

NUNO SARAMAGO DA FLORÊNCIA

**AS ATITUDES DOS ALUNOS DO 2º E 3º CICLO EM
RELAÇÃO À INCLUSÃO DOS SEUS PARES COM
NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NAS
AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA – PRESENÇA DE
ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS
ESPECIAIS NA TURMA**

Orientador: Prof. Doutor Francisco Alberto Ramos Leitão

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Educação Física e Desporto

Lisboa

2016

NUNO SARAMAGO DA FLORÊNCIA

**AS ATITUDES DOS ALUNOS DO 2º E 3º CICLO EM
RELAÇÃO À INCLUSÃO DOS SEUS PARES COM
NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NAS
AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA – PRESENÇA DE
ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS
ESPECIAIS NA TURMA**

Seminário / Relatório de Estágio defendido em provas públicas na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, perante o júri, nomeado pelo Despacho de Nomeação n.º: 268/2016, de 17 de junho de 2016, com a seguinte composição:

Presidente:

Prof. Doutor Jorge dos Santos Proença Martins -
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Arguente:

Prof.^a Doutora Maria Odete Pereira da Silva Emygdio da
Silva - Universidade Lusófona de Humanidades e
Tecnologias

Vogal:

Prof.^a Doutora Ana Margarida Tavares de Sousa -
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Orientador:

Prof. Doutor Francisco Alberto Ramos Leitão -
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Educação Física e Desporto

Lisboa

2016

“Cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias, [sendo que] os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades”

(UNESCO, 1994, Alínea 1)

AGRADECIMENTOS

Durante a realização deste trabalho recebi várias provas de amizade. Concluída mais uma etapa do meu percurso académico, gostaria de endereçar toda a gratidão aos que contribuíram decisivamente para a minha formação pessoal e profissional.

Gostaria de, primeiramente, agradecer ao corpo educativo do Universidade Lusófona, pela partilha de conhecimento ao longo destes anos, no meu percurso universitário.

Muito particularmente, devo agradecer ao Professor Doutor Francisco Ramos Leitão por toda a paciência e pela preciosa orientação, bem como o rigor e espírito crítico com que sempre orientou as suas intervenções, ao longo de todo este processo. Sem o seu apoio não teria sido possível a realização desta dissertação.

Um agradecimento geral também a todas as escolas, alunos e professores que generosamente me permitiram recolher os dados para este trabalho, pela sua colaboração em fases cruciais da pesquisa.

Aos verdadeiros amigos, pela sua presença em todos os momentos.

A toda a minha família, muito especialmente ao meu Pai, Mãe, Esposa e filhos, pelo carinho, suporte, incentivo e paciência.

A Todos, Muito Obrigado!

RESUMO

A presente estudo denomina-se, *As atitudes dos alunos dos 2º e 3º ciclo em relação à inclusão dos seus pares com NEE nas aulas de educação física – presença de alunos NEE na turma*, sendo o objetivo principal verificar em que medida as atitudes (variável dependente) dos alunos dos 2º e 3º ciclo do Ensino Básico sem deficiência variam em função da presença dos alunos NEE (variável independente) face à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de Educação Física, tendo por base as diferentes crenças.

Estas crenças são baseadas na Teoria do Comportamento Planeado (TCP), sugerida por Ajzen (1991), onde estão associadas três tipos de crenças, crenças comportamentais (favoráveis e desfavoráveis), crenças normativas e crenças de controlo (interno e externo).

Neste caso contou-se com uma amostra de 1899 alunos (N= 962, género feminino e N=937, género masculino), distribuídos pelos 2º e 3º ciclo com uma média de idades de (M=12.87; DP=1.53).

Para a recolha de dados aplicou-se um questionário AID – EF, de avaliação das atitudes dos alunos sobre a inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de EF, da autoria de Leitão (2014), que utiliza uma escala de Likert de seis parâmetro, onde 1 corresponde a “Discordo Totalmente” e 6 “Concordo Totalmente”. O tratamento estatístico foi realizado inicialmente no programa Microsoft Office Excel e posteriormente através do programa SPSS, recorrendo ao Teste T-Student.

Quanto aos resultados obtidos permite-nos concluir que em relação às crenças comportamentais favoráveis e desfavoráveis e crenças normativas as hipóteses em estudo 1, 2 e 3 não se confirmam, embora no caso das turmas com NEE as médias sejam ligeiramente mais baixas, nas crenças comportamentais favoráveis e desfavoráveis, nas crenças normativas as médias nas turmas com NEE são ligeiramente mais elevadas.

Relativamente às crenças de controlo, interno e externo, confirmam-se as hipóteses de estudo 4 e 5, no caso das turmas com NEE as médias são mais baixas, onde as diferenças são estatisticamente significativas no que diz respeito às atitudes dos alunos sem deficiência perante a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física.

Palavras-Chave: inclusão; educação inclusiva; necessidades educativas especiais; educação física; atitudes; teoria do comportamento planeado.

ABSTRACT

This study is entitled The demeanor of 2nd and 3rd cycle students in relation to the inclusion of their peers with SEN in physical education classes - presence of SEN pupils in the class, which purpose is to verify to what extent students demeanor (variable dependent) of 2nd and 3rd cycle of basic education without disabilities vary, depending on the presence of SEN pupils (independent variable), due to the inclusion of their peers with disabilities in physical education classes, based on different beliefs.

These beliefs are based on the Theory of Planned Behaviour (TCP), suggested by Ajzen (1991), which are associated with three types of beliefs, behavioral beliefs (favorable and unfavorable), normative beliefs and control beliefs (internal and external).

In this study it was used a sample of 1899 students (N = 962, female and N = 937, male gender), distributed by the 2nd and 3rd cycle, with an average age of (M = 12.87, SD = 1:53).

For data collection it was delivered a AID questionnaire - EF, written by Leitão (2014), in order to evaluate students acceptance about the inclusion of their peers with disabilities in PE classes, using a Likert scale of six parameter where 1 is "Strongly Disagree" and 6 "agree". The statistical analysis was initially implemented in Microsoft Office Excel and later migrated to SPSS, using the T-Student test.

As for the results obtained, they allow us to conclude that in relation to favorable and unfavorable behavioral and normative beliefs, the hypotheses in study 1, 2 and 3 are not confirmed. Despite the slightly lower approval rate regarding behavioral beliefs in the case study groups with SEN students, the approval rate is slightly higher regarding normative beliefs in classes with SEN.

Regarding internal and external control beliefs, the study hypotheses 4 and 5 where confirmed. In the case of classes with special needs there is a significant lower acceptance regarding the inclusion of students with disabilities from their peers without disabilities in physical education classes.

Keywords: inclusion; inclusive education; special needs; physical education; attitudes; theory of planned behavior.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

NEE – Necessidades Educativas Especiais

EF – Educação Física

CCD – Crenças Comportamentais Desfavoráveis

CCF – Crenças Comportamentais Favoráveis

CN – Crenças Normativas

CCI – Crenças de Controlo Interno

CCE – Crenças de Controlo Externo

TCP – Teoria do Comportamento Planeado

CCNEET – Com Colegas com Necessidades Educativas Especiais na Turma

SCNEET – Sem Colegas com Necessidades Educativas Especiais na Turma

P – Nível de Significância

H0 – Hipótese Nula

ÍNDICE GERAL

| | |
|---|----|
| AGRADECIMENTOS | 2 |
| RESUMO | 3 |
| ABSTRACT | 4 |
| LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS | 5 |
| ÍNDICE GERAL | 6 |
| ÍNDICE DE FIGURAS | 8 |
| ÍNDICE DE GRÁFICOS | 9 |
| ÍNDICE DE TABELAS | 10 |
| INTRODUÇÃO | 12 |
| CAPITULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO | 14 |
| 1.1. Inclusão e Escola Inclusiva | 14 |
| 1.2. Educação Física inclusiva | 23 |
| 1.2.1. Conceito | 23 |
| 1.3. Atitudes | 26 |
| 1.3.1. Conceito | 26 |
| 1.3.2. Teoria do Comportamento Planeado | 27 |
| 1.3.3. Atitudes dos alunos face à inclusão nas aulas de Educação Física | 28 |
| CAPÍTULO II – ABORDAGEM METODOLÓGICA | 30 |
| 2.1. Questão de partida | 30 |
| 2.2. Objetivos do estudo | 30 |
| 2.3. Desenho do estudo | 31 |
| 2.4. Caracterização das Variáveis do estudo | 31 |
| 2.4.1. Variáveis dependentes | 31 |
| 2.4.2. Variáveis independentes | 31 |
| 2.5. Hipóteses | 32 |
| 2.6. Amostra | 32 |
| 2.7. Instrumentos | 36 |
| 2.8. Procedimentos | 37 |
| 2.8.1. Procedimentos Operacionais | 37 |
| 2.8.2. Procedimentos Estatísticos | 38 |
| CAPITULO III – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS | 39 |

| | |
|--|------|
| 3.1. Análise descritiva | 39 |
| 3.1.1. Crenças comportamentais favoráveis..... | 39 |
| 3.1.2. Crenças comportamentais desfavoráveis | 41 |
| 3.1.3. Crenças normativas | 42 |
| 3.1.4. Crenças de controlo interno | 44 |
| 3.1.5. Crenças de controlo externo..... | 45 |
| 3.2. Análise Inferencial | 47 |
| 3.2.1. Hipótese 1 | 47 |
| 3.2.2. Hipótese 2 | 48 |
| 3.2.3. Hipótese 3 | 49 |
| 3.2.4. Hipótese 4 | 50 |
| 3.2.5. Hipótese 5 | 51 |
| CAPÍTULO IV – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS | 53 |
| 4.1. Crenças comportamentais favoráveis..... | 53 |
| 4.2. Crenças comportamentais desfavoráveis | 54 |
| 4.3. Crenças normativas | 54 |
| 4.4. Crenças de controlo interno | 55 |
| 4.5. Crenças de controlo externo..... | 56 |
| CAPÍTULO V – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS | 58 |
| CAPÍTULO VI - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 62 |
| CAPÍTULO VII - ANEXOS | I |
| Anexo 1 – Questionário Atitudes (Leitão, AID-EF, 2014)..... | I |
| Anexo 2 - Questionário Atitudes (Leitão, AID-EF, 2014)..... | II |
| Anexo 3 – Output análise descritiva das crenças comportamentais favoráveis..... | III |
| Anexo 4 – Output análise descritiva das crenças comportamentais desfavoráveis..... | IV |
| Anexo 5 – Output análise descritiva das crenças normativas. | V |
| Anexo 6 – Output análise descritiva das crenças controlo interno. | VI |
| Anexo 7 – Output análise descritiva das crenças controlo externo..... | VII |
| Anexo 8 – Output análise inferencial – Hipótese 1..... | VIII |
| Anexo 9 – Output análise inferencial – Hipótese 2..... | IX |
| Anexo 10 – Output análise inferencial – Hipótese 3..... | X |
| Anexo11 – Output análise inferencial – Hipótese 4..... | XI |
| Anexo 12 – Output análise inferencial – Hipótese 5..... | XII |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1- Teoria do Comportamento Planeado (Ajzen 1991) | 27 |
|---|----|

ÍNDICE DE GRÁFICOS

| | |
|---|----|
| Gráfico 1 - Distribuição da amostra quanto ao género dos alunos | 33 |
| Gráfico 2 - Distribuição da amostra quanto à idade dos alunos | 33 |
| Gráfico 3 - Distribuição da amostra quanto ao ciclo de ensino dos alunos..... | 34 |
| Gráfico 4 - Distribuição da amostra quanto à origem dos alunos | 34 |
| Gráfico 5 - Distribuição da amostra quanto à presença de alunos com NEE na turma em anos anteriores | 35 |
| Gráfico 6 - Distribuição da amostra quanto à presença de alunos NEE na turma no presente ano letivo | 35 |
| Gráfico 7 - Distribuição da amostra quanto ao número de alunos de turmas com NEE frequentados por alunos com este tipo de deficiências..... | 36 |
| Gráfico 8 - Percentagem da distribuição das respostas quanto à dimensão "crenças comportamentais favoráveis" | 40 |
| Gráfico 9 - Percentagem da distribuição das respostas quanto à dimensão "crenças comportamentais desfavoráveis" | 41 |
| Gráfico 10 - Percentagem da distribuição das respostas dos inquiridos quanto à dimensão "crenças normativas" | 43 |
| Gráfico 11 - Percentagem da distribuição das respostas dos alunos inquiridos quanto à dimensão "crenças de controlo interno" | 44 |
| Gráfico 12 - Percentagem da distribuição das respostas dos alunos inquiridos quanto à dimensão "crenças de controlo externo" | 46 |

