

PATRÍCIA ALEXANDRA CABRAL REIS

**AS CRENÇAS DE CONTROLO DOS ALUNOS
DOS 2º E 3º CICLOS FACE À INCLUSÃO DOS
SEUS PARES COM DEFICIÊNCIA NAS AULAS DE
EDUCAÇÃO FÍSICA – O CONTATO E O NÍVEL DE
ENSINO**

Presidente: Prof.^a Doutora Ana Margarida Tavares de Sousa

Orientador: Prof. Doutor Francisco Alberto Ramos Leitão

Arguente: Prof.^a Doutora Maria Odete Pereira da Silva Emygdio da Silva

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Educação Física e Desporto

Lisboa

2016

PATRÍCIA ALEXANDRA CABRAL REIS

**AS CRENÇAS DE CONTROLO DOS ALUNOS
DOS 2º E 3º CICLOS FACE À INCLUSÃO DOS
SEUS PARES COM DEFICIÊNCIA NAS AULAS DE
EDUCAÇÃO FÍSICA – O CONTATO E O NÍVEL DE
ENSINO**

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

Presidente: Prof.^a Doutora Ana Margarida
Tavares de Sousa

Orientador: Prof. Doutor Francisco Alberto
Ramos Leitão

Arguente: Prof.^a Doutora Maria Odete
Pereira da Silva Emgydio da Silva

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Educação Física e Desporto

Lisboa

2016

“A verdadeira deficiência é aquela que prende o ser humano por dentro e não por fora, pois até os incapacitados de andar podem ser livres para voar.”

Thaís Moraes

“A maior deficiência não está no corpo do deficiente físico, mas, na alma do preconceituoso.”

Sebastião Barros Travasso

“Encare suas deficiências e seus problemas como desafios, nunca como desculpas”

Paulo Ursaia

“Toda a inclusão depende, primordialmente, do olhar de cada um”

Rosicler Netto

Agradecimentos

Ao Professor Orientador Francisco Ramos Leitão pela ajuda constante e disponibilidade ao longo de todo este processo.

Ao Pai por ser pai e mãe ao mesmo tempo e pelas palavras sábias que sempre me transmitiu ao longo de toda a minha vida fazendo com que nunca deixasse para trás qualquer dos meus objetivos mostrando-me constantemente o valor de lutar pela vida tanto profissional como académica. Para além disto, o seu gosto pelo exercício físico é tão vincado que leva qualquer um a seguir esta área.

À Madrasta que, ao acompanhar o pai, ajuda nas responsabilidades que devemos cumprir e trata os enteados como filhos ajudando em qualquer trabalho.

Aos Irmãos, Sérgio, o mais velho, por aturar todas as más disposições e acompanhar-me na mesma área de vida académica apoiando-me em qualquer situação, nem que seja a dançar. À Carolina por ser uma boa ouvinte em qualquer momento, ao Afonso por fazer rir qualquer pessoa através das suas palavras inteligentes de um menino de 8 anos.

Aos Avós por serem os melhores do mundo, por serem pais e avós ao mesmo tempo, pelo mimo constante em qualquer situação e por ajudarem o Pai a formarem-me como pessoa, sem eles eu jamais seria a mesma.

À Mãe, que mesmo não estando presente fisicamente, é uma estrelinha no céu que me faz ser cada vez melhor em prol do seu orgulho.

Ao namorado Fábio que, presenteou todo o meu percurso académico, principalmente nestes dois últimos anos de mestrado onde, a sua ajuda foi crucial. A ele agradeço também, o apoio e paciência incondicional e todas as suas palavras motivadoras no momento certo.

A todos os professores da Licenciatura e Mestrado que contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional.

A todos os professores, colegas de trabalho e amigos que de alguma forma fizeram-me acreditar que um dia alcançaria este meu objetivo.

Resumo

O presente estudo intitulado de “As Crenças de Controlo dos alunos do 2º e 3º ciclo face à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de Educação Física: o contacto e o nível de ensino” tem como objetivos analisar a relação existente entre as crenças de controlo interno e externo dos alunos normais perante a inclusão e ausência de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) do 2º e 3º ciclo.

A amostra é constituída por 604 alunos do 2º ciclo com idades compreendidas entre os 10 e os 15 anos (11.29 ± 0.9) onde 270 são do sexo masculino e 334 do género feminino. Do 3º ciclo são 1158 alunos com um intervalo de idades dos 11 aos 18 anos (13.65 ± 1.1) onde 598 alunos são do género masculino e 560 do género feminino.

Relativamente à recolha de dados, esta foi realizada através da aplicação do questionário “As atitudes dos alunos face aos seus pares com deficiência nas aulas de Educação Física” (AID – EF, Leitão, 2014) preenchidos de acordo com a escala de Likert composta por seis parâmetros de “1” a “6”. Quanto aos procedimentos estatísticos, realizou-se uma análise descritiva e posteriormente uma análise inferencial, utilizando o Teste T-student, através do programa estatístico SPSS.

Através dos resultados obtidos e, comparando o nível de ensino (2º e 3º ciclos) é de referenciar que foram encontradas diferenças significativas nas Crenças de Controlo Interno e Externo quando há presença de alunos com NEE revelando-se atitudes mais positivas nos alunos do 2º ciclo. Já nas turmas com ausência de alunos com NEE, apesar de apresentarem atitudes positivas, não há diferenças significativas entre os níveis de ensino.

Palavras-chave: Necessidades Educativas Especiais; Inclusão; Escola Inclusiva; Atitudes; Teoria do Contato; Teoria do Comportamento Planeado; Estratégias Cooperativas; Educação Física Inclusiva.

Abstract

The present study entitled “The control beliefs of students from second and third grades in view of the inclusion of their disabled peers in physical education classes: contact and level of education” has as main objective analyze the existing relations between the beliefs of internal and external control of the “normal” students towards their peers with special education needs from 2nd and 3rd grades.

The sample is constituted by 604 students from 2nd grade, with ages between 10 and 15 years old ($11,29 \pm 0,9$) where 270 were males and 334 were females.

From 3rd grade are 1158 students with ages between 11 and 18 years old ($13,65 \pm 1,1$) where 598 students were males and 560 were females.

Both grades belong to schools located in Lisbon and Lisbon South Bay.

Concerning the data collection, this was performed trough the application of the questionnaire “Attitude of students on the inclusion of their peers with disabilities” (AID – EF, Leitão, 2014) filled according Likert scale wich is composed by 6 parameters from “1” to “6”.

Concerning statistical procedures, we carried out a descriptive analysis, using the t-Student test, trough SPSS.

From the obtained results and, comparing the level of education (2nd and 3rd grade), it is to be mentioned that were found significant differences in Beliefs of Internal and External Control when there is the presence of students with disabilities in regular classes of Psysical Education, showing more positive attitudes among 2nd grade students.

When compared the Control Beliefs in classes, in the absence of students with disabilities, there are no significant differences between the education level, however both grades presented positive attitudes towards the inclusion of their peers with disabilities.

Keywords: Special Education Needs; Inclusion; Inclusive School; Attitudes; Contact Theory; Theory of Planned Bahaviour; Cooperation Strategies; Inclusive Physical Education.

Lista de siglas e abreviaturas

EF – Educação Física

NEE- Necessidades Educativas Especiais

TCP – Teoria do Comportamento Planeado

TC – Teoria do Contato

Índice Geral

Agradecimentos	4
Resumo	5
Abstract	6
Lista de siglas e abreviaturas	7
Índice Geral	8
Índice de Gráficos	10
Índice de Tabelas:	11
Introdução	12
CAPÍTULO I:	15
REVISÃO DA LITERATURA	15
1.1. Inclusão	16
1.1.1. Escola Inclusiva	17
1.1.2. Educação Física Inclusiva	18
1.2. Aprendizagem cooperativa	20
1.3. Atitudes e Teoria do Comportamento Planeado	21
1.4. Teoria do Contato	23
1.5. A atitude dos alunos em relação à inclusão dos seus pares com deficiências nas aulas de Educação Física	24
CAPÍTULO II:	29
METODOLOGIA	29
2.1. Questão de Partida	30
2.2. Definição de Objetivos	30
2.3. Hipóteses de Estudo	30
2.4. Caracterização das variáveis de estudo	31
2.5. Caracterização do Estudo	31
2.6. Instrumentos utilizados	32

2.7. Procedimentos	32
2.8. Caracterização da Amostra	33
CAPÍTULO III:	45
APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	45
CAPÍTULO IV:	55
DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E CONCLUSÃO	55
4.1. Discussão de Resultados e Conclusão	56
4.1.1. Crenças de Controlo Interno	56
4.1.2. Crenças de Controlo Externo	58
Referências Bibliográficas	62
Anexos	66
Anexo 1: : Questionário para turmas com alunos NEE: “A atitude dos alunos sobre a inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de EF” (AID-EF, Leitão, 2014).....	66
Anexo 2: : Questionário para turmas sem alunos NEE: “A atitude dos alunos sobre a inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de EF” (AID-EF, Leitão, 2014).....	67
Anexo 3: Análise Inferencial relativa às crenças de controlo interno das turmas com presença de alunos com NEE nas turmas de ambos os ciclos.	68
Anexo 4: Análise Inferencial relativas às crenças de controlo interno das turmas com ausência de alunos com NEE de ambos os ciclos.	68
Anexo 5: Análise Inferencial das crenças de controlo externo relativas às turmas com presença de alunos com NEE em ambos os ciclos.	69
Anexo 6: Análise Inferencial das crenças de controlo externo relativas às turmas com ausência de alunos com NEE em ambos os ciclos.	69

Índice de Gráficos

Gráfico 1: Gráfico de idades dos alunos do 2º ciclo.....	33
Gráfico 2: Gráfico de idades do 3º ciclo.	34
Gráfico 3: Gráfico de Género dos alunos do 2º ciclo.	35
Gráfico 4: Gráfico de género dos alunos do 3ºciclo.	36
Gráfico 5: Gráfico da escola que os alunos do 2ºciclo frequentam.	36
Gráfico 6: Gráfico de escola que os alunos do 3ºciclo frequentam.	37
Gráfico 7: Gráfico de onde os alunos do 2º ciclo são oriundos.....	38
Gráfico 8: Gráfico de onde os alunos do 3ºciclo são oriundos.....	39
Gráfico 9: Gráfico de alunos inquiridos do 2ºciclo que já frequentaram aulas com alunos com NEE em anos anteriores.	40
Gráfico 10: Gráfico do alunos inquiridos do 3º ciclo que já frequentaram turmas com alunos com NEE em anos anteriores.	41
Gráfico 11: Gráfico dos alunos inquiridos do 2ºciclo que frequentam turmas com alunos com NEE.	42
Gráfico 12: Gráfico dos alunos inquiridos do 3ºciclo que frequentam turmas com alunos com NEE.	42
Gráfico 13: Gráfico do tipo de deficiência dos alunos com NEE do 2ºciclo.	43
Gráfico 14: Gráfico do tipo de deficiência dos alunos com NEE do 3ºciclo.	44

Índice de Tabelas:

Tabela 1: Valores da média, desvio padrão, mínimo e máximo das variáveis de estudo das turmas com ausência de alunos com NEE.	46
Tabela 2: Valores da média, desvio padrão, mínimo e máximo das variáveis em estudo das turmas com presença de alunos com NEE.	47
Tabela 3: Valores da média, desvio padrão, mínimo e máximo das variáveis em estudo referentes à dimensão "crenças de controlo interno" das turmas com ausência de alunos com NEE.	48
Tabela 4: Valores da média, desvio padrão, mínimo e máximo das variáveis de estudo referentes à dimensão "crenças de controlo interno", das turmas com presença de alunos com NEE.	49
Tabela 5: Valores da média, desvio padrão, mínimo e máximo referentes às variáveis de estudo do domínio das "crenças de controlo externo" das turmas com ausência de alunos com NEE.	50
Tabela 6: Valores da média, desvio padrão, mínimo e máximo das variáveis em estudo referente ao domínio de "crenças de controlo externo" das turmas com presença de alunos com NEE.	51
Tabela 7: Nível de significância das variáveis 2º e 3º ciclos do domínio "crenças de controlo interno" das turmas com presença de alunos com NEE.	52
Tabela 8: Nível de significância das variáveis 2º e 3º ciclos do domínio "crenças de controlo externo" das turmas com presença de alunos com NEE.	53
Tabela 9: Nível de significância das variáveis 2º e 3º ciclos do domínio "crenças de controlo interno" das turmas com ausência de alunos com NEE.	53
Tabela 10: Nível de significância das variáveis 2º e 3º ciclos do domínio "crenças de controlo Externo" das turmas com ausência de alunos com NEE.	54

Introdução

Neste capítulo irá ser apresentado uma contextualização e levantamento do problema, isto é, irá ser feita uma descrição resumida do estado das atitudes dos alunos face à inclusão dos seus pares com NEE nas aulas de EF. De seguida, irá ser apresentada, também de forma resumida, todos os capítulos presentes no seguimento do trabalho.

Na sociedade em que vivemos e, através do processo de globalização, a escola depara-se com um aumento da heterogeneidade dos elementos que integram os grupos (Leitão, 2010), havendo cada vez mais, alunos completamente diferentes. Assim, o mesmo autor afirma que “as escolas confrontam-se de forma cada vez mais significativa com questões como a diversidade e étnica cultural (...)” (Leitão, 2010, p.9) levando a uma separação de grupos, tornando-se indispensável a existência da escola inclusiva combatendo estas lacunas.

Para promover uma sociedade que aceite e valorize as diferenças individuais, temos de aprender a conviver dentro da diversidade humana, através da compreensão e da cooperação logo, a escola, "pressupõe, conceitualmente, que todos, sem excepção, devem participar da vida escolar, em escolas ditas comuns e nas classes ditas regulares onde deve ser desenvolvido o trabalho pedagógico que sirva a todos, indiscriminadamente" (Carvalho, 1998, p.170).

A inclusão na escola, em geral, apresenta muitos benefícios tanto para os estudantes com Necessidades Educativas Especiais, como para aqueles que não as têm.. Logo, a Educação Inclusiva dá a oportunidade de desenvolver atitudes positivas dos estudantes sem deficiência relativamente a colegas que tenham incapacidades (Hall, 1994; Salisbury et al. , 1995).

