externo, neste caso o professor.

Em suma, os resultados obtidos neste estudo mostram por um lado que a relação por nós levantada “Será que existe uma associação entre a Estratégia da Negociação com as 5 dimensões das atitudes?” existe parcialmente, traduzindo-se numa correlação muito fraca.

Por outro lado os resultados são indicadores de que o caminho para a escola inclusiva existe, já que todos os intervenientes do processo educativo partilham uma ideologia semelhante e positiva.

São dados positivos, motivadores e que nos indicam que a Escola Inclusiva já existe e é possível torna-lo global em todas as escolas do país.

Limitações do Estudo/Sugestões

O facto de não existirem outros estudos relacionados com as estratégias de gestão de conflitos não nos permitiu ter uma noção desta realidade. Tivemos que criar um estudo parcialmente de raiz, ou seja, as nossas conclusões traduzir-se-iam em conclusões únicas, sem nunca poderem ser comparadas com outras.

Outra limitação do nosso estudo pode estar associada à diversidade da amostra, constituída por alunos do 2º e 3º ciclo bem como por alunos do Secundário. Sugerimos que será positivo fazer estudos deste género, diferenciando as respostas por níveis de ensino, género, turmas com NEE e sem NEE.

Referências Bibliográficas

- Ainscow, M. (1995). Education For All: Making it happen – *Comunicação apresentada no Congresso Internacional de Educação Especial*, Birmingham, Inglaterra, Abril.
- Ainscow, M. (1997). Educação para todos: Torná-la uma realidade. In I.I.E. (Ed.). *Caminho para as Escolas Inclusivas*. Lisboa: IIE.
- Ajzen, I. (1991). The Theory of Planned Behavior. *Organizational behavior and human decision processes* 50, 179-211 (1991)
- Ajzen, I. (2014). The theory of planned behaviour is alive and well and not ready to retire: a commentary on Sniehotta, Priesseu, and Araújo-Soares. *Health Psychology Review*, 2014
- Amaral, J. (2009). *Atitudes dos alunos sem deficiência face á inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física*. Estudo exploratório das atitudes dos alunos do 9ºano de escolaridade. Universidade de Coimbra, Junho de 2009.
- Bohner, G & Schwarz, N. (2001). The Construction of Attitudes. *Oxford, UK: Blackwell*, pp. 436-457.
- Bom, L; Mira, J; Da Costa, F; Jacinto, J; Cruz, S; Pedreira, M; Rocha, L; Carvalho, L. (2001). *Programas Nacionais de Educação Física*. Ministério da Educação
- Carvalho, P. (2011). *Percepção dos professores de Educação Física e do grupo de Ciências sobre a Inclusão*. Dissertação de Mestrado. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

- Correia, M. (2004). *Problematização das dificuldades de aprendizagem nas necessidades educativas especiais*.
- Correia, M. (2008). *Dificuldades de aprendizagem específicas: Contributos para uma definição portuguesa*. Porto Editora
- Ferreira, A. (2013). *A perceção dos professores de Educação Física do 2 e 3º ciclo do Ensino Básico sobre a interdependência professor-aluno*. Dissertação de Mestrado. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Ferreira, F. (2011). *Aprendizagem cooperativa como estratégia para a inclusão de um aluno com dificuldades de aprendizagem*. Dissertação de Mestrado. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Inácio, I. (2011). *A atitude dos professores em relação às vantagens da educação inclusiva*. Dissertação de Mestrado. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Johnson, D; Johnson, R. (1988). *Cooperative Learning: Two heads learn better than one*.
- Johnson, D; Johnson, R. (1999). *Theory into Practice: Making Cooperative Learning Work*. Vol.38, Nº2.
- Johnson, D; Johnson, R. (2009). An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Educational Researcher* 2009; 38; 365
- Johnson, D; Johnson, R. (2010). Restorative Conflict In Schools: Necessary Roles of Cooperative Learning and Constructive Conflict. *ESRC Seminar, Restorative Approaches to Conflict in Schools*, September 14, 2010

- 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. (2010). *Valores educativos. Cooperação e inclusão*.
- Leitão, J. (2011). *A atitude dos professores face à inclusão de alunos com deficiência: A influência do nível de ensino e grupo disciplinar*. Dissertação de Mestrado. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Mateus, A. (2010). *As perceções dos professores dos diversos grupos disciplinares em relação à inclusão escolar*. Dissertação de Mestrado. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
- Mesquita, M. (s.d). *Escola para todos: O percurso necessário- Mito ou Realidade?*
- Mosston, M & Asworth, S. (1985). “Entrevista com Musska Mosston e Sara Ashworth, in *Horizonte, vol II, nº1 Maio-Junho pp 23-27*
- Oliveira, R. (2007). *Resolução de Conflitos: Perspetiva dos Alunos do 4ºano do Conselho de Arruda dos Vinhos*. Dissertação de Mestrado. Universidade Aberta.
- Pimentel, M. (2011). *Conflito Organizacional: Uma ameaça ou uma oportunidade para as organizações*. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
- Rosa, I. (2011). *Tradeoffs and conflict in decision making: development and applications of the double-mediation model*. Tese de Doutoramento. Instituto Universitário Ispa.
- Sanches, I; Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: Cruzando perspetivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação, 2006, 8, 63-83*

Stainback, S & Stainback, W. (1999). *Inclusão: Um guia para educadores. Artmed ed., Porto Alegre (RS).*

UNESCO (1978). Carta Internacional da Educação Física e do Desporto

UNESCO (1994). Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais, *Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.*

UNESCO (2000). Educação para Todos: O compromisso de *Dakar. Fórum Mundial da Educação de Dakar.*

UNESCO (2004). Manual de Apoio 1: Como criar um ambiente inclusivo e amigo da aprendizagem.

THE WARNOCK REPORT (1978). Special Educational Needs. *Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People.*

UNICEF. (1959). Declaração Universal dos Direitos da Criança.

Veloso, S. (2005). *Determinantes da atividade física dos adolescentes: estudo de uma população escolar do concelho de Oeiras.* Dissertação de Mestrado em Psicologia Desportiva. Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia

Wehmeyer, M. (2003). *Defining Mental Retardation and Ensuring Access to the General Curriculum.* Division on Developmental Disabilities. University of Kansas

Diário da Republica Portuguesa. Lei nº 49/2005, artigo 2º.

Diário da Republica Portuguesa. Decreto-Lei n.º 3/2008.

Lei de Bases do Sistema Educativo. (1986). Diário da República, artigo 2º

Anexos

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

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

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

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

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

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

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

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

DADOS DO ALUNO

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