ÍNDICE DE TABELAS

| | |
|--|----|
| Tabela 1 - Distribuição das respostas dos alunos inquiridos quanto à dimensão "crenças comportamentais favoráveis" | 39 |
| Tabela 2 - Valores referentes à dimensão "crenças comportamentais favoráveis" | 40 |
| Tabela 3- Distribuição das respostas dos alunos inquiridos quanto à dimensão "crenças comportamentais desfavoráveis" | 41 |
| Tabela 4 - Valores referentes à dimensão "crenças comportamentais desfavoráveis" | 42 |
| Tabela 5 - Distribuição das respostas dos alunos inquiridos quanto à dimensão "crenças normativas" | 42 |
| Tabela 6 - Valores referentes à dimensão "crenças normativas" | 43 |
| Tabela 7 - Distribuição das respostas dos alunos inquiridos quanto à dimensão "crenças de controlo interno" | 44 |
| Tabela 8 - Valores referentes à dimensão "crenças de controlo interno" | 45 |
| Tabela 9 - Distribuição das respostas dos alunos inquiridos quanto à dimensão "crenças de contolo externo" | 45 |
| Tabela 10 - Valores referentes à dimensão "crenças de controlo externo" | 46 |
| Tabela 11 - Teste T comparação de médias independentes em relação às "crenças comportamentais favoráveis" | 47 |
| Tabela 12 - Comparação dos alunos SCNEET e alunos CCNEET relativamente às "crenças comportamentais favoráveis" | 48 |
| Tabela 13 - Teste T comparação das médias independentes em relação às "crenças comportamentais desfavoráveis" | 48 |
| Tabela 14 - Comparação dos alunos SCNEET e alunos CCNEET relativamente às "crenças comportamentais desfavoráveis" | 49 |
| Tabela 15 - Teste T, comparação das médias independentes em relação às "crenças normativas" | 49 |
| Tabela 16 - Comparação dos alunos SCNEET e alunos CCNEET relativamente às "crenças normativas" | 50 |
| Tabela 17 - Teste T, comparação das médias independentes em relação às "crenças de controlo interno" | 50 |
| Tabela 18 - Comparação de alunos SCNEET e alunos CCNEET relativamente às "crenças de controlo interno" | 51 |

| | |
|--|----|
| Tabela 19 - Teste T, comparação das médias independentes em relação às "crenças de controlo externo" | 51 |
| Tabela 20 - Comparação de alunos SCNEET e alunos CCNEET relativamente às "crenças de controlo externo" | 52 |
| Tabela 21 - Síntese dos resultados obtidos nas diferentes hipóteses de estudo..... | 58 |
| Tabela 22 - Comparação das dimensões do questionário de atitudes pela presença/ausência de alunos com NEE na turma | 59 |

INTRODUÇÃO

A construção de uma escola inclusiva para todos, é sem dúvida um desafio da sociedade atual, por forma a dar as respostas adequadas às múltiplas necessidades de cada indivíduo, preparando e desenvolvendo as competências necessárias para vida social, familiar e profissional. Numa sociedade que aspira à inclusão de todos e de cada um, a escola, ao ser entendida como um espaço para todos, torna-se fundamental no decurso de inclusão das crianças e jovens deficientes, uma vez que o aluno ao sentir-se incluso na escola, também se sente na comunidade (Sanches & Teodoro, 2006). Assim, nesta conjuntura educativa, as atitudes assumem extrema importância, na medida em que influenciam a abordagem de todos os agentes educativos face aos diversos problemas existentes na escola. A inclusão de alunos com deficiência é um deles.

As escolas, atualmente são caracterizadas pelo facto de albergarem um elevado número de alunos, que apresentam características e personalidades distintas, que faz com que a escola defina as suas práticas, organização, metodologias e estratégias com base nessa diversidade escolar, caracterizada pelas diferenças entre os alunos que estão inseridos na mesma.

A inclusão, portanto, não é um processo que diga respeito somente à pessoa com deficiência, mas sim a todos os cidadãos (Ribeiro, 2003). Os problemas levantados com a inclusão de alunos com deficiência na escola são muitos, não só para os professores, mas também para os alunos. Por isso, a análise e avaliação das atitudes dos alunos face à inclusão de alunos com deficiência nas suas turmas, permite-nos retirar informações, identificar problemas e mesmo agir perante as atitudes menos positivas dos alunos.

Com a introdução de políticas inclusivas nas últimas décadas, verificou-se um aumento de alunos NEE na sala de aula, o que parece estimular a aceitação das crianças com NEE pelos seus pares, desenvolvendo um bem social em que todos beneficiam. Verifica-se que as atitudes negativas entre pares traduzem a principal barreira para a inclusão destes alunos nas escolas (Vinges et al., 2008).

Ainda são escassos os estudos, relativamente à aos efeitos da implementação de programas de sensibilização para a deficiência nas atitudes de crianças sem deficiência face aos seus pares NEE nas aulas de Educação Física. É aqui que aparece o interesse em estudar esta temática.

O presente estudo está dividido em cinco partes. Inicialmente será apresentada a Introdução, onde será abordado o tema na sua generalidade, identificando o tema a abordar ao longo de todo o estudo.

O capítulo I corresponde à Revisão da Literatura, onde é apresentado o enquadramento teórico e uma breve análise à literatura e estudos existentes dentro da mesma temática em estudo, para uma melhor compreensão do tema em estudo.

No capítulo seguinte II é apresentada a Abordagem Metodológica utilizada, onde figuram oito subcapítulos, Questão de partida, objetivos, desenho do estudo, caracterização das variáveis em estudo, hipóteses, amostra, os instrumentos de medida e os procedimentos operacionais e estatísticos.

No capítulo III, é efetuada a Apresentação dos Resultados, com recurso ao tratamento de análise descritiva e inferencial.

No capítulo IV, faz-se a Análise e Discussão dos Resultados obtidos no capítulo anterior confrontando-os com a revisão da literatura anteriormente exposta.

Por último no capítulo V, são apresentadas as Conclusões do estudo, bem como as limitações e também sugestões para investigações futuras na área.

CAPITULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1. Inclusão e Escola Inclusiva

A Inclusão configura-se como um Direito Humano enumerado em inúmeros documentos internacionais, destacam-se a Declaração Universal dos Direitos do Homem (Organização das Nações Unidas, 1948) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Organização das Nações Unidas, 2006).

Os princípios relacionados com a educação inclusiva têm vindo a assumir, progressivamente, uma maior importância. Em Portugal, tal como no resto do mundo, este tema tem vindo a crescer, devido ao percurso das diversas sociedades. Atualmente são adotadas medidas no sentido de implementar e desenvolver um modelo de educação inclusiva.

A inclusão é um movimento social, político e educacional que defende a igualdade, ou seja, que todos os indivíduos são detentores dos mesmos direitos. Deste modo, a inclusão permite que cada um possa participar na sociedade em que se insere, de uma forma refletida, consciente e responsável, devendo sempre ser respeitado nas suas diferenças. No enquadramento educacional a inclusão defende o direito que todos os alunos possuem de se desenvolverem e realizarem as suas competências, bem como de adequarem as aptidões que lhes possibilitem exercer o seu direito de cidadania, com qualidade na educação. A educação deve ter sempre em conta o público a que se destina, tendo em conta as necessidades, interesses e características não só individuais, como também grupais.

De modo a que no ambiente escolar se consiga desenvolver e formar cidadãos com competências complexas, que lhes possibilitem uma participação positiva na sociedade em que se inserem, e que revelem atitudes tolerantes e respeitadoras para com os outros, é necessário permitir uma evolução, ou seja, este modo educacional não pode ser estanque. No caso dos alunos que possuem mais dificuldades de adaptação à escola e em encarar as suas imposições e requisitos, a evolução e a história têm demonstrado que segregar, conservando o seu núcleo inalterado, não é solução (Felgueiras, 1994).

É de referir que o estigma e os preconceitos face àqueles que são mais diferentes e as experiências académicas e sociais mais empobrecidas, que tornam mais difícil o desenvolvimento das potencialidades de cada um e a apropriação de competências complexas, remetendo os mais diferentes para uma situação de cidadania de segunda, ou, nalguns casos mesmo, para uma situação de exclusão educacional e social (Freire, 2008, p. 6).

As barreiras existentes ao serviço de educação, ou mesmo a exclusão educacional, terão consequências visíveis no futuro. Todos os participantes do sistema educacional devem ter um papel preponderante no evitamento de situações prejudiciais.

O não acesso à educação, o acesso a serviços educacionais pobres, a educação em contextos segregados, a discriminação educacional, o fracasso académico, as barreiras para ter acesso aos conteúdos curriculares, a evasão e absentismo constituem algumas das características dos sistemas educacionais do mundo, os quais excluem as crianças de oportunidades educacionais e violam seus direitos de serem sistemática e formalmente educados. Já existe um consenso e reconhecimento de qualquer pessoa que experimenta a exclusão educacional encontrará menos oportunidades para participar dos vários segmentos da sociedade, assim como aumenta a possibilidade de esta pessoa experienciar situações de discriminação e problemas financeiros na vida de adulto (Aincow & Ferreira, 2003, p. 113)

A inclusão surge como resposta a uma grande parte dos problemas educacionais, já que permite flexibilizar a resposta educativa de modo a providenciar uma educação básica de qualidade a todos os alunos, de uma forma abrangente e primando pela igualdade. Contudo, apesar de todos os esforços no sentido de um serviço educacional inclusivo, existem diversos entraves que dificultam o percurso deste modelo (Forlin, 2006).

A evolução da educação inclusiva força as mudanças organizacionais e operantes, de diversos âmbitos do sistema educativo:

(...) mudanças na articulação dos diferentes agentes educativos, mudanças na gestão da sala de aula e do currículo e a mudanças do próprio processo de ensino-aprendizagem e, por isso mesmo, também pode originar resistências e medos, que inibam a ocorrência dessas mudanças. Mas para além das resistências naturais face a uma situação de mudança, há a referir, ainda, as atitudes e crenças dos diferentes agentes educacionais, por vezes opostas aos princípios que se pretendem implementar, a falta de formação e de competências que facilitem a implementação desses mesmos princípios e os constrangimentos curriculares, organizacionais e, mesmo, legais, que constituem verdadeiras barreiras ao desenvolvimento de sistemas inclusivos (Freire, 2008, p. 6 e 7).

Contudo, uma das questões mais apontadas para implementação e materialização dos ideais inclusivos relaciona-se com o significado de inclusão, já que é pouco preciso e permite diversas interpretações e práticas discordantes dos princípios. Esta indeterminação manifesta-se em vários graus do sistema educativo: quer a nível das escolas e dos diversos agentes educativos conscientes e responsáveis pela materialização das novas políticas, quer também a nível das próprias exposições políticas (Engelbrecht, 2006). Em qualquer procedimento de mudança, é fundamental explicitar os seus princípios orientadores, para que haja um

enquadramento que direcione o caminho (Fullan, 2001). A inclusão, sendo também uma mudança, necessita de ter explícitos todos os seus princípios orientadores, já que, há risco de cair numa posição de tomada de medidas isoladas e circunstanciais.

Em Portugal, especificamente, há alguns problemas condicionantes no desenvolvimento de um sistema educativo inclusivo, já que, ainda não se optou por reformular o sistema de educação. Têm sido criadas diversas medidas dispersas neste âmbito, que por não possuírem materialidade contínua, não conseguem vencer e perdurar. É necessário que haja alterações completas no setor, e que sejam apresentadas medidas sólidas que perdurem, e não apenas que respondam a necessidades imediatas (FEEI, 2006).

A Educação Inclusiva é comumente apresentada como uma evolução da escola integrativa. Na verdade, ela não é uma evolução, mas uma rutura, um corte, com os valores da educação tradicional. A Educação Inclusiva assume-se como respeitadora das culturas, das capacidades e das possibilidades de evolução de todos os alunos. A Educação Inclusiva aposta na escola como comunidade educativa, defende um ambiente de aprendizagem diferenciado e de qualidade para todos os alunos. É uma escola que reconhece as diferenças, trabalha com elas para o desenvolvimento e dá-lhe um sentido, uma dignidade e uma funcionalidade (Rodrigues, 2000, p. 10).

Esta diferenciação conceptual (entre os conceitos integração e inclusão) exige ser efetuada para que as alterações na linguagem e comunicação, muito por causa da utilização generalizada da palavra inclusão, sejam acompanhadas de mudanças nos exercícios práticos, conceções e valores (Vislie, 2003).

A inclusão apoia-se em quatro dimensões essenciais:

1. É um direito abrangente e essencial;
2. Obriga a refletir sobre a diferença e a diversidade, no sentido de aumentar a aceitação;
3. Implica reformular não apenas cada escola, como unidade do sistema educativo, mas exige uma reforma e atualização ao contexto e necessidades atuais;
4. Pode compor o meio de transformação da sociedade, uma vez que a escola forma pessoas.