As atitudes de estudantes sem deficiência e a sua preparação para aceitarem, coexistirem e cooperarem, com colegas que tenham deficiência, nas mesmas turmas das escolas, são um dos factores mais importantes para o sucesso da inclusão na comunidade escolar (Block & Vogler, 1994; Sherill, 1998; Slininger, Sherrill & Jankowsky,2000). As atitudes no que respeita às crenças e sentimentos que se encontram relacionados com uma pessoa ou um acontecimento, são a chave necessária para alterar comportamentos em relação às pessoas diferentes. Deste modo torna-se fundamental realizar actividades de

carácter inclusivo de forma a estimular as capacidades dos alunos com NEE, bem como ajudar na socialização com a comunidade escolar.

A educação, e especialmente as áreas do currículo escolar, como a EF, são o meio mais viável para alterar as atitudes das pessoas em relação à incapacidade no geral e em relação à incapacidade desportiva em particular, contribuindo para uma inclusão de sucesso das pessoas com deficiência, nas escolas em geral e na comunidade social (Sherrill, 1988; Evaggeliou, 2006). Nesse sentido, é importante reflectir sobre alguns aspectos do ambiente escolar, principalmente, quanto às atitudes, às competências humanas, às relações com a área da EF.

Segundo Glat (1995), o papel da EF dentro de uma Educação Inclusiva faz-nos reflectir que é possível e importante estar disposto a modificar a concepção da sociedade e a nossa própria forma de ver o mundo.

Este trabalho em si, leva-nos a perceber a relação das atitudes dos alunos do 2º e 3º ciclos de escolas de Lisboa e Margem Sul face às Crenças de Controlo Interno e Crenças de Controlo Interno vindas da Teoria do Comportamento Planeado (TCP) de Ajzen (1991) perante a ausência e presença de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

O estudo efetuado divide-se em quatro capítulos. O primeiro remete-nos para o enquadramento teórico, fazendo uma revisão da literatura abordando os temas mais importantes para a posterior elaboração prática da discussão dos resultados.

No segundo capítulo é apresentada toda a metodologia onde, a partir da questão de partida “As atitudes dos alunos do 2º e 3º Ciclos, que frequentam turmas com e sem NEE, variam em função do nível de ensino?” é possível discriminar os objetivos, as variáveis de estudo bem como o desenho do mesmo. Ainda neste capítulo estão descritos os instrumentos utilizados e os procedimentos e, por fim a caracterização da amostra a utilizar.

No capítulo III estão apresentados os resultados, tanto em análise descritiva como a inferencial.

Por último, o quarto capítulo leva-nos para a discussão dos resultados e conclusão. Este capítulo baseia-se em todos os capítulos e subcapítulos anteriores nomeadamente as

hipóteses de estudo. Aqui, apresenta-se o impacto e influência que este estudo tanto a nível profissional como pessoal.

Além das conclusões finais, importa sempre abordar algumas limitações e sugestões que também serão apresentadas neste capítulo.

CAPÍTULO I:

REVISÃO DA LITERATURA

1.1. Inclusão

Na sociedade em que se vive, e para os futuros profissionais de Educação Física, esta linha de investigação, torna-se bastante importante de forma a poder incluir os alunos com necessidades educativas especiais, nas turmas ditas normais, para que estes possam usufruir dos mesmos métodos de trabalho, e que o ensino seja rentável para todos de igual forma, proporcionar variadas experiências no que diz respeito ao desenvolvimento total do aluno, e promover o gosto pelas aulas e pela prática de atividade física.

Posto isto, houve necessidade de investigar algumas definições alusivas ao tema como a “inclusão” que, segundo Leitão (2010, p.1), significa “um esforço de mudança e melhoria da própria escola, de forma a proporcionar a todos as melhores condições de aprendizagem, sucesso e participação, na base de circunstâncias específicas de cada um”

A inclusão social no e pelo desporto considera-se como a existência real de igualdade de oportunidades no seu acesso, constituindo boas praticas a promoção da prática desportiva generalizada e o exercício das funções de treinador e dirigente desportivo sem qualquer discriminação de ordem racial, étnica, religiosa, deficiência, género, orientação sexual, classe social ou outra.(Marivoet, 2012, p.5)

Por seu lado, a inclusão social pelo desporto tem como objetivo desenvolvimento de competências pessoais, sociais (sócio afetivas, relacionais) e motoras, em que as boas práticas se dirigem à promoção do desporto formativo (privilegiando-se os princípios éticos do desporto e valores associados), junto de crianças e jovens em meio escolar e, em particular, junto de grupos sociais mais desfavorecidos, de minorias etnias e/ou imigrantes. (Marivoet, 2012, p5).

No mesmo sentido, segundo Petkova et. al. (2012) define-se inclusão como a educação de todas as crianças com deficiência (leve a grave) no ensino regular. A mesma consiste também em educar todos os alunos no mesmo ambiente educativo, independentemente da sua capacidade ou nível de deficiência, respeitando as necessidades de cada um destes indivíduos.

1.1.1. Escola Inclusiva

No seguimento do que foi dito anteriormente importa referir o conceito de “Educação Inclusiva” que, de acordo com Sanches (2005, p.131) trata-se de “uma educação promotora de sucesso de todos e cada um, assente em princípios de direito e não de caridade, igualdade de oportunidades e não de discriminação, seja ela positiva ou negativa”, logo, é crucial que os mesmos apliquem e promovam estes valores dentro das aulas de Educação Física, fazendo com que todos os alunos com ou sem NEE percebam a importância da inclusão dos seus pares.

No plano das relações sociais, o processo de globalização de hoje em dia, reflete um aumento da heterogeneidade dos elementos que integram os seus grupos (Leitão, 2010) havendo cada vez mais, alunos distintos. Assim, Leitão (2010, p.9) afirma que “as escolas confrontam-se de forma cada vez mais significativa com questões como a diversidade étnica e cultural, problemas de comportamento, gravidez não desejada em idades baixas, violência, toxicodependência, pobreza, deficiências e muitas, muitas outras problemáticas”. Neste sentido, com a dificuldade em adequar o sistema educativo à diversidade dos alunos, o sistema adota estratégias de separação dos grupos (Leitão, 2010), sendo indispensável existir a escola inclusiva para combater estas lacunas.

A escola inclusiva considera que todas as crianças e jovens, independentemente das suas capacidades ou incapacidades, são aceites pela escola regular, sendo nesta que encontram respostas às suas necessidades específicas (Ainscow, Porter e Wang, 1997; Sánchez, 2005). Posto isto, a escola que inclui torna-se aquela que oferece o acesso das crianças portadoras de NEE e, conseqüentemente garante a permanência e o sucesso dos alunos. Trata-se apenas de permitir a estes alunos usufruírem de um ensino de qualidade na escola regular juntamente com todos os outros ditos normais.

A Declaração de Salamanca aborda algumas crenças como o direito à educação, passando pela individualidade de cada ser humano, a necessidade de implementar sistemas de educação dando resposta à diversidade da população, o direito que as crianças com NEE têm de frequentarem escolas regulares com uma aprendizagem centrada nelas mesmas e nas suas necessidades, acreditando assim que as escolas que adotem o método da inclusão (escolas inclusivas) constituem um passo importante para combater atitudes

discriminatórias, alertando para a solidariedade e promovendo a educação para todos (UNESCO, 1994).

Simplificadamente, a escola inclusiva é um lugar onde todos estão incluídos, são aceites, são apoiados pelos seus pares e outros membros da comunidade escolar (Panagiotou, Evaggelinou, Doulkeridou, Mouratidou & Koidou, 2008). É também onde se oferecem programas de educação inclusiva, desafiando os alunos em função das suas potencialidades e necessidades. (Stainback & Stainback, 1990 citado por Panagiotou et. al., 2008, p31). De acordo com Baumeister e Leary (1995), citado por Guimarães em 2004, os estudantes que se sentem aceites nos seus diferentes relacionamentos, têm uma orientação positiva em relação à escola, aos trabalhos e atividades escolares e aos professores. Assim, torna-se favorável o sucesso de todo e qualquer aluno na escola.~

1.1.2. Educação Física Inclusiva

Kliewer (1998; citado por Park, Koh & Block, 2014) salienta que as crianças com NEE mais competentes eram aquelas que estavam inseridas em turmas do ensino regular, contrariamente aos seus pares que frequentavam escolas de ensino especial.

Outras pesquisas mostraram que alunos com deficiência tinham progresso a nível escolar, quando inseridos num ambiente inclusivo. (Bax, 1999; Kliewer, 1998; Sebba & Sachdev, 1997; citados por Park, Koh & Block, 2014). Por outro lado, a mesma pesquisa mostra que alunos com deficiência inseridos no ensino regular, não tinham muitos amigos, eram vítimas de “bullying”, ou vistos como diferentes. Posto isto, a pesquisa realizada quanto à inclusão de alunos com NEE no ensino regular mostra resultados diferentes.

Quando se fala em inclusão na EF, torna-se crucial abordar o tema do ensino diferenciado, que, por sinal é um ponto bastante referenciando os Programas Nacionais de EF onde abordam temas como a diferenciação do ensino, diferenciação dos tipos de atividades, diferenciação do papel dos professores, diferenciação do tempo e das situações de aprendizagem, diferenciação dos processos de treino, diferenciação dos objetivos, entre outras. Logo, se é indispensável realizar estes procedimentos com alunos ditos normais, também é possível incluir os alunos com NEE trabalhando as dificuldades e aumentando as potencialidades.

Para Rodrigues (2006), a EF não pode ser excluída deste movimento de educação inclusiva de que já faz parte a escola. O mesmo autor defende que os conteúdos da disciplina têm um grau de rigidez inferior ao das outras disciplinas, pois o professor tem ao seu dispor maior liberdade para a organização das suas aulas. Logo, na EF, os alunos encontram maior oportunidade de ultrapassar as suas dificuldades, respondendo mais facilmente aos pedidos dos professores. Além disto, os professores de EF desenvolvem atitudes mais favoráveis e positivas para com os seus alunos, por abordarem os problemas e as soluções de forma própria na sua disciplina. Esta disciplina engloba planos para alunos com NEE, logo é vista como uma área do currículo que permite a participação dos alunos com dificuldades (Rodrigues, 2006).

Num estudo de Ahmetašević, Bartoňová & Válková (2012), está explícito que na realidade a inclusão dos alunos com NEE nas aulas regulares de EF, não está desenvolvida. Considera-se também que não é só atividade física importante para um ambiente inclusivo, mas também a própria relação com os colegas da turma e da escola, a aceitação por parte dos mesmos e a relação interpessoal entre alunos.

Nesta linha de investigação importa referir e salientar a importância dos professores para a dita inclusão. Para alguns autores cabe ao professor da disciplina em causa criar condições de prática para todos os alunos, independentemente das suas condições, respondendo às necessidades de todos os alunos, minimizando o máximo possível as barreiras encontradas ao longo do percurso (Leitão, 2010; Laws & Fisher, 1999 citado por Bailey, 2005).

O professor, como influenciador do processo ensino-aprendizagem, tem que ser portador de atitudes positivas favoráveis para o sucesso dos alunos em questão, uma vez que, se for ao contrário, pode tornar-se numa grande barreira para o desenvolvimento deste processo inclusivo tal como refere Palla e Castro (2004) afirmando que as atitudes desfavoráveis do professor podem trazer consequências no ensino de alunos com deficiência, nomeadamente no que toca à forma como o aluno se adapta, sente-se aceite e aprende. Enquanto professor, este tem o dever não só de ensinar os conteúdos programáticos, mas também de transmitir valores, normas, maneiras de pensar e de agir perante determinadas situações (Palla & Castro, 2004).

1.2. Aprendizagem cooperativa

Importa definir o conceito de cooperação que, segundo Leitão (2010) significa atuar/trabalhar em conjunto, de forma coordenada, para alcançar objetivos comuns. Vai de encontro ao que refere o dicionário da Língua Portuguesa definindo cooperação como um ato de colaborar para a realização de um projeto comum ou para o desenvolvimento de um campo de conhecimento; ato de unir esforços para a resolução de um assunto ou problema, facilitando o acesso aos meios práticos para o conseguir.

Como já foi abordado anteriormente, o papel dos professores é muito importante no processo de ensino aprendizagem e na inclusão de todos os alunos, logo, a cooperação na relação professor – aluno torna-se imprescindível. Leitão (2010) defende que é reconhecido hoje em dia que, a cooperação entre alunos e a cooperação entre professores são importantes para um ambiente inclusivo na escola e para promover a aprendizagem. Conclui-se também, através desta afirmação, que a ajuda entre professores, nomeadamente de EF torna-se crucial para o sucesso da aprendizagem de todos os alunos.

Leitão (2010), afirma ainda, que o professor consegue aumentar a qualidade das suas práticas quando promovem a cooperação entre os alunos.

(...) importa desenvolver a interdependência positiva entre os alunos, as interações face-a-face, a responsabilidade individual no seio do grupo, a avaliação dos procedimentos usados no trabalho de grupo, maximizando desta forma a participação ativa e construtiva de todos os alunos na construção do seu próprio desenvolvimento. (Leitão, 2010, p.2).

No que toca à aprendizagem, o dicionário da Língua Portuguesa, refere como a aquisição de conhecimentos através da experiência ou do ensino.

A aprendizagem cooperativa é uma estratégia de ensino centrada no aluno e no trabalho colaborativo em pequenos grupos, grupos que se organizam na base das diferenças dos seus membros – a diferença como um valor- e que recorre a uma diversidade de atividades, formas e contextos sociais de aprendizagem, para ajudar os alunos a, ativa e solidariamente, critica e reflexivamente, construir e aprofundar a sua própria compreensão do mundo em que vivem. (Leitão, 2010, p.10)

Os fundamentos teóricos da aprendizagem cooperativa, segundo Leitão (2010, p.64), subdividem-se em quatro linhas. Primeiro, o pensamento de Dewey conhecido pela democracia na educação e pela construção de valores como o respeito pelo outro e a

partilha entre os membros de um grupo. Em segundo lugar, a aprendizagem está relacionada com a comunicação, interação e dinâmica dentro do grupo. Neste sentido, a escola e a sala de aula, são meios sociais complexos, onde se procura fazer a avaliação do impacto da dinâmica do grupo na socialização e aprendizagem realizada. Em terceiro lugar, as abordagens construtivistas, sócio construtivistas e a aprendizagem experiencial, vem no próprio aluno a responsabilidade deste construir o seu próprio conhecimento (como o autor Vygotski defende). Por último, surgem as abordagens a nível comportamental de Skinner, Bandura e Slavin, que salientam o impacto dos reforços e recompensas de grupo. Isto oferece importância à mudança do comportamento através de “fatores motivacionais intrínsecos e extrínsecos, à imitação, às contingências de grupo” (Leitão, 2010, p.70).

