ANA RITA FERNANDES DA CUNHA QUELHAS AMADO

AS ATITUDES DOS ALUNOS DO ENSINO BÁSICO E SECUNDÁRIO FACE À INCLUSÃO DOS SEUS PARES COM DEFICIÊNCIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA – O CONTACTO COM A DEFICIÊNCIA

Presidente:
Professora Doutora Ana Margarida Tavares de Sousa

Orientador:
Professor Doutor Francisco Alberto Ramos Leitão

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

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Educação Física e Desporto

Lisboa

2016

ANA RITA FERNANDES DA CUNHA QUELHAS AMADO

AS ATITUDES DOS ALUNOS DO ENSINO BÁSICO E SECUNDÁRIO FACE À INCLUSÃO DOS SEUS PARES COM DEFICIÊNCIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA – O CONTACTO COM A DEFICIÊNCIA

Relatório de estágio apresentado para a obtenção do Grau de Mestre em Educação Física no Curso de Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (Despacho nº64/2017 de 10/02/2017), conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Presidente:
Professora Doutora Ana Margarida Tavares de Sousa
Orientador:
Professor Doutor Francisco Alberto Ramos Leitão
Arguentes:
Professora Doutora Maria Odete Pereira da Silva Emygdio da Silva

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Educação Física e Desporto

Lisboa

2016

Agradecimentos

Este relatório representa o fim de um percurso académico longo e cheio de desafios. Chegando a esta fase é essencial recordar e agradecer a todas as pessoas que influenciaram todo o meu percurso de forma positiva e que sempre acreditaram que seria capaz de fazê-lo, mesmo em fases difíceis em que a minha ambição e vontade não bastavam. E pelas boas recordações, é desta forma que agradeço a todas essas pessoas, dedicando este trabalho.

Agradeço de uma forma muito sentida a esta instituição e ao corpo docente que me acolheu durante estes anos, contribuindo para a minha formação e desenvolvimento a nível pessoal, social, académico e profissional, destacando três grandes nomes que marcaram três fases essenciais deste percurso. O meu obrigado ao Professor Olímpio Coelho, pelo destaque do exemplo, sabedoria, apoio e empenho no trabalho. Ao Professor Luís Bom, pelo destaque de sabedoria, empenho e apoio desde a licenciatura até ao fim do meu percurso académico, em especial o apoio dado na concretização do Estágio Curricular, contribuindo para a minha estimação na área do ensino. E ao Professor Francisco Ramos Leitão, orientador deste relatório de estágio e professor ao longo destes anos em cadeiras, que me revelou este gosto e curiosidade numa área cada vez mais importante na nossa formação que é, de forma geral, a inclusão.

Em especial ao meu orientador de estágio, o Professor Abílio Lopes, por toda a paciência, carinho e amizade, por todos os ensinamentos e todos os momentos que sem dúvida, fizeram valer a pena a experiência de estágio.

Agradeço à minha família por todo o apoio e paciência demonstrados ao longo destes cinco anos e por estarem sempre ao meu lado.

Pelo incentivo, motivação, amizade e paciência, estou muito grata ao meu namorado João Suzano.

Aos meus amigos, Catarina Costa Edson Ramanho, Renato Martins, César Fragoso e Raquel Pardal que conheci no meio académico, que me mostraram que os "amigos de faculdade" são amigos para a vida e por serem para mim sempre um exemplo a seguir.

Às minhas amigas Inês Falcato, Beatriz Ribeiro, Inês Machado, Mafalda Sá, Mariana Batista pelo amor, pela amizade, por estarem ao meu lado e por toda a paciência e persistência nesta fase final.

Aos meus colegas, alunos, atletas e a todos os que distintamente contribuíram para chegar a esta fase tão importante, o meu sincero obrigado.

Resumo

A escola atual encontra-se perante o desafio de responder com efetividade às necessidades educativas especiais de uma população cada vez mais heterogénea, onde se adote um modelo de atendimento adequado a cada um.

O presente estudo tem como objetivo analisar a atitude dos alunos face à inclusão dos seus pares com deficiência, determinando o modo como estas atitudes são influenciadas ou não pelo contacto ou ausência de contacto com alunos com NEE.

O estudo fundamenta-se na Teoria do Comportamento Planeado (TCP), o instrumento utilizado foi o questionário "A atitude dos alunos sobre a inclusão dos seus pares com deficiência" (Leitão, AID-EF, 2014) que tem como base a TCP (Ajzen, 1991).

No caso do nosso estudo, contámos com a participação de 2249 alunos (N= 1091 género feminino e N=1158 do género masculino), uma amostra distribuída pelo 2º e 3º ciclos e Secundário, dos distritos de Lisboa, Santarém e Setúbal.

As análises realizadas permitiram concluir que, no que se refere às nossas hipóteses de estudo, foi possível confirmar as hipóteses 1 ("Atitudes Comportamentais Favoráveis"), 4 ("Crenças de Controlo), 5 ("Crenças de Controlo Interno") e 6 ("Crenças de Controlo Externo"), rejeitando assim as hipóteses 2 ("Atitudes Comportamentias Desfavoráveis") e 3 ("Crenças Normativas"). Quanto às hipóteses confirmadas, em todas estas, de uma forma geral os valores apresentados são sempre superiores nas turmas sem contacto com alunos com NEE. Quanto às hipóteses rejeitadas, a hipótese 2 é possível afirmarmos que os valores são mais elevados nas turmas onde não há contacto com alunos com NEE. E por último, em relação à hipótese 3 é de salientar que os valores são idênticos em ambas as turmas, ou seja, com contacto ou sem contacto.

As análises realizadas permitiram concluir que, no que se refere às "atitudes favoráveis", "crenças de controlo", "crenças de controlo interno" e "crenças de controlo externo" variam significativamente com o contacto com alunos com NEE. Genericamente, concluiu-se que o contacto com alunos com NEE influencia positivamente o desenvolvimento de atitudes positivas em relação à inclusão, na mesma turma, de alunos sem e com NEE e que essas atitudes são sobretudo suportadas em valores como a tolerância e a aceitação da diferença, base de um ambiente de aprendizagem inclusivo.

Palavras-chave: Educação Física; Inclusão; NEE; Atitudes;

Abstract

The modern school faces the challenge of meeting, with affection, the educational needs particular to a heterogeneous population, in which the model of approach is suited to every individual.

The following essay is aimed to study the attitude of students towards the inclusion of their disabled partners, determining the way such attitudes are influenced or not by having contact with SSN students.

This essay is based on the Theory of Planned Behaviour (TBP), and the primary tool used was the questionnaire entitled "Students attitudes regarding the inclusing of their pairs with disabilities" (Leitão, AID-EF, 2014), which is also based on the TPB.

In this study, 2249 students participated (1091 female students; 1158 male students). The sample was distributed by the 5th and 6th Grade; 7th, 8th and 9th Grade; and the 10th, 11th and 12th Grade of schools located in Lisbon, Santarém and Setúbal.

The conducted research process led to further conclusions in relation to the study's hypotheses. Consequently, there was the possibility to confirm hypothesis 1 ("Favourable Behavioural Attitudes"), 4 ("Control's Beliefs"), 5 ("Internal Control's Beliefs") and 6 ("External Control's Beliefs), therefore rejecting hypothesis 2 ("Unfavourable Behavioural Attitudes") and 3 ("Normative Beliefs"). As of the confirmed assumptions, in general the presented values are always superior in classes without the contact with students who have SSN. In the other hand, as of the refuted conjectures, in hypothesis 2 we're able to confirm that these values are superior in classes without the relationship with SSN students, however, in hypothesis 3 it is noteworthy that the values are identical in both classes with contact or without contact with students with SSN.

The evidences attained were the cornerstone to the following conclusions. In regard to 'favourable attitudes', 'control beliefs', 'internal control beliefs' e 'external control beliefs', there's a significant variation when reaching students with SSN. In general, the relationship with those whom have SSN has a positive impact on the development of constructive posture respecting the inclusion aspect. In the same classroom both students with SSN and the rest have these attitudes which are based on values such as tolerance and the acceptance of difference, the foundation for a healthy educational and inclusive environment.

Key Words: Physical Education; Inclusion; SSN; Attitudes/Posture.

Lista de siglas e abreviaturas

DL – Decreto-Lei

NEE – Necessidades Educativas Especiais

EF – Educação Física

EFA – Educação Física Adaptada

TCP – Teoria do Comportamento Planeado

TAR – Teoria da Ação Refletida

DT – Direção de Turma

EE – Encarregados de Educação

M - Média

H – Hipótese de Estudo

Índice Geral

Agradecimentos **3**

Resumo **4**

Abstract **5**

Lista de siglas e abreviaturas **6**

Índice Geral **7**

Introdução **11**

Capítulo I: Enquadramento teórico **13**

1.1 Inclusão 13

1.1.1 Perspetivas sobre o conceito de Inclusão 13

1.1.2 Inclusão e Educação Inclusiva – Escola Inclusiva 15

1.1.3. Educação Física Inclusiva 17

1.2. Aprendizagem Cooperativa: Estratégias e Práticas de Inclusão 19

1.3. Atitudes e Teoria do Comportamento Planeado 21

1.3.1. Crenças Comportamentais 23

1.3.3. Crenças de Controlo 24

1.4. Estudos relativos às atitudes dos alunos sem deficiência face à inclusão 24

Capítulo II: Abordagem Metodológica **28**

1. Questão de Partida 28

2. Objetivos de Estudo 28

3. Caracterização do estudo 28

4. Instrumentos 29

5. Procedimentos 29

5.1. Procedimentos Operacionais 29

5.2. Procedimentos Estatísticos 30

6. Caracterização das variáveis em estudo 30

6.1. Variáveis Dependentes 30

6.2. Variáveis Independentes 30

7. Hipóteses de Estudo 31

8. Caracterização da Amostra 31

8.1. Idade dos Alunos 32
8.2. Género dos Alunos 32
8.3. Distribuição dos Alunos por Escola 33
8.5. Origem dos Alunos 34
8.6. Contacto com Alunos NEE 34
8.7. Tipo de Deficiência 36

Capítulo III: Apresentação dos Resultados 37

1. Análise descritiva 37

1.1 Atitudes Comportamentais Favoráveis 37
1.2 Atitudes Comportamentais Desfavoráveis 38
1.3 Crenças Normativas 39
1.4 Crenças de Controlo 40
1.5 Crenças de Controlo Interno 42
1.6 Crenças de Controlo Externo 43

2. Análise Inferencial 44

Capítulo IV: Análise, Tratamento e Discussão dos Resultados 53

1. Discussão de resultados 53
1.1 Dimensão de Atitudes Comportamentais Favoráveis 53
1.2 Dimensão de Atitudes Comportamentais Desfavoráveis 54
1.3 Dimensão das Crenças Normativas 55
1.4 Dimensão das Crenças de Controlo 56
1.5 Dimensão das Crenças de Controlo Interno 58
1.6 Dimensão das Crenças de Controlo Externo 58
1.7 Discussão conjunta dos Resultados 59

Conclusão 63

Referências Bibliográficas 65

Anexos I

Anexo 1 – Questionário – A atitudes dos alunos sobre a inclusão dos seus pares com deficiência em turmas com alunos NEE I

Anexo 2 – Questionário – A atitudes dos alunos sobre a inclusão dos seus pares com deficiência em turmas sem alunos NEE II

Anexo 3 – Outputs do teste T-Student relativo à Hipótese 1 III
Anexo 4 – Outputs do teste T-Student relativo à Hipótese 2 IV
Anexo 5 – Outputs do teste T-Student relativo à Hipótese 3 V
Anexo 6 – Outputs do teste T-Student relativo à Hipótese VI
Anexo 7 – Outputs do teste T-Student relativo à Hipótese 5 VII
Anexo 8 – Outputs do teste T-Student relativo à Hipótese 6 VIII

Índice Tabelas

Tabela 1: Dimensões do Estudo 29
Tabela 2: Resultados da dimensão "Atitudes Comportamentais Favoráveis" 37
Tabela 3: Distribuição das respostas da dimensão "Atitudes Comportamentais Favoráveis" 38
Tabela 4: Resultados da dimensão "Atitudes Comportamentais Desfavoráveis" 38
Tabela 5: Distribuição das respostas da dimensão "Atitudes Comportamentais Desfavoráveis" 39
Tabela 6: Resultados Relativamente à dimensão "Crenças Normativas" 40
Tabela 7: Distribuição das respostas da dimensão "Crenças Normativas" 40
Tabela 8: Resultados relativamente à dimensão "Crenças de Controlo" 41
Tabela 9: Distribuição das respostas da dimensão "Crenças de Controlo" 41
Tabela 10: Resultados relativamente à dimensão "Crenças de Controlo Interno" 42
Tabela 11: Distribuição das respostas da dimensão "Crenças de Controlo Interno" ... 43
Tabela 12: Resultados relativamente à dimensão "Crenças de Controlo Externo" 43
Tabela 13: Distribuição das respostas da dimensão "Crenças de Controlo Externo" .. 44
Tabela 14: Teste T-Student – Questões "Atitudes Favoráveis" segundo o contato com a deficiência 46
Tabela 15: Teste T-Student – Resultados das Questões "Atitudes Desfavoráveis" segundo o contato com a deficiência 47
Tabela 16: Teste T-Student – Resultados das Questões "Crenças Normativas" segundo o contato com a deficiência 48
Tabela 17: Teste T-Student – Resultados das Questões "Crenças de Controlo" segundo o contato com a deficiência 50

Tabela 18: Teste T-Student – Resultados das Questões "Crenças de Controlo Itterno" segundo o contato com a deficiência 51
Tabela 19: Teste T-Student – Resultados das Questões "Crenças de Controlo Externo" segundo o contato com a deficiência 52

Índice de Ilustrações

Ilustração 1: Representação gráfica da idade da amostra 32
Ilustração 2: Idades dos 2249 alunos da Amostra. 32
Ilustração 3: Género de 2249 alunos da Amostra. 32
Ilustração 4: Escolas que os alunos da amostra frequentaram. 33
Ilustração 5: Ano de Escolaridade que os 2249 alunos frequentam. 33
Ilustração 6: Representação gráfica da amostra com alunos NEE em anos anteriores 35
Ilustração 7: Representação gráfica da amosta de acordo o nível de ensino e a presença em turmas com pelo um aluno NEE 36
Ilustração 8: Tipos de deficiência nas turmas do presente ano letivo. 36

Índice de Figuras

Figura 1: Teste de Leven e Teste T-Student – Atitudes Favoráveis em turma com alunos NEE segundo o contato com a deficiência 45
Figura 2: Teste de Levene e Teste T-Student – Atitudes Desfavoráveis em turmas com alunos NEE segundo o contato com deficiência 46
Figura 3: Teste de Levene e Teste T-Student – Crenças Normativas em turmas com alunos NEE segundo o contato com a deficiência ..... **Error! Bookmark not defined.**
Figura 4: Teste de Levene e Teste T-Student – Crenças de Controlo em turmas com alunos NEE segundo o contato com a deficiência 49
Figura 5: Teste de Levene e Teste T-Student – Crenças de Controlo Interno em turmas segundo o contacto com a deficiência 50
Figura 6: Teste de Levene e Teste T-Student – Crenças de Controlo Externo em turmas segundo o contacto com a deficiência 51

Introdução

O pensamento de integração e inclusão só foi alvo de preocupações no decorrer do século XX, onde surgiram as primeiras legislações que procuravam a integração das diferentes pessoas na comunidade de onde por vezes eram excluídas. Sendo assim, e tendo consciência de que atualmente se presenciam diversas mudanças, devido à evolução dos meios de comunicação auxiliares aos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), que têm impacto sobre várias áreas da vida humana, entre eles a educação (Tijiboy, Maçada, Santarosa e Fagundes, 1999). Desta forma, é relevante destacar a organização do sistema educativo quanto aos alunos com NEE e conceitos como a inclusão e aprendizagem cooperativa.

Posteriormente à declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), tem-se vindo a destacar o conceito de escola e educação inclusiva, levando à igualdade de oportunidades dos alunos no sistema educativo.

Ao que se refere a legislação sobre apoios educativos, o Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro menciona no seu artigo que se deve "promover a igualdade de oportunidades, valorizar a educação e promover a melhoria da qualidade do ensino". A promoção da qualidade do ensino, com vista à obtenção do sucesso de todos os alunos, passa pela inclusão. Assim, e tendo em conta que a investigação relativamente às atitudes dos professores sobre este tema é já uma realidade, Qui e Há numa revisão de estudos feita em 2012 sobre este tema, encontraram mais de 75 artigos publicados desde 1992-2012, que concluem que a inclusão de alunos com NEE nas escolas regulares não é entrave à aprendizagem dos restantes, e que o seu suporte é um fator importante para a inclusão dos alunos com NEE.

Leitão (2010, p.21) afirma que a inclusão é

> proporcionar a todos e a cada um, o acesso às melhores condições de vida e aprendizagem possíveis. É aprender a lidar com a diversidade, aprender a mudar e construir e reconstruir novas formas de estar, de organização de relações, no respeito pelos valores da liberdade e democracia.

Em vista disso, é grande o desafio que se coloca à escola inclusiva e à educação inclusiva já que, mais do que aceitar a presença de alunos com necessidades educativas especiais na escola de ensino regular, há que construir e promover a existência de um único sistema educativo em desfavor da dualidade de sistemas (regular e especial), isto é, instituir uma nova conceção de escola onde todas as crianças, sem exceção, tenham a mesma igualdade de oportunidades independentemente dos valores culturais ou limitações físicas e intelectuais (Rebelo, 2011)

Contudo, torna-se relevante considerar ainda a diversidade e a promoção do uso de estratégias pedagógicas que se ajustem às diferentes necessidades desses alunos (Rebelo, 2011).

É possível afirmarmos que o número de alunos com NEE incluídos no sistema educativo tem vindo a aumentar nos últimos 40 anos. Relatórios do Centro Nacional de Estatísticas da Educação (CNE) dos EUA indicam 95% de alunos com deficiência (com idades entre 6 a 21) foram colocados em escolas de ensino regular em 2009, e 59,4% destes estudantes passaram pelo menos 80% do seu tempo em aulas regulares do ensino geral em 2009 (CNE, 2012).

Baseando-nos nesta realidade, é importante analisar nesta investigação que engloba alunos desde o 1º ciclo do ensino básico até ao 12ºano, das Escolas do concelho de Lisboa), a relação das atitudes dos alunos face a diferentes tipos de crenças, nos vários níveis de ensino. Estas crenças advêm da Teoria do Comportamento Planeado (TCP) de Ajzen (1991), e estão divididas em três tipos: crenças comportamentais, normativas e de controlo.

Este estudo divide-se em quatro capítulos, sendo que o capítulo I corresponde à Revisão da Literatura e contempla o enquadramento teórico e conceptual da dissertação, assim como uma análise à literatura existente relacionada com a investigação. No capítulo II, é realizada a abordagem metodológica, onde são definidos os objetivos, é discriminada a questão de partida, é caracterizado o estudo, são apresentados e explicados os instrumentos de medida, questionários, procedimentos e as variáveis em estudo assim como a amostra, e são definidas as hipóteses de estudo. O capítulo III baseia-se na apresentação dos resultados, tanto a nível descritivo como a nível inferencial. O capítulo IV é alusivo à discussão dos resultados, onde se realiza uma análise e confrontação mesmos com os estudos referenciados na revisão da literatura. Por último e não menos importante será feita a conclusão do presente estudo, onde se resumem as principais elações resultantes do mesmo, identificando limitações e recomendações para futuras investigações na área.

Para a produção escrita deste trabalho foram utilizadas as normas da American Psychologial Association (APA), e ainda as normas para a elaboração e apresentação de teses e dissertações, da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Capítulo I: Enquadramento teórico

1.1 Inclusão

1.1.1 Perspetivas sobre o conceito de Inclusão

A inclusão dos alunos com NEE advém da heterogeneidade da população escolar que tem vindo a aumentar e que não tem sido acompanhada pelo sistema educativo. Segundo Leitão (2010), o sistema educativo sente assim dificuldades no acompanhamento adequado a este novo universo, sendo por isso parte integrante do problema da inclusão dos alunos com NEE, levando-o a adotar práticas de separação e segregação dos alunos.