Estas dimensões compõem o conceito de inclusão.

Cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir manter um nível aceitável de aprendizagem (UNESCO, 1994).

Deste modo, a inclusão deve estar presente no quotidiano escolar de todos, uma vez que é essencial para o desenvolvimento da criança. Em momento algum deve questionar-se aspetos como género, classe social, entre outras características individuais ou sociais.

A integração também constitui um direito que assiste a todas as crianças. Em Portugal, este direito é regulado pelo Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de Agosto. Contudo, e ao contrário do que acontece com a inclusão, a integração na escola regular é ainda mediada pelo julgamento profissional daqueles envolvidos na educação das crianças com dificuldades educativas. Assim, muito embora constitua um direito, a integração contém ainda formulações que permitem a exclusão de alguns alunos do sistema regular de educação. No caso português, e tal como afirma Bénard da Costa (1995), “existem diplomas que inequivocamente determinam a integração escolar, mas as alíneas que se referem às situações de exceção (...) constituem, de facto, portas abertas para o envio de muitas crianças para os centros especiais e permitem a manutenção de muitos deles fora da responsabilidade do Ministério da Educação e dependentes do Departamento de Segurança Social” (Freire, 2008, p. 8).

Por outro lado, a inclusão integra um direito essencial e, uma vez que tem esse estatuto, não pode ser negada a nenhum grupo social. De acordo com Bénard da Costa (199, p. 25):

A educação inclusiva não se justifica hoje simplesmente porque é eficaz, porque dispensa os elevadíssimos custos das escolas especiais, porque corresponde ao desejo dos pais. Embora todas estas sejam vantagens inegáveis, a razão última que a baseia consiste na defesa do direito à plena dignidade da criança como ser humano, livre e igual em direitos e dignidade.

A inclusão tem como objetivo garantir que todos os alunos sejam seres únicos, independentemente das suas características e diferenças. Todos devem ter a possibilidade de aceder a uma educação de qualidade e consigam ter experiências relevantes.

A visão dicotómica da diferença refere que existem dois tipos de alunos, 1) aqueles que seguem o currículo uniforme e principal; e 2) os que tendo deficiências ou dificuldades reconhecidas e estando integrados têm legitimidade para seguirem caminhos mais ou menos alternativos (Rodrigues, 2000, p. 9).

Numa visão de inclusão, a imparcialidade educativa não se consegue desenvolvendo diversos currículos para alunos com desigualdades assinaladas ou descendo as expetativas comparativamente a estes, tal como se verifica na integração (Wang, 1995). Vários estudos apontam que, os objetivos dos percursos alternativos motivam e entusiasmam menos, possuindo também currículos mais pobres. Atualmente, condicionar os alunos, ou seja, impor limites ou barreiras que não permitam desenvolver e aperfeiçoar competências básicas importantes, vão,

mais tarde, apresentar dificuldades na participação social, e conseqüentemente não vão desempenhar e exercer o seu direito de cidadania, de uma forma consentida e informada (Galvão et al, 2006).

A inclusão tem outro intuito, o objetivo é que todos os alunos partilhem o mesmo currículo, mesmo que para isso seja necessário criar condições extra, de forma a completar eventuais lacunas dos alunos. É necessário construir um grupo equilibrado, ainda que isso exija muito esforço tanto do professor, como da entidade escolar. Assim, o papel da escola, com base na inclusão, agrupa todos os alunos, não os selecionando consoante as suas capacidades. É fundamental que a escola consiga organizar-se de forma a conseguir oferecer uma resposta de qualidade a todos os alunos, tenham mais ou menos dificuldades. Isso irá implicar uma enorme mudança, não apenas a nível concetual, como também estrutural, que consiste numa forma distinta, que se baseia num novo conceito de escola e de diferença. É necessário que tanto a escola como a diferença, sejam compreendidos partindo da inclusão. Nesse sentido unificador, todos perceberão que são diferentes, independentemente da diferença. É necessário por isso conseguir trabalhar a sociedade de forma a perceber que cada pessoa é única na sua diferença (Forlin, 2006).

Cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias, [sendo que] os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades” (UNESCO, 1994, Alínea 1).

Aceitar a diferença é bastante complexo, porque implica conseguir compreender o outro, tendo em conta o seu estilo e ritmo. No caso da escola, é necessário ter em conta a aprendizagem, os interesses, as motivações e ambições ou projetos. Isto implica uma adequação de estratégias e recursos educativos de forma a fomentar e divulgar o desenvolvimento global (César, 2003).

O modelo de integração nada tem a ver com o paradigma proposto pelo modelo de inclusão, uma vez que têm objetivos diferentes. Por um lado, o modelo de integração pretende aproximar as pessoas, ultrapassando as diferenças, ou seja, “são todos normais”. A inclusão parte de um outro princípio que é aceitar e conviver com as diferenças, porque elas fazem parte de cada pessoa. Não há necessidade de formatar os alunos de acordo com o que se julga normal, para estarem integrados. É essencial formar pessoas capazes de conviver com as diferenças de cada um (Armstrong, Belmont, & Verillon, 2000).

(...) o objetivo da inclusão não é apagar as diferenças, mas sim permitir que todos os alunos pertençam a uma comunidade educacional que valida e valoriza a sua individualidade (Stainback, Stainback, East & Sapon-Shevin, 1994, p. 489).

A ideia primordial de todo o conceito de inclusão é justamente essa: todos os alunos são únicos e diferentes, tendo as suas vivências, interesses e atitudes. Não é necessário que a escola esteja a forçar que todos sejam iguais. A escola deve sim aproveitar o facto de possuir uma enorme diversidade de pessoas. O conceito de inclusão transforma a diferença, numa mais-valia. Deixa de ser importante assemelhar as pessoas, e passa a ser fundamental, diferencia-las e tirar partido disso mesmo. A diversidade motiva o desenvolvimento, e deve ser respeitada e celebrada como algo positivo que é, pois, a diferença irá enriquecer as pessoas. A comunidade educativa tem que procurar soluções para conseguir trabalhar com a diversidade. As soluções têm que permitir construir identidades positivas e fomentar o respeito pela diferença (César & Sousa, 2002).

Deste modo a inclusão implica uma] reestruturação e reorganização da escola e do seu currículo, de maneira a que as diferenças entre as crianças sejam reconhecidas, celebradas e respondidas num ambiente não restritivo (Tilstone, 1998, p. 160).

Assim, a inclusão obriga a uma transformação da escola, com base na inovação. Todo o paradigma escolar será alterado com base nos elementos anteriormente apresentados, para que o sistema resulte.

Estar incluído é muito mais do que a presença física, é o aluno sentir que pertence à escola e a escola sentir que é responsável por ele (Rodrigues, 2003). A pedagogia diferenciada a adaptação curricular e a utilização de estratégias são medidas que visam responder às dificuldades evidenciadas pelos alunos nas turmas.

Refere, Leitão (2003), no âmbito da escola inclusiva que as noções de interajuda e cooperação é fundamental para encorajar alunos e professores, por forma a contruir um ambiente positivo assente na confiança e respeito, que promovam um ensino aprendizagem de qualidade. Uma escola em que os pais, profissionais e comunidade em geral, trabalhem em colaboração, através da partilha de decisões, opiniões e recursos. Ainda mencionando Leitão (2003:11)

(...) é no contexto de uma cultura de inclusão e participação que as ideias de aprendizagem e ensino cooperativo assumem o seu pleno significado, abrindo portas à diferenciação pedagógica e à possibilidade de professores e alunos organizarem a aprendizagem num diálogo ativo com a família e a comunidade, num permanente processo de desenvolvimento mútuo e recíproco.

De acordo com o modelo de integração, quando um aluno não aprende ou apresenta dificuldades na adaptação aos requisitos da escola, assume-se que o problema está no aluno, ou em outros fatores relacionados com o aluno (como por exemplo a família, o meio, entre outros). Deste modo, pensa-se que a solução do problema está no aluno e por isso procura-se desenvolver estratégias que consigam responder e ajudar nas dificuldades dos alunos. A escola, mantém-se inalterada, uma vez que não é nela que está o problema. A integração compreende as dificuldades educacionais através de uma outra perspetiva. O problema passa do aluno, para o todo, ou seja, para a escola, a sua organização e funcionamento. De acordo com Costa (1996, p. 153)

(...) perante um problema de insucesso escolar, não se trata unicamente de saber qual é o défice da criança ou o problema da sua relação familiar ou do seu percurso educativo, mas trata-se de saber o que faz o professor, o que faz a classe, o que faz a escola para promover o sucesso desta criança.

Enquanto no modelo integrativo o aluno com dificuldade, apenas dizia respeito ao professor, no modelo de inclusão o espaço aluno-professor passou a ser mais abrangente, ou seja, a classe, a escola, as condições entre outros aspetos facilitarão o processo de ensino-aprendizagem dos alunos (Porter, 1995).

Em Portugal, a nova lei sobre as funções dos docentes dos apoios educativos (Despacho-Conjunto no. 105/97, de 1 de Julho) vem de encontro a esta orientação. Com a nova legislação, o apoio individual ao aluno passou a assumir um carácter excecional (em situações e condições específicas, com objetivos bem definidos e articulados com a comunidade educativa) e a colaboração do docente dos apoios educativos com os outros agentes educativos passou a desempenhar um papel central na melhoria das condições do ambiente educativo (Conselho Nacional de Educação, 1999, p. 301).

Contudo, esta nova configuração de perceção das dificuldades educacionais força a escola a aceitar novos métodos de ação, mais flexíveis e assentes em origens de novidade e mudança e de resolução de problemas, que lhe permita ajustar-se às novas imposições, complexidades e condições, enquadradas atualmente pela legislação em vigor (DL 3/08 de 7/01).

De acordo com Thousand e Villa (1999), as escolas inclusivas têm sucesso, exatamente, porque funcionam com base em diversas equipas *ad hoc*, que se constituem e dissolvem à medida das necessidades, i.e., quando a escola se depara com alunos que não conseguem aprender. Estas equipas, em vez de centrarem a discussão no local onde estes alunos devem ser ensinados, procuram ativamente derrubar as barreiras que existem à sua aprendizagem, documentando-se e melhorando disposições curriculares, tecnológicas e/ou organizacionais existentes, ou desenvolvendo novas disposições (Freire, 2008, p. 11).

Tal implica sensibilizar os diversos agentes educativos para novas origens, desenvolver novas formas de estar e de analisar e compreender a sua profissão, a sua ligação com os outros agentes educativos e as complexidades dos alunos e facilitar-lhes a adequação de novas habilitações, que lhes consintam melhorar um trabalho virado para a resolução de problemas, baseado na cooperação, participação e na partilha de experiências e de conhecimentos e alimentado pela vontade de, incessantemente, aprender (Ainscow, 1999).

Os profissionais de educação especial já não têm competências distintas, para a realização de diagnósticos dos alunos. Todos os profissionais de educação passam a ter o mesmo objetivo avaliativo, tentando melhorar as incapacidades. Segundo Porter (1995) estes profissionais surgem como consultores, uma vez que têm ferramentas para aconselhar, apoiar, colaborar todos os alunos, dando-lhes uma resposta mais completa.

(...) na forma como poderá interessar [o aluno] nas tarefas propostas, como poderá mobilizar a sua curiosidade, como poderá inseri-lo em estimulantes trabalhos de grupo e em projetos que o ajudem a prender a atenção e a desenvolver as suas capacidades de aprendizagem (Costa, 1998, p. 64).

Contudo, já que a alteração da cultura da escola compõe uma peça principal no processo inclusivo, também é incontestável que tem que existir uma força preparada para os diferentes graus do sistema – não apenas na sala de aula e escola, como também contexto legislativo, social e político.

A inclusão e a transformação da sociedade. Para se criar um sistema educativo inclusivo, não basta mudar a escola. A escola é um sistema permeável não só às orientações legislativas, como também aos valores sociais e culturais dominantes na sociedade. Se, por um lado, é essencial desenvolver um contexto legislativo favorável à mudança e à implementação dos novos princípios, é, igualmente, primordial, mudar a sociedade, procurando torná-la mais inclusiva. E, este é exatamente mais um trunfo e, simultaneamente, uma barreira acrescida à inclusão

A inclusão, assente em valores como o respeito e celebração da diferenças e na colaboração entre indivíduos, grupos sociais e instituições, choca com os valores vigentes da sociedade atual, na qual prevalece o modelo individual de sucesso, assente em princípios de competição e de

independência, que tornam difícil a concretização dos ideais inclusivos. Mesmo a nível do sistema educativo coexistem diferentes valores que podem dificultar o processo de mudança no sentido da inclusão (Freire, 2008, p. 11).