1.3. Atitudes e Teoria do Comportamento Planeado

Para Tripp e Sherrill (1991 citado por Qui & Ha, 2012), defende-se que na educação as atitudes e comportamentos estão bastante relacionados e que as atitudes são úteis para prever comportamentos. Assim, remete-nos para a junção dos conceitos de atitude e comportamento. Neste sentido Doulkeridou, Evaggelinou & Kudláček (2010) referem que as atitudes são a chave para o processo de mudança de comportamentos, ou seja, a partir de uma atitude é possível prever um determinado comportamento. Na mesma linha Ajzen (1991) afirma que uma atitude é a tendência para uma pessoa agir de forma favorável ou desfavorável a uma determinada situação, objeto ou pessoa.

Logo, apesar de não terem o mesmo significado, as atitudes e comportamentos, apresentam uma relação direta (Lambert & Lambert, 1996; Rodrigues, Assmar & Jablonski, 1999 citado por Palla & Castro, 2004), sendo que, como já foi dito anteriormente, as atitudes podem, perfeitamente, influenciar comportamentos.

A TCP surge da Teoria da Ação Racional (Ajzen & Fishbein, 1980 citado por Ajzen, 1991), e foi usada para estudar as atitudes dos alunos sem deficiência, comparativamente com os seus colegas com deficiência, isto é, uma teoria que prevê e explica o comportamento humano em contextos específicos. O mesmo autor, refere que quanto maior for a intenção de realizar determinado comportamento, maior será a probabilidade de sucesso.

Esta teoria (TCP), defende que os alunos que têm uma atitude mais favorável em brincar com um colega com deficiência, têm presente o que os outros (como os pais ou professores) esperam deles, levando a um forte sentimento de controlo, potenciando uma elevada intenção em brincar com o colega com NEE, ou até mesmo jogar nas aulas de EF (Ajzen, 1991). A TCP defende que o comportamento é o reflexo de informações ou crenças relevantes para o comportamento. As pessoas podem ter muitas crenças para um comportamento, mas apenas podem expressar um número relativamente pequeno das mesmas num único momento (Miller, 1956 citado por Ajzen, 1991). As crenças são fundamentais para a intenção e ação de uma pessoa (Ajzen, 1991). Segundo Ajzen (1991), as crenças podem dividir-se em várias categorias, crenças comportamentais, crenças normativas ou crenças de controlo.

No que respeita às primeiras, estas estão relacionadas com a atitude das pessoas perante determinados comportamentos, como é o caso de um casal achar que comprar um jogo de consola para os seus filhos é favorável no sentido de estes se divertirem mais e passarem mais tempo em casa com os pais. Posto isto, o comportamento favorável vai ser comprar esse mesmo jogo, independentemente de lhes fazer bem ou mal. Por outro lado, se os pais acharem que esse comportamento é desfavorável, não irão comprar achando que há atividades mais educativas que podem ser feitas, ou mesmo atividades em casa, que devem ser feitas no sentido de ajudar os pais.

No que toca às crenças normativas, esta é aplicada em termos sociais. Existem variáveis externas que podem influenciar o comportamento, que é o caso do autoritarismo, introversão, extroversão, procura de sucesso e variáveis democráticas (sexo, idade, classe social, entre outras), isto porque estes fatores normalmente são recorridos em diferentes domínios do comportamento.

Por último, nas crenças de controlo, a experiência vivida é um fator importante a considerar com determinados comportamentos. As diversas informações sobre o comportamento também podem aumentar ou reduzir a dificuldade de se executar o comportamento em causa. A perceção de controlo sobre o comportamento aumenta com uma maior quantidade de recursos e oportunidades que os indivíduos possuem, e quanto menores forem os obstáculos que antecederem esse mesmo comportamento. (Ajzen, 1991).

No entanto, um indivíduo pode ter sempre uma atitude positiva ou negativa em relação ao objeto que esteja em contato com ele (Ajzen & Fishbein, 1980 citado por Obrusnikova, Block, & Dillon, 2010).

Ajzen e Fishbein (1980) assumem que o ser humano processa informação em tempo útil, de forma a adaptar-se ao ambiente em que está envolvido. Posto isto, as crianças apresentam as atitudes e os comportamentos da pessoa adulta que mais lidam, logo, essas crenças determinam as intenções do comportamento. Isto é, as crianças são educadas dependendo dos comportamentos que os adultos, que lidam com as mesmas, apresentam, como é o caso de os pais dizerem que a prática de atividade física é benéfica para a qualidade de vida, e incutirem esse hábito aos seus filhos praticando exercício físico com eles, estes vão acabar por levar esse comportamento para a vida toda. Em média, ao longo da vida, são formadas entre 5 a 9 crenças, associadas ao mesmo tempo, sendo alteradas com o passar do tempo.

1.4. Teoria do Contato

Esta teoria é uma das abordagens teóricas mais utilizadas para o estudo das atitudes dos profissionais e dos pares, em relação aos indivíduos portadores de deficiência (Allport, 1954).

Hoje em dia, a TC é utilizada não só para manter as pessoas unidas, como também para a integração promovendo atitudes positivas através de experiências planeadas de interação e, se for bem estruturado e implementado, o contato entre as pessoas pode reduzir o preconceito e estereótipos (Sherril, 1998).

Segundo Allport (1954), existem quatro fatores para diminuir o preconceito negativo em situação de contato e valorizar atitudes e comportamentos favoráveis que são eles: a existência de um suporte e autoridade institucional e um clima social para incentivar o contacto entre grupo; o contacto deve ser suficientemente íntimo para produzir reciprocamente o conhecimento e a compreensão; os membros de vários grupos devem compartilhar igualdades de estatuto; o contacto deve conduzir um grupo a realizar coisas juntos onde a cooperação é essencial para alcançar um objetivo.

Para especificar em que condições de estabelece esse contacto entre os grupos, Allport elaborou uma espécie de taxonomia dos fatores a estudar para viabilizar a TC. São os

seguintes: Fatores Quantitativos – duração dos contactos, número de indivíduos e a diversidade; Fatores de Estatuto – nível de estatuto dos membros e dos grupos; aspetos de papel – tipo de papéis, subordinação ou dominância; atmosfera envolvente – tipo de contacto, voluntário ou involuntário, real ou artificial; Personalidade dos Indivíduos – nível de preconceito, experiência prévia do grupo, idade e nível de instrução; e Áreas de Contacto entre Grupos – profissional, recreativo, religioso e político.

Existem outros estudos que analisam particularmente bem o uso de contato com alunos com NEE. Davidson (1980, citado por Slininger, 2000) reportou que experiências de contato estruturadas resultam consistentemente em mudanças de atitude positivas, apesar de que apenas um terço dos estudos, usando um contato estruturado, foram associados a uma mudança de atitude positiva. Towner (1984) (citado por Slininger, 2000) indicou que, a maioria dos pesquisadores não declaram as bases teóricas para a aproximação a uma mudança de atitudes, contudo, esse contato foi largamente a técnica de mudança de atitude mais utilizada.

Fishben (1996) (citado por Slininger, 2000) conclui que a diminuição do preconceito e discriminação dos alunos sem NEE para com os alunos com deficiência não pode ser explicada pela teoria do contato. Por outro lado, em outros seis estudos, o comportamento dos alunos ditos normais para com os seus pares com NEE mudou como resultados de uma interação cooperativa. No entanto, não reuniram todas as condições mencionadas por Alport, neste caso, a igualdade de estatutos, pois os alunos ditos normais sentiram que ajudaram os seus colegas com NEE, mas, não receberam de volta o sentimento de serem ajudados por esses colegas com deficiência (Slininger, 2000).

1.5. A atitude dos alunos em relação à inclusão dos seus pares com deficiências nas aulas de Educação Física

Abordando este tema, torna-se imprescindível falar sobre as atitudes quer dos alunos sem deficiência, quer dos professores quando deparados com alunos com NEE nas suas turmas. Estudos comprovam que a inclusão social está intimamente ligada com as atitudes, sendo que estas são melhor encaradas e percebidas quando os alunos passam por experiências sociais. Logo, a inclusão social nas aulas de EF está relacionada com as atitudes e crenças dos alunos ditos normais quando relacionados com alunos com NEE (Hutzler, 2003 citado por Obrusnikova et al).

A atitude de uma criança sem deficiência na atividade física, face à inclusão de uma criança com NEE, relaciona-se com: o grau em que a criança acredita que o processo da inclusão é positivo ou negativo; o que a criança acredita que se espera dela pelos professores, pais, colegas e outros; e o grau em que a criança se vê a si mesma como competente para tal contexto. (Hutzler & Levi, 2008).

Uma criança com NEE pode ser incluída nas aulas de EF sem que prejudique os outros alunos da turma sem deficiência, uma vez que está provado que alunos ditos normais aprendem a lidar com a tolerância, ganhando sentimentos de pertença e tornam-se mais compreensivos (Block & Obrusnikova, 2007), aprendendo a aproximar-se dos seus pares com deficiência (Romer & Haring, 1994 citado por Panagiotou, Evaggelinou, Doulkeridou, Mouratidou & Koidou, 2008), acabando por aceitar as diferenças e desenvolver laços empáticos (Lieber, Capell, Sandália, Wolfberg, Horn & Bechman, 1998 citado por Panagiotou et al., 2008), e acabando assim por se tornarem mais sensibilizados para com as necessidades desses colegas (Peck, Carlson & Helmstetter, 1992 citado por Panagiotou et al., 2008). No que toca aos benefícios dos alunos com deficiência e, como já foi dito anteriormente, estes têm uma melhor aprendizagem quando incluídos em turmas regulares não havendo problema em juntá-los nessas mesmas turmas de EF (Block e Obrusnikova, 2007).

Neste raciocínio, Block e Obrusnikova (2007) apresentem três resultados a destacar, quando alunos com deficiência são incluídos nas aulas de EF regulares: os alunos com NEE podem ser incluídos com sucesso nas aulas de EF se tiverem apoio; a inclusão de alunos com NEE não tem efeitos negativos sobre os seus pares; e os alunos ditos normais, apresentam atitudes positivas em relação aos colegas com NEE. Obrusnikova et al. (2010) acrescentam ainda que os alunos que apresentam atitudes favoráveis quando jogam com alunos com NEE nas aulas de EF manifestam sentimentos prazerosos, bem como sentimentos de controlo. Outros fatores que promovem o desenvolvimento de atitudes positivas dos alunos sem deficiência nas aulas de EF são o incentivo social, interação social, jogo cooperativo e apoio profissional (Murata, Hodge & Little, 2000 citado por Qui e Ha, 2012). Assim, os professores devem planear bem as suas aulas, distribuindo funções para cada aluno fazendo com que estes se sintam a colaborar (Obrusnikoda & Dillon, 2012).

Indo de encontro ao que já foi referido anteriormente, Hutzler (2003 citado por Obrusnikova et al., 2010) aponta que as atitudes que os alunos ditos normais têm com os alunos com NEE estão intimamente ligadas à sua aceitação social. Por outro lado, quando os alunos com NEE não são aceites, tem como consequência o isolamento dos mesmos dificultando assim a inclusão social e a progressão nas suas aprendizagens. (Goodwin e Watkinson, 2000 citado por Qui & Ha, 2012). Obrusnikova et al. (2010) referem ainda que a atitude de crianças sem deficiência e a sua aceitação, convivência e cooperação com os seus pares com deficiência nas aulas de EF, é um dos fatores de inclusão mais importantes.

Diversos estudos reconheceram as variáveis associadas a atitudes positivas e a atitudes negativas dos alunos ditos normais, quando alunos com NEE são incluídos nas aulas de EF regular (Block, 1995; Hutzler & Levi, 2008; Lockhart, Frence, & Gench, 1998; Loovis & Loovis, 1997; Murata, et al., 2000; Panagiotou et al., 2008; Slininger, Sherrill, & Jankowski, 2000; Tripp, French, & Sherrill, 1995; Verderber, Rizzo, & Sherrill, 2003 citado por Qui & Ha, 2012). Vários destes estudos (Block, 1995; Slininger et al., 2000; Tripp et al., 1995; Verderber et al., 2003 citado por Qui & Ha, 2012) referem que indivíduos do género feminino são dados a atitudes mais favoráveis, enquanto que Panagiotou et al. (2008) demonstram não existirem diferenças significativas, enquanto Obrusnikova et al. (2010) no seu estudo, concluíram que a maioria dos alunos que apresentavam crenças de afetividade negativas eram raparigas.

Favorecendo também as atitudes perante alunos com NEE é o fato de ter um familiar/amigo próximo com limitações (Block, 1995). Ainda no mesmo sentido, e com base na TCP, Hutzler e Levi (2008) afirmam que o aluno que já experienciaram situações com alunos com NEE aceitam facilmente a inclusão dos mesmos. Por outro lado, estes afirmam também, que atitudes negativas por parte dos alunos sem deficiência podem ser geradas por más experiências anteriores com alunos com deficiência.

Tendo como base a TCP, os estudos de Obrusnikova et al. (2010) e Obrusnikova e Dollin (2012), estudam as crenças comportamentais, normativas e de controlo de crianças sem deficiência, quando colocadas a jogar com alunos NEE dentro das aulas de EF. No primeiro estudo, salienta-se que os alunos que têm uma atitude favorável quando em contato com alunos NEE nas aulas de EF percebem que outras pessoas esperam que estes joguem com os colegas mostrando um sentimento de controlo para brincar com os

mesmos, mostrando sempre uma maior propensão para este tipo de atividade de cooperação. Ainda no mesmo estudo, descobriu-se que a idade também pode ser um fator de influência em que os alunos mais velhos são mais influenciados pelos seus pares e, os mais novos pelos adultos.