A inclusão dos alunos com NEE no ensino regular é uma realidade internacional (Kudlácek, Válková e Sherrill; citados por Kudlácek, Jesina e Wittmanová, 2011), assumindo termos diferentes como integração consoante o País, mas significados semelhantes, sendo a inclusão, o termo universalmente mais aceite (Kudlácek, Jesina e Wittmanová, 2011). Além disso, a investigação (Hutzler, 2003; Block e Obrusnikova, 2007) reconheceu que a aceitação social por parte dos alunos sem deficiência é um fator crítico para o sucesso inclusivo dos alunos com NEE no sistema educativo, suportados por um conjunto de benefícios dessa integração tais como, sentimentos de pertença a um grupo, de igualdade, de inclusão e de aceitação social (Obrusnikova, Block e Dillon, 2010).

Porém, que papel é adjudicado à Escola? Existem inúmeros documentos oficiais que conduzem e suportam este processo, como por exemplo a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) que nos transmite o conceito de igualdade de oportunidades e participação de todos os alunos, criando uma "Escola para todos", que aceite as diferenças, apoie a aprendizagem e responda às necessidades individuais, tal como é sugerido por Dewey (2010), para quem o objetivo educativo deve possuir uma continuidade intrínseca, tendo consciência das condições existentes para estimular uma pessoa e potenciar o futuro. O mesmo autor defende que o ambiente social forma o comportamento dos indivíduos, envolvendo-os em atividades que estimulam determinados impulsos, e que exercem uma influência educativa e formativa nos indivíduos.

No quadro nacional, os objetivos da Escola segundo o Decreto-Lei Nº3/2008, de 7 de janeiro, mostram a afirmação da noção de escola inclusiva, merecedora de apoio por parte dos profissionais, da comunidade científica e de pais, assegurando a gestão da diversidade de estratégias que permitam responder às necessidades educativas de todos, promovendo competências universais, e conduzindo à plena cidadania por parte de todos.

Os processos de melhoria das escolas, que visam uma educação inclusiva, são movimentos contínuos contra a exclusão educativa e, em última instância, social. Tal como Ainscow (1997) refere, trata-se de afrontar e defrontar renovadamente os processos e as práticas que vão erguendo barreiras que comprometem a participação de alguns estudantes. Nesses movimentos parecem conjugar-se diversos fatores, pautados por aspetos contextuais, sendo de evidenciar os que se relacionam com a participação e a "incorporação" das pessoas, e dos diferentes grupos que constituem uma comunidade educativa.

No entanto, o que é a inclusão? Para Leitão (2010), a inclusão é uma questão de direitos e valores, é a condição da educação democrática. Para o mesmo autor, inclusão não é estruturar um sistema de educação especial, mas sim realizar um esforço significativo de mudança e melhoria da escola e da sua funcionalidade, criando oportunidades de acesso a uma educação de qualidade a todos os seus intervenientes. Lieberman e Houston-Wilson (2002, citados por O'Brien, Kudláček e Howe, 2009) falam de inclusão como um apoio prestado aos alunos com deficiência nas salas de aula típicas, ao invés de os tirar de lá com o intuito de receberem serviços "especiais".

Nos EUA, a maioria dos alunos com deficiência (quase 96%) recebe educação nas escolas regulares e metade fica a maior parte do dia nas escolas e em salas de aulas de educação geral (Block e Obrusnikova, 2007). Posto isto, a cooperação entre alunos e a cooperação entre professores são fatores importantes para a inclusão de alunos com deficiência e para aceitação de todo o tipo de diferenças culturais (Leitão, 2010).

Tal como é necessário perceber o processo de inclusão, é necessário compreender também quais os alunos que mais necessitam deste processo. De um modo geral, todos os alunos têm necessidades educativas, sendo que, no entanto, alguns casos exigem a necessidade de ativar apoios especializados (DL 3/2008, de 7 de Janeiro). Esses apoios, segundo o mesmo DL, têm como objetivo desenvolver o nível de atividade e de participação dos alunos com limitações em diferentes domínios da vida, consequentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, que resultam em dificuldades ao nível da comunicação, aprendizagem, autonomia, participação social, entre outras, e que se traduzem num apoio institucional para promover o potencial de funcionamento biopsicossocial.

O princípio da educação inclusiva foi adotado na Conferência Mundial de Salamanca sobre as NEE (UNESCO, 1994) e foi reforçado no Fórum Mundial da Educação de Dakar (2000).

1.1.2 Inclusão e Educação Inclusiva – Escola Inclusiva

A inclusão é guiada pelo princípio fundamental da valorização da diversidade. Pertença a um grupo, aceitação pelo mesmo e sentimento de apoio são "ingredientes" essenciais para um ambiente inclusivo (Sherrill, 2004). Inclusão é um termo que expressa compromisso de educar cada criança, ao máximo, na escola e na sala de aula (Xafopouolos, Kudlacek e Evaggelinou, 2009).

Segundo Wilson (2000 citado por Afonso, 2011), inclusão e educação inclusiva correspondem a processos diferentes. Sempre que um aluno faça parte do ensino regular, partilhe e frequente o mesmo espaço da escola, considera-se que este está incluído. Contudo, hoje em dia, segundo Leitão (2010), inclusão não é algo centrado em alunos específicos, como os alunos com NEE, onde os professores, nomeadamente os do apoio educativo os ajudam a integrarem-se no ambiente escolar, sem que este sofra qualquer alteração. Assim sendo, inclusão acima de tudo é "uma questão de direitos e valores, é a condição da educação democrática" (Leitão, 2010, p. 1), significa igualdade, fraternidade, direitos humanos e democracia.

Ou seja, segundo O'Brien, Kudlacek e Howe (2009), a inclusão é um serviço com o objetivo de garantir que todos os alunos, independentemente das suas capacidades, possam atingir o máximo do seu potencial quando inseridos num ambiente educativo adequado. Logo, a inclusão não se deve centrar em apenas alguns alunos, inclusão é proporcionar a todos e individualmente, o melhor ensino e condições de vida possíveis (Leitão, 2010). Assim, torna-se emergente construir uma sociedade democrática, em que a justiça, o respeito pelo outro e a equidade sejam princípios reguladores de saber estar consigo e com os outros (Sanches e Teodoro, 2006).

Como é proclamado na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994 citado em Azevedo, 2007) as escolas inclusivas devem reconhecer e satisfazer as diversas necessidades dos seus alunos, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com toda a comunidade.

Paralelamente, e segundo Oliveira e Rodrigues (2006), o principal objetivo da escola inclusiva é educar as crianças sem fazer distinção, adaptando-se às diversidades dos alunos. Escola inclusiva é um local onde todos devem beneficiar das interações, aprendendo com todos os intervenientes, assim sendo, e segundo Silva (2011), a educação inclusiva é muito

mais que a partilha de espaços, é um lugar onde se proporciona interações de aprendizagens a todos os alunos, assentes na cooperação e diferenciação inclusiva.

Neste sentido, o trabalho de inclusão escolar centra-se

> no esforço de permanentemente reencontrar as estratégias e procedimentos que proporcionem a todos os alunos as melhores condições e oportunidades de aprenderem e interagirem, solidária e cooperativamente, desenvolvendo ao máximo as suas competências académicas e sociais (Leitão, 2010, p. 20).

Assim, uma escola inclusiva deve garantir, segundo Sanches e Teodoro (2006) que todos os alunos aprendem, não apenas através da sua presença física na escola, mas pela pedagogia aplicada, ou seja, uma pedagogia capaz de educar com sucesso todas as crianças. Neste sentido, considera-se que numa escola inclusiva só pode existir uma educação inclusiva.

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

Segundo Leitão (2010), trata-se de construir uma comunidade cooperativa e inclusiva, com o objetivo de se possuir um clima de aceitação, apoio e ajuda mútua. Consequentemente, a inclusão escolar pressupõe, que independentemente das diferenças individuais, todos possuam as melhores condições de aprendizagem possíveis. Nesta linha de pensamento, e de acordo com Leitão (2010, p.1), cabe à escola impor um esforço visando a mudança, para que todos os alunos independentemente das suas características específicas, possam beneficiar das melhores condições de aprendizagem.

Sendo assim, as práticas pedagógicas dos professores e dos outros agentes educativos, e as práticas de gestão e organização da escola têm um papel fundamental nesta construção da

escola inclusiva, ou seja, na resposta às potencialidades e capacidades de todos os alunos, sem exceção.

1.1.3. Educação Física Inclusiva

"(…) todas as crianças devem ter acesso à Educação Física, devendo ser dadas condições especiais aos jovens com deficiência, afim de permitir o desenvolvimento integral da sua personalidade, através de programas de Educação Física e Desporto adaptados às suas necessidades"

*(*Carta Internacional da Educação Física e Desporto -*ONU, 1978)*

A inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF é uma rápida e crescente tendência (DePauw e Doll-Tepper, 2000 citado por Xafopoulos, Kudlácek e Evaggelinou, 2009). Particularmente, a EF assume um papel de relevo na inclusão escolar. Segundo Kudlacek e Klavina (2011), a EF é vista como uma das disciplinas mais importantes do currículo no processo de inclusão.

Como O'Brien, Kudláček e Howe (2009) defendem em muitos países europeus, a educação física inclusiva ainda é uma prática em desenvolvimento, havendo esperança**s** de se chegar a um consenso acerca das práticas inclusivas. Os mesmos autores ainda afirmam que existem muitos estudos sobre as práticas de inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares, mas que a pesquisa existente ainda é reduzida. Contudo outros estudos realizados (Block e Vogler, 1994; Block e Obrusníková, 2007 citado por O'Brien, Kudláček, e Howe, 2009) mostram resultados muito positivos na inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF. Hutzler (2003 citado por Kudláček, Ješina, e Wittmanová, 2011) e Sherrill (2004 citado por Kudláček, Ješina e Wittmanová, 2011) afirmam que um dos papéis principais de um professor de EF é promover a relação e a participação inclusiva de todos para com os seus pares com deficiência.

A aceitação social e inclusão social nas aulas de EF estão diretamente relacionados com as atitudes e crenças dos alunos sem deficiência quando relacionados com alunos com deficiência (Hutzler, 2003 citado por Obrusnikova, Block, e Dillon, 2010). Assim sendo, a aceitação social de alunos sem deficiência é um fator fundamental para que a inclusão dos alunos com deficiência seja eficaz no ensino geral, suportado por um conjunto de benefícios dessa inclusão tais como sentimentos de pertença a um grupo, de igualdade, de inclusão e de aceitação social (Block e Obrusnikova, 2007; Hutzler, 2003 citado por Obrusnikova, Block, e Dillon, 2010).

A participação dos diferentes alunos para com os alunos com NEE trata-se da construção de uma cultura e de um modo de vida em que a resolução de problemas assenta na confiança, na partilha de opiniões e na construção de relações de interdependência positiva (Leitão, 2010).

Segundo Mckay (2013), uma das variáveis mais importantes para o sucesso da inclusão é a atitude dos seus pares (Sherrill, 1998, Sherrill, Heikinaro-Johansson, e Slininger, 1994; Tripp & Sherrill, 1991). A atitude é a chave fundamental para mudar os comportamentos em relação às pessoas "diferentes", e estes comportamentos são essenciais para adaptação e integração na EF (Sherrill, 1998).

Assim sendo, foi elaborado o "Paralympic School Day" (PSD), que consiste num programa educativo concebido para aumentar a consciencialização e para providenciar uma plataforma para a mudança de atitude. De acordo com a Comité Paralímpico, o programa foi concebido por especialistas em desportes paraolímpicos, pedagogia e deficiência para criar uma oportunidade educacional para que as escolas aumentem a compreensão acerca de defiência e desportos adaptados (McKay, 2013)

Segundo Rodrigues (2003), a EF constitui-se como uma área curricular onde a inclusão deve ser mais facilitada, visto que possui uma maior flexibilidade nos seus conteúdos, permitindo assim uma participação mais efetiva dos alunos com dificuldade. Segundo Leitão (2010), a atitude aberta, positiva, flexível e vontade de adaptar as atividades e criar condições de acesso a todos os alunos, anulando ou minimizando as barreiras e as impossibilidades presentes durante uma atividade, de forma a adequar o processo de ensino e de aprendizagem para responder às necessidades de todos os alunos (Leitão, 2010). Paralelamente, o contato com os colegas, a socialização, e a descoberta presente nas aulas de EF, constituem-se indispensáveis de forma a maximizar a inclusão das crianças com NEE. (Oliveira e Rodrigues, 2006).

De acordo com Boato, Sampaio e Silva (2012), a correta e atualizada formação dos professores é uma ferramenta crucial para o êxito de todo o processo.

No sentido do apoio especializado surge o conceito de Educação Física Adaptada (EFA). Este conceito não se diferencia da EF no que toca aos conteúdos, no entanto compreende métodos e técnicas mais adaptáveis aos alunos com NEE.

Para Sherril (1999), a EFA trata-se de um corpo especializado que se dedica à procura de soluções adequadas às necessidades individuais, como resposta aos problemas surgentes da

atividade física, trabalhando a atitude de aceitação das diferenças. Como forma de possibilitar conteúdos diversificados, torna-se necessário recorrer a modificações que atendam às necessidades educacionais dos alunos com deficiência (Rodrigues, 2006), assim, algumas atividades só se tornam acessíveis a pessoas com determinadas deficiências, de acordo com a adaptação implementada. Estas adaptações passam por ou assentam em, segundo Munster (2013): adaptações quanto à instrução, quanto aos equipamentos e materiais, quanto ao espaço físico e quanto às regras.

Assim, estas adaptações metodológicas na disciplina de EF dependem de: uma análise criteriosa da situação e do contexto; conhecimento das necessidades e potencialidades do aluno com NEE; planeamento adequado; e organização prévia das estratégias de ensino e recursos. Ou seja, segundo Munster (2013), o professor deve avaliar as condições do aluno em causa percebendo se há possibilidade de os conteúdos convencionais previstos no currículo serem aplicados, caso contrário, serão definidos recursos e estratégias comuns ou diferenciadas.

1.2. Aprendizagem Cooperativa: Estratégias e Práticas de Inclusão

O processo de inclusão centra-se na tentativa de encontrar estratégias e procedimentos que proporcionem a todos os alunos as melhores condições e oportunidades de aprenderem e interagirem, desenvolvendo ao máximo as suas competências académicas e sociais. Assim sendo, neste subcapítulo, irão ser abordadas algumas estratégias, facilitadoras e potenciadoras da inclusão de todos os alunos, em particular dos alunos com NEE.

A aprendizagem é "um ato social, um processo contextualizado fortemente ligado aos mecanismos da socialização, aos mecanismos interativos e comunicativos do contexto social em que decorre" (Leitão, 2010 p.17). O mesmo autor refere que a aprendizagem cooperativa refere-se a um ensino que assume na sua plenitude a inclusão escolar, estruturando-se na base da heterogeneidade dos alunos e no esforço de incentivar as interações aluno-aluno e de encorajar a construção de relações de ajuda mútua no seio da comunidade de aprendizes.

Segundo Leitão (2006), a aprendizagem cooperativa é uma estratégia centrada no trabalho colaborativo entre alunos, recorrendo a uma diversidade de atividades formas e contextos em que os mesmos aprendem de uma forma ativa, solidária, crítica e reflexiva, construindo a sua compreensão do mundo que os rodeia. O mesmo autor acrescenta que "na aprendizagem cooperativa os alunos aprendem em conjunto, influenciam-se mútua e

reciprocamente, partilham experiências e pontos de vista, são incentivados pelas ideias dos outros, o que faz com que a diversidade de perspetivas com que os alunos se confrontam os leve a organizar as suas reflexões e pensamentos, as suas atitudes e relações com os outros" (p. 41).

Com a investigação produzida por diferentes autores, inferiu-se que a aprendizagem cooperativa estimula atitudes positivas, desenvolve competências cognitivas, promove o autoconceito, favorece as perceções de autoestima nos indivíduos e aumenta a motivação escolar, permitindo uma melhor integração e aceitação de todos os alunos, pelos seus pares, fortalecendo as suas relações interpessoais (Carvalho, 2010).

Leitão (2010) define quatro fundamentos teóricos da aprendizagem cooperativa:

- Em primeiro lugar, salienta a importância da organização de contextos de aprendizagem segundo princípios democráticos, de construção de relações de respeito e de partilha e solidariedade mútua entre os membros de uma determinada comunidade;

- Em segundo lugar, defende que a aprendizagem deriva das conceções e investigações desenvolvidas no âmbito da dinâmica de grupo, da psicologia social, da teoria dos pequenos grupos e de princípios que procuram compreender a escola como um contexto social complexo;

- Em terceiro, destaca a extrema importância do papel ativo do aluno para construir o seu próprio saber. Esta construção é fundamentada em bases teóricas que derivam das abordagens construtivistas e sócio - construtivistas, bem como da aprendizagem experiencial;

- Por último os fundamentos teóricos da aprendizagem cooperativa provêm das abordagens comportamentalistas, nomeadamente na base da importância atribuída aos reforços e recompensas do grupo na aprendizagem. Estas análises dão especial relevância à modificação do comportamento e aos fatores motivacionais intrínsecos e extrínsecos ao grupo.

Considerando que as dificuldades de aprendizagem são essencialmente contextuais e curriculares, manifesta-se a necessidade evidente de centrar o currículo e as atividades no próprio aluno, ajustando-se aos seus interesses e necessidades. É nesta perspectiva que Bénard da Costa (2006, p.6) expressa que "se cada criança e cada jovem apresenta diferenças individuais em relação às capacidades que possuem, às barreiras à aprendizagem com que se defrontam, às condições da sua família e da sua comunidade, ao modo como interagem com as pessoas que os rodeiam, ao seu envolvimento social e afectivo, às expectativas dos seus

pais e deles próprios sobre a sua vida e o seu futuro, é fundamental que seja desenvolvido um planeamento curricular que esteja em sintonia com estes mesmos contextos e condições".

Importa então abordar as formas organizacionais que devem ser exploradas de modo a aproximar a escola, os professores, os alunos e o currículo, inseridos conceptualmente no contexto sala de aula. Para isso, Leitão (2010, p.229) considera que estas estratégias, "numa óptica de inclusão, de respeito e valorização, de acesso a um currículo que olhe para todos e para as peculiaridades de cada um, pode assumir múltiplos rostos: o envolvimento em atividades propostas pelo professor a toda a turma; o envolvimento nas atividades curricularmente negociadas entre alunos e professor; atividades (…) de carácter individual ou de grupo; atividades de carácter competitivo ou cooperativo".

1.3. Atitudes e Teoria do Comportamento Planeado

O conceito de atitudes é discutido há muitos anos, e não tem sido fácil atingir um consenso geral acerca do mesmo, segundo Pinheiro (2001, citado por Lemos, 2008), o estudo do conceito de atitudes remonta ao início do séc. XX, mantendo-se até a atualidade sem uma definição conceptual aceite e assumida universalmente.

O conceito de atitudes torna-se difícil de definir visto que, muitas vezes, é confundido com comportamentos. De acordo com Carioca (1997, citado por Afonso, 2011), a maioria das definições do conceito de atitude surgem numa perspetiva de assumi-lo como um estado de prontidão ou tendência para agir ou reagir de certa forma pelo sujeito quando confrontado com determinados estímulos. Assim como para Tripp e Sherrill (1997, citado por Qui & Ha, 2012), acredita-se que na educação, as atitudes e comportamentos estão intimamente relacionados e que as atitudes são úteis para prever comportamentos, como corroboram Doulkeridou, Evaggelinou e Kudlácek (2010) quando referem que as atitudes são a chave para o processo de mudança de comportamentos, ou seja, a partir de uma atitude é previsível um determinado comportamento.