A alteração da legislação é fundamental, porém, tem que ser escoltada por uma alteração nas crenças e valores já pré-estabelecidos. São essas mesmas crenças e valores que vão caracterizar a forma como é concetualizada a inclusão, não apenas a nível da prática dos diversos agentes educativos, quer mesmo, a nível político (Singal, 2006). Se as alterações legislativas não forem acompanhadas por uma alteração também nas crenças e nos valores, pode-se recuar em vez de avançar. Nesse caso, a mudança surge como ilusão, e as práticas e disposições desenvolvem-se com base numa teoria inexistente. Até, em alguns casos, práticas e opções aparentemente inclusivas, têm resultados com base na exclusão de alguns alunos no sistema educativo. Pelo contrário, a criação de um sistema de educação inclusivo, é compreendido como sendo um meio de difusão dos vários valores importantes, como justiça, igualdade, solidariedade, respeito e participação.

(...) as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos (UNESCO, 1994, alínea 2).

Paradoxalmente, a integração, que permite a concomitância de percursos opcionais e idênticos para os alunos mais distintos, a inclusão vem auxiliar e defender o pensamento de que a diversidade é algo de obrigatório, que é indispensável aprender a lidar com as diferenças. A escola é o melhor local para efetuar esta aprendizagem.

Ao obrigar os alunos diferentes a partilharem um espaço comum e a aprenderem a viver conjuntamente, a educação inclusiva pode configurar-se, deste modo, enquanto motor importante de transformação da sociedade, tornando-a mais humana, tolerante e solidária, na qual todos se sentem em segurança para participar.

Seriam esses os valores que todos os agentes educativos transportariam consigo para a escola, facilitando a construção de culturas inclusivas, nas quais não há espaço para a desmotivação e absentismo, fracasso escolar ou, mesmo, abandono escolar (Freire, 2008, p. 11).

Em Portugal é fundamental conseguir desenvolver uma sociedade mais inclusiva, onde o direito à educação se transforme num valor verdadeiramente essencial. As dificuldades provocadas pela exclusão educacional são bastante notórias neste país, como se pode verificar nas estatísticas (GIASE, 2007). Esta questão tem que deixar de ser compreendida como um

problema pessoal, de apenas um aluno, e transformar-se num problema escolar e social, uma vez que tem implicações nesses dois níveis.

1.2. Educação Física inclusiva

1.2.1. Conceito

Relativamente ao conceito de Educação Física inclusiva, este segue no contexto escola inclusiva. A palavra *inclusiva*, já decifrada e completada anteriormente, inserida no seio da escola pressupõe que haja uma educação própria, de igual para igual, com qualidade, para todo e qualquer aluno. Obviamente que neste contexto haverá adaptações, uma vez que, sendo na mesma escola requer um cuidado específico e especial sem, porém, discriminar qualquer aluno.

Assim sendo, o conceito de *ensino inclusivo* refere-se ao ato de inclusão de toda e qualquer pessoa, não podendo nunca, haver algum tipo de discriminação devida a dificuldades económicas, etnia, deficiência, entre outros.

Especificamente, no caso da Educação Física. Também as pessoas com necessidades especiais necessitam de aulas e exercícios adaptados.

No que concerne à área da Educação Física, a Educação Física Adaptada surgiu oficialmente nos cursos de graduação, por meio da Resolução número 03/87, do Conselho Federal de Educação, que prevê a atuação do professor de Educação Física com o portador de deficiência e outras necessidades especiais. A nosso ver, esta é uma das razões pelas quais muitos professores de Educação Física, hoje atuando nas escolas, não receberam em sua formação conteúdos e/ou assuntos pertinentes à Educação Física Adaptada ou à inclusão (p. 27). (Cidade & Freitas, 2012).

Contudo, segundo alguns autores, apenas a partir da última década os alunos com necessidades especiais passaram a ter um programa específico e adaptado para eles. Os meios para a realização das aulas, esses continuam escassos.

Sendo a disciplina de Educação Física uma componente curricular inserida nos diferentes ciclos, deve fazer acompanhar-te de profissionais, meios e programa rotativo e adaptativo às pessoas e circunstâncias e promovedor da inclusão escolar e social.

A prática desportiva, quando usada sem os princípios da inclusão, é uma atividade que não favorece a cooperação, que não valoriza a diversidade e que pode gerar sentimentos de frustração. Essa cultura competitiva constitui uma fonte de exclusão e pode consistir numa barreira à educação inclusiva. (Aguiar & Duarte, 2005).

Dentro da área da Educação Física, no que toca ao ensino, esta é a única disciplina que tem o direito de dispensar alguns alunos, caso a escola assim o entenda, dependendo do perfil biológico de cada aluno.

Contudo, atualmente, prendem-se algumas questões como perceber quais as necessidades das pessoas nas aulas de educação física, assim como perceber quais os conhecimentos dos professores relativamente à inclusão nas suas aulas normais e/ou adaptadas, uma vez que esse facto é essencial para o bom funcionamento das aulas. (Aguiar & Duarte, 2005).

Atualmente, a educação de alunos com necessidades educativas especiais continua a ser uma preocupação para todos uma vez que ainda não há meios suficientes e adaptados para estes alunos e até os próprios professores sentem dificuldade na prática de aulas para estes alunos.

Assim sendo, o professor apresenta um papel essencial na realização das aulas, fazendo parte do seu papel incluir todos os alunos e ainda mais os alunos com necessidades educativas especiais uma vez que, regra geral, estes alunos tem uma maior dificuldade em adaptar-se à turma e à própria escola, sentindo-se inferiores e com complexos.

Neste sentido, e se o professor tem um papel essencial não só neste tipo de casos, mas em todos, também as escolas e o papel que desempenham são muito importantes, uma vez que:

Ambientes escolares inclusivos são fundamentados em uma conceção de identidade e diferenças, em que as relações entre ambas não se ordenam em torno de oposições binárias (normal/especial, branco/negro, masculino/feminino, pobre/rico). Neles não se elege uma identidade como norma privilegiada em relação às demais. (Ropoli *et al.*)

Um dos problemas com que os professores e as próprias escolas se debatem atualmente é a diversidade que as mesmas escolas recebem a nível de alunos, isto é, hoje em dia as escolas recebem alunos dos mais variados sítios, etnias, religiões, entre outros, e, por isso mesmo, os alunos tem tendência a reunir-se em grupos de acordo com aquelas que são as suas características comuns. Portanto, outro papel importante das escolas passa pelo facto de tentar que esses grupos

não se criem no sentido em que será muito mais vantajoso se se tentarem incluir e fazer conviver alunos diversificados e aleatórios de forma a deixar a discriminação de lado. (Ropoli *et al.*)

Como garantir o direito à diferença nas escolas que ainda entendem que as diferenças estão apenas em alguns alunos, naqueles que são negativamente compreendidos e diagnosticados como problemas, doentes, indesejáveis e a maioria sem volta? (Ropoli *et al.*)

É deveras importante que esta diferença deixe de existir nos dias de hoje. Se esta diferença já existe entre os próprios alunos, cabe aos professores eliminá-la.

A educação física, tendo passado por diversas mudanças, tem evoluído imenso ao longo dos últimos anos. Já a Educação Física adaptada apenas surgiu na década de 1990, estando, no entanto, ainda pouco desenvolvida.

O professor de Educação Física tem uma maior liberdade no que toca à organização do conteúdo que tem como objetivo que seja evidenciado nas suas aulas, uma vez que estas são de carácter mais lúdico e, assim sendo, é mais fácil fazer com que todos os alunos se sintam incluídos. Primeiro, porque o próprio professor vê e está presente proximamente durante toda a aula e não desiste de determinado aluno, seja por incapacidade ou por outra qualquer razão e, também, porque estando em contacto próximo com o professor, os outros alunos não tem a liberdade de discriminar ou de pôr de parte alguns alunos com necessidades educativas especiais, por exemplo. (Rodrigues, D. 2003).

Não obstante, neste tipo de situações o professor consegue planear o seu comportamento relativamente a todos os alunos, conseguindo planear as aulas da forma que entender. Obviamente que a questão das condições, como já referido anteriormente, é deveras importante. Condições da própria escola e a nível de material para as aulas. Isto porque, alunos com necessidades educativas especiais tem direito a materiais adaptados e nem sempre isso se verifica.

Concluindo, a Educação Física é uma disciplina com maior potencial para crescer no sentido da inclusão, uma vez que permite o contacto próximo e presente tanto de aluno para aluno como de professor para professor. Cabe aos docentes, às escolas e até aos próprios alunos lutarem para melhorar nesse sentido uma vez que, com também já foi referido, todos os alunos tem o direito às mesmas condições, sem distinção e/ou discriminação seja pelo que for.

1.3. Atitudes

1.3.1. Conceito

Relativamente às atitudes, o conceito de atitude talvez tenha sido o primeiro conceito que deu entidade à psicologia social. A nível de posicionamento, este encontra-se entre a psicologia individual e a sociologia, funcionando como um elo de ligação.

Apesar da sua grande importância, o termo atitude, não tem uma definição aceite por todos os especialistas, visto que ainda não se encontrou uma definição aceite por todos os especialistas (Trip & Sherrill, 1991; Feldman, 2001 citado por Lemos, 2008). Santiago (1996, citado por Matos, 1999) apresenta uma justificação, com a existência de uma variabilidade considerável nas definições de atitude (abordagens sociológicas, psicológicas, antropológicas, psico-sociológicas), tornando-se difícil de circunscrever os seus elementos essenciais de forma definitiva.

As atitudes, seja em que realidade for, são absolutamente indispensáveis pois são elas que demonstram o querer e a vontade de quem as pratica.

Uma atitude representa uma orientação de aproximação ou afastamento com relação a algum objeto, conceito ou situação, e uma prontidão para responder de maneira predeterminada a esses objetos, situações, ou conceitos, ou objetos afins (Allport, 1954, citado por Hilgard & Atkinson, 1976: 581). Tanto a orientação quanto a prontidão têm aspetos intelectuais, bem como de emoção e motivação, e em parte podem ser inconscientes. (Filipe, S. 2012).

Obviamente que as atitudes são criadas e moldadas com o tempo, com as experiências e realidades que se vivem. No caso da educação física, o mesmo também se aplica aquando da realidade relativamente aos alunos que cada professor tem. Isto é, a atitude de um professor deve ser igual para todo e qualquer aluno, contudo, deve ser especial e redobrada no caso de alunos com necessidades educativas especiais, como já referido anteriormente.

As atitudes é algo interior, de fórum interno de cada pessoa. Não podem ser vistas como uma obrigação; devem ser criadas ao longo do tempo e não serem vistas como algo já definido e/ou fixo.

A atitude é uma predisposição interior, refletida e transmitida em ações. Não obstante, pessoas diferentes perante a mesma situação têm, normalmente, atitudes diferentes.

1.3.2. Teoria do Comportamento Planeado

Relativamente à teoria do comportamento planeado, como o próprio nome indica, é um estudo prévio do comportamento a ter perante determinada situação, controlando-o, o que permite que a pessoa tenha muito mais eficácia na realização da sua intenção.

Assim sendo, quando temos comportamentos ditos habituais, estes começam a ser fáceis de pôr em prática porque, para quem os pratica, já são previsíveis. Portanto, controlar o comportamento acaba por ser uma forma de motivação relativamente à intenção de determinada situação.

Seguidamente está representado o esquema da Teoria do Comportamento Planeado.

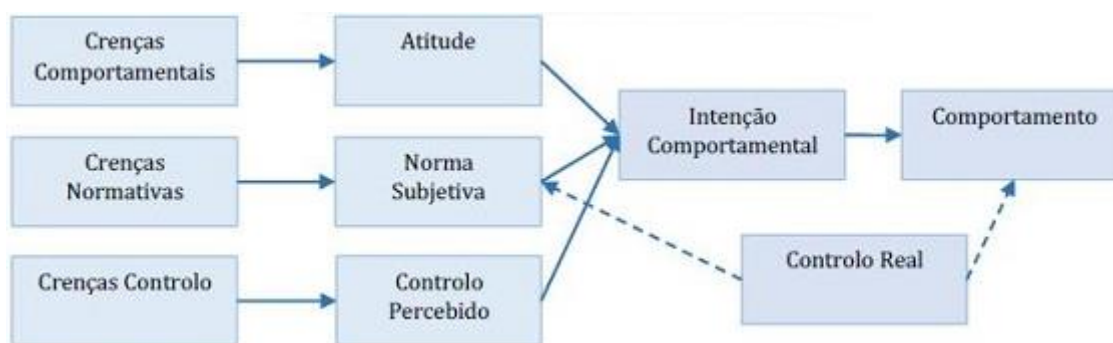


Figura 1- Teoria do Comportamento Planeado (Ajzen 1991)

Analisando o esquema, poderemos definir comportamento, como sendo uma consequência observável numa determinada situação em resposta a um dado alvo (Ajzen, 1985).