No que refere ao segundo estudo, (Obrusnikova e Dollin, 2012) salientam quem para além da idade, o género também é o fator de grande influência, em que as raparigas preocupam-se mais com os objetivos sociais (Guan, Xiang, McBride & Bruene, 2006 citado por Obrusnikova & Dillon, 2012) intenções e crenças comportamentais (Verderber et al., 2003 citado por Obrusnikova & Dillon, 2012), enquanto que os rapazes se preocupam mais com os resultados (Xiang, McBride & Guan, 2004 citado por Obrusnikova & Dillon, 2012).

Falando de programas para inclusão dos alunos com NEE através dos seus pares sem deficiência, foi implementado o “Paralympic School Day” que, segundo o estudo de McKay et al. (2015, p.333) tem como objetivos aumentar o conhecimento e a consciência sobre o desporto Paralímpico; criação do melhor conhecimento de aplicações práticas da inclusão na EF ou atividade física; informação à cerca dos diferentes conceitos nos desportos para pessoas com deficiência; aumento do uso do desporto paralímpico para uma integração inversa; facilitar a mudança de perceção e atitudes perante as pessoas com deficiência e, promoção de pesquisas escolares e estudos sobre a educação paralímpica. Criou-se então este dia para aumentar a consciência e providenciar uma plataforma para a mudança de atitude através de uma educação sobre os Paralímpicos, falando de diferenças individuais e a sua aceitação. Os alunos, têm oportunidade de experienciar um leque de atividades paralímpicas e encontrar significado nas suas próprias crenças e experiências. Este movimento baseia-se em quatro valores que são eles o respeito pela realização desportiva; respeito e aceitação das diferenças individuais; desporto como um direito humano e fortalecimento/apoio social pelo desporto. Os resultados deste programa foram mistos, sendo que as atitudes perante a inclusão mostraram alterações positivas (Liu et al., 2010; Panagioutou et al., 2008; Xafopoulos et al., 2009 citado no estudo de McKay et al., 2015, p.334), mas nem sempre a um nível significativo. Em alguns casos, atitudes perante a inclusão revelaram mudanças positivas, no entanto, as atitudes perante a modificação das regras desportivas não obtiveram alterações positivas ou tenderam a diminuir.

Esta investigação, foca-se também nas atitudes dos professores de EF, esquecendo um pouco as atitudes dos alunos ditos normais face à inclusão dos seus pares com NEE (Block, 1995). No entanto, é crucial que a atitude positiva por parte dos professores é um fator muito importante, não só para garantir uma aprendizagem efetiva por parte dos alunos com NEE (Block & Obrusnikova, 2007), como também para facilitar e promover as atitudes dos alunos ditos normais para com os alunos com NEE. Doulkeridou et al. (2010) acrescentam que os professores são o agente principal na mudança das atitudes, sendo que por isso devem adoptar atitudes positivas apontadas para objetivos inclusivos. Sherril (2004, citado por Kudlacek, Jesina & Wittmanova, 2011) acrescentam ainda que os professores podem ser um meio facilitador para a inclusão, mas pelo contrário, podem também ser o maior obstáculo. Neste seguimento, Wentzel (1991 citado por Obrusnikova & Dillon, 2012) refere ainda os professores devem adotar estratégias de ensino e gestão que: reforcem a adesão de regras e condutas; enfatizem a motivação intrínseca; foquem o progresso individual e participação.

Desta forma, os dados apresentados, ajudam a descobrir o caminho da inclusão, uma vez que apresentam muitas atitudes favoráveis para com os alunos NEE, porque, a inclusão em EF não se torna só importante para os alunos com NEE, mas também para as crianças ditas normais.

CAPÍTULO II:

METODOLOGIA

2.1. Questão de Partida

Segundo Quivy (1995), uma pergunta de partida traduz-se num foco de interesse do investigador, aliado a uma preocupação relativa ao tema. Desta forma a pergunta de partida é a seguinte: As atitudes dos alunos do 2º e 3º Ciclos, que frequentam turmas com e sem NEE, variam em função do nível de ensino?

2.2. Definição de Objetivos

O objetivo geral do estudo é: Analisar as atitudes dos alunos face à inclusão dos alunos com NEE nas aulas de EF.

Os objetivos específicos do estudo são os seguintes:

Objetivo 1: saber se as crenças de controlo internos dos alunos do 2º e 3º ciclo, face à inclusão dos seus pares nas aulas de EF, variam em função do nível de ensino.

Objetivo 2: saber se as crenças de controlo externo dos alunos do 2º e 3º ciclo, face à inclusão dos seus pares nas aulas de EF, variam em função do nível de ensino.

Objetivo 3: saber se as crenças de controlo interno dos alunos do 2º e 3º ciclo, que frequentam turmas sem alunos com NEE nas aulas de EF, variam em função do nível de ensino.

Objetivo 4: saber se as crenças de controlo externo dos alunos do 2º e 3º ciclo, que frequentam turmas sem alunos com NEE nas aulas de EF, variam em função do nível de ensino.

2.3. Hipóteses de Estudo

As hipóteses a serem estudadas são as seguintes:

Hipótese 1: As crenças de controlo interno, relativas à inclusão nas aulas de Educação Física, dos alunos do segundo e terceiro ciclos de turmas que incluem alunos com Necessidade Educativas Especiais, variam em função do nível de ensino.

Hipótese 2: As crenças de controlo externo, relativas à inclusão nas aulas de Educação Física, dos alunos do segundo e terceiro ciclos de turmas que incluem alunos com Necessidade Educativas Especiais, variam em função do nível de ensino.

Hipótese 3: As crenças de controlo interno, relativas à inclusão nas aulas de Educação Física, dos alunos do segundo e terceiro ciclos de turmas que não incluem alunos com Necessidade Educativas Especiais, variam em função do nível de ensino.

Hipótese 4: As crenças de controlo externo, relativas à inclusão nas aulas de Educação Física, dos alunos do segundo e terceiro ciclos de turmas que não incluem alunos com Necessidade Educativas Especiais, variam em função do nível de ensino.

2.4. Caracterização das variáveis de estudo

Existem dois tipos de variáveis no estudo que são elas as dependentes e as independentes.

As primeiras correspondem aos controlo externo e interno. As crenças de controlo estão relacionadas com as possibilidades e o número de obstáculos que antecede um comportamento (Ajzen, 1991). Os itens que se relacionam com as crenças de controlo são os itens dois, nove, treze e dezasseis do questionário “A atitude dos alunos sobre a inclusão dos seus pares com deficiência” (Leitão, AID-EF, 2014), que se dividem no item dois e dezasseis para as crenças de controlo interno e no item nove e treze para as crenças de controlo externo.

No que respeita às variáveis independentes estas são os níveis de ensino (2º e 3º ciclos) das turmas com e sem NEE.

2.5. Caracterização do Estudo

A natureza da recolha de dados do presente estudo é do tipo quantitativo e com uma abordagem nomotética no que toca à investigação em Ciências Sociais. O estudo em questão será do tipo indutivo, uma vez que a partir de observações específicas procura-se descobrir padrões entre os eventos observados.

O desenho de estudo tem um carácter observacional e é um estudo transversal (cross-sectional) pois não existirá qualquer tipo de manipulação junto dos sujeitos da amostra.

2.6. Instrumentos utilizados

O instrumento utilizado foi um questionário, já aferido, aprovado e utilizado noutras investigações por Francisco Ramos Leitão. O questionário tem como nome “A atitude dos alunos sobre a inclusão dos seus pares com deficiência” (Leitão, AID-EF, 2014) como mostram os anexos 1 e 2. A elaboração deste questionário teve como base a TCP (Ajzen, 1991), com utilização da Escala de Likert adaptada, com seis parâmetros (1 – 6), sendo que o “1” representa o parâmetro mais baixo (“pouco importante”) e o “6” representa o parâmetro mais elevado (“muito importante”).

Este questionário apresenta duas versões, sendo uma para aplicar às turmas que têm pelo menos um aluno ao abrigo do Decreto-Lei nº3/2008 (Anexo 1) e o outro é para aplicar às turmas que não têm alunos com NEE (Anexo 2). A divisão do questionário apresenta-se em quatro dimensões, sendo que existe um número de itens associados a cada uma delas. A dimensão crenças comportamentais divide-se em crenças comportamentais favoráveis, associados os itens cinco, sete, dez e catorze, e crenças comportamentais desfavoráveis associados os itens um, três, oito e doze. Para as crenças normativas estão associados os itens quatro, seis, onze e quinze. A dimensão crenças de controlo divide-se em crenças de controlo interno associando-se os itens dois e dezasseis e em crenças de controlo externo, estando associados os itens nove e treze. Estas últimas são as únicas que irei utilizar no meu estudo.

2.7. Procedimentos

No que toca aos procedimentos, apenas foi utilizado o procedimento estatístico a partir de uma base de dados facultada pelo Orientador, Professor Francisco Ramos Leitão.

Para a reconstrução da base de dados de modo a permitir a sua análise, foi utilizado o programa informático *Microsoft Office Excel*.

Posteriormente, para a reflexão, análise e tratamento estatístico ds dados recolhidos foi utilizado o *software SPSS Statistics*, onde serão realizados testes de comparação de métodos, Teste T de Student uma vez que trata da análise de dados de uma variável dependente e outra independente sendo elas as crenças de controlo interno e externo com o 2º e 3º ciclos.

2.8. Caracterização da Amostra

O total da amostra do 2º ciclo são 604 alunos com idades compreendidas entre os 10 e 15 anos, sendo que a média é de 11.29 (± 0.9). De acordo com o gráfico abaixo, 18,71% (113) têm 10 anos, 44,54% (269) têm 11 anos, 28,64% (173) têm 12 anos, 5,96% (36) corresponde aos alunos com 13 anos, 1,82% (11) pertence aos alunos com 14 anos e, por último 0,33% (2) são os alunos com 15 anos.

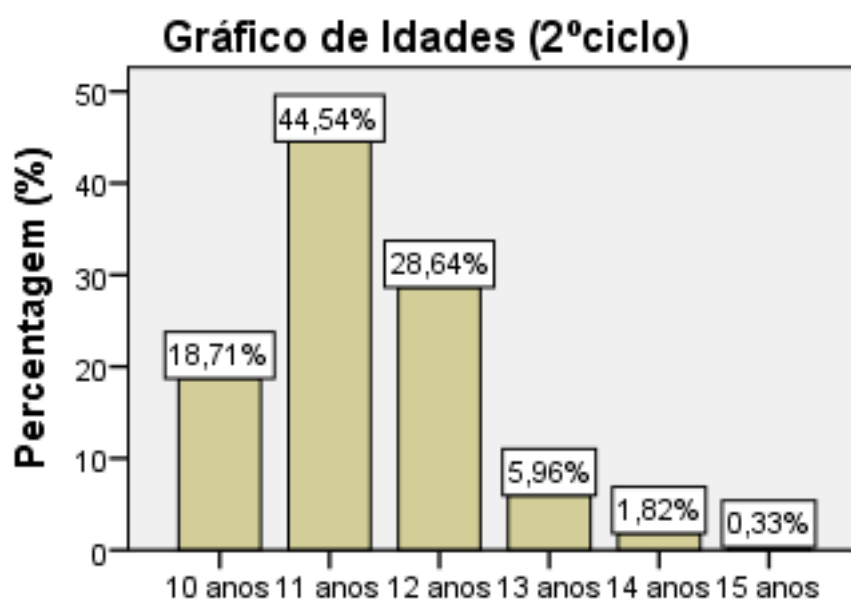


Gráfico 1: Gráfico de idades dos alunos do 2º ciclo.

Já no 3º ciclo, o total da amostra consiste em 1158 alunos com idades compreendidas entre os 11 e os 18 anos sendo que a sua média é de 13,65 ($\pm 1,1$). Dentro destas idades e, segundo o Gráfico 2, apenas 0,1% (1) tem 11 anos, 15,8% (183) apresentam 12 anos, 30,3% (353) correspondem a 13 anos de idade, 33,9% (392) têm 14 anos, com 15 anos estão presentes 14,3% (166) dos alunos, 4,5% (52) apresentam 16 anos, 1% (12) têm 17 anos e os restantes 0,1% (1) apresenta 18 anos.

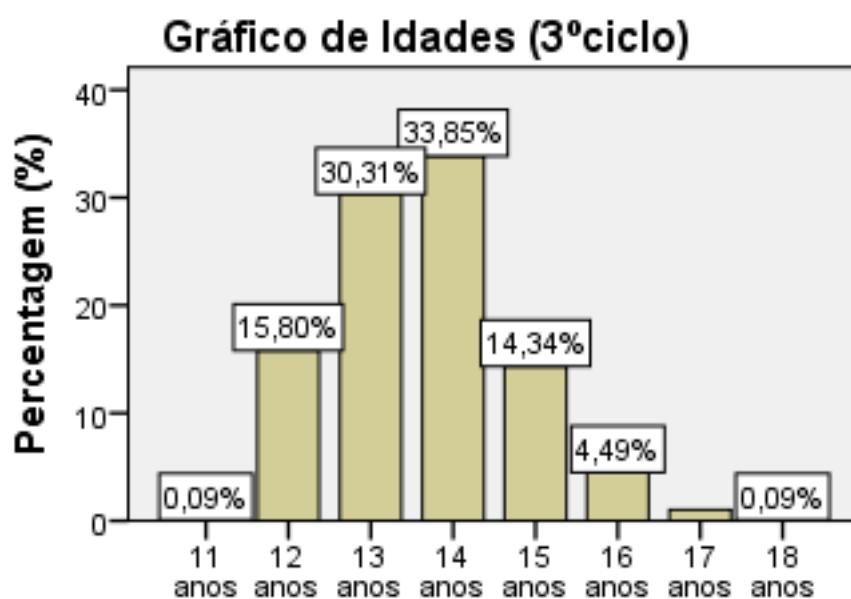


Gráfico 2: Gráfico de idades do 3º ciclo.

No que refere ao género e, como mostra o seguinte gráfico, dentro da amostra do 2º ciclo, 44,70% (270) são do género masculino e, 55,30% (334) são do género feminino.