Segundo Nunes (2007, citado por Afonso, 2011), a atitude é uma tendência para responder a um objeto social, situação, pessoa ou acontecimento, de uma forma favorável ou desfavorável. Na mesma perspetiva, Ajzen e Fishbeim (1980, citado por Lemos, 2010), afirmam que as atitudes são responsáveis por uma disposição comportamental para a reação a certas realidades, na presença de determinados estímulos, inseridos em certos contextos sociais.

Segundo Ajzen (1991), como todo o psicólogo sabe, explicar o comportamento humano é uma tarefa complexa e muito difícil, pois, pode ser abordado em vários níveis, desde os processos fisiológicos num extremo aos fatores sociais no outro.

A Psicologia Social, como forma de perceber as condições que predizem o comportamento através das atitudes, criou várias teorias. Entre muitas teorias criadas, será seguidamente apresentada a Teoria do Comportamento Planeado (TCP), que serve de base para a elaboração e perceção do presente trabalho. Nesta perspetiva e de acordo com Ajzen e Fishbein (1980, citado por Ajzen, 1991), surge a TCP, sendo esta uma extensão da Teoria da Ação Refletida (TAR).

Como na teoria original a TCP tem como fator central a intenção do individuo para realizar um determinando comportamento (Ajzen, 1991). Em geral, quanto mais forte é a intenção de um indivíduo se envolver num determinado comportamento mais previsível deve ser o seu desempenho, contudo uma intenção comportamental somente se transforma em comportamento se houver um controlo volitivo (Ajzen, 1991).

Segundo Ajzen (1991), a perceção de controlo do comportamento é influenciada por factores de controlo interno (intrínsecos ao sujeito) e factores de controlo externo (dependentes da situação – oportunidades e dependência dos outros). Por um lado, os primeiros cingem-se à informação sobre os comportamentos e competências para o mesmo se realizar, mas também se cingem às emoções ao stress. Os segundos dependem de oportunidades, em que a falta delas pode ser considerada uma barreira passível de alterar a intenção de realização do comportamento; dependência dos outros, pois o individuo espera que haja colaboração na realização do comportamento. Como tal, é aqui que pode entrar a experiência para modificar os factores internos, permitindo aumentar o grau de controlo, por conseguinte, os factores externos revelam uma maior dificuldade para serem alterados, na medida em que o sujeito se encontra sobre pressão emocional, não tendo controlo sobre o seu comportamento, e não podendo, por conseguinte, ser responsabilizado pelo mesmo (Ajzen, 1991).

A teoria fala dos alunos que têm uma atitude favorável para brincar com um colega com deficiência, perceber o que os outros (por exemplo, professores, pais ou colegas) esperam deles quando estes estão a jogar com um colega com deficiência, e por fim expressar um forte sentimento de controlo, o que faz com que sejam mais propensos a ter fortes intenções de jogar com um colega com deficiência em EF (Ajzen, 1991).

Desta forma, segundo Ajzen (1991), é legítimo afirmar-se que quanto mais favoráveis as atitudes e as normas subjetivas quanto a um comportamento e quanto maior a percepção de controlo do mesmo, mais forte será a intenção de realização do comportamento. No entanto, sem esquecer os recursos e oportunidades de realização do comportamento, independentemente das restantes variáveis, um sujeito que acredita não os ter, tem menos possibilidade de formar intenções para a realização do mesmo.

Segundo Miller (1956, citado por Ajzen, 1991) as pessoas podem criar um elevado número de crenças sobre um determinado comportamento, mas estas podem, todavia, ser relativas também a um determinado momento. Estas crenças são consideradas determinantes para a intenção e ações de uma pessoa (Ajzen, 1991).

As crenças podem-se dividir em comportamentais, normativas ou de controlo (Ajzen, 1991) que são construídas por pensamentos que vêm à mente quando se realiza uma pergunta aberta a um entrevistado sobre um determinado comportamento alvo (Ajzen e Fishbein, 1980 citado por Obrusnikova, Block, e Dillon, 2010).

1.3.1. Crenças Comportamentais

As crenças comportamentais baseiam-se em perceções que são formadas sobre um certo resultado e as consequências que se seguem da realização do comportamento. Os comportamentos são categorizados em positivos ou negativos, o que leva a diversas atitudes por parte dos indivíduos, relativamente aos comportamentos em questão. Assim, podem favorecer-se comportamentos que se esperam ter consequências desejáveis e pelo contrário, podem-se formar atitudes desfavoráveis aos comportamentos que associamos serem prejudiciais. O valor subjetivo da consequência de uma ação contribui para a realização, ou não, de um determinado comportamento (Ajzen, 1991).

As crenças comportamentais são as atitudes mais marcantes que definem as atitudes das pessoas e dependem de quão importantes essas crenças são, um indivíduo pode ter uma atitude negativa ou positiva em relação ao objeto/sujeito (Ajzen e Fishbein, 1980, citado por Obrusnikova, Block e Dillon, 2010)

1.3.2. Crenças Normativas

As crenças normativas, estão relacionadas com a possibilidade de um indivíduo ou grupo de indivíduos aceitar ou recusar a realização de um determinado comportamento. Neste

tipo de crença, a força está diretamente relacionada com a motivação da pessoa para ir de encontro à referência em causa (Ajzen, 1991).

As crenças comportamentais são as atitudes mais marcantes que definem as atitudes das pessoas e dependem de quão importantes essas crenças são, um indivíduo pode ter uma atitude negativa ou positiva em relação ao objeto/sujeito (Ajzen e Fishbein, 1980, citado por Obrusnikova, Block e Dillon, 2010).

1.3.3. Crenças de Controlo

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 é maior quanto maior for o número possível de recursos e oportunidades os indivíduos possuírem, e quanto menor forem os obstáculos que antecedem esse mesmo comportamento. (Ajzen, 1991).

As crenças de controlo fornecem a estrutura para a Perceção do Controlo do Comportamento e desenvolve-se de a avaliação das pessoas sobre a adoção do comportamento ser fácil ou difícil de realizar (Ajzen, 1991).

1.4. Estudos relativos às atitudes dos alunos sem deficiência face à inclusão

Quando se remete ao tema da Inclusão nas aulas de EF, torna-se indispensável abordar as atitudes, quer dos professores, quer dos alunos sem deficiência, estes sobre os quais se debruça o estudo, perante os alunos com deficiência das suas turmas, uma vez que há estudos que comprovam que a inclusão social está intrinsecamente relacionada com as atitudes, sendo que estas são melhor percepcionadas quando os alunos passam por experiências sociais, uma vez que a aceitação social e inclusão social nas aulas de EF estão diretamente relacionados com as atitudes e crenças dos alunos sem deficiência quando relacionados com alunos com deficiência (Hutzler, 2003 citado por Obrusnikova et al., 2010).

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

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

A inclusão dos NEE nas aulas tem vindo a sofrer várias alterações ao longo do tempo, mostrando que o papel dos professores neste processo é fundamental. A intervenção dos professores de EF é importante pois todas as adaptações aos conteúdos programáticos e tarefas motoras, tornam mais fáceis as interações entre os alunos (Rodrigues, 2006). Segundo Doulkeridou, Evaggelinou e Kudláček (2010), os professores surgem como agente principal e devem adotar atitudes coerentes com os objetivos da educação inclusiva, conduzida pela diversidade. A aceitação e o apoio são importantes na criação de um ambiente inclusivo.

Neste sentido, Block e Obrusnikova (2007) apresentem três resultados positivos de destaque, quando alunos com NEE 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, indo assim de encontro a Hutzler e Levi (2008) quando referem que factores como as atitudes, expectativas sociais e perceção de controlo são os maiores influenciadores da intenção de participação numa atividade competitiva com alunos com NEE.

Num estudo de Block e Obrusnikova (2007) sobre a inclusão entre 1995 e 2005 identificaram-se seis pontos que facilitam a compreensão da questão de inclusão dos alunos: a) Suporte; b) Efeito nos pares sem deficiência; c) atitudes e intenções das crianças sem deficiências; d) Interações sociais; e) Integração nas aulas de EF; f) Atitudes dos Professores de EF. Indo de encontro a parte do referido pelos autores citado anteriormente, Hutzler (2003 citado por Obrusnikova et al., 2010) sublinha que a aceitação social dos alunos com NEE nas aulas de EF, está intimamente ligada às atitudes que alunos sem deficiência têm para com os primeiros. Num contexto inverso de não aceitação social e isolamento dos alunos com NEE, pode considerar-se difícil e prejudicial não só a inclusão social dos mesmos, como a progressão das suas aprendizagens (Goodwin e Watkinson, 2000 citado por Qui e 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 sem NEE, quando alunos com NEE são incluídos nas aulas de EF regular (Block, 1995; Hutzler e Levi; 2008; Lockhart, Frence, e Gench, 1998; Loovis e Loovis, 1997; Murata, et al., 2000; Panagiotou et al., 2008; Slininger, Sherrill e Jankowski, 2000; Tripp, French, e Sherrill, 1995; Verderber, Rizzo e Sherrill, 2003 citado por Qui & Ha, 2012).

Num estudo de Obrusnikova, Block e Dillon (2010), mais de metade dos participantes, estão identificados com crenças afetivas positivas, aceitando que jogar com o aluno com deficiência, aumenta a interação social do mesmo, desenvolvendo a amizade dentro da sala de aula, a pertença a um grupo, e a igualdade. Pelo contrário, a maioria dos alunos com crenças de afetividade negativas, foram os do género feminino que frequentavam o Ensino Secundário, relacionados com comportamentos discriminatórios como provocações, e insultos para com as dificuldades do aluno com deficiência. No entanto, alguns alunos do Ensino Secundário, mais do género masculino do que feminino, mostraram preocupações sobre serem alvo de comportamentos discriminatórios, caso joguem/interajam com o aluno com deficiência nas aulas de EF.

Num outro estudo realizado em 2010, por Obrusnikova, Block e Dillon (que teve como base a TCP), foram estudadas as atitudes comportamentais, normativas e de controlo de crianças sem deficiência, quando jogassem com um aluno com deficiência. Numa amostra de 350 indivíduos, 95% ofereceram respostas comportamentais favoráveis, 82% respostas comportamentais desfavoráveis. Em relação às crenças normativas, 85% forneceram respostas favoráveis e 39% respostas desfavoráveis. Para as crenças de controlo, 89% forneceram respostas favoráveis, enquanto 90% desfavoráveis.

Está provado que num estudo sobre inclusão por Qi e Há (2012), as atitudes dos alunos sem deficiência foram tanto mais positivas, quanto mais interações positivas existiam com os alunos com NEE.

Segundo Papaioannou, Evaggelinou e Block (2014), as pessoas mostram-se interessadas em consciencializar questões relacionadas com a deficiência, de forma a conceber 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, e Afen-Akpaida, 2008 citado por Papaioannou et al., 2014).

Verifica-se assim que programas de consciencialização e sensibilização bem estruturados, são factores-chave para criar consciência e compreensão relativa à deficiência, podendo influenciar atitudes (Holtz, 2007; Ison, et al., 2010; Kalyvas e Reid, 2003; Kippers e Bouramas, 2003; Loovis e Loovis, 1997; Papaioannou, Evaggelinou, Barkoukis e Block, 2013 citado por Papaionnou et al., 2014). Por exemplo, foi criado o *Paralympic School Day*, dando a oportunidade de crianças sem deficiência serem incluídas na EF, através da aprendizagem de jogos paraolímpicos que promovam uma maior consciencialização para as habilidades de atletas com deficiência. Assim, os estudos sobre este programa apresentam um efeito positivo sobre as atitudes gerais quanto à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF (Liu, Kudlacek, e Jesina de 2010; Panagiotou, et al., 2008). No entanto, as crianças não se mostram interessadas em modificar as regras de forma a incluir um companheiro com deficiência na equipa (Liu et al., 2010; Panagiotou, et al., 2008). De acordo com estes resultados, é bem visível que estes programas podem ajudar crianças e jovens a serem mais conscientes e a terem uma maior sensibilidade para com os seus valores e atitudes em relação à diferença.

Segundo Panagiotou, Evaggelinou, Doulkeridou, Mouratidou e Koidou (2008), a inclusão na generalidade das escolas tem inúmeros beneficíos para ambos alunos, portadores ou não de deficiências. Os alunos não portadores: aprendem a abordar crianças com características diferentes (Romer e Haring, 1994), desenvolvem empatia e aceitação pelas diferenças individuais das crianças (Lieber, Capell, Sandal, Wolfberg, Horn e Bechman, 1998), tornam-se mais alertas e reativos às necessidades das crianças (Peck, Carlson e Helmstetter, 1992) e aprendem mais sobre pessoas portadoras de deficiência (Horvat, 1990). Assim, a educação inclusiva dá a oportunidade de desenvolvimento de atitudes positivas dos alunos não portadores face aos seus pares portadores de deficiência (Hall, 1994; Salisbury, Callucci, Palombaro e Peck, 1995; Mrug et al., 2002).

Para além disso, as atitudes dos alunos não portadores de deficiência e a sua preparação para aceitar, coexistir e cooperar com os seus pares portadores de deficiência nas suas turmas, é um dos fatores mais importantes para o sucesso da inclusão na comunidade escolar (Block e Vogler, 1994); Kudlacek, 2006; Sherrill, 1998; Sliningerm, Sherrill e Jankowski, 2000, citados por Panagiotou et al., 2008).

Capítulo II: Abordagem Metodológica

1. Questão de Partida

Será que existem diferenças nas atitudes dos alunos (crenças comportamentais favoráveis, crenças comportamentais desfavoráveis, crenças normativas, crenças de controlo interno e crenças de controlo externo) do ensino básico e secundário, face à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de educação física, em função do contacto ou ausência de contacto dos alunos com os seus pares com deficiência?

2. Objetivos de Estudo

Os objetivos do presente estudo são os seguintes:

a) Analisar se as atitudes favoráveis dos alunos nos ensinos básico e secundário sobre a inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de EF, variam em função do contacto com esses alunos.

b) Analisar se as atitudes desfavoráveis dos alunos nos ensinos básico e secundário sobre a inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de EF, variam em função do contacto com esses alunos.

c) Analisar se as crenças normativas dos alunos nos ensinos básico e secundário sobre a inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de EF, variam em função do contacto com esses alunos.

d) Analisar se as crenças de controlo dos alunos nos ensinos básico e secundário sobre inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de EF, variam em função do contacto com esses alunos.

e) Analisar se as crenças de controlo interno dos alunos nos ensinos básico e secundário sobre a inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de EF, variam em função do contacto com esses mesmos.

f) Analisar se as crenças de controlo externo dos alunos nos ensinos básico e secundário sobre a inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de EF, variam em função do contacto com esses mesmos.

3. Caracterização do estudo

Este estudo teve uma recolha de dados de natureza quantitativa. E como uma investigação em ciências sociais, é nomotética, procurando explicar um conjunto de comportamentos/atitudes, sobre uma situação isolada. A investigação é também de natureza

indutiva, pois procurou-se através da recolha de dados descobrir padrões entre os resultados obtidos.

O Desenho do estudo foi transversal (cross-sectional) observacional. Foi realizado num único momento, onde a intervenção do professor não interferiu nos resultados.

4. Instrumentos

O instrumento utilizado foi um questionário, já validado e utilizado noutras investigações por Francisco Ramos Leitão. O questionário tem o nome de "A atitude dos alunos sobre a inclusão dos seus pares com deficiência" (Leitão, AID-EF, 2014) (Anexo 1).

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 tem duas versões, sendo uma para aplicar às turmas que têm pelo menos um aluno ao abrigo do Decreto-Lei nº3/2008 (Anexo 1) e a outra para aplicar às turmas que não têm alunos com NEE.

A divisão do questionário centra-se em cinco dimensões, sendo que existe um número de itens associados a cada uma delas. Como tal, é fundamental interpretar cada dimensão através das questões que lhes estão subjacentes, como demonstra a seguinte tabela:

Tabela 1: Dimensões do Estudo

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

5. Procedimentos

5.1. Procedimentos Operacionais

A aplicação do instrumento de pesquisa (questionário) será feita de forma presencial, durante o decorrer das aulas de Educação Física, com a entrega dos respetivos questionários aos alunos das turmas do Ensino Básico e Secundário que serão alvo do presente estudo.

Inicialmente será realizado um contacto com os Diretores de Turma (DT) onde o questionário será aplicado, com o intuito de não só aprovar a realização da investigação, mas também de enviar as autorizações aos Encarregados de Educação (EE) dos alunos, sendo os resultados do estudo totalmente anónimos e apenas utilizados para fins académicos.

A confirmação das turmas que serão utilizadas para aplicação do questionário estará sempre dependente da autorização dos respetivos EE e dos DT das turmas escolhidas. Após aplicação dos questionários, a intervenção será a menor possível de forma a não manipular as respostas dos alunos.

5.2. Procedimentos Estatísticos

Os Procedimentos estatísticos dividiram-se em análise descritiva e análise inferencial.

Na análise descritiva apresentam-se as medidas descritivas dos dados (dimensão de cada amostra, média, desvio-padrão, mínimo, máximo e intervalo de confiança).

A análise descritiva foi feita com base no programa Microsoft® Excel® 2013.

Posteriormente, através do programa IBM® SPSS® Statistics Standard (versão 22), realizou-se uma análise inferencial onde se usou o teste T-Student, também chamado de teste T que analisa a relação de duas amostras independentes. Este teste é utilizado como teste estatístico inferencial que determina se há ou não uma diferença estatisticamente significativa entre as médias de dois grupos não relacionados. O nível de significância fixado para este estudo é de 5%.

6. Caracterização das variáveis em estudo

6.1. Variáveis Dependentes

- Crenças Comportamentais Desfavoráveis
- Crenças Comportamentais Favoráveis
- Crenças Normativas
- Crenças de Controlo Interno
- Crenças de Controlo Externo

6.2. Variáveis Independentes

- Contacto ou ausência de contacto dos alunos com os seus pares com deficiência

7. Hipóteses de Estudo

Como forma de encontrar respostas para este estudo, formularemos algumas hipóteses, apresentadas seguidamente, a partir das quais orientaremos a nossa pesquisa. Sendo assim, relativamente às hipóteses que sustentam o estudo, consideram-se as seguintes:

H1 - As atitudes favoráveis dos alunos do ensino básico e secundário sobre a inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de EF, variam em função do contato com esses alunos.

H2 - As atitudes desfavoráveis dos alunos do ensino básico e secundário sobre a inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de EF, variam em função do contacto com esses alunos.

H3 - As crenças normativas dos alunos do ensino básico e secundário sobre a inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de EF, variam em função do contacto com esses alunos.

H4 - As crenças de controlo dos alunos do ensino básico e secundário sobre a inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de EF, variam em função do contacto com esses alunos.

H5 - As crenças de controlo interno dos alunos do ensino básico e secundário sobre a inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de EF, variam em função do contacto com esses alunos.

H6 - As crenças de controlo externo dos alunos do ensino básico e secundário sobre a inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de EF, variam em função do contacto com esses alunos.

8. Caracterização da Amostra

O total da amostra do estudo são 2249 indivíduos que frequentam o 2º e 3º Ciclo do ensino básico e o Ensino Secundário, com idades compreendidas entre os 10 e os 18 anos, sendo que 1091 são do género masculino e 1158 são do género feminino. Foram abordadas dez escolas diferentes, nos distritos de Lisboa, Setúbal e Santarém (Lisboa, Almada, Carcavelos, Santarém e Torres Vedras).

8.1. Idade dos Alunos

Segundo a Ilustração 1, 5,02% dos inquiridos (N=113) tem 10 anos, 12,67% (N=285 alunos) tem 11 anos, 16,89% (N=380 alunos) tem 12 anos, 18,63% (N=419 alunos) tem 13 anos, 19,96% (N=449 alunos) tem 14 anos, 13,42% (N=302 alunos) tem 15 anos, 7,82% (N=176 alunos) tem 16 anos, 4,09% (N=92alunos) tem 17 anos, 0,97% (N=22 alunos) tem 18 anos, 0,4% (N=9 alunos) tem 19 anos e 0,04% (N=1 aluno) tem 20 anos. A amostra de 2249 indivíduos tem como média de idades de 13,37 anos.