Assim as intenções refletem a atitude em relação a um comportamento, segundo uma avaliação que poderá ser positiva ou negativa, assim como pela norma subjetiva relativamente a esse comportamento. Essa norma subjetiva assenta por sua vez, o seu fundamento na perceção que o sujeito tem das pressões sociais, no sentido da realização desse comportamento, de acordo com as expectativas sociais dos seus grupos de referência, alheio ao seu comportamento e à sua motivação para concordar com essas mesmas referências. Para concretizar a intenção comportamental em comportamento real, outros fatores podem interferir como o controlo do sujeito nos fatores internos e externos. Existe uma relação entre o comportamento esperado e o

comportamento real, será tanto maior quanto maior for a ligação entre a crença de controlo e o comportamento real.

Ajzen (1991) afirma que o controlo comportamental e a crença pessoal sobre a facilidade em realizar determinado comportamento, são fatores de extrema importância na relação entre a atitude, a intenção e o comportamento. O indivíduo pode ser incapaz de concretizar determinado comportamento caso este não se situe no controlo voluntário.

Matos e Sardinha (1999) referem que a atitude espelha a consciência que o indivíduo tem sobre as vantagens e desvantagens, as consequências e sua importância em relação ao comportamento em causa. Estas crenças podem ser adquiridas através do contacto com os outros ou através da experiência pessoal.

Para Courneya et al. (2000) a norma subjetiva retrata a percepção da pressão social que o indivíduo pode sentir para executar o comportamento, sendo que o que outros pensam acerca do comportamento, leva-o a corresponder a essas expectativas.

1.3.3. Atitudes dos alunos face à inclusão nas aulas de Educação Física

Quando se fala no êxito de todo o processo de inclusão dos alunos NEE, estão subjacentes os conceitos de cooperação, coexistência e de aceitação.

A inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física está associada às atitudes dos alunos sem NEE e também dos professores, pelo que, a forma como se faz preparação de todos os intervenientes poderá afetar a aprendizagem dos alunos positiva ou negativamente.

Block (1995) descreveu, num estudo, o desenvolvimento e validação das atitudes das crianças face às aulas de E.F. adaptada, no qual utilizou um instrumento, o CAIPE-R, que serve para avaliar as atitudes de crianças sem deficiência face à inclusão dos pares com deficiência nas aulas de E.F. A amostra era constituída por 208 alunos e o instrumento foi aplicado em dois momentos diferentes (pré-teste e pós-teste). Os resultados indicaram que o CAIPE-R é um instrumento válido e de confiança para medir as atitudes das crianças sem deficiência face aos seus pares com deficiência nas aulas de E.F. Chegou-se à conclusão que os inquiridos tenderam a ter atitudes favoráveis relativamente à inclusão de crianças sem deficiência. O autor refere ainda, o facto de ter alunos com deficiência na turma, ter um familiar/amigo com as mesmas limitações está intimamente ligado a atitudes gerais mais favoráveis.

Por outro lado, Tripp, French e Sherrill (1995) realizaram uma investigação onde compararam atitudes de dois grupos de alunos, um com contacto prévio com alunos com NEE

nas aulas de E.F. e o outro grupo que não teve contacto com alunos NEE, os alunos tinham idades compreendidas entre os 9 e os 12 anos. Os resultados mostraram que o contacto com alunos com NEE não influenciou significativamente as atitudes dos alunos sem NEE. Os autores referem ainda que a turma devido a ter um elevado número de alunos (45 alunos) e três alunos com NEE possuírem diferentes tipos de deficiência pode ter limitado a intensidade e qualidade do contato de forma a produzir efeitos na mudança de atitude dos alunos.

Ao analisar um estudo de Murata et al. (2000) foi possível comparar as atitudes dos alunos que se mostraram negativistas em relação à inclusão, num primeiro estudo realizado por Murata e Jansma (1997).

Os alunos depois de terem participado como tutores de colegas com NEE nas aulas de EF, três anos depois, passaram a ter frequentes interações e atitudes positivas para com os seus colegas com NEE, aceitando as diferenças existente em cada indivíduo.

Um estudo sobre a inclusão de crianças com deficiência nas aulas de EF de Hutzler e Levi (2008) demonstra que não existem diferenças significativas na integração de alunos com deficiência nas aulas de EF, nos casos em que os alunos tiveram contatos prévios com casos de deficiência.

Num outro estudo levado a efeito por Panagiotou et al. (2008) com alunos do 2º ciclo, 5º e 6º ano de escolaridade, estudaram o efeito de um programa de intervenção nas atitudes de alunos sem deficiência nas aulas de EF. Existiam dois grupos, um grupo de controlo que realizava o currículo normal de EF e um grupo experimental que realiza atividades desportivas adaptadas, incluindo os jogos de cooperação. Foi possível constatar que existem diferenças significativas entre o grupo de controlo e o grupo experimental, relativamente às atitudes dos alunos face à inclusão. Referem ainda que este género de programas é muito escasso nas escolas.

Segundo Leitão (2010) a atitude do professor de Educação Física é fundamental na inclusão dos alunos, adaptando as situações de aprendizagem às necessidades e características dos alunos de uma forma positiva e flexível. Embora sejam importantes os aspetos referidos, por si só não garante a inclusão do aluno a simples participação do aluno não garante a aprendizagem, outras condições são necessárias, nomeadamente aquelas em que existe interação entre alunos.

Para permitir um maior entendimento sobre determinados temas, torna-se necessário a realização de mais estudos, uma vez que não possível concluir se existem vantagens no processo de inclusão, quando existe contato anterior com crianças portadoras de NEE.

CAPÍTULO II – ABORDAGEM METODOLÓGICA

2.1. Questão de partida

Depois de efetuado o enquadramento teórico é imprescindível definir a questão de partida. Por forma a garantir que se trata de uma questão de investigação pertinente e que contempla todos os critérios definidos, foi contruída levando em linha de conta os critérios de “FINER” (Cumming, Browner & Hulley, 2003). A pergunta de partida é a seguinte: “Será que as atitudes dos alunos dos, segundo e terceiro Ciclos do Ensino básico em relação à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de Educação Física variam em função da presença de alunos com NEE nas aulas de EF? (Turmas com e sem alunos com NEE) ”.

2.2. Objetivos do estudo

Com o intuito de analisar as atitudes dos alunos dos, segundo e terceiro Ciclos do Ensino básico, face à inclusão dos seus pares com NEE nas aulas de Educação Física, foram definidos os objetivos do estudo, verificando se essas atitudes variam em função da presença de alunos com deficiência na turma.

Objetivo 1: Analisar se as crenças comportamentais favoráveis dos alunos do 2º e 3º Ciclos do Ensino básico em relação à inclusão dos seus pares com NEE nas aulas de EF variam em função da presença de alunos com NEE nas aulas de EF.

Objetivo 2: Analisar se as crenças comportamentais desfavoráveis dos alunos do 2º e 3º Ciclos do Ensino básico em relação à inclusão dos seus pares com NEE nas aulas de EF variam em função da presença de alunos com NEE nas aulas de EF.

Objetivo 3: Analisar se as crenças normativas dos alunos do 2º e 3º Ciclos do Ensino básico em relação à inclusão dos seus pares com NEE nas aulas de EF variam em função da presença de alunos com NEE nas aulas de EF.

Objetivo 4: Analisar se as crenças de controlo interno dos alunos do 2º e 3º Ciclos do Ensino básico em relação à inclusão dos seus pares com NEE nas aulas de EF variam em função da presença de alunos com NEE nas aulas de EF.

Objetivo 5: Analisar se as crenças de controlo externo dos alunos do 2º e 3º Ciclos do Ensino básico em relação à inclusão dos seus pares com NEE nas aulas de EF variam em função da presença de alunos com NEE nas aulas de EF.

2.3. Desenho do estudo

Após pesquisa bibliográfica sobre o tema, por forma a compreender melhor as implicações do estudo a desenvolver, foram definidos os problemas do mesmo, para os alunos envolvidos nesta linha de investigação.

No presente estudo a recolha de dados foi do tipo quantitativo, já que resultou da aplicação de um questionário que teve como principal objetivo descrever as variáveis existentes, verificando a relação existente entre elas. Uma vez que não existe manipulação dos sujeitos da amostra, tendo sido feito o levantamento através da recolha de dados quantitativos, considera-se o estudo observacional transversal.

2.4. Caracterização das Variáveis do estudo

2.4.1. Variáveis dependentes

Na investigação em curso foi definida como variável dependente as atitudes dos alunos face à inclusão dos seus pares com NEE nas aulas de Educação Física, apresentando-se como variável quantitativa (escala de 1 a 6), segundo a escala de Likert.

Descrevendo pormenorizadamente, irão ser estudadas as seguintes atitudes:

As crenças comportamentais têm como base o valor subjetivo de uma determinada ação, o que irá contribuir para a realização ou não de um determinado comportamento (Ajzen, 1991).

As crenças normativas relacionam-se com a perceção do que os outros pensam acerca do comportamento do sujeito e que o leva a corresponder a essas mesmas expectativas (Ajzen, 1991).

As crenças de controlo estão por sua vez relacionadas com as possibilidades e o número de barreiras que antecedem um comportamento (Ajzen, 1991).

2.4.2. Variáveis independentes

No que respeita à variável independente definiu-se a **presença ou ausência de alunos com NEE na turma**, sendo apresentada como variável qualitativa nominal.

2.5. Hipóteses

H1 – As crenças comportamentais favoráveis, dos alunos do segundo e terceiro ciclos, relativas à inclusão nas aulas de EF, variam em função do da presença de alunos com NEE nas aulas de EF.

H2 – As crenças comportamentais desfavoráveis, dos alunos do segundo e terceiro ciclos, relativas à inclusão nas aulas de EF, variam em função do da presença de alunos com NEE nas aulas de EF.

H3 – As crenças normativas, dos alunos, do segundo e terceiro ciclos, relativas à inclusão nas aulas de EF, variam em função do da presença de alunos com NEE nas aulas de EF.

H4 – As crenças de controlo interno, dos alunos do segundo e terceiro ciclos, relativas à inclusão nas aulas de EF, variam em função do da presença de alunos com NEE nas aulas de EF.

H5 – As crenças de controlo externo, dos alunos do segundo e terceiro ciclos, relativas à inclusão nas aulas de EF, variam em função do da presença de alunos com NEE nas aulas de EF.

2.6. Amostra

A amostra do presente estudo foi constituída de forma aleatória, uma vez que a investigação aplicou questionários nas turmas em que existiam alunos NEE e em turmas em que não se verificava a presença de alunos com NEE.

A amostra é constituída por 1899 alunos dos segundo e terceiro ciclo sendo a distribuição por género muito equilibrada, 49,3% (937) dos alunos pertencem ao género masculino e 50,7% (962) pertencem ao género feminino.

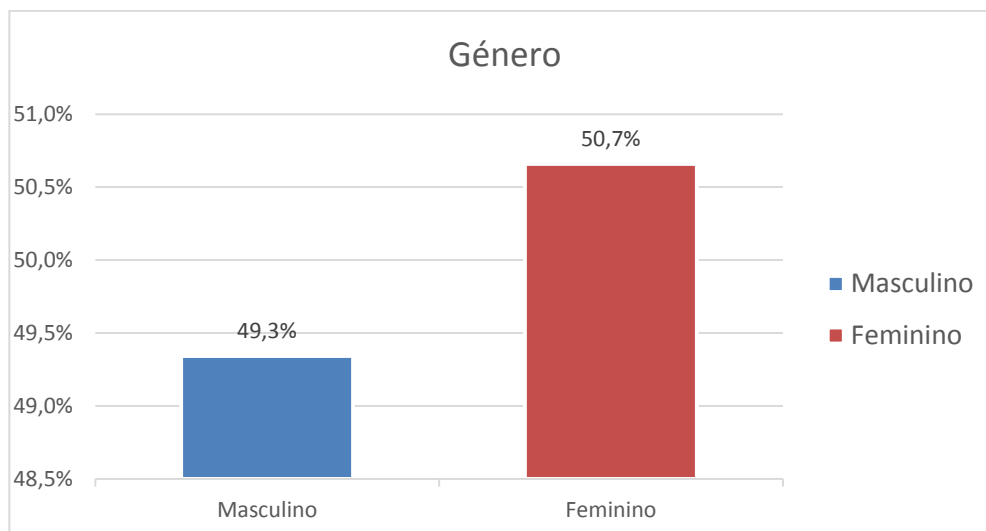


Gráfico 1 - Distribuição da amostra quanto ao género dos alunos

As idades são compreendidas entre os 10 e os 18 anos ($M=12.87$; $DP=1.53$) Nomeadamente, 5,95% (113) da amostra tem 10 anos, 15,01% (285) tem 11 anos, 20,01% (380) tem 12 anos, 22,06% (419) tem 13 anos, 23,59% (448) tem 14 anos, 9,64% (183) tem 15 anos, 2,90% (55) tem 16 anos, 0,79% (15) tem 17 anos e 0,05% (1) tem 18 anos.