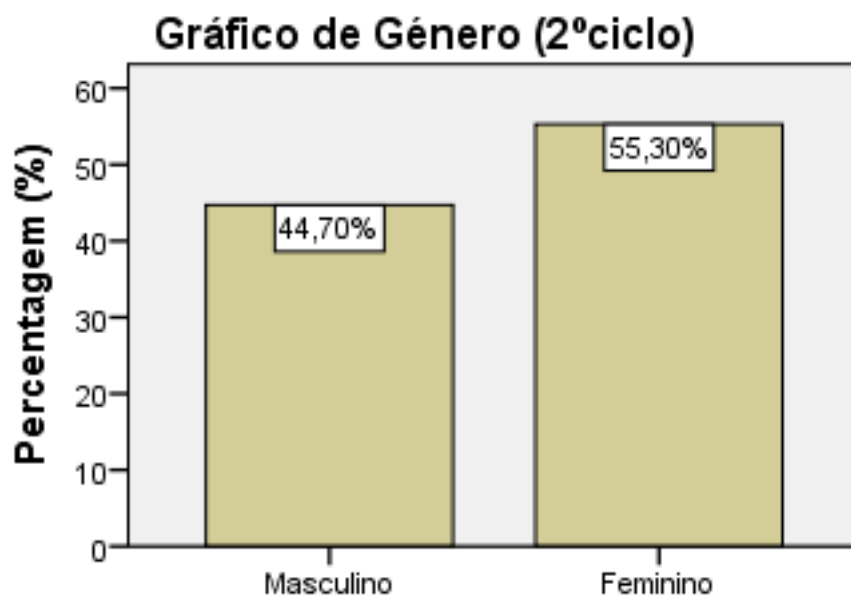


Gráfico 3: Gráfico de Género dos alunos do 2º ciclo.

No 3º ciclo, correspondente ao gráfico seguinte, 51,6% (598) pertencem ao género masculino e, 48,4% (560) são raparigas.

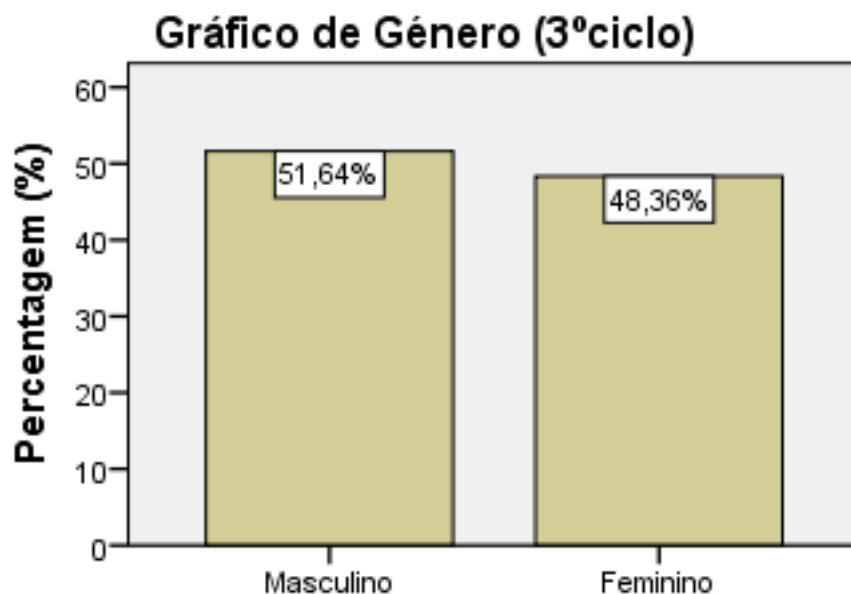


Gráfico 4: Gráfico de género dos alunos do 3ºciclo.

Relativamente à escola que os alunos do 2ºciclo frequentam, foram utilizadas 6 escolas diferentes como mostra o seguinte gráfico, em que 22,5% (136) pertencem à escola A, 5,8% (35) frequentam a escola B, 21,4% (129) fazem parte da escola C, 8,1% (49) dos alunos pertencem à escola D, 34,9% (211) frequenta a escola E e, por último, da escola F, fazem parte 7,3% (44) dos alunos da amostra deste ciclo.

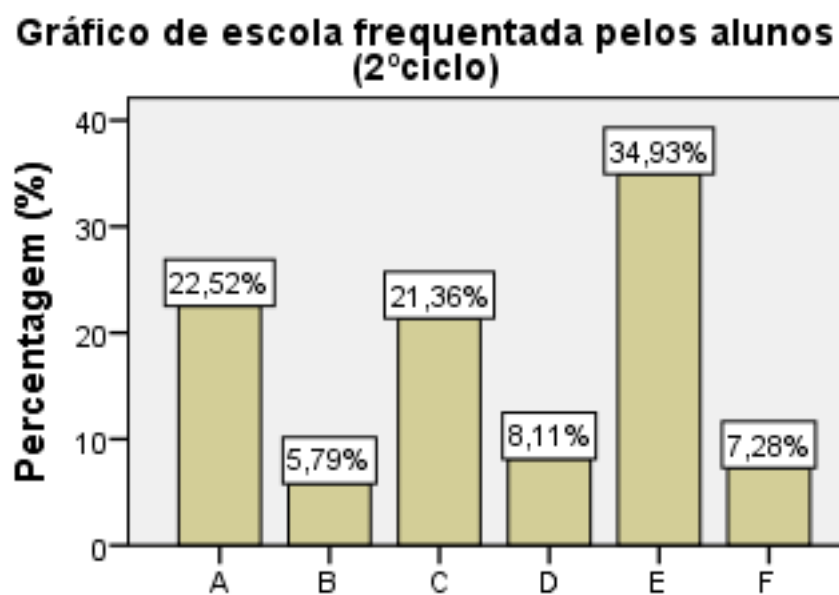


Gráfico 5: Gráfico da escola que os alunos do 2ºciclo frequentam.

Com um leque maior de escolas e, segundo o Gráfico 6, no 3º ciclo os resultados foram os seguintes: 6,3% (73) dos alunos pertence à escola A, 1,5% (17) à escola B, 4,8% (56) estão inseridos na escola C, 16,7% (193) pertence à escola D, na escola E incluem 4,9% (57) dos alunos, 15,5% (180) são da escola F, 9,6% (111) da escola G, outros 15,5% (179) inserem-se na escola H, 12,1% (140) dos alunos são da escola I e, por último, 13,1% (152) pertencem à escola J.

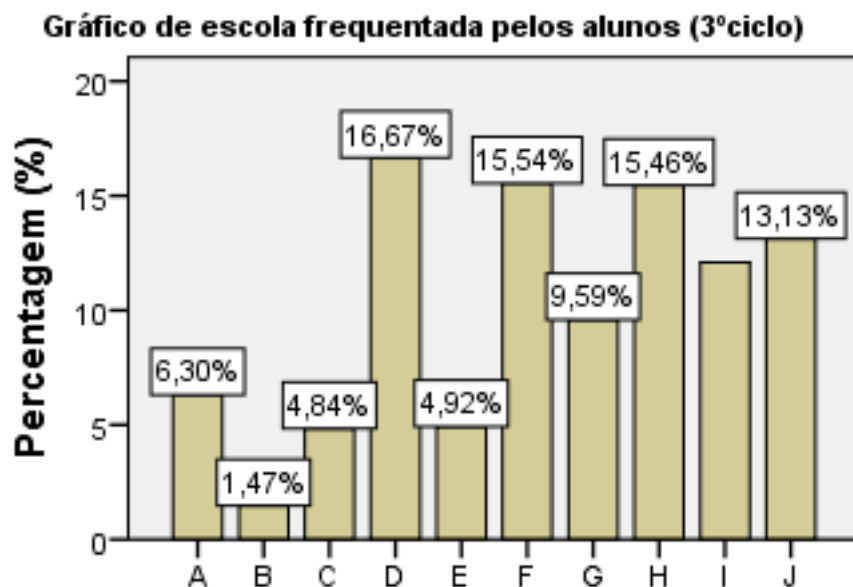


Gráfico 6: Gráfico de escola que os alunos do 3º ciclo frequentam.

No que toca à origem dos alunos inquiridos do 2ºciclo, correspondente ao gráfico abaixo, 0,8% (5) pertence à América do Sul, 0,2% (1) à América do Norte, 1,5% (9) é oriundo de países da Europa, excluindo Portugal, 2,2% (13) veio de África e, 0,2% (1) pertence a Ásia. Por último, 95,2% (575) são naturais de Portugal.

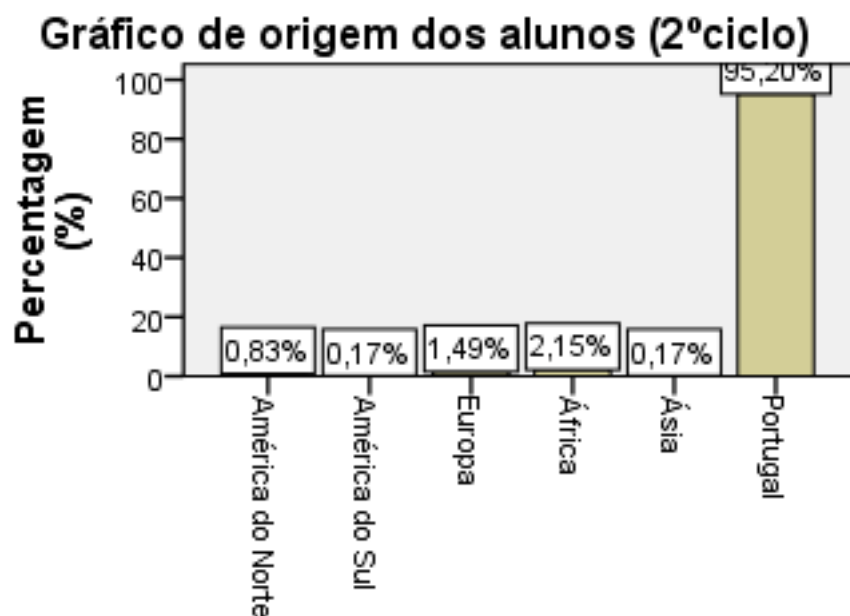


Gráfico 7: Gráfico de onde os alunos do 2º ciclo são oriundos.

No 3º ciclo, correspondente ao Gráfico 8, 1% (12) dos alunos são oriundos da América do Sul, 0,1% (1) da América do Norte, 1,1% (13) da Europa, excluindo Portugal, de origem Africana há um total de 2,1% (24) dos alunos, 0,3% (4) são Asiáticos e, por último, dos alunos inquiridos 95,3% (1104) são Portugueses.

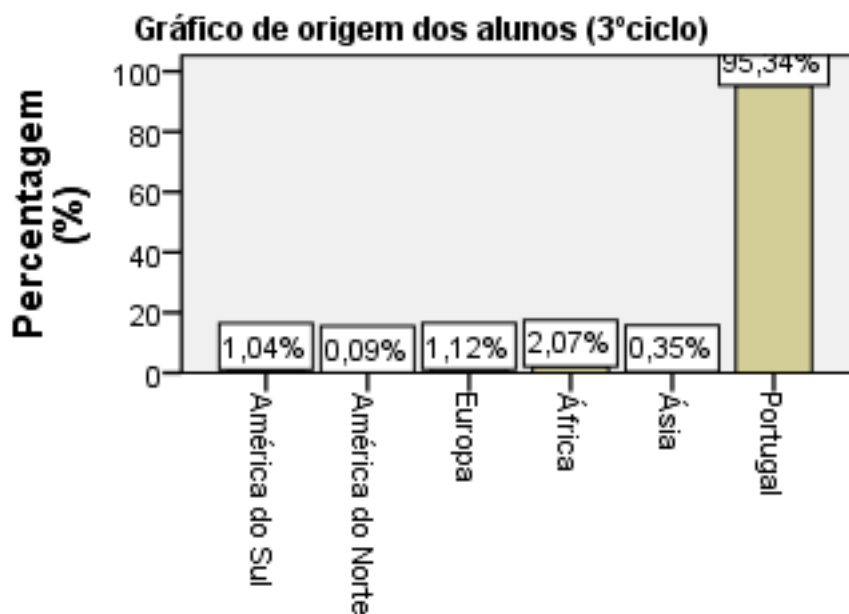


Gráfico 8: Gráfico de onde os alunos do 3º ciclo são oriundos.

No que toca ao contacto dos alunos ditos normais com alunos com NEE em anos anteriores, os resultados do 2º ciclo apresentados no Gráfico 9 são os seguintes: 60,1% (363) dos alunos nunca tiveram contacto com alunos NEE em anos anteriores e, 39,9% (241) já tiveram contacto com alunos com deficiência.

Gráfico de Contato com NEE em anos anteriores (2º ciclo)

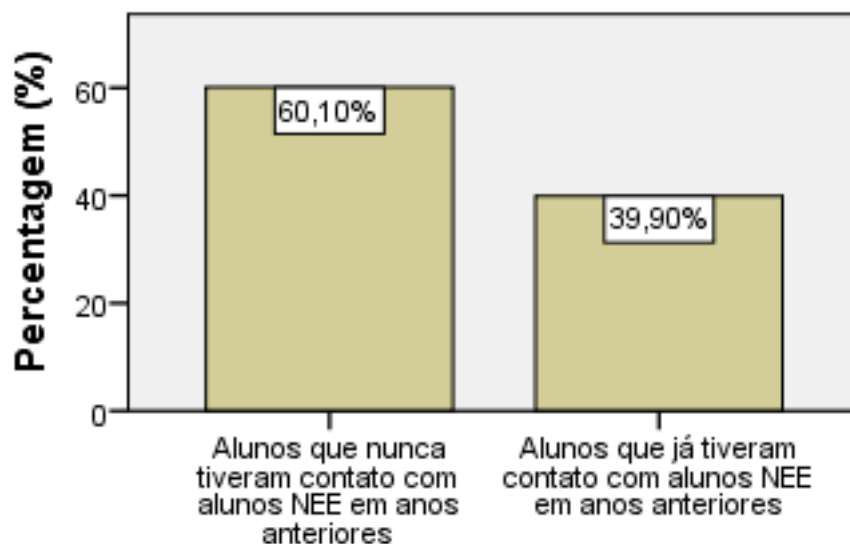


Gráfico 9: Gráfico de alunos inquiridos do 2º ciclo que já frequentaram aulas com alunos com NEE em anos anteriores.