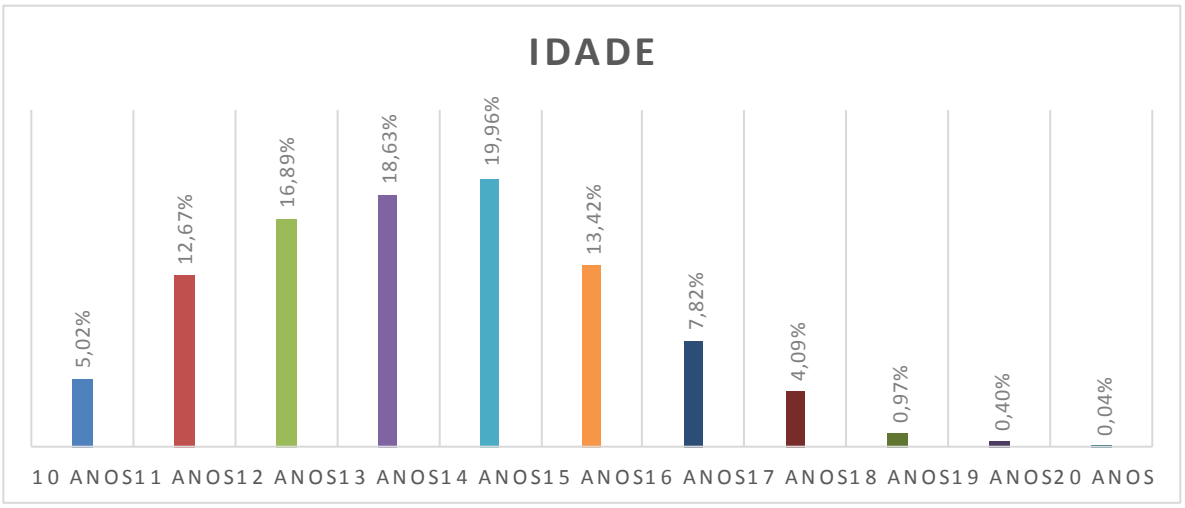
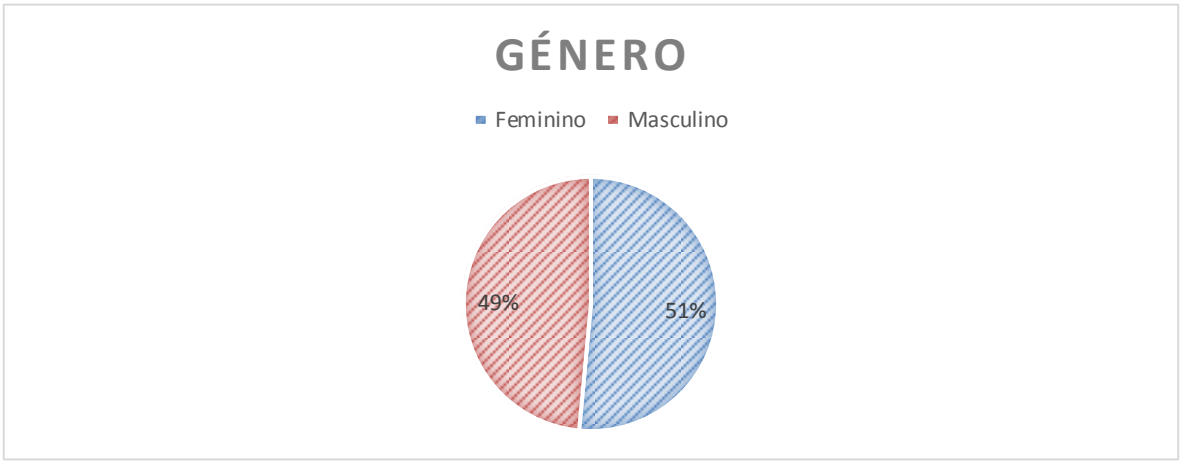


Ilustração 1: Representação gráfica da idade da amostra

8.2. Género dos Alunos

Relativamente ao género, 51% (N=1158) são do género feminino e 49% (N=1091) são do género masculino.

Ilustração 2: Representação gráfica do género da amostra



8.3. Distribuição dos Alunos por Escola

Quanto à escola onde estudam os alunos inquiridos, 4,04% (N=91) frequenta a escola A, 21,43% (N=482) frequenta a escola B, 10,84% (N=244) frequenta a escola C, 6,8% (N=153) frequenta a escola D, 9,38% (N=211) frequenta a escola E, 12,76% (N=287) frequenta a escola F, 8% (N=180) frequenta a escola G, 11,47% (N=258) frequenta a escola H, 3,51% (N=79) frequenta a escola I, 3,24% (N=73) frequenta a escola J, 1,68% (N=57) frequenta a escola L, 0,80% (N=18) frequenta a escola M, 2,48% (N=56) frequenta a escola N, 1,37% (N=31) frequenta a escola O e 1,33% (N=30) frequenta a escola P.

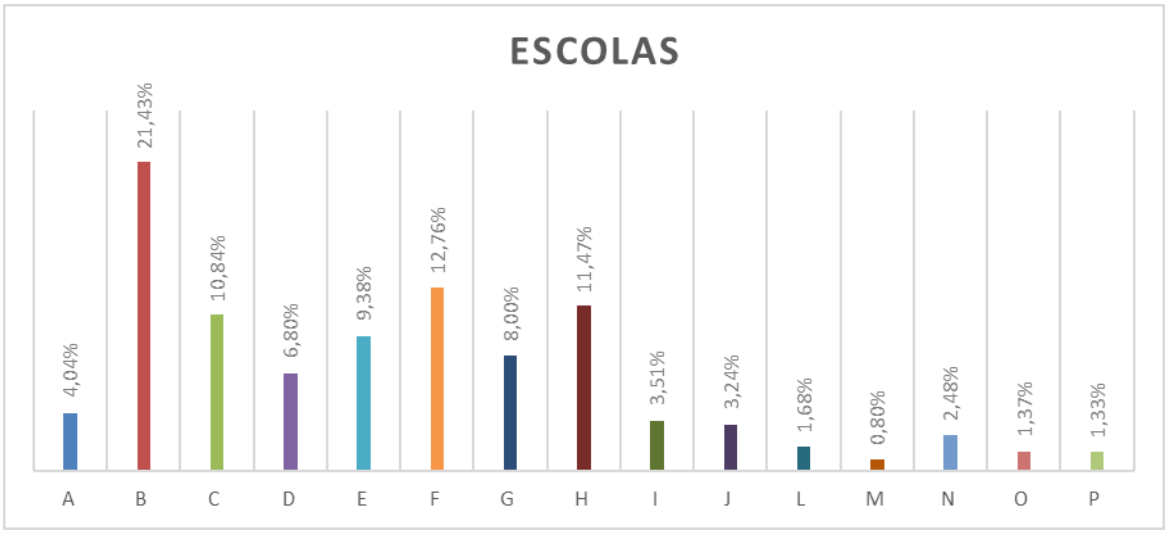


Ilustração 3: Representação gráfica da amostra por Escola

8.4. Ciclo de Ensino

Relativamente ao ano de escolaridade, 28% (N=638) frequenta o 2º ciclo e 56% (N=1262) frequenta o 3º ciclo do ensino básico, enquanto 16% (N=349) frequenta o Ensino Secundário.

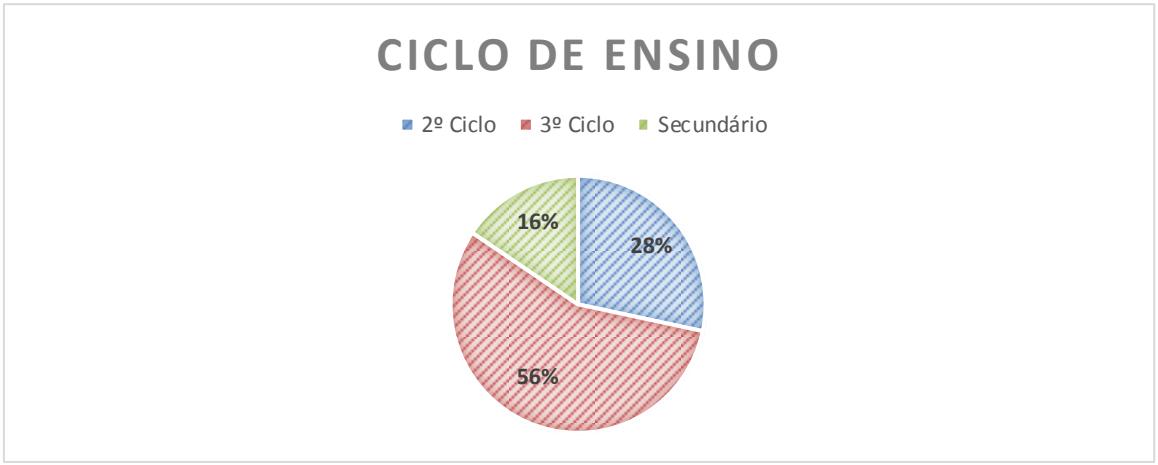


Ilustração 4: Representação gráfica da amostra por ciclo de ensino

8.5. Origem dos Alunos

Em relação à origem dos alunos inquiridos da amostra, 1% (N=22) são da América do Sul, 0,8% (N=2) da América do Norte, 1,2% (N=27) da Europa, 2,53% (N=27) da Àfrica, 0,22% (N=5) de Ásia e 95% (N=2136) é natural de Portugal.

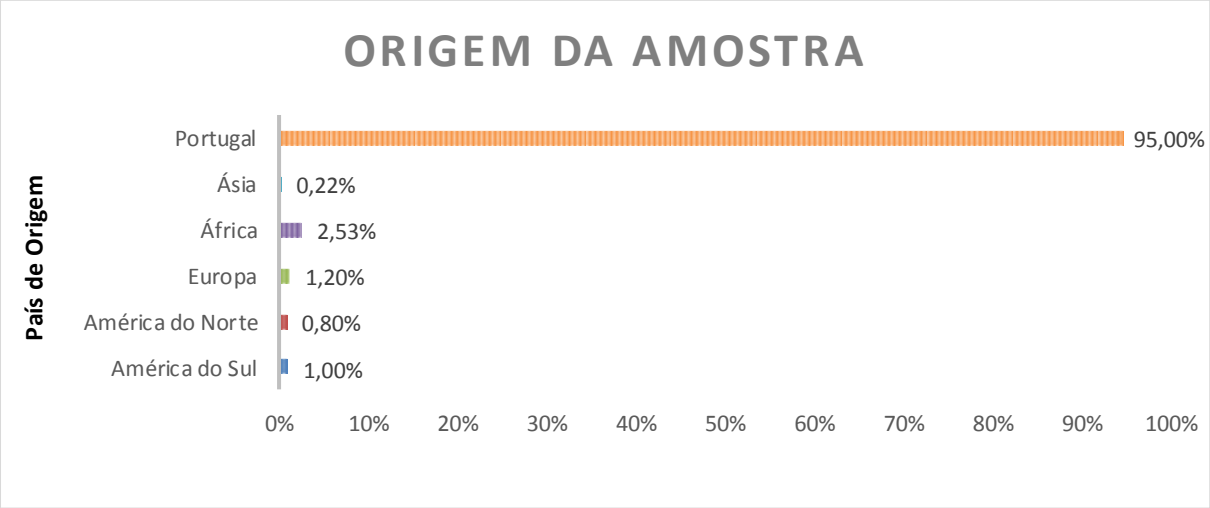


Ilustração 5: Origem da amostra

8.6. Contacto com Alunos NEE

Neste subcapítulo prentendemos analisar a amostra relativamente aos alunos já terem pertencido a uma turma com a presença de pelo menos um aluno com NEE nos anos anteriores.

De um modo geral, podemos verificar que da totalidade da amostra, 53,5% dos alunos não tiveram na sua turma alunos com NEE (N=1174), enquanto que 46,5% dos alunos tiveram aulas com pares com NEE (N=1019).

Em primeiro lugar, no 2º Ciclo – 61% (N=386) afirma nunca ter tido um aluno com NEE na sua turma, e 39% (N=252) afirma que já teve pelo menos um aluno com NEE na sua turma nos anos letivos anteriores. Em segundo lugar, no 3º Ciclo – 70% (N=580) afirma nunca ter tido um aluno com NEE na sua turma, e 30% (N=626) afirma que já teve pelo menos um aluno com NEE na sua turma nos anos letivos anteriores. Em terceio lugar, no Ensino Secundário – 60% (N=208) afirma nunca ter tido um aluno com NEE na sua turma, e 40% (N=141) afirma que já teve pelo menos um aluno com NEE na sua turma nos anos letivos anteriores

Ilustração 6: Representação gráfica da amostra com alunos NEE em anos anteriores

De um modo geral, podemos verificar que da totalidade da amostra, 45% dos alunos não tiveram na sua turma alunos com NEE (N=1017), enquanto que 55% dos alunos tiveram aulas com pares com NEE (N=1232).

Através do gráfico abaixo, e partindo de uma análise mais especifica, em primeiro lugar, no 2º Ciclo – 45% (N=386) afirma nunca ter tido um aluno com NEE na sua turma, e 55% (N=252) afirma que já teve pelo menos um aluno com NEE na sua turma nos anos letivos anteriores. Em segundo lugar, no 3º Ciclo – 42% (N=580) afirma nunca ter tido um aluno com NEE na sua turma, e 58% (N=626) afirma que já teve pelo menos um aluno com NEE na sua turma nos anos letivos anteriores. Em terceio lugar, no Ensino Secundário – 58% (N=208) afirma nunca ter tido um aluno com NEE na sua turma, e 42% (N=141) afirma que já teve pelo menos um aluno com NEE na sua turma nos anos letivos anteriores.

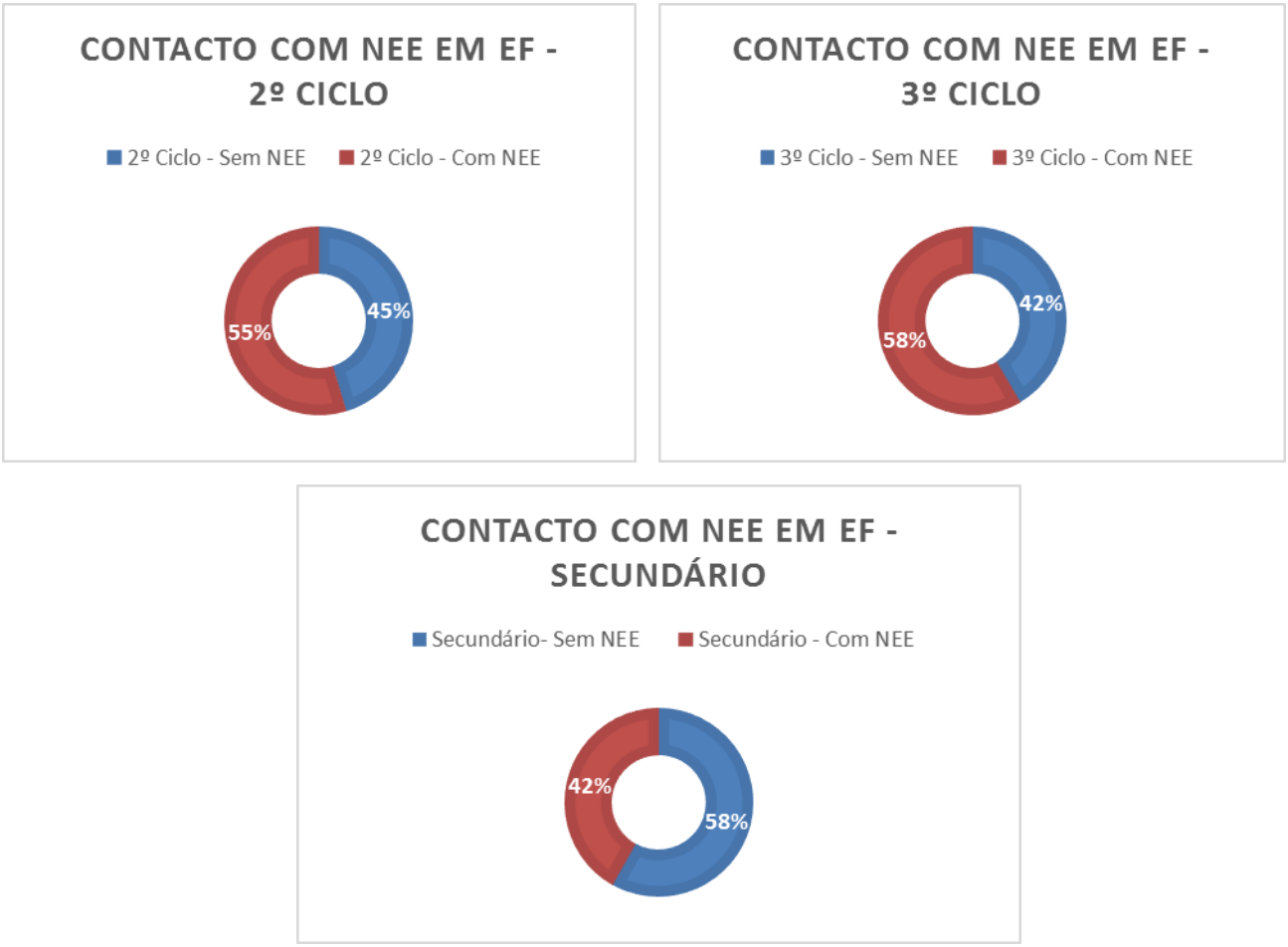


Ilustração 7: Representação gráfica da amosta de acordo o nível de ensino e a presença em turmas com pelo um aluno NEE

8.7. Tipo de Deficiência

Os tipos de deficiência existentes nas turmas dos alunos que afirmaram ter pelo menos um aluno com NEE, no presente ano letivo, são 40,42% tem problemas mentais (498 alunos), 8,44% tem problemas motores (104 alunos), 0,65% tem problemas visuais (8 alunos), 1,15% tem problemas auditivos, 18,3% tem problemas emocionais e por último 31,08% Outros (383).

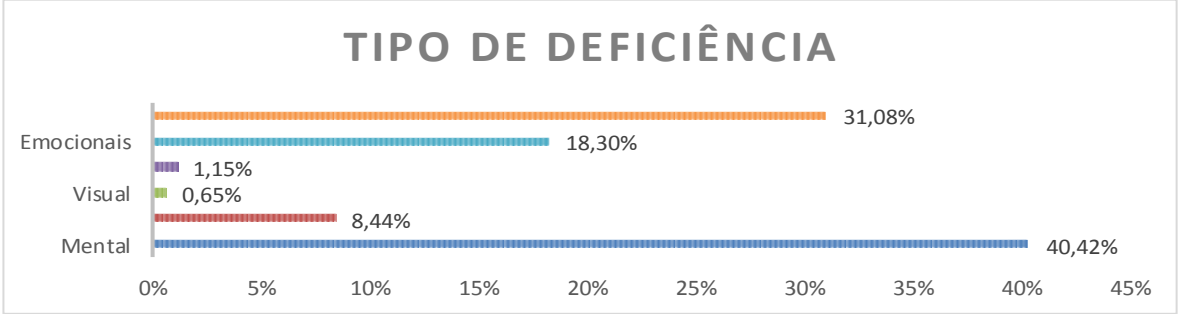


Ilustração 8: Tipos de deficiência nas turmas do presente ano letivo.

Capítulo III: Apresentação dos Resultados

1. Análise descritiva

A análise descritiva terá em conta a média, o desvio padrão, o máximo e o mínimo das afirmações que integram as diferentes dimensões do instrumento utilizado.

Para o instrumento "A atitude dos alunos sobre a inclusão dos seus pares com deficiência", serão apresentados os resultados de cinco dimensões: atitudes comportamentais favoráveis, atitudes comportamentais desfavoráveis, crenças normativas, crenças de controlo interno e crenças de controlo de externo.