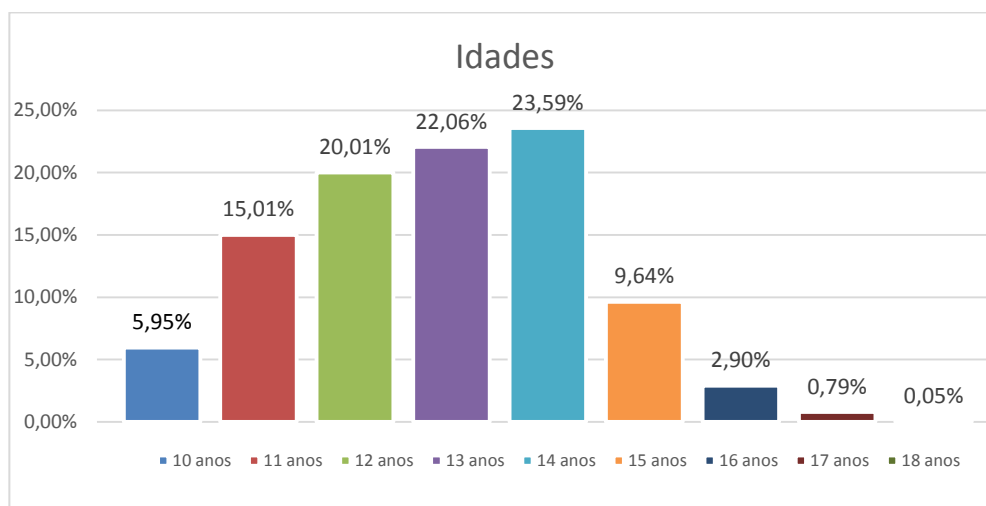


Gráfico 2 - Distribuição da amostra quanto à idade dos alunos

Relativamente ao ciclo de ensino que os alunos se encontram a frequentar, 66,4% (1261) frequentam o 3º ciclo, e 33,6% (638) frequentam o 2º ciclo.

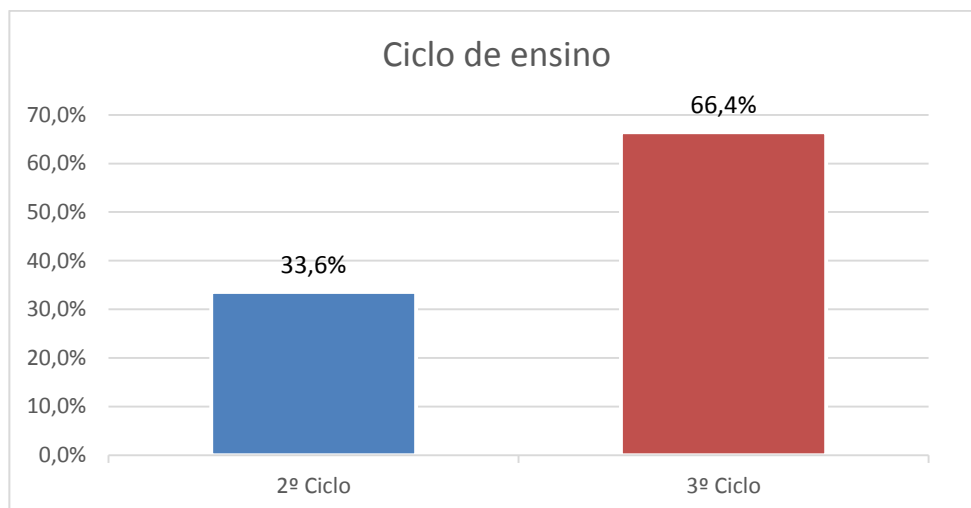


Gráfico 3 - Distribuição da amostra quanto ao ciclo de ensino dos alunos

Quanto à origem dos alunos a grande maioria dos alunos são oriundos de Portugal 95,7% (1807). As restantes regiões têm pouca expressão, mas ainda assim destacam-se a África 2,4% (45), Europa 1,2% (23), América do Sul 0,9% (17) e América do norte 0,1% (2).

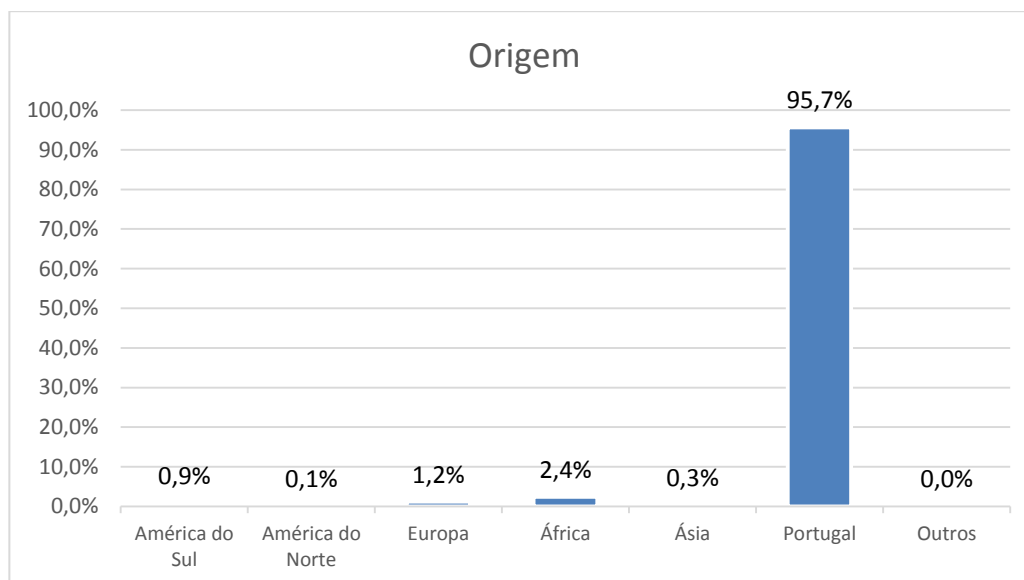


Gráfico 4 - Distribuição da amostra quanto à origem dos alunos

No que se refere ao facto dos alunos já terem frequentado uma turma com pelo menos um aluno com NEE em anos anteriores, 50,9% (966) afirmam nunca ter tido um aluno com NEE na turma, enquanto 46,2% (877) referem que já tiveram pelo menos um aluno NEE na sua turma em anos anteriores.

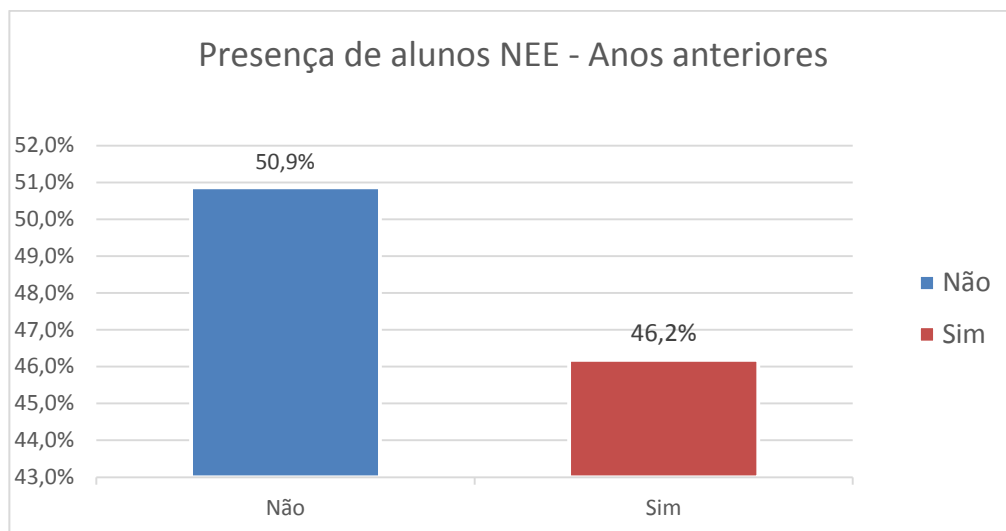


Gráfico 5 - Distribuição da amostra quanto à presença de alunos com NEE na turma em anos anteriores

No presente ano letivo, 42,9% (814) dos alunos afirma não ter colegas com NEE na sua turma, enquanto 57,1% (1085) afirma ter pelo menos um colega com NEE na sua turma.

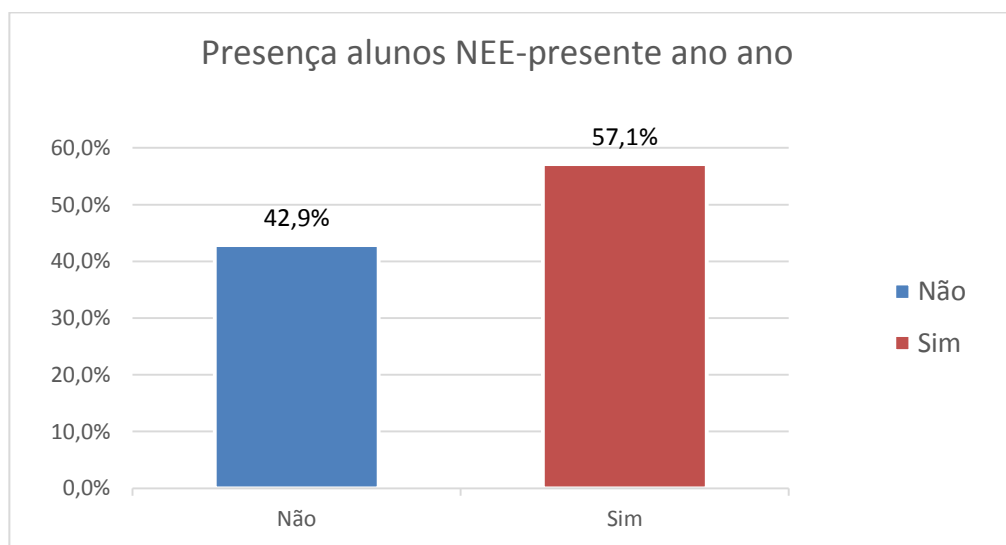


Gráfico 6 - Distribuição da amostra quanto à presença de alunos NEE na turma no presente ano letivo

O número de alunos, de turmas com NEE frequentadas por alunos com os diferentes tipos de deficiência é: deficiência mental (n=465, 61%), seguido pelos problemas emocionais (n=181). Surge de seguida a deficiência motora (n=96, 13%) e por fim a deficiência auditiva (n=14, 2%) (Figura 2).

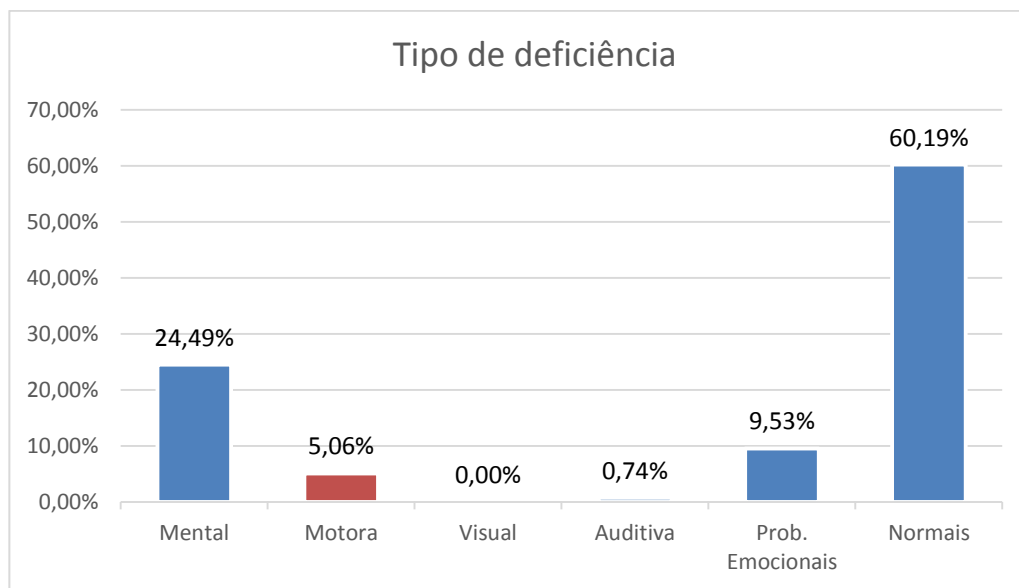


Gráfico 7 - Distribuição da amostra quanto ao número de alunos de turmas com NEE frequentados por alunos com este tipo de deficiências

2.7. Instrumentos

Por forma a obter os resultados no presente estudo utilizou-se o questionário denominado “As atitudes dos alunos face à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de Educação Física” (Leitão, AID-EF, 2014), (anexo 1).