Já no 3º ciclo, referente ao Gráfico 10, os resultados são os seguintes: 48% (556) dos alunos ditos normais, nunca tiveram contacto com alunos NEE em anos anteriores e, 52% (602) já tiveram contacto com alunos NEE em anos anteriores.

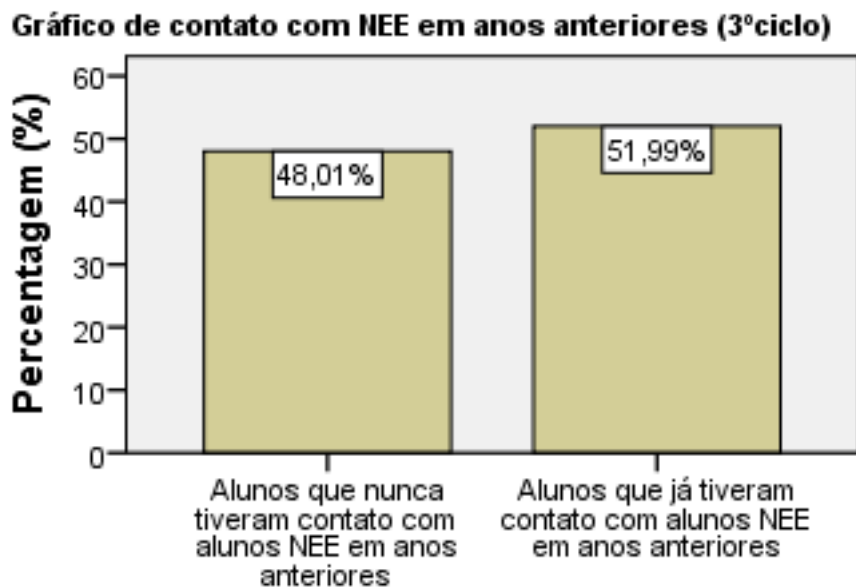


Gráfico 10: Gráfico do alunos inquiridos do 3º ciclo que já frequentaram turmas com alunos com NEE em anos anteriores.

No que respeita ao presente ano letivo do 2º ciclo, segundo o gráfico abaixo, 44,9% (271) afirma não ter qualquer aluno NEE na sua turma e, os restantes 55,1% (333) afirma ter, pelo menos, um aluno com deficiência na sua turma.

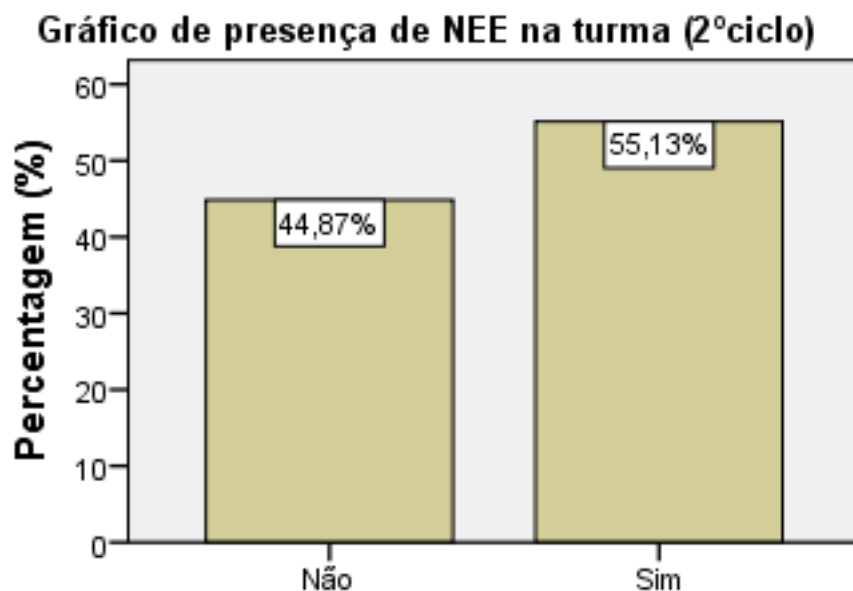


Gráfico 11: Gráfico dos alunos inquiridos do 2ºciclo que frequentam turmas com alunos com NEE.

No que respeita ao 3º ciclo, de acordo com o Gráfico 12, 40,8% (473) afirma não ter qualquer aluno com NEE na sua turma e, 59,2% (685) afirma ter, pelo menos, um aluno com NEE na sua turma.

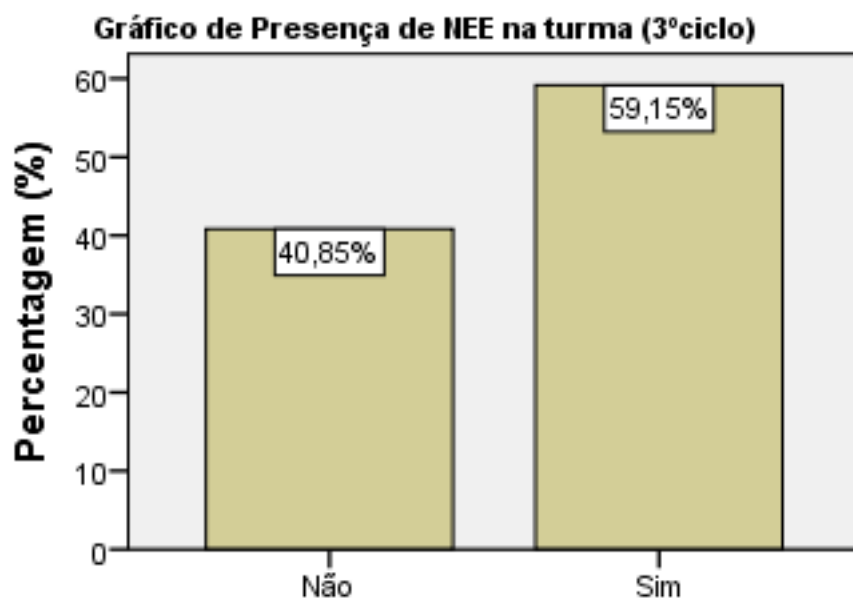


Gráfico 12: Gráfico dos alunos inquiridos do 3ºciclo que frequentam turmas com alunos com NEE.

Em relação ao 2º ciclo, o gráfico abaixo mostra que, dos 333 alunos que frequentam turmas onde pertencem alunos com NEE, 23,1% (77) pertencem a turmas com pelo menos um aluno com deficiência mental, outros 23,1% (77) frequentam turmas com, pelo menos, um aluno com deficiência motora, 3,9% (13) são de turmas com, pelo menos, um aluno com deficiência auditiva, 3,3% (11) pertencem a turmas com, pelo menos, um alunos com problemas emocionais e, os restantes, 46,55% (155) frequentam turmas em que os alunos com NEE apresentam outro tipo de deficiência.

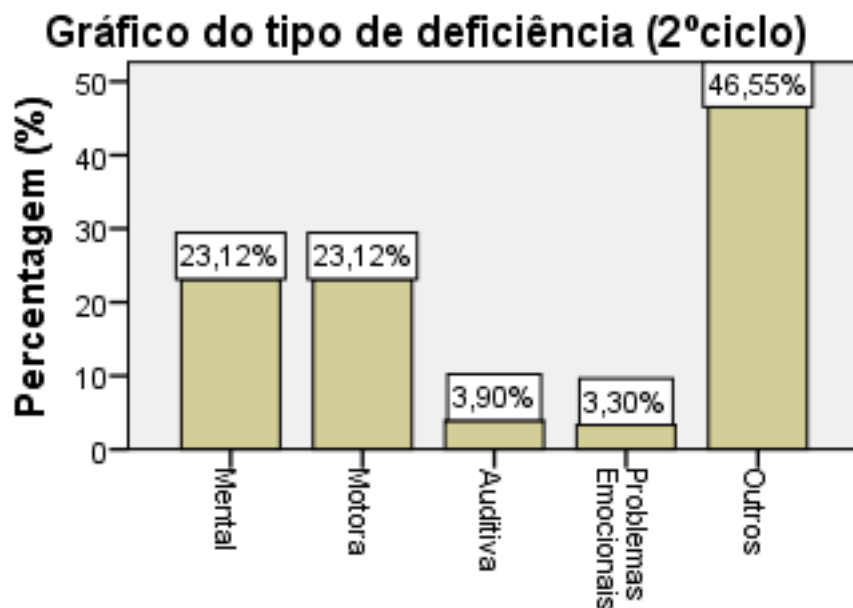


Gráfico 13: Gráfico do tipo de deficiência dos alunos com NEE do 2ºciclo.

Já no 3º ciclo, com um menor leque de tipo de deficiência, segundo o gráfico 14, dos 685 alunos do 3º ciclo que frequentam turmas com alunos NEE, 51,39% (352) pertencem a turmas com, pelo menos, um aluno com deficiência mental, 24,67% (169) a turmas com, pelo menos, um aluno com problemas emocionais e, os restantes 23,94% (164), frequentam turmas em que, pelo menos, um aluno apresenta outro tipo de deficiência.

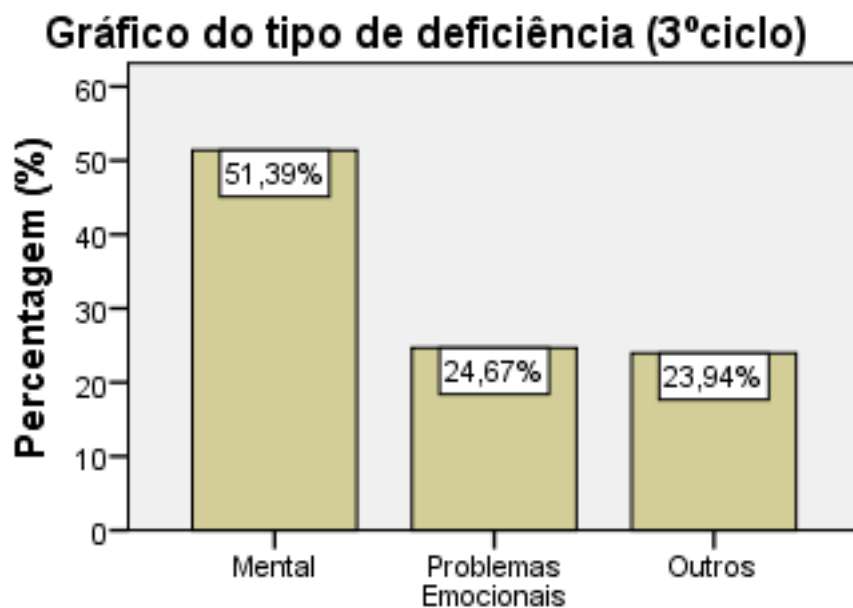


Gráfico 14: Gráfico do tipo de deficiência dos alunos com NEE do 3ºciclo.

CAPÍTULO III:

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

3.1. Análise Descritiva

Nas tabelas em baixo (1 e 2), estão apresentados os valores relativos à média, desvio padrão, mínimo e máximo das variáveis de estudo tanto no 2º ciclo como do 3º ciclo.

Turmas com ausência de alunos com NEE						
Variáveis Dependentes	Média		Desvio Padrão		Mínimo	Máximo
	2ºciclo	3ºciclo	2ºciclo	3ºciclo		
Crenças de Controlo Interno	4,654	4,598	2,157	2,144	1	6
Crenças de Controlo Externo	4,452	4,416	2,109	2,101	1	6

Tabela 1: Valores da média, desvio padrão, mínimo e máximo das variáveis de estudo das turmas com ausência de alunos com NEE.

No que respeita às turmas com ausência de alunos com NEE, como mostra na tabela 1, tanto nas Crenças de Controlo Interno como Externo as médias são acima da média geral da escala de Likert ($M=3,5$). O domínio que teve médias superiores foi as “Crenças de Controlo Interno” tanto no 2º como no 3º ciclo ($M=4,654$ e $M=4,598$). Já o domínio das “Crenças de Controlo Externo” apesar de médias bastante elevadas ($M=4,452$ e $M=4,416$), estas foram inferiores ao domínio anterior.

Turmas com presença de alunos com NEE						
Variáveis	Média		Desvio Padrão		Mínimo	Máximo
	2ºciclo	3ºciclo	2ºciclo	3ºciclo		
Dependentes						
Crenças de Controlo						
Interno	4,687	4,166	2,041	2,143	1	6
Crenças de Controlo						
Externo	4,674	3,940	2,161	1,984	1	6

Tabela 2: Valores da média, desvio padrão, mínimo e máximo das variáveis em estudo das turmas com presença de alunos com NEE.

Referente às turmas com presença de alunos com NEE, após a análise da tabela 2, conclui-se que, todas as médias, tanto no 2º como no 3ºciclo são superiores à média geral da escala de Likert ($M=3,5$). Mais uma vez, o domínio com médias superiores é o das “Crenças de Controlo Interno” em que as médias em ambos os ciclos são superiores ($M=4,687$ e $M=4,166$) ao domínio das “Crenças de Controlo Externo” ($M=4,674$ e $M=3,940$).

Os valores mencionados nas duas tabelas (1 e 2) demonstram, em ambos os grupos, uma atitude bastante positiva relativamente à inclusão de alunos com NEE, nas aulas de EF.

3.1.1. Crenças de controlo Interno

Turmas com ausência de alunos com NEE						
Crenças Controlo Interno	Média		Desvio Padrão		Mínimo	Máximo
	2ºciclo	3ºciclo	2ºciclo	3ºciclo		
2 – Nas aulas de EF, quando os meus colegas com deficiência têm dificuldades, eu ajudo-os	4,929	4,890	2,220	2,211	1	6
16 – Fora da escola por vezes estudo ou brinco com os meus colegas com deficiência	4,377	4,302	2,092	2,074	1	6

Tabela 3: Valores da média, desvio padrão, mínimo e máximo das variáveis em estudo referentes à dimensão "crenças de controlo interno" das turmas com ausência de alunos com NEE.