1.1 Atitudes Comportamentais Favoráveis

A tabela 2 mostra, relativamente à dimensão "atitudes comportamentais favoráveis", que a média total das respostas dos inquiridos se situa nos M=4,47 (±1,52), sendo o valor máximo o "6" e o valor mínimo o "1". Verifica-se ainda que a média correspondente aos alunos do 2º ciclo é ligeiramente inferior às médias correspondentes aos alunos do 3º ciclo e do Secundário.

	Ciclo de escolaridade	Composição Turma	N	Média	Desvio-Padrão	Mínimo	Máximo
Dimensão – Atitudes Comportamentais Favoráveis	**2º Ciclo**	Sem NEE	289	4,31	1,54	1,0	6,0
		Com NEE	349	4,49	1,51		
		Total	638	4,47	1,52		
	3º Ciclo	Sem NEE	525	4,56	1,54		
		Com NEE	737	4,46	1,49		
		Total	1262	4,49	1,50		
	Ensino Secundário	Sem NEE	203	4,72	1,39		
		Com NEE	147	4,23	1,45		
		Total	350	4,52	1,43		
	TOTAL	Sem NEE	1017	4,53	1,49	--	--
		Com NEE	1233	4,39	1,48	--	--

Tabela 2: Resultados da dimensão "Atitudes Comportamentais Favoráveis"

De um modo geral, inferimos que a média das turmas onde os alunos não têm contacto com alunos com NEE é superior áquelas que têm contacto com esses mesmos alunos.

Ainda na análise da tabela 2, podemos concluir, de forma mais específica, comparando os níveis de ensino em estudo, que os alunos que frequentam turmas sem a presença de alunos com NEE no 3º ciclo e no Secundário apresentam uma média mais elevada (M=4,56 e M=4,72, respetivamente) do que os alunos que frequentam turmas sem a presença de alunos com NEE no 2º ciclo (M=4,31). Para além disso, é importante referir que comparando as turmas com a presença de alunos com NEE entre os níveis de ensino, afirma-se claramente

que o 2º e 3ºciclo têm uma média mais elevada (M=4,49 e M=4,46, respetivamente) do que os alunos do ensino secundário (M=4,23).

Os resultados indicam ainda que 34,77% dos inquiridos revelam ser "muito importante" utilizar estratégias cooperativas centradas nos objetivos quando as atitudes comportamentais dos alunos são favoráveis na inclusão de alunos com NEE. Por outro lado apenas 6,20%, dos inquiridos revela ser "pouco importante" este tipo de atitudes, como podemos confirmar na tabela ilustrada abaixo.

	Escala Likert		**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**
Dimensão – Atitudes Comportamentais Favoráveis	**Afirmações questionário**	**5**	319	244	398	381	259	578
		7	90	140	11	456	526	726
		10	93	88	247	373	553	895
		14	54	83	241	388	568	915
	Média		139	138,75	299,25	399,5	476,5	778,5
	%		6,20	6,20	13,37	17,85	21,30	34,77

Tabela 3: Distribuição das respostas da dimensão "Atitudes Comportamentais Favoráveis"

Em suma, é coerente reconhecer que as turmas onde não há presença de alunos com NEE têm tendência a adotar atitudes comportamentais mais favoráveis que as turmas onde há a presença destes alunos.

1.2 Atitudes Comportamentais Desfavoráveis

Relativamente à dimensão "Atitudes Comportamentais Desfavoráveis", a média total das respostas dos alunos inquiridos está nos M=2,35 (±1,50), sendo o valor máximo o "6" e o valor mínimo o "1", presente na tabela abaixo ilustrada.

	Ciclo de escolaridade	**Composição Turma**	**N**	**Média**	**Desvio-Padrão**	**Mínimo**	**Máximo**
Dimensão – Atitudes Comportamentais Desfavoráveis	**2º Ciclo**	Sem NEE	289	2,75	1,54	1,0	6,0
		Com NEE	349	2,30	1,49		
		Total	638	2,35	1,50		
	3º Ciclo	Sem NEE	525	2,31	1,49		
		Com NEE	737	2,25	1,49		
		Total	1262	2,26	1,49		
	Ensino Secundário	Sem NEE	203	1,96	1,28		
		Com NEE	147	2,08	1,44		
		Total	350	2,01	1,36		
	TOTAL	Sem NEE	1017	2,34	1,43	--	--
		Com NEE	1233	2,18	1,47	--	--

Tabela 4: Resultados da dimensão "Atitudes Comportamentais Desfavoráveis"

De um modo geral, inferimos que a média das turmas onde os alunos não têm contacto com alunos com NEE é superior áquelas que têm contacto com esses mesmos alunos.

Na análise da tabela 4, ainda podemos concluir, de forma mais especifíca, comparando os níveis de ensino em estudo, que os alunos que frequentam turmas sem a presença de alunos com NEE no 3º ciclo e no Secundário apresentam uma média inferior (M=2,31 e M=1,96, respetivamente) do que os alunos que frequentam turmas sem a presença de alunos com NEE no 2º ciclo (M=2,75). Para além disso, é importante referir que comparando as turmas com a presença de alunos com NEE entre os níveis de ensino, afirma-se claramente que o 2º e 3ºciclo têm uma média mais elevada (M=4,49 e M=4,46, respetivamente) do que os alunos do ensino secundário (M=4,23).

Os resultados mostram que 41,31% dos inquiridos revelam ser "pouco importante" utilizar estratégias cooperativas centradas nos objetivos quando as atitudes comportamentais dos alunos são desfavoráveis à inclusão de alunos com NEE. Em oposição, 5,08% dos inquiridos revela ser "muito importante" este tipo de crenças.

	Escala Likert		**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**
Dimensão - Atitudes Comportamentais Desfavoráveis	**Afirmações questionário**	**1**	164	446	305	159	81	94
		3	878	51	366	239	147	101
		8	917	433	330	265	186	117
		12	771	470	396	276	195	141
	Média		932,5	466,5	349,25	234,75	152,25	113,25
	%		41,31	20,68	15,50	10,44	6,79	5,08

Tabela 5: Distribuição das respostas da dimensão "Atitudes Comportamentais Desfavoráveis"

Em suma, é coerente reconhecer que as turmas onde não há presença de alunos com NEE têm tendência a adotar atitudes comportamentais mais desfavoráveis que as turmas onde há a presença destes alunos.

1.3 Crenças Normativas

Relativamente à dimensão "Crenças Normativas", a média total das respostas dos alunos inquiridos está nos M=4,66 (±1,53), sendo o valor máximo o "6" e o valor mínimo o "1", presente na tabela abaixo ilustrada.

	Ciclo de escolaridade	**Composição Turma**		**Média**	**Desvio-Padrão**	**Mínimo**	**Máximo**
Dimensão – Crenças Normativas	**2º Ciclo**	Sem NEE	289	4,48	1,53	1,0	6,0
		Com NEE	349	4,68	1,53		
		Total	638	4,65	1,53		
	3º Ciclo	Sem NEE	525	4,70	1,49		
		Com NEE	737	4,70	1,52		
		Total	1262	4,70	1,51		
	Ensino Secundário	Sem NEE	203	4,82	1,41		
		Com NEE	147	4,61	1,51		
		Total	350	4,72	1,46		

TOTAL	Sem NEE	1017	4,66	1,47	--	--
	Com NEE	1233	4,66	1,52	--	--

Tabela 6: Resultados Relativamente à dimensão "Crenças Normativas"

De um modo geral, inferimos que a média das turmas onde os alunos não têm contacto com alunos com NEE é idêntica áquelas que têm contacto com esses mesmos alunos.

Ainda na análise da tabela 6, podemos concluir, de forma mais específica comparando os níveis de ensino em estudo, que os alunos que frequentam turmas sem a presença de alunos com NEE no 3º ciclo e no Secundário apresentam uma média mais elevadas (M=4,70 e M=4,82, respetivamente) do que os alunos que frequentam turmas sem a presença de alunos com NEE no 2º ciclo (M=4,48). Para além disso, é importante referir que comparando as turmas com a presença de alunos com NEE entre os níveis de ensino, afirma-se não existem diferenças significativas entre os diferentes níveis de ensino, 2º e 3ºciclo (respetivamente M=4,68 e M=4,70) e ensino secundário (M=4,61).

Os resultados indicam ainda que 42,09% dos inquiridos revelam ser "muito importante" quando as estratégias cooperativas centradas nos objetivos têm em conta as crenças normativas dos alunos. Por outro lado, apenas 6,07% dos inquiridos revela ser "pouco importante" (Tabela 7).

	Escala Likert		**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**
Dimensão - Crenças Normativas	**Afirmações questionário**	**4**	485	544	110	183	117	390
		6	124	188	340	12	427	858
		11	200	235	423	52	407	532
		15	112	77	240	20	512	1088
	Média		30,25	261	527	41,75	629	1596,75
	%		6,07	6,88	13,89	4,29	16,59	42,09

Tabela 7: Distribuição das respostas da dimensão "Crenças Normativas"

Em suma, é coerente reconhecer que dado á identidade das médias de ambas as turmas, sem NEE e com NEE, têm tendência a adotar crenças normativas em relação aos alunos.

1.4 Crenças de Controlo

Para a dimensão "Crenças de Controlo" concluiu-se que a média dos resultados obtidos se situa nos M=4,35 (±1,58), sendo o valor máximo o "6" e o valor mínimo o "1", dados ilustrados na tabela 8.

	Ciclo de escolaridade	Composição Turma		Média	Desvio-Padrão	Mínimo	Máximo
Dimensão – Crenças Controlo	**2º Ciclo**	Sem NEE	289	4,56	1,49	1,0	6,0
		Com NEE	349	4,21	1,64		
		Total	638	4,35	1,58		
	3º Ciclo	Sem NEE	525	4,56	1,49		
		Com NEE	737	4,04	1,66		
		Total	1262	4,32	1,59		
	Ensino Secundário	Sem NEE	203	4,77	1,34		
		Com NEE	147	4,01	1,63		
		Total	350	4,27	1,60		
	TOTAL	Sem NEE	1017	4,63	1,52	--	--
		Com NEE	1233	4,08	1,64	--	--

Tabela 8: Resultados relativamente à dimensão "Crenças de Controlo"

De um modo geral, inferimos que a média das turmas onde os alunos não têm contacto com alunos com NEE é superior áquelas que têm contacto com esses mesmos alunos.

Na análise da tabela 8, podemos ainda concluir que, comparando os níveis de ensino em estudo, os alunos que frequentam turmas sem a presença de alunos com NEE no ensino Secundário apresentam uma média mais elevada (M=4,77) do que os alunos que frequentam turmas sem a presença de alunos com NEE no 2º e 3º ciclo (M= 4,56). Para além disso, é importante referir que comparando as turmas com a presença de alunos com NEE entre os níveis de ensino, afirma-se não existem diferenças significativas entre os diferentes níveis de ensino, 3º ciclo e ensino secundário (respetivamente M=4,04 e M=4,01), no entanto o 2º ciclo apresenta uma média significativamente mais elevada (M=4,21).

Os resultados mostram que 31,96% dos inquiridos revelam ser "muito importante" a utilização de estratégias cooperativas centradas nos objetivos quando confrontados com as suas crenças de controlo. Por outro lado, 8,33% nos inquiridos revela ser "pouco importante" essa utilização (Tabela 9).

	Escala Likert		1	2	3	4	5	6
Dimensão - Crenças Controlo	**Afirmações questionário**	**2**	82	64	233	70	592	908
		9	361	214	407	403	433	430
		13	80	78	272	342	544	933
		6	229	175	386	356	490	612
	Média		188	132,75	324,5	367,75	514,75	720,75
	%		8,33	5,89	14,39	16,31	22,83	31,96

Tabela 9: Distribuição das respostas da dimensão "Crenças de Controlo"

Em suma, é coerente reconhecer que as turmas onde não há presença de alunos com NEE consideram ser relevante adotar crenças de controlo, em comparação com as turmas onde há a presença destes alunos.

1.5 Crenças de Controlo Interno

Na subdivisão da dimensão "Crenças de Controlo" surgem as "Crenças de Controlo Interno" que, tal como mostra a tabela 10, tem uma média total dos resultados obtidos de M=4,46 (±1,53), sendo o valor máximo o "6" e o valor mínimo o "1".

	Ciclo de escolaridade	Composição Turma		Média	Desvio-Padrão	Mínimo	Máximo
Dimensão – Crenças Controlo Interno	**2º Ciclo**	Sem NEE	289	4,48	1,53	1,0	6,0
		Com NEE	349	4,68	1,53		
		Total	638	4,65	1,53		
	3º Ciclo	Sem NEE	525	4,70	1,49		
		Com NEE	737	4,70	1,52		
		Total	1262	4,70	1,51		
	Ensino Secundário	Sem NEE	203	4,82	1,41		
		Com NEE	147	4,61	1,51		
		Total	350	4,72	1,46		
	TOTAL	Sem NEE	1017	4,66	1,48	--	--
		Com NEE	1233	4,43	1,52	--	--

Tabela 10: Resultados relativamente à dimensão "Crenças de Controlo Interno"

De um modo geral, inferimos que a média das turmas onde os alunos não têm contacto com alunos com NEE é superior áquelas que têm contacto com esses mesmos alunos.

Na análise da tabela 10, podemos ainda concluir, de forma mais específica, comparando os níveis de ensino em estudo, que os alunos que frequentam turmas sem a presença de alunos com NEE no 3º ciclo e no Secundário apresentam uma média mais elevada (M=4,70 e M=4,82, respetivamente) do que os alunos que frequentam turmas sem a presença de alunos com NEE no 2º ciclo (M=4,48). Para além disso, é importante referir que comparando as turmas com a presença de alunos com NEE entre os níveis de ensino, afirma-se que não existem discrepâncias significativas entre os diferentes níveis de ensino, 2º e 3ºciclo (M=4,68 e M=4,70, respetivamente) e ensino secundário (M=4,61).

Os resultados mostram que 33,68% dos inquiridos, quando surgem crenças de controlo interno é "muito importante" a utilização de estratégias cooperativas centradas nos objetivos. Por outro lado, 6,88% dos inquiridos revela ser "pouco importante".

	Escala Likert		1	2	3	4	5	6
Dimensão - Crenças Controlo Interno	**Afirmações questionário**	**2**	82	64	233	370	592	908
		16	229	175	386	356	490	612
	Média		155,5	119,5	309,5	363	541	760
	%		6,88	5,35	13,73	16,11	23,99	33,68

Tabela 11: Distribuição das respostas da dimensão "Crenças de Controlo Interno"

Em suma, é coerente reconhecer que as turmas onde não há presença de alunos com NEE consideram ser relevante adotar crenças de controlo interno, em comparação com as turmas onde há a presença destes alunos.

1.6 Crenças de Controlo Externo

Para a dimensão "crenças de controlo externo, os resultados ilustrados na tabela 14, mostram que a média total se situa nos M=4,24 (±1,63), sendo o valor máximo utilizado o "6" e o valor mínimo o "1".

	Ciclo de escolaridade	Composição Turma		Média	Desvio-Padrão	Mínimo	Máximo
Dimensão – Crenças Controlo Externo	**2º Ciclo**	Sem NEE	289	4,40	1,50	1,0	6,0
		Com NEE	349	4,22	1,64		
		Total	638	4,24	1,63		
	3º Ciclo	Sem NEE	525	4,33	1,59		
		Com NEE	737	4,04	1,66		
		Total	1262	4,13	1,64		
	Ensino Secundário	Sem NEE	203	4,56	1,42		
		Com NEE	147	3,70	1,57		
		Total	350	4,16	1,55		
	TOTAL	Sem NEE	1017	4,43	1,50	--	--
		Com NEE	1233	3,98	1,62	--	--

Tabela 12: Resultados relativamente à dimensão "Crenças de Controlo Externo"

De um modo geral, inferimos que a média das turmas onde os alunos não têm contacto com alunos com NEE é superior áquelas que têm contacto com esses mesmos alunos.

Ainda na análise da tabela 12, podemos concluir, de forma espécifica, comparando os níveis de ensino em estudo, que os alunos que frequentam turmas sem a presença de alunos com NEE no 2º ciclo e no Secundário apresentam uma média mais elevada (M=4,40 e M=4,56, respetivamente) do que os alunos que frequentam turmas sem a presença de alunos com NEE no 3º ciclo (M=4,33). Para além disso, é importante referir que comparando as turmas com a presença de alunos com NEE entre os níveis de ensino, o ensino secundário é o

nível de ensino que apresenta uma média inferior (M=3,70) enquanto que o 2º e 3ºciclo (M=4,22 e M=4,04, respetivamente).

Os resultados revelam ainda que 30,22% dos inquiridos acha ser "muito importante" a utilização de estratégias cooperativas centradas nos objetivos quando associadas a crenças de controlo externo. No lado oposto, 9,75% dos inquiridos revela ser "pouco importante" esse tipo de crenças.

	Escala Likert		**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**
Dimensão - Crenças Controlo Externo	**Afirmações questionário**	**9**	361	214	407	403	433	430
		13	80	78	272	342	544	933
	Média		220,5	146	339,5	372,5	488,5	681,5
	%		9,75	6,49	15,05	16,53	21,67	30,22

Tabela 13: Distribuição das respostas da dimensão "Crenças de Controlo Externo"

Em suma, é coerente reconhecer que as turmas onde não há presença de alunos com NEE consideram ser relevante adotar crenças de controlo externo, em comparação com as turmas onde há a presença destes alunos.

2. Análise Inferencial

Na análise inferencial, realizaram-se vários testes T-Student, hipótese a hipótese de acordo com as Hipóteses de estudo definidas, no sentido de testar se existe uma diferença significativa entre as médias obtidas para os alunos do 2º Ciclo e 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, no que se refere às cinco dimensões em estudo ("atitudes favoráveis", "atitudes desfavoráveis", "crenças normativas", "crenças de controlo interno" e "crenças de controlo externo"), no caso de turmas com e sem alunos com NEE.

Assim, a variável independente considerada para cada hipótese é o contacto ou ausência de contacto dos alunos com os seus pares com deficiência e a variável dependente a dimensão em estudo, seja agregada, seja para cada uma das questões que a compõem.

A hipótese nula para cada teste realizado consiste em que as médias para os diferentes ciclos é igual. Para análise da possibilidade de rejeição da hipótese nula, utilizar-se-á um nível de significância (α) igual a 0,05.

2.1. Hipótese 1

H1 - As atitudes favoráveis dos alunos do ensino básico e secundário sobre a inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de EF, variam em função do contato com esses alunos.

H0 - As atitudes favoráveis dos alunos do ensino básico e secundário sobre a inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de EF, não variam em função do contato com esses alunos.

De acordo a análise dos dados e os resultados obtidos (Anexo 3), no que se refere ao teste de Levene para a homogeneidade das variâncias, o nível de significância (p = 0,909) > 0,05 pelo que se considera que as variâncias são iguais.

Teste de amostras independentes

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias						
									95% Intervalo de Confiança da Diferença	
		Z	Sig.	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	Erro padrão de diferença	Inferior	Superior
AF Total cNEE	Variâncias iguais assumidas	,013	,909	2,531	2247	,011	,1004	,0397	,0226	,1781
	Variâncias iguais não assumidas			2,533	2173,566	,011	,1004	,0396	,0227	,1781

Figura 1: Teste de Leven e Teste T-Student – Atitudes Favoráveis em turma com alunos NEE segundo o contato com a deficiência

Relativamente ao teste T-Student: t (2247) = 2,531, p = 0,011

Dado que o nível de significância (p = 0,011) é inferior a 0,05, sendo assim é possível rejeitar a hipótese nula, concluindo que existem diferenças estatisticamente significativas entre as médias na dimensão "atitudes favoráveis" dos alunos que tem contacto com os seus pares com deficiência e os que não tem contacto com a deficiência.

Se na análise tivermos em conta as questões que contribuem para a dimensão "atitudes favoráveis" (ver Anexo 3), a ideia anterior é reforçada.