O questionário aplicado construído com base na Teoria do Comportamento Planeado (Ajzen, 1991) onde os alunos manifestam a sua concordância ou não com as questões colocadas, segundo uma escala ordinal qualitativa - a Escala de Likert com parâmetros de 1 a 6, onde 1 corresponde a “Discordo Totalmente” e 6 corresponde a “Concordo Totalmente”.

Este questionário é constituído por 16 questões de resposta fechada numa escala de 1 a 6 (1 = Discordo Totalmente, 6 = Concordo Totalmente) e com 5 dimensões diferentes: (a) Crenças Comportamentais Favoráveis; (b) Crenças Desfavoráveis; (c) Crenças Normativas; (d) Crenças de Controlo Interno; (e) Crenças de Controlo Externo.

Cada uma das questões que compõem o questionário está associada a uma das dimensões que caracteriza o estudo, sendo que, para verificar as diferentes hipóteses do estudo é fundamental interpretar cada dimensão através das questões que lhes estão subjacentes. As dimensões que fazem parte do questionário são as seguintes:

- Crenças comportamentais favoráveis dos alunos face à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de EF. (itens: 5, 7, 10, 14);

- Crenças comportamentais desfavoráveis dos alunos face à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de EF. (itens: 1, 3, 8, 12);

- Crenças normativas dos alunos face à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de EF. (itens: 4, 6, 11, 15);

- Crenças de controlo interno dos alunos face à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de EF. (itens: 2, 16);

- Crenças de controlo externo dos alunos face à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de EF. (itens: 9, 13).

2.8. Procedimentos

Para compreender melhor todas as implicações do estudo a levar a efeito e depois de realizada a pesquisa bibliográfica, foram definidas as problemáticas do mesmo, para os elementos envolvidos nesta linha de investigação.

2.8.1. Procedimentos Operacionais

Foi efetuada a identificação da escola e das turmas envolvidas numa primeira fase, tendo sido solicitada a autorização à Direção das escolas para a aplicação dos questionários nas turmas aos alunos. Os Encarregados de Educação dos alunos foram informados acerca dos objetivos deste estudo, tendo a possibilidade de decidir acerca da participação dos seus educandos.

Posteriormente, procedeu-se à aplicação dos questionários, na qual todos os alunos envolvidos na pesquisa procuraram aplicar a um maior número de alunos possível na sua escola de estágio, com o objetivo de criar uma base de dados única, de forma a obter uma amostra significativa. Estes foram realizados nas aulas de Educação Física pelos professores da disciplina, sendo os alunos informados dos objetivos do estudo garantindo o anonimato e a confidencialidade das respostas.

2.8.2. Procedimentos Estatísticos

Efetuada a construção da base de dados, estes foram submetidos a tratamento informático. Utilizou-se primeiro o programa informático Microsoft Office Excel 2010 tendo sido utilizado o programa de análise estatística SPSS.

Através da análise efetuada foi possível deduzir se as variáveis dependentes são influenciadas pela variável independente, referindo-se à presença ou ausência de alunos com NEE na turma.

Posteriormente recorreu-se ao Teste T Student, com o objetivo de analisarmos os resultados de comparação entre os grupos de variáveis dependentes e independentes do nosso estudo, por hipóteses para entender os resultados obtidos sobre as atitudes dos alunos face à inclusão dos seus pares com NEE.

Para comprovar as nossas hipóteses, foi definido um nível de significância de 5%, uma vez que é o valor convencionado para pesquisas na área das ciências humanas.

CAPITULO III – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

3.1. Análise descritiva

De seguida passa-se a apresentar os resultados relativos à média, desvio padrão, mínimo e máximo, relativamente às cinco dimensões do nosso estudo: crenças comportamentais favoráveis, crenças comportamentais desfavoráveis, crenças normativas, crenças de controlo interno e crenças de controlo externo.

3.1.1. Crenças comportamentais favoráveis

A Dimensão “crenças comportamentais favoráveis”, os resultados mostram que 35,03% dos inquiridos percecionam o resultado da inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF de forma positiva, respondendo “concordo totalmente”, por outro lado, 6,35% dos alunos inquiridos “discorda totalmente” dos benefícios da inclusão. Os alunos com colegas NEE na turma (CCNEET) “concordam totalmente” 34,70%, já os alunos sem colegas com NEE na turma (SCNEET) as respostas apresentam uma percentagem de 35,35% (como indica a tabela 1 e o gráfico 8).

| Crenças Comportamentais Favoráveis | Alunos | Itens | Discordo Totalmente | | | | | Concordo Totalmente |
|------------------------------------|------------------|------------|---------------------|--------------|---------------|---------------|---------------|---------------------|
| | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| | | | Row N % | Row N % | Row N % | Row N % | Row N % | Row N % |
| Turmas com alunos | Sem NEE | Atitudes05 | 12,5% | 10,9% | 18,2% | 18,9% | 13,5% | 25,9% |
| | | Atitudes07 | 4,3% | 6,3% | 14,3% | 22,5% | 21,0% | 31,7% |
| | | Atitudes10 | 4,4% | 3,3% | 10,7% | 15,5% | 24,2% | 41,9% |
| | | Atitudes14 | 2,6% | 2,8% | 11,3% | 20,0% | 21,4% | 41,9% |
| | Com NEE | Atitudes05 | 16,1% | 11,6% | 17,4% | 14,9% | 13,9% | 26,0% |
| | | Atitudes07 | 4,3% | 6,5% | 13,0% | 19,3% | 24,6% | 32,3% |
| | | Atitudes10 | 4,2% | 4,4% | 11,5% | 15,9% | 24,8% | 39,2% |
| | | Atitudes14 | 2,3% | 4,1% | 11,5% | 14,1% | 26,5% | 41,4% |
| | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Frequência Relativa CCF (%) | Turmas - Sem NEE | | 5,96% | 5,84% | 13,61% | 19,23% | 20,02% | 35,35% |
| | Turmas - Com NEE | | 6,75% | 6,68% | 13,36% | 16,04% | 22,47% | 34,70% |
| | Total | | 6,35% | 6,26% | 13,48% | 17,63% | 21,25% | 35,03% |

Tabela 1 - Distribuição das respostas dos alunos inquiridos quanto à dimensão "crenças comportamentais favoráveis"

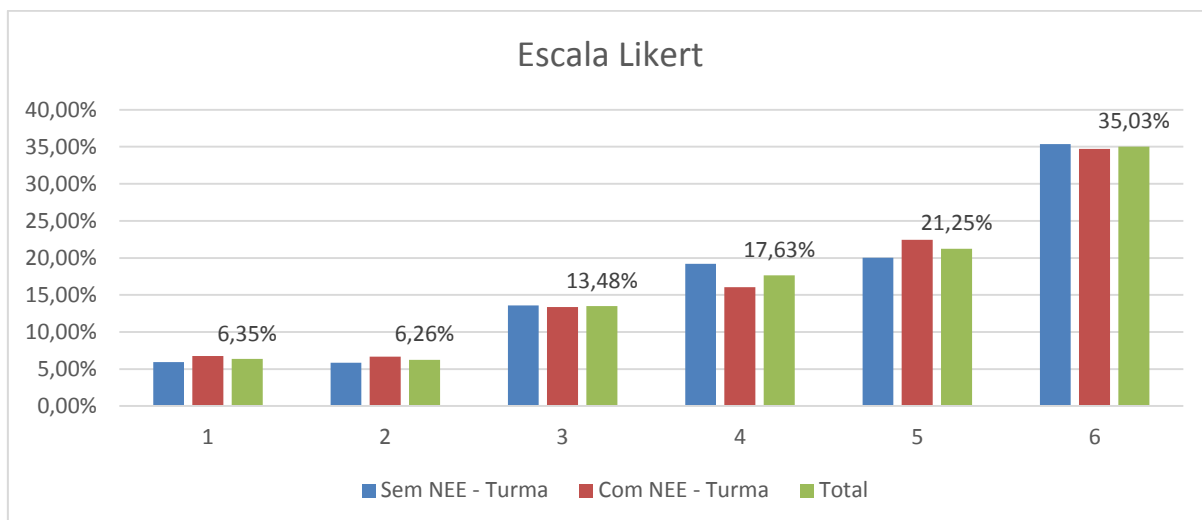


Gráfico 8 - Percentagem da distribuição das respostas quanto à dimensão "crenças comportamentais favoráveis"

Quanto às crenças comportamentais favoráveis os valores indicam uma média de respostas totais de 4,46 ($\pm 0,935$), considerando o valor mínimo de 1 e o valor máximo de 6, (conforme tabela 2). A média total das respostas dos alunos CCNEET está em 4,45 ($\pm 0,936$), a média das respostas dos alunos SCNEET é 4,48 ($\pm 0,934$). Perante os valores encontrados as atitudes dos alunos são claramente favoráveis à inclusão dos seus colegas com deficiência nas aulas de EF.

| Alunos | Itens | N | Mínimo | Máximo | Média | Desvio Padrão |
|-------------------------|------------------------------------|-------------|----------|----------|-------------|---------------|
| Sem alunos NEE na turma | Atitudes05 | 814 | 1 | 6 | 3,88 | 1,705 |
| | Atitudes07 | 814 | 1 | 6 | 4,45 | 1,435 |
| | Atitudes10 | 814 | 1 | 6 | 4,77 | 1,400 |
| | Atitudes14 | 814 | 1 | 6 | 4,80 | 1,305 |
| | crenças comportamentais favoráveis | 814 | 1 | 6 | 4,48 | 0,934 |
| Com alunos NEE na turma | Atitudes05 | 1085 | 1 | 6 | 3,77 | 1,794 |
| | Atitudes07 | 1085 | 1 | 6 | 4,50 | 1,439 |
| | Atitudes10 | 1085 | 1 | 6 | 4,70 | 1,414 |
| | Atitudes14 | 1085 | 1 | 6 | 4,83 | 1,315 |
| | crenças comportamentais favoráveis | 1085 | 1 | 6 | 4,45 | 0,936 |
| Total (Alunos) | Atitudes05 | 1899 | 1 | 6 | 3,82 | 1,750 |
| | Atitudes07 | 1899 | 1 | 6 | 4,47 | 1,437 |
| | Atitudes10 | 1899 | 1 | 6 | 4,74 | 1,407 |
| | Atitudes14 | 1899 | 1 | 6 | 4,82 | 1,310 |
| Média CCF | | 1899 | 1 | 6 | 4,46 | 0,935 |

Tabela 2 - Valores referentes à dimensão "crenças comportamentais favoráveis"

3.1.2. Crenças comportamentais desfavoráveis

Relativamente à dimensão, crenças comportamentais desfavoráveis, 39,56% dos alunos inquiridos, discorda totalmente, que a inclusão de alunos NEE nas aulas de EF promove consequências indesejáveis. Por outro lado, 5,39% concorda totalmente que a inclusão dos alunos conduz a consequências indesejáveis. Como indica a (tabela 3 e o gráfico 9), não foi significativo o facto de os alunos inquiridos terem colegas NEE ou não na turma.

| Crenças Comportamentais Desfavoráveis | Alunos | Itens | Discordo Totalmente | | | | | Concordo Totalmente |
|---------------------------------------|------------------|------------|---------------------|---------------|---------------|---------------|--------------|---------------------|
| | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| | | | Row N % | Row N % | Row N % | Row N % | Row N % | Row N % |
| Turmas com alunos | Sem NEE | Atitudes01 | 48,4% | 18,8% | 15,8% | 8,7% | 4,1% | 4,2% |
| | | Atitudes03 | 37,8% | 22,5% | 15,1% | 11,5% | 8,0% | 5,0% |
| | | Atitudes08 | 36,1% | 18,3% | 16,5% | 15,7% | 8,5% | 4,9% |
| | | Atitudes12 | 32,2% | 21,4% | 18,8% | 12,3% | 8,6% | 6,8% |
| | Com NEE | Atitudes01 | 50,6% | 21,3% | 13,9% | 5,8% | 3,8% | 4,6% |
| | | Atitudes03 | 38,1% | 22,8% | 18,0% | 10,5% | 5,8% | 4,8% |
| | | Atitudes08 | 40,9% | 19,4% | 13,9% | 10,0% | 9,7% | 6,1% |
| | | Atitudes12 | 32,4% | 19,4% | 18,6% | 13,6% | 9,2% | 6,7% |
| Frequência Relativa CCD (%) | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| | Turmas - Sem NEE | | 38,64% | 20,24% | 16,55% | 12,07% | 7,28% | 5,22% |
| | Turmas - Com NEE | | 40,49% | 20,74% | 16,11% | 9,98% | 7,12% | 5,55% |
| | Total | | 39,56% | 20,49% | 16,33% | 11,02% | 7,20% | 5,39% |