Como é possível observar na tabela 3, nas turmas com ausência de alunos com NEE a média geral em ambos os ciclos é bastante superior à média geral da escala de Likert ($M=3,5$). Após a análise da mesma tabela conclui-se que dentro da escola os alunos são mais cooperantes com os alunos portadores de deficiência em que as médias corresponde a 4,929 e 4,890 respetivas ao 2º e 3º ciclo. Apesar de médias mais baixas ($M=4,377$ e $M=4,302$), fora da escola, os alunos preocupam-se também em ajudar os colegas com NEE.

Turmas com presença de alunos com NEE						
Crenças Controlo Interno	Média		Desvio Padrão		Mínimo	Máximo
	2ºciclo	3ºciclo	2ºciclo	3ºciclo		
2 – Nas aulas de EF, quando os meus colegas com deficiência têm dificuldades, eu ajudo-os	4,942	4,613	2,223	2,147	1	6
16 – Fora da escola por vezes estudo ou brinco com os meus colegas com deficiência	4,432	3,719	2,105	1,928	1	6

Tabela 4: Valores da média, desvio padrão, mínimo e máximo das variáveis de estudo referentes à dimensão “crenças de controlo interno”, das turmas com presença de alunos com NEE.

No que toca a turmas com presença de alunos com NEE, a tabela 4 mostra os resultados.

Mais uma vez, todas as médias são acima da escala de Likert ($M=3,5$) o que revela, de novo, a importância que os alunos dão em cooperar com os colegas com NEE. Na primeira questão, referente à colaboração dentro das aulas de EF, novamente com médias superiores ($M=4,942$ e $M=4,613$) mostra a importância que os alunos dão em colaborar com os alunos com deficiência. Já na outra questão, com médias inferiores mas ainda altas ($M=4,432$ e $M=3,719$) revela também, o valor que os alunos dão em ajudar os colegas com NEE fora da escola.

Importa referir que nesta tabela, os valores, baixam significativamente do 2º para o 3º ciclo o que significa que os alunos do 3º ciclo (das turmas com presença de alunos

com NEE) sentem-se menos capazes que os seus colegas do 2ºciclo em ajustar/adaptar os seus comportamentos para facilitar a inclusão dos seus pares com NEE.

3.1.2. Crenças de Controlo Externo

Turmas com Ausência de alunos com NEE						
	Média		Desvio Padrão		Mínimo	Máximo
	2ºciclo	3ºciclo	2ºciclo	3ºciclo		
Crenças Controlo Externo						
9 – O meu professor de EF modifica as atividades que fazemos para os alunos com deficiência poderem participar nas aulas	4,202	3,862	2,049	1,965	1	6
13 – Para os alunos com deficiência poderem participar mais ativamente nas aulas de EF, o professor pede a colaboração de todos nós	4,701	4,974	2,168	2,230	1	6

Tabela 5: Valores da média, desvio padrão, mínimo e máximo referentes às variáveis de estudo do domínio das "crenças de controlo externo" das turmas com ausência de alunos com NEE.

Na tabela 5, estão descritos os valores referentes à dimensão das “crenças de controlo externo” das turmas com ausência de alunos com NEE. É possível verificar que, igualmente às crenças de controlo interno, as médias são superiores à média geral da

escala de Likert ($M=3,5$) em ambos os ciclos. Com médias superiores está a questão “para os alunos com deficiência poderem participar mais ativamente nas aulas de EF, o professor pede a colaboração de todos nós” ($M=4,701$ e $M=4,974$). Com valores mais baixos, mas cima da média geral da escala de Likert ($M=3,5$) está a questão “o meu professor de EF modifica as atividades que fazemos para os alunos com deficiência poderem participar nas aulas” com valores médios de 4,202 e 3,862 referentes ao 2º e 3º ciclos respetivamente.

Turmas com Presença de alunos com NEE						
	Média		Desvio Padrão		Mínimo	Máximo
	2ºciclo	3ºciclo	2ºciclo	3ºciclo		
Crenças Controlo Externo						
9 – O meu professor de EF modifica as atividades que fazemos para os alunos com deficiência poderem participar nas aulas	4,321	3,251	2,078	1,803	1	6
13 – Para os alunos com deficiência poderem participar mais ativamente nas aulas de EF, o professor pede a colaboração de todos nós	5,027	4,629	2,242	2,151	1	6

Tabela 6: Valores da média, desvio padrão, mínimo e máximo das variáveis em estudo referente ao domínio de "crenças de controlo externo" das turmas com presença de alunos com NEE.

Na tabela 6, referente às turmas com presença de alunos com NEE, das quatro médias apresentadas, apenas uma está abaixo da média geral da escala de Likert ($M=3,5$) que são os alunos do 3º ciclo referentes à questão “o meu professor de EF modifica as atividades que fazemos para os alunos com deficiência poderem participar nas aulas” com um valor média de 3,251, enquanto que os alunos do 2º ciclo da mesma questão apresentam um valor médio de 4,321 mostrando mais uma vez diferenças significativas do 2º para o 3º ciclo.

No que refere à outra questão deste domínio “para os alunos com deficiência poderem participar mais ativamente nas aulas de EF, o professor pede a colaboração de todos nós”, também há diferenças significativas entre os dois ciclos em que o 2º ciclo revela um valor médio de 5,027 e o 3º ciclo apresenta um valor médio de 4,629.

Análise Inferencial

Hipótese 1. – As crenças de controlo interno, relativas à inclusão nas aulas de Educação Física, dos alunos do segundo e terceiro ciclos de turmas que incluem alunos com Necessidade Educativas Especiais, variam em função do nível de ensino.

Turmas com Presença de alunos com NEE					
Variável	Variável Independente	Média	Desvio Padrão	P	t
Dependente	2ºciclo	4,687	2,041	0,00	6,709
	3ºciclo	4,166	2,143		
Crenças de Controlo Interno					

Tabela 7: Nível de significância das variáveis 2º e 3º ciclos do domínio "crenças de controlo interno" das turmas com presença de alunos com NEE.

Analisando a tabela 7, pode-se concluir que em relação à dimensão das “Crenças de Controlo Interno” nas turmas com presença de alunso com NEE como $p=0.000$ e por isso menor que 0.05, existe evidência para rejeitar a H_0 logo rejeitamos a H_0 e aceitamos a hipótese de estudo número 1 ($p < 0.05$).

Hipótese 2. – As crenças de controlo externo, relativas à inclusão nas aulas de Educação Física, dos alunos do segundo e terceiro ciclos de turmas que incluem alunos com Necessidade Educativas Especiais, variam em função do nível de ensino.

Turmas com Presença de alunos com NEE					
Variável Dependente	Variável Independente	Média	Desvio Padrão	P	t
Crenças de Controlo Externo	2ºciclo	4,674	2,161	0,000	9,025
	3ºciclo	3,940	1,984		

Tabela 8: Nível de significância das variáveis 2º e 3ºciclos do domínio "crenças de controlo externo" das turmas com presença de alunos com NEE.

No que respeita à tabela 8, correspondente às “Crenças de Controlo Externo” das turmas com presença de alunos com NEE, como $p=0,000$ e inferior a 0,05, há evidência para rejeitar a H_0 e aceitar a segunda hipótese de estudo ($p < 0.05$).

Hipótese 3. – As crenças de controlo interno, relativas à inclusão nas aulas de Educação Física, dos alunos do segundo e terceiro ciclos de turmas que não incluem alunos com Necessidade Educativas Especiais, variam em função do nível de ensino.

Turmas com ausência de alunos com NEE					
Variável Dependente	Variável Independente	Média	Desvio Padrão	P	t
Crenças de Controlo Interno	2ºciclo	4,656	2,157	0,493	0,674
	3ºciclo	4,598	2,144		

Tabela 9: Nível de significância das variáveis 2º e 3ºciclos do domínio "crenças de controlo interno" das turmas com ausência de alunos com NEE.

Referente ao domínio “crenças de controlo interno”, nas turmas com ausência de alunos com NEE, a tabela 9 mostra que como $p=0,493$ e maior que 0,05 não há evidência para rejeitar a H_0 , logo não se aceita a hipótese 3 do estudo ($P > 0,05$).

Hipótese 4. – As crenças de controlo externo, relativas à inclusão nas aulas de Educação Física, dos alunos do segundo e terceiro ciclos de turmas que não incluem alunos com Necessidade Educativas Especiais, variam em função do nível de ensino.

Turmas com ausência de alunos com NEE					
Variável Dependente	Variável Independente	Média	Desvio Padrão	P	t
Crenças de Controlo Externo	2ºciclo	4,452	2,109	0,777	0,283
	3ºciclo	4,416	2,101		

Tabela 10: Nível de significância das variáveis 2º e 3º ciclos do domínio "crenças de controlo Externo" das turmas com ausência de alunos com NEE.

Referente ao domínio “crenças de controlo Externo”, nas turmas com ausência de alunos com NEE, a tabela 10 mostra que como $p=0,777$ e maior que 0,05 não há evidência para rejeitar a H_0 , logo não se aceita a hipótese 4 do estudo ($P>0,05$).

CAPÍTULO IV:

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E CONCLUSÃO

4.1. Discussão de Resultados e Conclusão

Após a apresentação dos resultados no capítulo anterior, proceder-se-á à discussão dos resultados de modo a perceber qual a atitude dos alunos quando em contato com os seus pares com NEE e, as diferenças que existem nos níveis de ensino (2º e 3º ciclo) das dimensões crenças de controlo Interno e Externo com ausência e com presença de alunos com NEE nas turmas dos alunos ditos normais.

4.1.1. Crenças de Controlo Interno

No que refere a esta dimensão, foram comparados os 2º e 3º ciclos das turmas com presença e ausência de alunos com NEE.

Nas turmas com ausência de alunos com NEE, as médias apresentam-se bastante altas tanto na questão onde refere as atitudes dentro das aulas de EF ($M=4,929$ e $M=4,890$) nos 2º e 3º ciclos respetivamente, como na questão que aborda as atitudes fora da escola ($M=4,377$ e $M=4,302$) nos 2º e 3º ciclos. Posto isto, mostra a preocupação de ambos os ciclos em incluir os seus pares com deficiência dentro e fora da escola, mostrando uma maior preocupação quando em ambiente de aula.

No entanto, apesar do valor médio ser bem acima da média geral da escala de Likert (3,5), ao realizar o teste T de Student concluiu-se que não existem diferenças significativas entre o nível de ensino, o que levou a rejeitar a hipótese de estudo número 3 uma vez que o valor de p é inferior a 0.05. Rejeitando esta hipótese, conclui-se que, na ausência de alunos com NEE nas turmas regulares de EF, não existem diferenças significativas entre o 2º e 3º ciclo na dimensão das Crenças de Controlo Interno.

Já nas turmas com presença de alunos com NEE os resultados foram diferentes na comparação de ciclos. Em ambos os ciclos e ambientes (dentro e fora da escola) o valor médio foi acima da média geral da escala de Likert (3,5) como é possível observar na tabela 4, onde nas aulas de EF as médias foram de 4,942 para o 2º ciclo e 4,613 para o 3º ciclo, e, fora da escola o valor médio foi de 4,432 e 3,719 nos 2º e 3º ciclos respetivamente.

Posto isto, aceitou-se a primeira hipótese de estudo uma vez que o valor de p é inferior a 0,05 concluindo-se assim que na presença de alunos com NEE nas turmas

regulares de EF existem diferenças significativas na dimensão das Crenças de Controlo Interno do 2º e 3º ciclo. Uma vez que os valores baixam significativamente do 2º para o 3º ciclo leva à conclusão de que os alunos do 3º ciclo (das turmas com presença de alunos com NEE) sentem-se menos capazes em ajustar/adaptar os seus comportamentos de modo a facilitar a inclusão dos seus pares com NEE quando comparados com os alunos do 2º ciclo.

De modo a compreender estes resultados, o estudo de Obrusnikova et al. (2010) demonstra que os alunos que apresentam atitudes favoráveis quando jogam com alunos com NEE nas aulas de EF manifestam para além de sentimentos prazerosos, também sentimentos de controlo. Hutzler e Levi (2008) acrescentam ainda que os alunos que têm uma atitude favorável para jogar com um colega com NEE, expressam um sentimento de controlo para brincar com esse mesmo colega, e acabam por se mostrar mais propensos a terem intenções de jogar com esse colega nas aulas de EF.

Sabendo que a experiência pode modificar os factores internos, quanto à recolha de informação, é crucial para a adequação de atitudes positivas. Posto isto, alguns estudos remetem para a consciencialização. Segundo Papaioannou, Evaggelinou e Block (2014), as pessoas mostram-se interessadas em consciencializar questões relacionadas com a deficiência, de forma a proporcionar atitudes positivas. Os mesmos acrescentam que, no que toca à inclusão de crianças deficientes na educação geral, principalmente na disciplina de EF, o conhecimento pode focar na compreensão das necessidades dessas crianças, levando a atitudes mais positivas das crianças sem deficiência (Aluede, Adeleke, Omoike, & Afen-Akpaida, 2008 citado por Papaioannou et al., 2014). Posto isto um dos programas de consciencialização que se pode utilizar em toda a comunidade escolar é o “Paralympic School Day” bastante referido no primeiro capítulo onde qualquer aluno pode experienciar um leque de atividades paralímpicas encontrando significado nas suas próprias crenças e experiências aumentando assim as atitudes positivas perante os alunos com NEE (McKay et al., 2015).

4.1.2. Crenças de Controlo Externo

Também nesta dimensão foram comparados os dois ciclos (2º e 3º) relativos às turmas com presença e com ausência de alunos com NEE.

No que refere às turmas com ausência de alunos com NEE, na dimensão Crenças de Controlo Externo as médias também foram acima da média geral da escala de Likert ($M=3,5$) onde na questão “o meu professor de EF modifica as atividades que fazemos para que os alunos com deficiência possam participar nas aulas” as médias foram de 4,202 e 3,862 nos 2º e 3º ciclos respetivamente. Com valores médios mais elevados está a questão “ Para os alunos com deficiência poderem participar mais ativamente nas aulas de EF, o professor pede a colaboração de todos nós” ($M=4,701$ e $M=4,974$) nos 2º e 3º ciclos respetivamente. Conclui-se, a partir destes resultados que, nas turmas com ausência de alunos com NEE os professores não se preocupam em modificar as suas aulas em prol dos alunos com mais dificuldades mas, dá grande ênfase ao trabalho colaborativo de todos os alunos.