Deste output (Anexo 3) observando o teste de Levene conclui-se que no caso da questão 5 (p = 0,003 < 0,05) se assume que as variâncias não são iguais.

Analisando ainda este output das "atitudes favoráveis" para cada questão, conseguimos observar que segundo o teste T-Student existem duas questões que assumem um nível de significância superior ao desejados são as questões 7 (p=0,424 >0,05) e 14 (p=0,314 >0,05), sendo que as restantes têm um nível de significância <0,05. Neste sentido, a hipótese

de estudo 1 confirma-se e temos evidências para rejeitar a H0, pois há diferença significativas entre o contacto ou a ausência de contacto dos alunos com os seus pares com deficiência.

Questão	Variâncias	Resultados T-Student
5	Diferentes	*t(2247) =2284, p=0,022*
7	Iguais	*t(2247) =800, p=0,424*
10	Iguais	*t(2247) =2187, p=0,029*
14	Iguais	*t(2247) =-0,008 p=0,314*

Tabela 14: Teste T-Student – Questões "Atitudes Favoráveis" segundo o contato com a deficiência

2.2. Hipótese 2

H2 - As atitudes desfavoráveis dos alunos do ensino básico e secundário sobre a inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de EF, variam em função do contacto com esses alunos.

H0 - As atitudes desfavoráveis dos alunos do ensino básico e secundário sobre a inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de EF, não variam em função do contacto com esses alunos.

De acordo a análise inferencial (Anexo 4), no que se refere ao teste de Levene para a homogeneidade das variâncias, o nível de significância (p = 0,347) > 0,05 pelo que se considera que as variâncias são iguais.

Teste de amostras independentes

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias						
									95% Intervalo de Confiança da Diferença	
		Z	Sig.	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	Erro padrão de diferença	Inferior	Superior
AF TOTAL c/NEE	Variâncias iguais assumidas	,884	,347	-,093	2247	,926	-,0043	,0461	-,0947	,0861
	Variâncias iguais não assumidas			-,093	2164,720	,926	-,0043	,0461	-,0947	,0861

Figura 2: Teste de Levene e Teste T-Student – Atitudes Desfavoráveis em turmas com alunos NEE segundo o contato com deficiência

Resultado do teste T-Student: t(2247) = -0,093, p = 0,926.

Dado que o nível de significância (p = 0,926) é superior a 0,05, sendo assim não é possível rejeitar a hipótese nula, concluindo-se que não existem diferenças estatisticamente

significativas entre as médias na dimensão "atitudes favoráveis" dos alunos que tem contacto com os seus pares com deficiência e os que não tem contacto com a deficiência.

Se se detalhar para cada uma das questões que contribuem para a dimensão "atitudes favoráveis" (ver Anexo 4), a conclusão anterior é reforçada.

Neste output, relativamente ao teste de Levene conclui-se não existe nenhuma questão com o p< 0,05, sendo que a questão 1 (p = 0,245 >0,05), a questão 3 (p = 0,420 > 0,05), questão 8 (p = 0,241 > 0,05) e por último a questão 12 (p = 0,240 > 0,05), assumindo que as variâncias são iguais.

Analisando ainda este output das "atitudes desfavoráveis" para cada questão conseguimos observar que segundo o teste T-Student todas as questões assumem um nível de significância superior 0,05, sendo as respetivas questões 1 (p = 0,675, >0,05), questão 3 (p = 0,642, >0,05), a questão 8 (p = 0,512, >0,05) e a questão (p = 0,512, >0,05). Neste sentido a hipótese de estudo 2 não se confirma, não existem diferenças significativas, logo temos evidências para aceitar a H0 e rejeitar a hipótese de estudo 2.

Questão	Variâncias	Resultados T-Student
1	Iguais	*t(2247) =0,419, p=0,675*
3	Iguais	*t(2246) =0,465, p=0,642*
8	Iguais	*t(2246) =0,655, p=0,512*
12	Iguais	*t(2247) =-1,724, p=0,085*

Tabela 15: Teste T-Student – Resultados das Questões "Atitudes Desfavoráveis" segundo o contato com a deficiência

2.3. Hipótese 3

H3 - As crenças normativas dos alunos do ensino básico e secundário sobre a inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de EF, variam em função do contato com esses alunos.

H0 - As crenças normativas dos alunos do ensino básico e secundário sobre a inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de EF, não variam em função do contato com esses alunos.

De acordo a análise inferencial (Anexo 5), no que se refere ao teste de Levene para a homogeneidade das variâncias, o nível de significância (p = 0,201) > 0,05 pelo que se considera que as variâncias são iguais.

Teste de amostras independentes

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias						
									95% Intervalo de Confiança da Diferença	
		Z	Sig.	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	Erro padrão de diferença	Inferior	Superior
AF Total c/NEE	Variâncias iguais assumidas	1,164	,281	,272	2247	,786	,0107	,0395	-,0666	,0881
	Variâncias iguais não assumidas			,273	2194,013	,785	,0107	,0393	-,0664	,0878

Figure 3: Figura 3: Teste de Levene e Teste T-Student – Crenças Normativas em turmas com alunos NEE segundo o contato com a deficiência

Resultado do teste T-Student: $t(2247) = 0,272$, $p = 0,786$.

Dado que o nível de significância (p = 0,786) é superior a 0,05, sendo assim não é possível rejeitar a hipótese nula, concluindo-se que não existem diferenças estatisticamente significativas entre as médias na dimensão "crenças normativas" dos alunos que têm contacto com os seus pares com deficiência e os que não tem contacto com a deficiência.

Se na análise minuciarmos cada uma das questões que constituem a dimensão "crenças normativas" (ver Anexo 5), conseguimos obter outros resultados.

Neste output das "crenças normativas", relativamente ao teste de Levene conclui-se que apenas a questão 11 (p=0,000) assume que a variância é igual, ou seja, p< 0,05 mostrando que não existem diferenças significativas entre o contacto ou a ausência de contacto.

Analisando ainda este output para cada questão segundo o teste T-Student, conseguimos observar que existem todas as questões que assumem um nível de significância superior a 0,05. No entanto, os valores evidenciam que existem diferenças significativas entre o contacto e ausência de contato, como tal temos argumentos para aceitar a H0 e rejeitar a hipótese de estudo 3.

Questão	Variâncias	Resultados T-Student
4	Iguais	*t(2247) =0,750, p=0,453*
6	Iguais	*t(2247) =0,089, p=0,258*
11	Diferentes	*t(2247) =0,000, p=0,264*
15	Iguais	*t(2247) =0,058, p=0,916*

Tabela 16: Teste T-Student – Resultados das Questões "Crenças Normativas" segundo o contato com a deficiência

2.4. Hipótese 4

H4 - As crenças de controlo dos alunos do ensino básico e secundário sobre a inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de EF, variam em função do contato com esses alunos.

H0 - As crenças de controlo dos alunos do ensino básico e secundário sobre a inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de EF, não variam em função do contato com esses alunos.

De acordo a análise inferencial (Anexo 6), no que se refere ao teste de Levene para a homogeneidade das variâncias, o nível de significância (p = 0,001) < 0,05 pelo que se considera que as variâncias não são iguais.

Teste de amostras independentes

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias						
									95% Intervalo de Confiança da Diferença	
		Z	Sig.	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	Erro padrão de diferença	Inferior	Superior
AF Total c/NEE	Variâncias iguais assumidas	10,158	,001	7,263	2247	,000	,3065	,0422	,2237	,3892
	Variâncias iguais não assumidas			7,317	2218,002	,000	,3065	,0419	,2243	,3886

Figura 4: Teste de Levene e Teste T-Student – Crenças de Controlo em turmas com alunos NEE segundo o contato com a deficiência

Resultado do teste T-Student: $t(2247) = 7{,}263$, $p = 0{,}000$.

Dado que o nível de significância (p = 0,000) é inferior a 0,05, assim é possível rejeitar a hipótese nula, concluindo-se que não existem diferenças estatisticamente significativas entre as médias na dimensão "crenças de controlo" dos alunos que tem contacto com os seus pares com deficiência e os que não tem contacto com a deficiência.

Se na análise minuciarmos cada uma das questões que constituem a dimensão "crenças de controlo" (ver Anexo 6), conseguimos obter outros resultados.

Neste output, relativamente ao teste de Levene conclui-se que nos casos das questões 2 (p = 0,004 < 0,05, a questão 9 (p = 0,000 < 0,05) e da questão 16 (p = 0,000 < 0,05) assumindo que as variâncias não são iguais.

Analisando ainda este output das "crenças de controlo" para cada questão conseguimos observar que segundo o teste T-Student existe apenas uma questão que assume um nível de significância superior 0,05 – Questão 13 (p=0,054). No entanto, os valores

médios indicam que entre o contacto e ausência de contacto existem diferenças significativas, temos evidências para rejeitar a H0 e aceitar a hipótese de estudo 4.

Questão	Variâncias	Resultados T-Student
2	Diferentes	*t(2247) =4,415, p=0,000*
9	Diferentes	*t(2247) =6,171, p=0,00*
13	Iguais	*t(2247) =1,924, p=0,054*
16	Diferentes	*t(2247) =6,132, p=0,000*

Tabela 17: Teste T-Student – Resultados das Questões "Crenças de Controlo" segundo o contato com a deficiência

2.5. Hipótese 5

H5 - As crenças de controlo interno dos alunos do ensino básico e secundário sobre a inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de EF, variam em função do contato com esses alunos.

H0 - As crenças de controlo interno dos alunos do ensino básico e secundário sobre a inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de EF, não variam em função do contato com esses alunos.

De acordo a análise inferencial (Anexo 7), no que se refere ao teste de Levene para a homogeneidade das variâncias, o nível de significância (p = 0,001) < 0,05 pelo que se considera que as variâncias não são iguais.

Teste de amostras independentes

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias						
									95% Intervalo de Confiança da Diferença	
		Z	Sig.	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	Erro padrão de diferença	Inferior	Superior
AF Total c/NEE	Variâncias iguais assumidas	11,230	,001	6,466	2247	,000	,3366	,0521	,2345	,4387
	Variâncias iguais não assumidas			6,522	2224,029	,000	,3366	,0516	,2354	,4379

Figura 5: Teste de Levene e Teste T-Student – Crenças de Controlo Interno em turmas segundo o contacto com a deficiência

Resultado do teste T-Student: $t(2247) = 6,466$, $p = 0,000$.

Dado que o nível de significância (p = 0,000) é inferior a 0,05, é possível rejeitar a hipótese nula, concluindo-se que não existem diferenças estatisticamente significativas entre as médias na dimensão "crenças de controlo interno" dos alunos que tem contacto com os seus pares com deficiência e os que não tem contacto com a deficiência.

Se na análise minuciarmos cada uma das questões que constituem a dimensão "crenças de controlo interno" (ver Anexo 7), conseguimos obter outros resultados.

Neste output das "crenças de controlo interno", relativamente ao teste de Levene conclui-se que todas as questões assumem que as variâncias são iguais, ou seja, p<0,05 mostrando que não existem diferenças significativas entre o contacto e a ausência de contacto dos alunos com os seus pares com deficiência.

Analisando ainda este output das "crenças de controlo" para cada questão conseguimos observar que segundo o teste T-Student não existe nenhuma questão que assuma um nível de significância superior a <0,05. Sendo assim, temos evidências para rejeitar a H0 e aceitar a hipótese de estudo 5.

Questão	Variâncias	Resultados T-Student
2	Diferentes	*t(2247) =4,415, p=0,000*
16	Diferentes	*t(2247) =6,132, p=0,000*

Tabela 18: Teste T-Student – Resultados das Questões "Crenças de Controlo Itterno" segundo o contato com a deficiência

2.6. Hipótese 6

H6 - As crenças de controlo externo dos alunos do ensino básico e secundário sobre a inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de EF, variam em função do contato com esses alunos.

H0 - As crenças de controlo externo dos alunos do ensino básico e secundário sobre a inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de EF, não variam em função do contacto com esses alunos.

De acordo a análise inferencial (Anexo 8), no que se refere ao teste de Levene para a homogeneidade das variâncias, o nível de significância (p = 0,001) < 0,05 pelo que se considera que as variâncias não são iguais.

Teste de amostras independentes

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias						
									95% Intervalo de Confiança da Diferença	
		Z	Sig.	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	Erro padrão de diferença	Inferior	Superior
AF Total c/NEE	Variâncias iguais assumidas	10,460	,001	5,445	2247	,000	,2773	,0509	,1774	,3772
	Variâncias iguais não assumidas			5,484	2216,995	,000	,2773	,0506	,1782	,3765

Figura 6: Teste de Levene e Teste T-Student – Crenças de Controlo Externo em turmas segundo o contacto com a deficiência

Resultado do teste T-Student: $t(2247) = 5,445$, $p = 0,000$.

Dado que o nível de significância (p = 0,000) é inferior a 0,05, é possível rejeitar a hipótese nula, concluindo-se que não existem diferenças estatisticamente significativas entre as médias na dimensão "crenças de controlo externo" dos alunos que tem contacto com os seus pares com deficiência e os que não tem contacto com a deficiência.

Se na análise minuciarmos cada uma das questões que constituem a dimensão "crenças de controlo externo" (ver Anexo 7), conseguimos obter outros resultados.

Neste output das "crenças de controlo externo", relativamente ao teste de Levene conclui-se que apenas a questão 9 assume que a variância é igual, ou seja, p<0,05 mostrando que não existem diferenças significativas.

Analisando ainda este output das "crenças de controlo" para cada questão conseguimos observar que segundo o teste T-Student existe a questão 13 que assume um nível de significância superior a <0,05. Sendo assim, temos evidências para rejeitar a H0 e aceitar a hipótese de estudo 6.

Questão	Variâncias	Resultados T-Student
9	Diferentes	*t(2247) =6,171, p=0,000*
13	Iguais	*t(2247) =1,924, p=0,054*

Tabela 19: Teste T-Student – Resultados das Questões "Crenças de Controlo Externo" segundo o contato com a deficiência

Capítulo IV: Análise, Tratamento e Discussão dos Resultados

1. Discussão de resultados

Após uma análise detalhada sobre os resultados descritivos e inferenciais, podemos concluir que as atitudes comportamentais favoráveis, as atitudes comportamentais desfavoráveis, as crenças de controlo, as crenças de controlo interno e as crenças de controlo externo variam significativamente em função do contato com os alunos com deficiência nas aulas de EF, enquanto que nos outros não.

1.1 Dimensão de Atitudes Comportamentais Favoráveis

Estas crenças comportamentais favoráveis baseiam-se em perceções formadas sobre o valor de uma ação e as suas consequências. Esta valorização subjetiva contribui para a execução, ou não, de um determinado comportamento (Ajzen, 1991).

No que se refere à influência do contacto ou ausência do mesmo com alunos com NEE nas atitudes favoráveis em relação à inclusão de alunos com NEE nas turmas de EF, as médias obtidas não são iguais. De acordo com a análise descritiva feita anteriormente, de um modo geral os resultados mostram que os alunos do 2º ciclo pertencentes a turmas com alunos com NEE têm atitudes mais positivas que os alunos do 3º ciclo e Ensino Secundário pertencentes a turmas idênticas, comparativamente com as turmas sem alunos com NEE. Sendo assim, podemos confirmar que as turmas com contacto com alunos com NEE apenas no 2º ciclo tem atitudes mais positivas, ao contrário do que surge no 3º Ciclo e Ensino Secundário em que as turmas sem contacto com alunos com NEE têm valores médios superiores.

Relativamente, à análise inferencial, a hipótese de estudo (H1) correspondentes a esta dimensão, revela resultados que corroboram com a afirmação anterior. Estes resultados dizem que as atitudes favoráveis variam em função do contacto com os alunos com deficiência nas aulas de EF, como em turmas onde não existem alunos com NEE. No entanto, as variâncias nas turmas que incluem alunos com NEE sobem significativamente em ambos os ciclos consoantes as turmas a que pertencem, podendo assim aceitar a hipótese de estudo.

A análise inferencial mais detalhada permitiu entender um pouco melhor esta relação, verificando-se, de forma clara, que nas questões 5 e 10 não existem diferenças estaticamente significativas enquanto que nas questões 7 (“Nas aulas de EF os alunos com deficiência seriam bem aceites pelos colegas de turma”) e 14 (“A inclusão de alunos com deficiência nas

aulas de EF ajuda-me a compreender que devo ajudar mais os meus colegas") o contacto com alunos com NEE influencia positivamente as atitudes favoráveis em relação à inclusão de alunos com NEE. Curiosamente esta influência reflete que o contacto gradual e sistemático com estes alunos com NEE, influencia de forma positiva as atitudes dos pares relativamente à inclusão dos alunos com incapacidades (Martin e Kudláček, 2010). Assim como, segundo Obrusnikova, Blocke & Dillon (2010), o contacto com os alunos com NEE nas turmas, aumenta a interação social do aluno, promovendo a amizade, o sentimento de pertença e de igualdade entre todos. Assim, desta interação retiram-se benefícios positivos não só de consciencialização como de aceitação das diferenças individuais (Panagiotou et. al., 2008).

1.2 Dimensão de Atitudes Comportamentais Desfavoráveis

As crenças comportamentais desfavoráveis, segundo Ajzen (1991), estão associadas a comportamentos indesejáveis como o egoísmo, a vergonha, o sentimento de competição para se sobrepor ao outro, etc.

No que se refere à influência do contacto ou ausência do mesmo com alunos com NEE nas atitudes desfavoráveis em relação à inclusão de alunos com NEE nas turmas de EF, as médias obtidas não são iguais, no entanto são bastante próximas no 3º ciclo e no Ensino Secundário. De acordo com a análise descritiva, feita anteriormente, de modo geral os resultados mostram que os alunos do 2º ciclo e 3º Ciclo que não têm contacto com alunos com NEE têm atitudes menos positivas que os alunos do Ensino Secundário que também não pertencem a turmas com alunos com NEE. Ao contrário do que acontece nas turmas com alunos com NEE, que as médias no 2º e 3º Ciclo são inferiores enquanto que no Ensino Secundário são superiores, possibilitando aferir que estas turmas do Ensino Secundário onde existe contacto com portadores de deficiência têm atitudes mais desfavoráveis do que as restantes.

Relativamente, à análise inferencial, a hipótese de estudo (H2) correspondente a esta dimensão, revela resultados que não certificam a afirmação anterior. Estes resultados dizem que as atitudes desfavoráveis não variam em função do contacto ou ausência do mesmo com os alunos com deficiência nas aulas de EF. Como tal, as variâncias nas turmas que incluem alunos com NEE não sobem significativamente em ambos os aspetos consoantes as turmas a que pertencem ou não, podendo assim rejeitar a hipótese de estudo.

A análise inferencial mais detalhada permitiu entender um pouco melhor esta relação, verificando-se, de uma forma clara, existem diferenças estaticamente significativas nas

questões 1 ("A presença de alunos com deficiência nas aulas de EF prejudica a minha aprendizagem), 3 ("O facto de haver alunos com deficiência na turma perturba o normal funcionamento das aulas"), na 8 ("Eu divertia-me mais nas aulas de EF se na turma não houvesse alunos com deficiência") e 12 ("Por vezes o comportamento dos alunos com deficiência faz com que não participe tanto nas aulas de EF"), o que comprova que a ausência de contato com alunos com NEE influencia as atitudes desfavoráveis em relação à inclusão de alunos com NEE. Segundo os estudos de Hutzler (2003) e Block e Obrusnikova (2007), as atitudes inclusivas dos alunos sem NEE tal como a aceitação social, é um fator fundamental para a inclusão dos alunos com NEE no sistema educativo. Também Leitão (2010), tal como os inquiridos que desvalorizam por completo a não inclusão dos alunos com NEE, defende a inclusão dos mesmos no sistema educativo regular, visto que a sua separação e intervenção especializada não potenciam na sua plenitude as interações sociais que as aulas poderiam vir a proporcionar.