Ainda neste sentido, uma vez que os resultados não mostram diferenças significativas entre ciclos, rejeitou-se a última hipótese de estudo concluindo-se que, na ausência de alunos com NEE nas turmas regulares não existem diferenças significativas entre o 2º e 3º ciclo relativas às crenças de controlo externo.

Por outro lado, nas turmas com presença de alunos com NEE nas aulas regulares de EF já existem diferenças significativas entre os ciclos. Na primeira questão relativa à modificação das aulas, os valores médios são de 4,321 e 3,251 do 2º e 3º ciclos respetivamente. A partir daqui é fácil perceber que o 3º ciclo, os professores não mostram grande importância na modificação e estruturação das suas aulas perante alunos com NEE. Já na questão “para os alunos com deficiência poderem participar mais ativamente nas aulas de EF, o professor pede a colaboração de todos nós” os resultados também variam do 2º para o 3º ciclo em que o valor médio do primeiro encontra-se no 5,027 e a média do 3º ciclo é 4,629 havendo diferenças significativas entre os dois ciclos.

Assim, a hipótese a segunda hipótese de estudo não foi rejeitada concluindo-se que na presença de alunos com NEE nas turmas regulares, há diferenças significativas na comparação do 2º e 3º ciclo relativas Às Crenças de Controlo Externo.

Posto isto, conclui-se que, no caso do controlo externo, os alunos do 3º ciclo consideram que os seus colegas, pais, professores deveriam esforçar-se mais para ajudar à inclusão dos alunos com NEE. Ainda neste domínio é importante referir que os professores não modificam tanto as suas aulas em prol dos alunos com mais dificuldades mas, dão importância à colaboração dentro da aula.

Como já foi referido anteriormente, segundo Leitão (2010) deparamo-nos com uma elevada heterogeneidade de alunos nas escolas havendo uma elevada diversidade dos mesmos. Neste sentido, com a dificuldade em adequar o sistema educativo à diversidade dos alunos, o sistema adota estratégias de separação dos grupos (Leitão, 2010), sendo indispensável existir a escola inclusiva para combater estas lacunas. Este torna-se um problema relativo à primeira questão quando as médias são inferiores no que respeita à modificação das aulas perante alunos com NEE.

De maneira a criar oportunidades, a Declaração de Salamanca enuncia algumas crenças desde o direito à educação, passando pela individualidade de cada ser humano, a necessidade de implementar sistemas de educação dando resposta à diversidade da população, o direito de crianças com NEE frequentarem escolas regulares com uma aprendizagem centrada nelas mesmas e nas suas necessidades, acreditando assim que escolas inclusivas constituem um passo importante para combater atitudes discriminatórias, alertando para a solidariedade e dando um passo importante para chegar a uma educação para todos (UNESCO, 1994).

Leitão (2010), afirma ainda, que o professor consegue aumentar a qualidade das suas práticas quando promovem a cooperação entre os alunos que vai de encontro à segunda questão das Crenças de Controlo Externo, apresentando valores médios bastante elevados.

Neste sentido, mas mais especificamente na EF, ao falar-se em inclusão, é inevitável falar-se do ensino diferenciado, e por isso mesmo a disciplina verifica-se como um motor de desenvolvimento da Escola Inclusiva, primeiramente por ser uma disciplina com uma maior flexibilidade intrínseca aos conteúdos programáticos que dá a oportunidade ao professor de organizar a forma como os lecciona, permitindo que se verifique uma maior diferenciação curricular; e porque muito devido às características da disciplina, os professores da mesma são considerados promotores de atitudes mais

positivas nos alunos, relativamente a professores de outras disciplinas, difundindo portanto atitudes favoravelmente mais dadas à inclusão (Rodrigues, 2003a).

Apesar de não haver diferenças significativas nas turmas com ausência de alunos com NEE, estes alunos ditos normais apresentam valores médios superiores aos alunos com contato o que nos leva a excluir de certa forma a Teoria do Contacto (TC), que defende que o contacto prévio entre grupos, produz efeitos positivos na resolução do preconceito e, para uma resposta inclusiva é necessário uma aprendizagem cooperativa e formação de grupos heterogêneos, segundo Esteves, Reis e Teixeira (2014), a aprendizagem cooperativa é uma estratégia de ensino que se centra no aluno e no trabalho cooperativo, em pequenos grupos baseados na diferença dos seus elementos. Deve-se proporcionar ao alunos contextos que o ajudem a construir conhecimentos críticos e reflexivos. Assim, a escola inclusiva é construída por três alicerces, os professores, os pais e os alunos (Tríade) formando alunos com valores e com capacidade de interagir em sociedade

Posto isto, é possível concluir que os alunos ditos normais mostram-se recetivos aos alunos com deficiência, não os vendo como uma barreira às suas aprendizagens, mas antes como um benefício favorecendo e beneficiando o seu desenvolvimento pessoal, nomeadamente a nível social.

A maior dificuldade na realização deste trabalho prendeu-se na falta de investigação que suporte as atitudes dos alunos relativamente à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de EF, bem como diferenças entre níveis de ensino quanto a esta temática. A maior parte dos estudos aponta para as atitudes dos professores e as suas contribuições para o desenvolvimento de uma educação inclusiva na escola.

Um que poderá contribuir para o desenvolvimento de estudos semelhantes é o tema da formação de professores em prol da escola inclusiva que vários estudos referem. Como agente de ensino, o professor torna-se um elemento crucial para a preparação e modificação das aulas promovendo a colaboração de todos os alunos para com os colegas com maiores dificuldades. Por fim, um aspeto interessante poderá centrar-se também, na averiguação de atitudes dos alunos noutras disciplinas, e assim poder comparar com a disciplina de EF.

Outro aspeto que poderá contribuir para futuros estudos será a comparação relativa a outros níveis de ensino, nomeadamente secundário e Universidade percebendo se os resultados continuam a regredir ou se, de alguma forma existem atitudes mais positivas nos alunos mais velhos.

Por último, ainda para futuros estudos poderá ser a comparação da EF perante as outras disciplinas curriculares no que toca à inclusão de alunos com NEE.

Desta forma, a realização deste trabalho foi bastante importante para a minha formação pessoal e, como futura profissional na área de EF irei, obviamente dar grande ênfase a esta temática promovendo sempre os valores inerentes à formação dos jovens em prol da inclusão dos seus possíveis pares com deficiência bem como aqueles que têm maiores dificuldades.

Referências Bibliográficas

- Allport, G.W. (1954). *The nature of prejudice*. Reading MA: Addison-Wesley
- Ahmetašević, A., Bartoňová, R., Válková, H. (2012). Physical education inclusion assessment – critical incident technique. Faculty of Physical Culture, *Palacky University Olomouc, Czech Republic. Sport Science* 5 (2012) 1:49-52.
- Ainscow, M., Porter, G. & Wang, M. (1997). *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ajzen, I. (1991). The Theory of Planned Behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*. 50, 179-211.
- Ajzen, I. & Fishbein, M. (1980). Understanding Attitudes and Predicting Social Behavior. *Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall*.
- Block, M. (1995), Development and Validation of the Children's Attitudes Toward Integrated Physical Education-Revised (CAIPE-R) Inventory, *Adapted Physical Activity Quarterly*, 12, 60-77.
- Block, M. & Obrušnikova, I. (2007). "Inclusion in Physical Education": A review of the literature from 1995-2005. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 24(2), 103-124.
- Block, M. & Volgler, M. (1994). Inclusion in regular physical education: The research base. Journal of Physical Education- Revised (CAIPE-R) Inventory. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 12 (1), 60-77.
- Carvalho, R. E. *Temas em Educação Especial*. Rio de Janeiro: WVA, 1998
- Doulkeridou, A., Evaggelinou, C., & Kudláček, M. (2010). Components of attitudes toward the inclusion of students with disabilities in physical education in the atipdpe-gr instrument for greek physical educators. *Acta Univ. Palacki. Olomuc., Gymn.*, 40(4), 63-68.
- Esteves A., Reis A., & Teixeira L (2014). A Aprendizagem e o Ensino Cooperativos como práticas inclusivas na educação de alunos com Perturbações do Espectro do Autismo: Comparação entre escolas dos 2º e 3º Ciclos com e sem Unidades

de Ensino Estruturado para crianças com PEA. Escola Superior de Educação de Jean Piaget – Arcozelo. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*. Lisboa, 5(1).

Glat, R. (1995) *A integração social dos portadores de deficiências: uma reflexão*. Rio de Janeiro: Editora Sete Letras.

Guimarães, S. E. R. & Boruchovitch, E. (2004). O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: Uma perspectiva da teoria da autodeterminação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(2), 142-150.

Hall, L. (1994). A descriptive assessment of social relationship in integrated classrooms. *Journal of Association of Persons with Severe Handicaps*, 19, 103- 111.

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

Kudlacek, M., Ješina, O., & Wittmanova, J. (2011). Structure of a questionnaire on childrens attitudes towards inclusive physical education (CAIPE-CZ). *Acta Universitatis Palackianae Olomucensis Gymnica*. 41(4), 43-48

Marivoet, S. (2012). Inclusão Social no e pelo Desporto. Um Desafio do Século XXI. In Pinto, P. (Coord.) *Olimpico. Os Jogos num Percurso de Valores e de Significados* (pp.89-96). Porto: Edições Afrontamentos

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

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

Obrusnikova, I. & Dillon, S. (2012). Students' Beliefs and Intentions to Play with Peers With Disabilities in Physical Education: Relationships With Achievement and Social Goals. *Journal of Teaching in Physical Education*, 31(4), 311-328.

Palla, A. & Castro, E. (2004). Atitude de professores e estudantes de educação física em relação ao ensino de alunos com deficiência em ambientes inclusivos. *Revista da Sobama*, 9(1), 25-34.

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

Papaioannou, C., Evaggelinou, C., & Block, M.E. (2014). The effect of a disability camp program on attitude towards the inclusion of children with disabilities in a summer sport and leisure activity camp. *International Journal of Special Education*. 29(1), 1-9.

McKay, C., Block, M., Park, J. (2015) The Impact of Paralympic School Day on Student Attitudes Toward Inclusion in Physical Education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, Vol.32, pp. 331-348.

Park, S., Koh, Y., Block, M. (2014). Contributing factors for successful inclusive physical education. University of Virginia. Vol 28, Número 1.

Petkova, A., Kudláček, M., Nikolova, E. (2012). Attitudes of physical education students (last university year) and physical education teachers toward teaching children with physical disabilities in general physical education classes in Bulgaria. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 5(2), 82-98. European Federation of Adapted Physical Activity. Vol 5, Número 2.

Qi, J., & Ha, A. S. (3 de Setembro de 2012). Inclusion in Physical Education: A review of literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, vol.59, no.3, pp. 257-281.

Rodrigues, D. (2003a). A Educação Física perante a Educação Inclusiva: reflexões conceptuais e metodológicas. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, n.º 24/25, pp. 73-81. Lisboa.

Rodrigues, D. (2006). *Atividade Motora Adaptada – A alegria do corpo*. Artes Médicas.

Salisbury, C., Galluci, C., Palombaro, M., & Peck, C. (1995). Strategies that promote social relations among elementary students with and without severe disabilities in inclusive schools. *Exceptional Children*, 62, 125-137.

Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-ação à Educação Inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, pp. 127-142.

Sherrill, C. (1998). *Adapted physical activity, recreation, and sport: Crossdisciplinary and lifespan* (5ª ed.). Dubuque, IA: WCB/ McGraw-Hill.

Slininger, D., Sherrill, C. & Jankowski, C. (2000). Children's Attitudes Toward Peers with Severe Disabilities: Revisiting Contact Theory. *Adapted Physical Activity Quarterly*. Vol.17, pp. 176-196.

UNESCO (1994). Declaração de Salamanca e enquadramento de acção na área das necessidades educativas especiais. Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade. Salamanca, Espanha, 7-10 de Junho de 1994.

Anexos

Anexo 1: : Questionário para turmas com alunos NEE: “A atitude dos alunos sobre a inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de EF” (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.						

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

Anexo 3: Análise Inferencial relativa às crenças de controlo interno das turmas com presença de alunos com NEE nas turmas de ambos os ciclos.

	<i>Presença 2º</i>	<i>Presença 3º</i>
Média	4,686746988	4,16374269
Variância	1,196138026	1,692036338
Observações	332	684
Hipótese da diferença de média	0	
gl	766	
Stat t	6,709285387	
P(T<=t) uni-caudal	1,9011E-11	
t crítico uni-caudal	1,646845304	
P(T<=t) bi-caudal	0,00	
t crítico bi-caudal	1,96306576	

Anexo 4: Análise Inferencial relativas às crenças de controlo interno das turmas com ausência de alunos com NEE de ambos os ciclos.

	<i>Ausência 2º</i>	<i>Ausência 3º</i>
Média	4,657407407	4,595338983
Variância	1,358959796	1,50044532
Observações	270	472
Hipótese da diferença de média	0	
gl	583	
Stat t	0,684926177	
P(T<=t) uni-caudal	0,246831359	
t crítico uni-caudal	1,64747148	
P(T<=t) bi-caudal	0,493662718	
t crítico bi-caudal	1,964041377	

Anexo 5: Análise Inferencial das crenças de controlo externo relativas às turmas com presença de alunos com NEE em ambos os ciclos.

	<i>Presença 2º</i>	<i>Presença 3º</i>
Média	4,670180723	3,94078947
Variância	1,465664016	1,4478067
Observações	332	684
Hipótese da diferença de média	0	
gl	652	
Stat t	9,02526227	
P(T<=t) uni-caudal	9,96733E-19	
t crítico uni-caudal	1,647194041	
P(T<=t) bi-caudal	0,0000000000	
t crítico bi-caudal	1,963609086	

Anexo 6: Análise Inferencial das crenças de controlo externo relativas às turmas com ausência de alunos com NEE em ambos os ciclos.

	<i>Ausencia 2º</i>	<i>Ausencia 3º</i>
Média	4,45	4,424788136
Variância	1,331133829	1,413120974
Observações	270	472
Hipótese da diferença de média	0	
gl	574	
Stat t	0,283225287	
P(T<=t) uni-caudal	0,38855313	
t crítico uni-caudal	1,647512593	
P(T<=t) bi-caudal	0,777106261	
t crítico bi-caudal	1,964105441	