1.3 Dimensão das Crenças Normativas

As crenças normativas estão relacionas com a aceitação social de um comportamento, seja por uma pessoa ou por um grupo de pessoas (Ajzen, 1991). Tal como referido anteriormente no enquadramento teórico, servem de apoio ao aluno para formar a sua ideia em relação ao que é certo ou erado no meio que o envolve (pais, professores ou colegas). (Ajzen e Fishbein, 1980 citado por Obrusnikova e Dillon 2012).

Na análise descritiva desta dimensão, os resultados mostram que os valores se alteram de um ciclo para o outro nas turmas com contacto ou ausência de contacto com alunos com NEE, havendo diferenças significativas. No entanto, no 3º Ciclo as médias apresentam valores iguais. Estes resultados avaliados por turmas com contacto separadamente mostram que as "crenças normativas" em turmas do 3º ciclo que contêm alunos com NEE são mais elevadas que em turmas onde não existem alunos com NEE, exceto no Ensino Secundário. Contrariamente, no 3º ciclo do ensino básico os alunos que frequentam turmas sem a presença de alunos com NEE apresentam uma média igual do que as turmas que têm colegas com NEE. No entanto, numa visão global as médias são mais elevadas no Ensino Secundário do que no 2º e 3º ciclo.

Nesta análise mostra que grande parte da amostra "concorda totalmente" com as afirmações mostrando que os alunos são influenciados por fatores externos do meio

envolvente no que diz respeito à ideia de existirem alunos com NEE a frequentarem as aulas de EF.

Ainda nesta dimensão os resultados, como já referidos anteriormente na análise descritiva, tornam-se interessantes porque quando os fatores influenciadores externos são os "professores de EF" ou os "pais" os resultados mostram que os alunos "concordam totalmente" nas crenças destes, na maioria da amostra. Quando o fator influenciador é os colegas as médias mostram que os alunos apenas "concordam" com a sua opinião.

A análise inferencial mais detalhada permitiu entender um pouco melhor esta relação, verificando-se que em todas as questões 4 ("O meu professor de EF esperaria que eu tratasse com respeito os alunos com deficiência"), 6 ("Os alunos com deficiência devem fazer as aulas de EF na sua turma e não separadamente "), 11 ("Os meus colegas acham que o facto de haver alunos com deficiência na turma não prejudicaria o normal funcionamento das aulas de EF") e 15 ("Os meus pais acham que o facto de haver alunos com deficiência na turma não prejudica a minha aprendizagem nas aulas de EF ") a ausência de contacto com alunos com NEE não influencia positivamente as crenças normativas em relação aos alunos com NEE.

Os dados mostram ainda que os professores têm um papel fundamental no processo inclusivo, visto que as expectativas que mostram aos alunos são fundamentais para este processo de inclusão. A literatura afirma que os profissionais de hoje reconhecem a importância de estratégias cooperativas inclusivas como forma de combate à exclusão de alunos com NEE (Leitão, 2010), e por isso o professor tanto pode ser o maior facilitador, como o maior obstáculo a essa inclusão, dado ao seu papel influente.

Os alunos têm uma perceção positiva sobre o pensamento dos seus pais, mostrando que eles sabem que ter alunos com NEE não prejudica as suas aprendizagens. Esta ideia é também identificada pelo estudo de Goodwin (2007; citado por Qi e Ha, 2012), onde as mães de alunos com NEE valorizam a participação dos seus filhos nas aulas de EF, porque pode enriquecer as suas experiências escolares.

1.4 Dimensão das Crenças de Controlo

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 da sua execução. A perceção de controlo sobre o comportamento é maior quanto maior for o número possível de recursos e oportunidades que

os indivíduos possuírem, e quanto menor forem os obstáculos que antecedem esse mesmo comportamento. (Ajzen, 1991).

Na análise descritiva desta dimensão, os resultados mostram que os valores se alteram de um ciclo para o outro nas turmas com contacto ou ausência de contacto com alunos com NEE, havendo diferenças significativas. Estes resultados avaliados separadamente por turmas com contacto mostram que as "crenças de controlo" em turmas quer do 2º e 3º ciclo quer do Ensino Secundário que não contenham alunos com NEE são mais elevadas que em turmas onde existem alunos com NEE. No entanto, numa visão global as médias são mais elevadas no 3º ciclo do que no 2º ciclo e no Ensino Secundário.

Relativamente à análise inferencial, a hipótese de estudo (H4) correspondente a esta dimensão, revela resultados que certificam a afirmação anterior. Estes resultados dizem que as crenças de controlo variam em função do contacto ou ausência do mesmo com os alunos com deficiência nas aulas de EF. Como tal, as variâncias nas turmas que incluem alunos com NEE sobem significativamente em ambos os aspetos consoantes as turmas a que pertencem ou não, podendo assim aceitar a hipótese de estudo.

Ainda nesta dimensão os resultados, como já referidos anteriormente na análise descritiva, tornam-se importantes porque quando o professor pede colaboração para os alunos com NEE participarem nas aulas de forma ativa, não há diferenças de ciclo para ciclo. A grande maioria da amostra concorda ser bastante importante, e por isso as médias das respostas situam-se perto do "5" da escala de Likert.

A análise inferencial mais detalhada permitiu entender um pouco melhor esta relação, verificando-se que apenas na questão 13 ("Para os alunos com deficiência poderem participarmais ativamente nas aulas de EF o professor pede a colaboração de todos nós") a presença de contacto com alunos com NEE influencia positivamente as crenças de controlo em relação aos alunos com NEE.

De acordo com a literatura, deveria ser criado um modelo de escola inclusiva com base curricular, definindo as dificuldades dos alunos nas tarefas e nos procedimentos para a sua execução (UNESCO, 1994). Leitão (2010) defende que a cooperação entre os profissionais facilitará o desenvolvimento de aprendizagens adaptadas às necessidades de cada aluno, melhorando as práticas inclusivas dos professores. Esta adaptação das atividades deve oferecer oportunidades de acesso a todos (Leitão, 2010), remetendo para o conceito de

comunidade, prestando auxílio aos alunos com NEE, no ambiente de sala de aula (Stainback & Stainback (1996, citados por O'Brien, Kudlácek & Howe, 2009).

1.5 Dimensão das Crenças de Controlo Interno

Na análise descritiva desta dimensão, os resultados mostram que os valores se alteram de um ciclo para o outro nas turmas com contacto ou ausência de contacto com alunos com NEE, havendo diferenças significativas. No entanto, no 3º Ciclo as médias apresentam valores iguais. Estes resultados avaliados separadamente por turmas com contacto mostram que as "crenças de controlo interno" em turmas do 3º ciclo que contêm alunos com NEE são mais elevadas que em turmas onde não existem alunos com NEE, exceto no Ensino Secundário. Contrariamente, no 3º ciclo do ensino básico os alunos que frequentam turmas sem a presença de alunos com NEE apresentam uma média igual do que as turmas que têm colegas com NEE. No entanto, numa visão global as médias são mais elevadas no Ensino Secundário do que no 2º e 3º ciclo.

Relativamente à análise inferencial, a hipótese de estudo (H5) correspondente a esta dimensão, revela resultados que certificam a afirmação anterior. Estes resultados dizem que as crenças de controlo interno variam em função do contacto ou ausência do mesmo com os alunos com deficiência nas aulas de EF. Como tal, as variâncias nas turmas que incluem alunos com NEE sobem significativamente em ambos os aspetos consoantes as turmas a que pertencem ou não, podendo assim aceitar a hipótese de estudo.

Ainda nesta dimensão os resultados, como já referidos anteriormente na análise descritiva, tornam-se relevantes porque quando os alunos afirmam ser importante auxiliar os alunos com NEE quando necessitam de ajuda nas aulas de EF, não há diferenças de ciclo para ciclo. A grande maioria da amostra concorda ser bastante importante, e por isso as médias das respostas situam-se perto do "5" da escala de Likert.

A literatura defende a criação de interações de interdependência positiva (Leitão, 2010), e as interações face a face (Johnson & Johnson, 1989, citados por Leitão, 2010) porque são estratégias que promovem a inclusão de todos os alunos, tanto ao nível académico, como na integração social dos alunos com deficiência.

1.6 Dimensão das Crenças de Controlo Externo

Na análise descritiva desta dimensão, os resultados mostram que os valores se alteram de um ciclo para o outro nas turmas com contacto ou ausência de contacto com alunos com

NEE, havendo diferenças significativas. Estes resultados avaliados separadamente por turmas com contacto mostram que as "crenças de controlo externo" em turmas quer do 2º e 3º ciclo quer do Ensino Secundário que não contenham alunos com NEE são mais elevadas que em turmas onde existem alunos com NEE. No entanto, numa visão global as médias são mais elevadas no 2º ciclo do que no 3º ciclo e no Ensino Secundário.

Relativamente à análise inferencial, a hipótese de estudo (H6) correspondente a esta dimensão, revela resultados que certificam a afirmação anterior. Estes resultados dizem que as crenças de controlo de externo variam em função do contacto ou ausência do mesmo com os alunos com deficiência nas aulas de EF. Como tal, as variâncias nas turmas que incluem alunos com NEE sobem significativamente em ambos os aspetos consoantes as turmas a que pertencem ou não, podendo assim aceitar a hipótese de estudo.

Ainda nesta dimensão, os resultados, como já referidos anteriormente na análise descritiva, tornam-se importantes porque quando o professor modifica os exercícios da aulas para que os alunos possam participar e pede a colaboração dos colegas para que ajudem os alunos com NEE, não há diferenças de ciclo para ciclo. A grande maioria da amostra concorda ser bastante importante, e por isso as médias das respostas situam-se perto do "5" da escala de Likert.

A adaptação do currículo para que os alunos com deficiência possam participar mais ativamente nas aulas de EF é uma realidade para as turmas que frequentam, sustentado pela literatura através da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) que defende o conceito de igualdade de oportunidades e participação de todos os alunos, criando uma "Escola para todos". É importante esta aceitação e valorização social que possibilita uma integração completa na sociedade para todos, não apenas os alunos sem NEE, mas principalmente para os com NEE.

1.7 Discussão conjunta dos Resultados

A análise realizada revela algumas conclusões interessantes. Antes de mais, é importante salientar que as escolas onde foi realizada a recolha de dados são escolas inclusivas, uma vez que revelam resultados positivos na média das respostas e apresentam interesse/preocupação com o tema. Reforçando a ideia de McGregor & Forlin (2005), que afirmam que o facto de as escolas terem sido no mínimo abertas à discussão /reflexão deste

tema, é um factor potenciador de atitudes positivas por parte dos alunos face aos seus pares com deficiência.

Considerando o objetivo do estudo - analisar como variam as atitudes/crenças dos alunos em relação à inclusão de alunos com NEE nas aulas de EF em função do contacto ou ausência de contacto com alunos com NEE (no 2º e 3º Ciclo e Ensino Secundário) - os resultados da análise descritiva e da análise inferencial permitem concluir que, no que se refere quer às "atitudes favoráveis", quer às "crenças de controlo interno e externo", estas variam significativamente com o contacto com alunos com NEE.

Dados os resultados, realizou-se ainda uma análise inferencial da relação entre cada uma das dimensões e a inclusão ou não, de alunos com NEE nas turmas. Esta análise revelou que a presença, ou ausência de alunos com NEE tem uma influência estatisticamente significativa, sendo a média inferior no caso das turmas que incluem alunos com NEE.

Uma possível explicação consiste no facto de, por um lado, na maioria das vezes, as experiências biográficas influenciaram de forma mais significativa as atitudes do que as crenças formadas com base noutros fatores sejam eles individuais (ex. idade) ou sociais (ex. educação) mas sem a vivência real das situações e, por outro lado, essas vivências podem conduzir a atitudes que não deixam de ser positivas e são provavelmente mais realistas. Como foi referido, a educação de crianças com deficiência num ambiente escolar inclusivo tem grandes benefícios para as outras crianças e jovens que com elas convivem. Na realidade, a vivência de qualquer experiência de inclusão não deixa indiferente nenhuma criança ou jovem que nela foram envolvidos, podendo a inclusão chegar a ser caracterizada como uma rede de apoio ou círculo de amigos (Pereira, 1998).

Relativamente às atitudes comportamentais favoráveis, os alunos destacam que a *inclusão de alunos com deficiência nas aulas de E.F. ajuda-me a compreender que devo ajudar mais os meus colegas* (4,81±1,30) como a mais importante, no entanto dão menos relevância ao facto de *os alunos com deficiência aprenderem mais nas aulas de EF do que se tivessem em aulas separadas* (3,84±1,74). Desta forma, os alunos dão maior importância às aprendizagens que têm com os alunos com NEE.

Tendo em conta as crenças comportamentais desfavoráveis, os resultados mostram desvalorização por parte dos alunos neste tipo de atitudes, reconhecendo-as como sendo um obstáculo à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de EF. Mas, tendo em conta a média desta dimensão, por um lado dão mais importância aos *comportamentos dos alunos*

com deficiência que faz com que os mesmos não participem tanto nas aulas de EF (2,58±1,56), e menor importância à *presença de alunos com deficiência nas aulas de EF prejudica a sua aprendizagem* (2,03±1,38), sendo coerente com os dados recolhidos na dimensão anterior onde os alunos destacam a importância das aprendizagens que têm com os alunos com NEE.

Quanto às crenças normativas, os resultados demonstram a média mais alta (4,66±1,53), caracterizando esta dimensão com atitudes que mais importância têm na inclusão de alunos com NEE nas aulas de EF. Nesta dimensão os alunos identificam-se com as *expectativas que o professor tem relativamente ao tratar com respeito os alunos com deficiência* (5,31±1,15) sendo a média mais alta de todas as afirmações analisadas. Por outro lado, com menos importância e significativamente abaixo da média geral da dimensão, aparece *o facto de haver alunos com deficiência na turma não prejudicar o normal funcionamento das aulas de EF* (3,99±1,59). Estes dados são coerentes com resultados da dimensão crenças comportamentais desfavoráveis, onde o estudo demonstra total desvalorização dos alunos quando se afirma que os alunos com deficiência prejudicam as suas aprendizagens.

Em relação às crenças de controlo interno, os resultados mostram que os alunos deram maior significância à *ajuda que dão aos seus colegas com deficiência nas aulas de EF* (4,80±1,33), ao *contacto que têm com os mesmos fora da escola* (4,12±1,64), e assim conclui-se que, quando existe dentro da sala de aula estratégias cooperativas e inclusivas os mesmos estão recetivos, mas essa consciência não é tão significativa quando os alunos deixam o recinto escolar.

Relativamente às crenças de controlo externo, os alunos dão maior importância *à ajuda que os professores pedem, para que os alunos com deficiência possam participar mais activamente nas aulas de EF* (4,77±1,37), e menos importância *às modificações das actividades para que os alunos com deficiência possam participar nas aulas* (3,72±1,69).

Estes resultados mostram recetividade no trabalho cooperativo com o professor titular e com os alunos com deficiência, que defendido pela literatura, têm um impacto positivo na integração dos alunos com NEE nas escolas regulares.

Por último é de salientar que, as médias referentes à dimensão "Crenças Normativas" são superiores às médias referentes à dimensão "Atitudes Favoráveis". Tal facto está em linha com a Teoria do Comportamento Planeado que diferencia estas duas dimensões (Ajzen,

1991). Para além de diferentes, o facto das médias correspondentes à dimensão "Crenças Normativas" serem superiores do que as relativas à dimensão "Atitudes favoráveis" pode-se explicar pelo facto de a ocorrência das primeiras estar associada às normas sociais que podem motivar comportamentos socialmente aceites, enquanto que as segundas se baseiam em atitudes, que representam disposições internas e requerem uma adesão e compromisso pessoal.

Conclusão

Este estudo tem como fundamento o conceito de diversidade e inclusão segundo Hazard, Filho e Rezende (2007), de acordo com o qual uma sociedade inclusiva é uma sociedade que tem a capacidade de se adaptar às necessidades e diferenças de cada um. Nesta mesma linha a escola inclusiva será aquela que educa todos os alunos dentro de um único sistema educativo, com progressos e apoios apropriados, de forma adequada ao estímulo das capacidades e necessidades de cada aluno (Stainback e Stainback, 1990). Uma escola inclusiva cria uma cultura que potencia o relacionamento interpessoal entre todos os alunos, com ou sem NEE. Aliás segundo McMaster (2013) a relação entre a cultura da escola e o sucesso sustentado de inclusão tem sido recorrentemente demonstrado na literatura.

O estudo focou-se na análise de fatores potenciadores e características dos alunos sem deficiência relacionadas com atitudes favoráveis face aos seus pares com deficiência e que se constituem como facilitadoras da convivência e entreajuda entre os dois grupos.

Assim, o estudo teve como objetivo analisar como variam as atitudes/crenças dos alunos em relação à inclusão de alunos com NEE nas aulas de EF em função do contacto com os mesmos, em concreto, no 2º e 3º Ciclo e no Ensino Secundário. Foram analisadas as atitudes comportamentais favoráveis, atitudes comportamentais desfavoráveis, as crenças normativas, crenças de controlo interno e crenças de controlo externo, de acordo com a categorização no âmbito da TCP (Ajzen, 1991), potenciadoras de atitudes positivas no contexto de inclusão de alunos com NEE nas turmas.

Dos resultados da análise realizada, é interessante salientar três conclusões:

As escolas onde foi realizada a recolha de dados são, escolas inclusivas uma vez que que revelam, no mínimo, interesse e preocupação com o tema. O estudo confirmou que o facto de estas escolas serem inclusivas era um factor potenciador de atitudes positivas por parte dos alunos face aos seus pares com deficiência (McGregor & Forlin, 2005).

As análises realizadas permitiram concluir que, no que se refere às "atitudes favoráveis", "crenças de controlo", "crenças de controlo interno" e "crenças de controlo externo" variam significativamente com o contacto com alunos com NEE. Genericamente, concluiu-se que o contacto com alunos com NEE influencia positivamente o desenvolvimento de atitudes positivas em relação à inclusão, na mesma turma, de alunos sem e com NEE e que essas atitudes são sobretudo suportadas em valores como a tolerância e a aceitação da diferença, base de um ambiente de aprendizagem inclusivo.

As dimensões de "Atitudes Favoráveis", "Crenças de Controlo", "Crenças de Controlo Interno" e "Crenças de Controlo Externo" variam significativamente com a ausência de contacto com alunos com NEE, comprovando as hipóteses H1, H4, H5 e H6. Porém, no caso de turmas que incluem alunos com NEE, estatisticamente não é significativa a diferença entre o contacto ou ausência de contacto pelo que não se comprovaram as H2 e H3.

Assim, os resultados obtidos apontam para uma necessidade na mudança do paradigma existente da escola inclusiva, mostrando que os principais intervenientes neste processo, isto é, os alunos, estão recetivos à inclusão de alunos com NEE nas turmas regulares, podendo ser um elo forte de ligação forte entre as estratégias definidas pelos professores e a prática dos alunos com deficiência. No entanto, professores e instituições ainda são o maior entrave a esta inclusão, centrando as atenções no aluno, esquecendo-se das diferentes componentes sociais e afectivas que estes podem beneficiar pelas interacções que têm num trabalho cooperativo com os seus colegas sem deficiência, que Leitão (2010) defende através de relações de interdependência positiva, interacções face a face e responsabilidade individual no seio de um grupo, mostrando-se este último como um factor decisivo para a inclusão de alunos com NEE, possibilitando a todos os alunos o apoio social e académico que necessitam, elevando assim o seu sentimento de pertença aos grupos em que estão inseridos. Assim, garantindo a heterogeneidade dos grupos, partilhados através de interesses e objetivos comuns dos seus constituintes, e garantindo a recetividade dos alunos ao trabalho cooperativo com alunos com NEE, podemos criar um ambiente inclusivo e propício à aprendizagem de todos.

No geral, os resultados demonstraram que os alunos sem NEE estão recetivos à cooperação com os alunos com deficiência, visto que os mesmos não são obstáculo às suas aprendizagens, sendo uma forma de ganharem e desenvolverem competências, tais como, a compreensão das diferentes características de cada indivíduo, a tolerância e a ajuda mútua.

Em conclusão, este estudo contribuiu para uma maior compreensão dos factores potenciadores de contextos de relacionamento interpessoal que promovem o desenvolvimento do sentimento de auto-eficácia em todos os alunos, chave para o desenvolvimento da aprendizagem individual (Leitão, 2010).

Referências Bibliográficas

Afonso, F. (2011). *As atitudes dos alunos face à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de Educação Física.* Seminário/Relatório de estágio com vista a obtenção do grau de mestre. Universidade Lusófona. Lisboa.

Ainscow, M. (1999). *Necessidades Especiais na Sala da Aula um Guia para a Formação de Professores.* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

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

Azevedo, A. (2007). A Educação Especial em Portugal/2007. *Revista Biosofia – Aprender a* Ser, pp:7-12.

Bénard da Costa, A.M., Leitão, F., Morgado, J. e Pinto, J.V. (2006). *Promoção da Educação Inclusiva em Portugal: Fundamentos e Sugestões.* In (p. 36-39)

Boato, M., Sampaio, M. & Silva, P (2012). Capacitação de professores para inclusão de pessoas deficientes nas aulas de educação física. *FTCD/FIP-MOC*, 8, (2), 891-900

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

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

Dewey, J. (2010). *Democracia e Educação.* Lisboa: Didática Editora.

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., vol. 40, no. 4*, pp. 63-68.

Hazard, D., Filho, T. A., & Rezende, A. L. (2007). Inclusão Digital e Social de Pessoas Com Deficiência. *UNESCO*

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., & Klavina, A. (2011). Physical education for students with special education needs in Europe: Findings of the eusapa project. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 4, (2), 46-62.

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

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

Leitão, F. (2006). *Aprendizagem Cooperativa e Inclusão*. Lisboa: Edição do autor.

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

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

Liu, Y., Kudlacek, M., & Jesina, O. (2010). The influence of Paralympic School Day on children's attitudes towards people with disabilities. *Acta Univ. Palacki. Olomuc., Gymn.*, 40 (2), 63-69.

Martin, K. & Kudlácek, M. (2010). Attitudes of pre-service teachers in na australian university towards inclusion of students with pshysical disabilities in general Physical education programas. *European Journal of Adapted Physical Activity.* Vol.31 no. 1, 30-48

McGregor, S., & Forlin, C. (2005). Attitude of students towards peers with disabilities: Relocating students from an Education Support Centre to an inclusive middle school setting. *International Journal of Whole Schooling. 1* (2), 18-30.

McKay, C. (2013). A Disability Awareness and Education Program. PALAESTRA. Vol. 27, No.4

McMaste, C. (2013). Building Inclusion from the Ground Up: A Review of Whole School Re-culturing Programmes for Sustaining Inclusive Change. *International Journal of Whole Schooling, 9* (2).

Munster, M. (2013). Inclusão de Estudantes com Deficiências em Programas de Educação Física: Adaptações Curriculares e Metodológicas. *Revista da Sobama*, Marília, 14(2), 27-34.

O'Brien, D., Kudláček, M., & Howe, P. (2009). A contemporary review of English language literature on inclusion of students with disabilities in physical education: A European perspective. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 2(1), 46-61.

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

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.

Organização das Nações Unidas. (1978). *Carta Internacional da Educação Física e Desporto.* Salamanca: UNESCO.

Oliveira, A. & Rodrigues, G. (2006). Intervenção profissional na inclusão de crianças com deficiência no ensino regular. *Revista Mackenzie de Educação Física e desporto*, 5, (especial), 31-38

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.

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

Qi, J., & Ha, A. S. (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.

Pereira, M. (1998). *Apoio Educativo e inclusão.* Tese de Mestrado, FMH – Universidade Técnica de Lisboa, Educação Especial, Lisboa.

Rebelo, M. (2011). *Concepções e práticas de professores do 2º e 3º ciclo do Ensino Básico face à inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais.* Tese de mestrado, Escola superior de educação de Lisboa.

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. (2003b). *Perspectivas Sobre a Inclusão - Da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora.

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

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

Sherril, C. (1999). Disability sport and classification theory: A new era. *Adapted Physical Activity Quarterly, 16*(3), 206-215.

Silva, M. (2011). Educação Inclusiva - um novo paradigma de Escola. *Revista Lusófona da Educação*, 19, 119-134.

Stainback, W., & Stainback, S. (1990). *Support networks for inclusive schooling: Interdependent integrated education.* Baltimore: Paul H. Brookes.

Tijiboy, A. V., Maçada, D. L., Santarosa, L. M., & Fagundes, L. d. (1999). Aprendizagem Cooperativa em Ambientes Telemáticos. *Informática na Educação: Teoria & Prática, 2*, 19- 28.

UNESCO (1994) Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área *das Necessidades Educativas Especiais*, Lisboa, IIE.

Xafopoulos, G., Kudlacek, M.., & Evaggelinou, C. (2009). *Effect of the intervention program "Paralympic School Day" on attitudes of children attending international school towards inclusion of students with disabilities.* Acta Universitatis Palackianae Olomucensis. Gyminica. Vol 39 No4.

Outras fontes

Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro. Diário da República nº 4/2008 - I Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Anexos

Anexo 1 – Questionário – A atitudes dos alunos sobre a inclusão dos seus pares com deficiência em turmas com alunos NEE

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 – A atitudes dos alunos sobre a inclusão dos seus pares com deficiência em turmas sem alunos NEE

Anexo 2 – Questionário - A atitude dos alunos sobre a inclusão dos seus pares com deficiência em turmas sem alunos NEE

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 – Outputs do teste T-Student relativo à Hipótese 1

AF= Atitudes Favoráveis

Composição da Turma = 1: Turmas sem alunos NEE / 2: Turmas com alunos NEE

Ciclo= 2: 2º Ciclo/ 3=3º Ciclo

Estatísticas de grupo

	Alunos EF defenciência	N	Média	Desvio Padrão	Erro padrão da média
AF Total cNEE	Sem NEE	1017	4,525	,9317	,0292
	Com NEE	1232	4,425	,9396	,0268

Teste de amostras independentes

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias						
									95% Intervalo de Confiança da Diferença	
		Z	Sig.	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	Erro padrão de diferença	Inferior	Superior
AF Total cNEE	Variâncias iguais assumidas	,013	,909	2,531	2247	,011	,1004	,0397	,0226	,1781
	Variâncias iguais não assumidas			2,533	2173,566	,011	,1004	,0396	,0227	,1781

Estatísticas de grupo

	Alunos EF defenciência	N	Média	Desvio Padrão	Erro padrão da média
ATITUDE Q05	Sem NEE	1017	3,933	1,7009	,0533
	Com NEE	1232	3,765	1,7739	,0505
ATITUDE Q07	Sem NEE	1017	4,523	1,4036	,0440
	Com NEE	1232	4,475	1,4402	,0410
ATITUDE Q10	Sem NEE	1017	4,800	1,3799	,0433
	Com NEE	1232	4,671	1,4044	,0400
ATITUDE Q14	Sem NEE	1017	4,844	1,2837	,0403
	Com NEE	1232	4,788	1,3135	,0374

Teste de amostras independentes

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias						
									95% Intervalo de Confiança da Diferença	
		Z	Sig.	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	Erro padrão de diferença	Inferior	Superior
ATITUDE Q05	Variâncias iguais assumidas	8,638	,003	2,284	2247	,022	,1685	,0738	,0239	,3132
	Variâncias iguais não assumidas			2,294	2197,433	,022	,1685	,0735	,0244	,3126
ATITUDE Q07	Variâncias iguais assumidas	,875	,350	,800	2247	,424	,0483	,0603	-,0700	,1666
	Variâncias iguais não assumidas			,802	2186,373	,423	,0483	,0602	-,0697	,1663
ATITUDE Q10	Variâncias iguais assumidas	1,707	,191	2,187	2247	,029	,1291	,0590	,0134	,2449
	Variâncias iguais não assumidas			2,191	2180,522	,029	,1291	,0589	,0136	,2447
ATITUDE Q14	Variâncias iguais assumidas	,008	,927	1,008	2247	,314	,0555	,0551	-,0525	,1635
	Variâncias iguais não assumidas			1,010	2184,414	,313	,0555	,0550	-,0523	,1633

Anexo 4 – Outputs do teste T-Student relativo à Hipótese 2

AF= Atitudes Desfavoráveis

Composição da Turma = 1: Turmas sem alunos NEE / 2: Turmas com alunos NEE

Ciclo= 2: 2º Ciclo/ 3=3º Ciclo

Estatísticas de grupo

	Alunos EF defenciência	N	Média	Desvio Padrão	Erro padrão da média
AF Total c/NEE	Não	1017	2,351769912	1,089822646	,0341739635
	Sim	1232	2,356060606	1,086763103	,0309620374

Teste de amostras independentes

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias						
									95% Intervalo de Confiança da Diferença	
		Z	Sig.	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	Erro padrão de diferença	Inferior	Superior
AF Total c/NEE	Variâncias iguais assumidas	,884	,347	-,093	2247	,926	-,004290695	,0461016737	-,094697012	,0861156232
	Variâncias iguais não assumidas			-,093	2164,720	,926	-,004290695	,0461140710	-,094723176	,0861417870

Estatísticas de grupo

	Alunos EF defenciência	N	Média	Desvio Padrão	Erro padrão da média
ATITUDE Q01	Não	1017	2,048	1,3849	,0434
	Sim	1232	2,024	1,3923	,0397
ATITUDE Q03	Não	1017	2,377	1,4751	,0463
	Sim	1231	2,348	1,4637	,0417
ATITUDE Q08	Não	1016	2,455	1,5203	,0477
	Sim	1232	2,412	1,5839	,0451
ATITUDE Q12	Não	1017	2,527	1,5451	,0485
	Sim	1232	2,641	1,5785	,0450

Teste de amostras independentes

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias						
									95% Intervalo de Confiança da Diferença	
		Z	Sig.	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	Erro padrão de diferença	Inferior	Superior
ATITUDE Q01	Variâncias iguais assumidas	1,355	,245	,419	2247	,675	,0246	,0588	-,0908	,1400
	Variâncias iguais não assumidas			,419	2171,196	,675	,0246	,0588	-,0907	,1400
ATITUDE Q03	Variâncias iguais assumidas	,652	,420	,465	2246	,642	,0289	,0622	-,0931	,1510
	Variâncias iguais não assumidas			,464	2160,389	,643	,0289	,0623	-,0932	,1511
ATITUDE Q08	Variâncias iguais assumidas	1,373	,241	,655	2246	,512	,0432	,0659	-,0861	,1725
	Variâncias iguais não assumidas			,658	2195,156	,511	,0432	,0657	-,0856	,1720
ATITUDE Q12	Variâncias iguais assumidas	1,380	,240	-1,724	2247	,085	-,1142	,0662	-,2441	,0157
	Variâncias iguais não assumidas			-1,727	2183,309	,084	-,1142	,0661	-,2438	,0154

Anexo 5 – Outputs do teste T-Student relativo à Hipótese 3

AF= Crenças Normativas

Composição da Turma = 1: Turmas sem alunos NEE / 2: Turmas com alunos NEE

Ciclo= 2: 2º Ciclo/ 3=3º Ciclo

Estatísticas de grupo

	Alunos EF defenciência	N	Média	Desvio Padrão	Erro padrão da média
AF Total c/NEE	Não	1017	4,666	,9125	,0286
	Sim	1232	4,655	,9467	,0270

Teste de amostras independentes

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias						
									95% Intervalo de Confiança da Diferença	
		Z	Sig.	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	Erro padrão de diferença	Inferior	Superior
AF Total c/NEE	Variâncias iguais assumidas	1,164	,281	,272	2247	,786	,0107	,0395	-,0666	,0881
	Variâncias iguais não assumidas			,273	2194,013	,785	,0107	,0393	-,0664	,0878

Estatísticas de grupo

	Alunos EF defenciência	N	Média	Desvio Padrão	Erro padrão da média
ATITUDE Q04	Não	1017	5,331	1,1609	,0364
	Sim	1232	5,295	1,1507	,0328
ATITUDE Q06	Não	1017	4,428	1,5340	,0481
	Sim	1232	4,503	1,6067	,0458
ATITUDE Q11	Não	1017	4,031	1,5328	,0481
	Sim	1232	3,956	1,6392	,0467
ATITUDE Q15	Não	1017	4,874	1,3896	,0436
	Sim	1232	4,868	1,4956	,0426

Teste de amostras independentes

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias						
									95% Intervalo de Confiança da Diferença	
		Z	Sig.	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	Erro padrão de diferença	Inferior	Superior
ATITUDE Q04	Variâncias iguais assumidas	,607	,436	,750	2247	,453	,0367	,0489	-,0593	,1327
	Variâncias iguais não assumidas			,750	2159,787	,454	,0367	,0490	-,0593	,1328
ATITUDE Q06	Variâncias iguais assumidas	2,886	,089	-1,132	2247	,258	-,0755	,0667	-,2063	,0553
	Variâncias iguais não assumidas			-1,137	2200,166	,256	-,0755	,0664	-,2057	,0547
ATITUDE Q11	Variâncias iguais assumidas	15,607	,000	1,116	2247	,264	,0753	,0674	-,0570	,2076
	Variâncias iguais não assumidas			1,124	2212,421	,261	,0753	,0670	-,0561	,2067
ATITUDE Q15	Variâncias iguais assumidas	3,601	,058	,105	2247	,916	,0064	,0614	-,1139	,1268
	Variâncias iguais não assumidas			,106	2215,821	,916	,0064	,0609	-,1131	,1260

Anexo 6 – Outputs do teste T-Student relativo à Hipótese 4

AF= Crenças de Controlo

Composição da Turma = 1: Turmas sem alunos NEE / 2: Turmas com alunos NEE

Ciclo= 2: 2º Ciclo/ 3=3º Ciclo

Estatísticas de grupo

	Alunos EF defenciência	N	Média	Desvio Padrão	Erro padrão da média
AF Total c/NEE	Não	1017	4,525	,9531	,0299
	Sim	1232	4,218	1,0302	,0293

Teste de amostras independentes

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias						
									95% Intervalo de Confiança da Diferença	
		Z	Sig.	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	Erro padrão de diferença	Inferior	Superior
AF Total c/NEE	Variâncias iguais assumidas	10,158	,001	7,263	2247	,000	,3065	,0422	,2237	,3892
	Variâncias iguais não assumidas			7,317	2218,002	,000	,3065	,0419	,2243	,3886

Estatísticas de grupo

	Alunos EF defenciência	N	Média	Desvio Padrão	Erro padrão da média
ATITUDE Q02	Não	1017	4,937	1,3056	,0409
	Sim	1232	4,688	1,3496	,0385
ATITUDE Q09	Não	1016	3,964	1,5706	,0493
	Sim	1232	3,523	1,7752	,0506
ATITUDE Q13	Não	1017	4,836	1,3753	,0431
	Sim	1232	4,724	1,3675	,0390
ATITUDE Q16	Não	1016	4,361	1,5042	,0472
	Sim	1232	3,938	1,7222	,0491

Teste de amostras independentes

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias						
									95% Intervalo de Confiança da Diferença	
		Z	Sig.	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	Erro padrão de diferença	Inferior	Superior
ATITUDE Q02	Variâncias iguais assumidas	8,477	,004	4,415	2247	,000	,2488	,0563	,1383	,3593
	Variâncias iguais não assumidas			4,429	2191,543	,000	,2488	,0562	,1386	,3589
ATITUDE Q09	Variâncias iguais assumidas	52,827	,000	6,171	2246	,000	,4409	,0714	,3008	,5810
	Variâncias iguais não assumidas			6,244	2234,925	,000	,4409	,0706	,3024	,5793
ATITUDE Q13	Variâncias iguais assumidas	,141	,707	1,924	2247	,054	,1118	,0581	-,0021	,2257
	Variâncias iguais não assumidas			1,923	2162,431	,055	,1118	,0581	-,0022	,2257
ATITUDE Q16	Variâncias iguais assumidas	26,234	,000	6,132	2246	,000	,4229	,0690	,2877	,5581
	Variâncias iguais não assumidas			6,212	2238,613	,000	,4229	,0681	,2894	,5564

Anexo 7 – Outputs do teste T-Student relativo à Hipótese 5

AF= Crenças de Controlo Interno

Composição da Turma = 1: Turmas sem alunos NEE / 2: Turmas com alunos NEE

Ciclo= 2: 2º Ciclo/ 3=3º Ciclo

Estatísticas de grupo

	Alunos EF defenciência	N	Média	Desvio Padrão	Erro padrão da média
AF Total c/NEE	Não	1017	4,650	1,1671	,0366
	Sim	1232	4,313	1,2775	,0364

Teste de amostras independentes

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias						
									95% Intervalo de Confiança da Diferença	
		Z	Sig.	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	Erro padrão de diferença	Inferior	Superior
AF Total c/NEE	Variâncias iguais assumidas	11,230	,001	6,466	2247	,000	,3366	,0521	,2345	,4387
	Variâncias iguais não assumidas			6,522	2224,029	,000	,3366	,0516	,2354	,4379

Estatísticas de grupo

	Alunos EF defenciência	N	Média	Desvio Padrão	Erro padrão da média
ATITUDE Q02	Não	1017	4,937	1,3056	,0409
	Sim	1232	4,688	1,3496	,0385
ATITUDE Q16	Não	1016	4,361	1,5042	,0472
	Sim	1232	3,938	1,7222	,0491

Teste de amostras independentes

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias						
									95% Intervalo de Confiança da Diferença	
		Z	Sig.	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	Erro padrão de diferença	Inferior	Superior
ATITUDE Q02	Variâncias iguais assumidas	8,477	,004	4,415	2247	,000	,2488	,0563	,1383	,3593
	Variâncias iguais não assumidas			4,429	2191,543	,000	,2488	,0562	,1386	,3589
ATITUDE Q16	Variâncias iguais assumidas	26,234	,000	6,132	2246	,000	,4229	,0690	,2877	,5581
	Variâncias iguais não assumidas			6,212	2238,613	,000	,4229	,0681	,2894	,5564

Anexo 8 – Outputs do teste T-Student relativo à Hipótese 6

AF= Crenças de Controlo Externo

Composição da Turma = 1: Turmas sem alunos NEE / 2: Turmas com alunos NEE

Ciclo= 2: 2º Ciclo/ 3=3º Ciclo

Estatísticas de grupo

	Alunos EF defenciência	N	Média	Desvio Padrão	Erro padrão da média
AF Total c/NEE	Não	1017	4,401	1,1516	,0361
	Sim	1232	4,123	1,2423	,0354

Teste de amostras independentes

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias						
									95% Intervalo de Confiança da Diferença	
		Z	Sig.	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	Erro padrão de diferença	Inferior	Superior
AF Total c/NEE	Variâncias iguais assumidas	10,460	,001	5,445	2247	,000	,2773	,0509	,1774	,3772
	Variâncias iguais não assumidas			5,484	2216,995	,000	,2773	,0506	,1782	,3765

Estatísticas de grupo

	Alunos EF defenciência	N	Média	Desvio Padrão	Erro padrão da média
ATITUDE Q09	Não	1016	3,964	1,5706	,0493
	Sim	1232	3,523	1,7752	,0506
ATITUDE Q13	Não	1017	4,836	1,3753	,0431
	Sim	1232	4,724	1,3675	,0390

Teste de amostras independentes

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias						
									95% Intervalo de Confiança da Diferença	
		Z	Sig.	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	Erro padrão de diferença	Inferior	Superior
ATITUDE Q09	Variâncias iguais assumidas	52,827	,000	6,171	2246	,000	,4409	,0714	,3008	,5810
	Variâncias iguais não assumidas			6,244	2234,925	,000	,4409	,0706	,3024	,5793
ATITUDE Q13	Variâncias iguais assumidas	,141	,707	1,924	2247	,054	,1118	,0581	-,0021	,2257
	Variâncias iguais não assumidas			1,923	2162,431	,055	,1118	,0581	-,0022	,2257