Tabela 3- Distribuição das respostas dos alunos inquiridos quanto à dimensão “crenças comportamentais desfavoráveis”

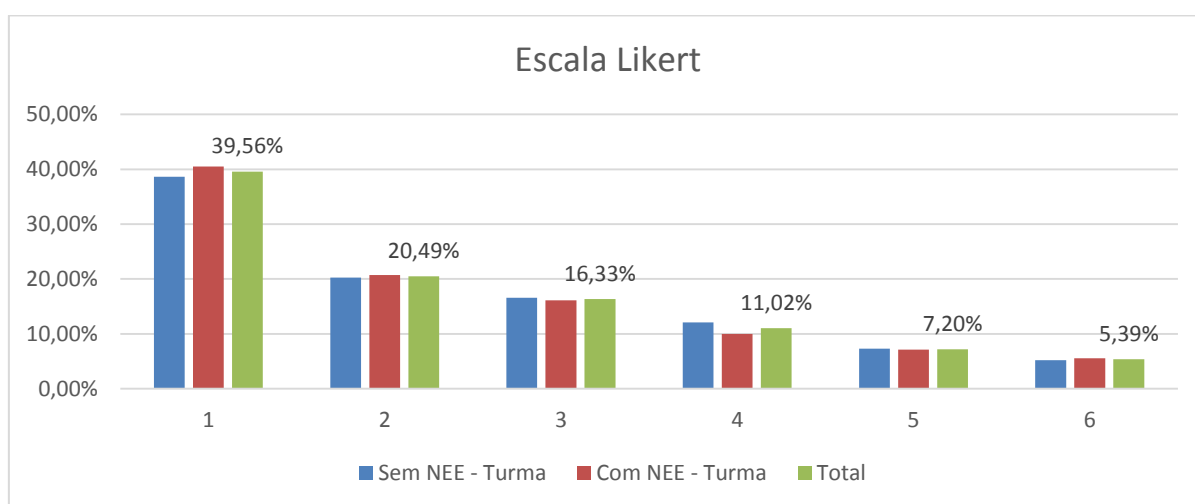


Gráfico 9 - Percentagem da distribuição das respostas quanto à dimensão "crenças comportamentais desfavoráveis"

A média total de respostas, relativamente às crenças comportamentais desfavoráveis é de 2,42 ($\pm 1,093$), com o valor máximo de 6 e mínimo de 1. No caso das atitudes desfavoráveis, coerentemente com os resultados anteriores, os valores são bem inferiores e abaixo do valor médio da escala, situam-se entre os 2.39 ($\pm 1,078$) CCNEET e os 2.45 ($\pm 1,108$) SCNEET, (como se pode verificar na tabela 4).

| Crenças Comportamentais Desfavoráveis | Alunos | Itens | N | Mínimo | Máximo | Média | Desvio Padrão |
|---------------------------------------|-------------------------|---------------------------------------|-------------|----------|----------|-------------|---------------|
| | Sem alunos NEE na turma | | Atitudes01 | 814 | 1 | 6 | 2,14 |
| | | Atitudes03 | 814 | 1 | 6 | 2,44 | 1,523 |
| | | Atitudes08 | 814 | 1 | 6 | 2,57 | 1,544 |
| | | Atitudes12 | 814 | 1 | 6 | 2,64 | 1,565 |
| | | crenças comportamentais desfavoráveis | 814 | 1 | 6 | 2,45 | 1,108 |
| Com alunos NEE na turma | | Atitudes01 | 1085 | 1 | 6 | 2,05 | 1,398 |
| | | Atitudes03 | 1084 | 1 | 6 | 2,38 | 1,461 |
| | | Atitudes08 | 1085 | 1 | 6 | 2,46 | 1,606 |
| | | Atitudes12 | 1085 | 1 | 6 | 2,68 | 1,581 |
| | | crenças comportamentais desfavoráveis | 1085 | 1 | 6 | 2,39 | 1,078 |
| Total (Alunos) | | Atitudes01 | 1899 | 1 | 6 | 2,09 | 1,408 |
| | | Atitudes03 | 1899 | 1 | 6 | 2,41 | 1,492 |
| | | Atitudes08 | 1899 | 1 | 6 | 2,52 | 1,575 |
| | | Atitudes12 | 1899 | 1 | 6 | 2,66 | 1,573 |
| | Média CCD | | 1899 | 1 | 6 | 2,42 | 1,093 |

Tabela 4 - Valores referentes à dimensão "crenças comportamentais desfavoráveis"

3.1.3. Crenças normativas

Responderam, concordo totalmente, na dimensão “Crenças Normativas” 43,34% dos inquiridos, o que revela que têm a perceção que pais, professores e colegas creem que os alunos com NEE devem ser incluídos nas aulas de EF e somente 5,45% discordam totalmente.

| Crenças Normativas | Alunos | Itens | Discordo Totalmente | | | | | Concordo Totalmente |
|----------------------------|-----------------|------------|---------------------|--------------|---------------|---------------|---------------|---------------------|
| | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| | | | Row N % | Row N % | Row N % | Row N % | Row N % | Row N % |
| Turmas com alunos | Sem NEE | Atitudes04 | 2,7% | 2,3% | 3,3% | 9,6% | 19,7% | 62,4% |
| | | Atitudes06 | 4,9% | 8,6% | 17,8% | 16,1% | 18,3% | 34,3% |
| | | Atitudes11 | 8,7% | 9,0% | 19,7% | 22,5% | 17,3% | 22,9% |
| | | Atitudes15 | 3,3% | 4,3% | 12,0% | 10,9% | 22,9% | 46,6% |
| | Com NEE | Atitudes04 | 1,9% | 1,8% | 5,5% | 8,8% | 18,6% | 63,3% |
| | | Atitudes06 | 6,6% | 8,6% | 13,7% | 11,1% | 18,8% | 41,2% |
| | | Atitudes11 | 9,9% | 11,7% | 18,2% | 17,1% | 18,0% | 25,2% |
| | | Atitudes15 | 5,5% | 3,0% | 10,5% | 8,9% | 21,0% | 51,0% |
| | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Frequência Relativa CN (%) | Turma - Sem NEE | | 4,91% | 6,05% | 13,21% | 14,77% | 19,53% | 41,52% |
| | Turma - Com NEE | | 5,99% | 6,29% | 11,98% | 11,47% | 19,10% | 45,16% |
| | Total | | 5,45% | 6,17% | 12,59% | 13,12% | 19,32% | 43,34% |

Tabela 5 - Distribuição das respostas dos alunos inquiridos quanto à dimensão "crenças normativas"

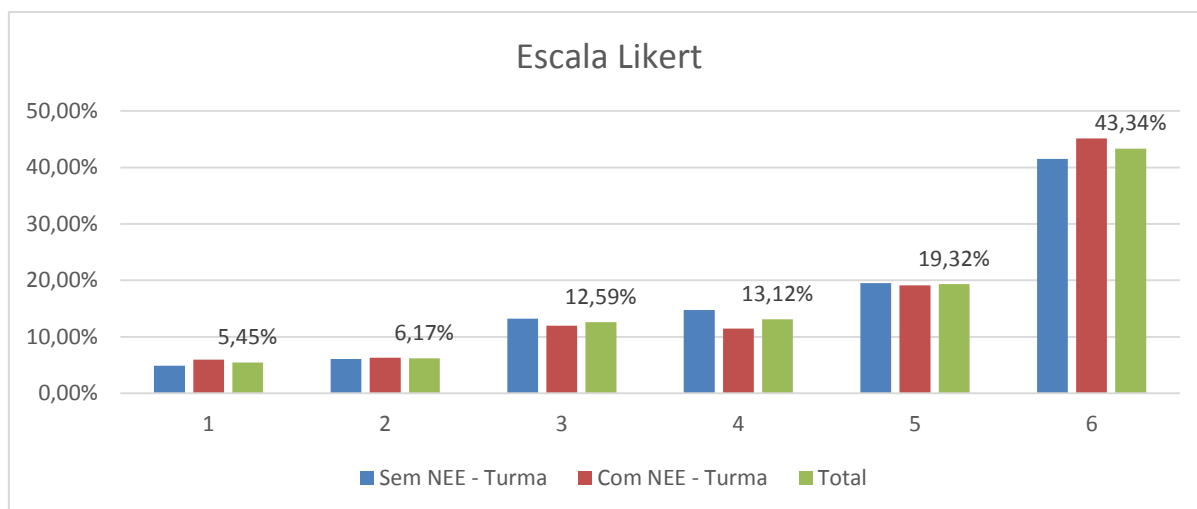


Gráfico 10 - Percentagem da distribuição das respostas dos inquiridos quanto à dimensão "crenças normativas"

A média total de respostas, relativamente às crenças normativas é de 4,65 ($\pm 0,932$), com o valor máximo de 6 e mínimo de 1. No caso das crenças normativas, tendo em conta os resultados apresentados anteriormente, os valores são acima do valor médio da escala, situam-se entre os 4.67 ($\pm 0,941$) CCNEET e os 4.63 ($\pm 0,923$) SCNEET, (como se pode verificar na tabela 6). Existe da parte dos alunos uma perceção positiva relativamente ao que os pais, professores e colegas têm perante a inclusão dos alunos com NEE nas aulas de EF.

| | | Alunos | Itens | N | Mínimo | Máximo | Média | Desvio Padrão |
|--------------------|-------------------------|------------|--------------------|-------------|----------|-------------|--------------|---------------|
| Crenças Normativas | Sem alunos NEE na turma | | Atitudes04 | 814 | 1 | 6 | 5,28 | 1,190 |
| | | | Atitudes06 | 814 | 1 | 6 | 4,37 | 1,544 |
| | | | Atitudes11 | 814 | 1 | 6 | 3,99 | 1,559 |
| | | | Atitudes15 | 814 | 1 | 6 | 4,85 | 1,398 |
| | | | crenças normativas | 814 | 1 | 6 | 4,63 | 0,923 |
| | Com alunos NEE na turma | | Atitudes04 | 1085 | 1 | 6 | 5,30 | 1,152 |
| | | | Atitudes06 | 1085 | 1 | 6 | 4,50 | 1,631 |
| | | | Atitudes11 | 1085 | 1 | 6 | 3,97 | 1,651 |
| | | | Atitudes15 | 1085 | 1 | 6 | 4,90 | 1,473 |
| | | | crenças normativas | 1085 | 1 | 6 | 4,67 | 0,941 |
| Total (Alunos) | | Atitudes04 | 1899 | 1 | 6 | 5,29 | 1,171 | |
| | | Atitudes06 | 1899 | 1 | 6 | 4,44 | 1,588 | |
| | | Atitudes11 | 1899 | 1 | 6 | 3,98 | 1,605 | |
| | | Atitudes15 | 1899 | 1 | 6 | 4,88 | 1,436 | |
| | | Média CN | | 1899 | 1 | 6 | 4,65 | 0,932 |

Tabela 6 - Valores referentes à dimensão "crenças normativas"

3.1.4. Crenças de controlo interno

Nesta dimensão, crenças de controlo interno, 33,68% dos alunos inquiridos concorda totalmente com a utilização de estratégias cooperativas centrado nos objetivos. No entanto, 6,89% discordam totalmente da utilização dessas estratégias. Relativamente aos dados apresentados (na tabela 7 e no gráfico 11), a resposta concordo totalmente, podemos verificar nos alunos CCNEET representam 31,29%, sendo que os alunos SCNEET apresentam uma percentagem superior de 36,07%.

| Crenças de Controlo Interno | Alunos | Itens | Discordo Totalmente | | | | | Concordo Totalmente | |
|-----------------------------|------------------|--------------|---------------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------------|--|
| | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | |
| | | | Row N % | Row N % | Row N % | Row N % | Row N % | Row N % | |
| Turmas com alunos | Sem NEE | Atitudes02 | 3,9% | 2,2% | 8,8% | 16,0% | 24,9% | 44,1% | |
| | | Atitudes16 | 6,0% | 8,7% | 18,1% | 16,0% | 23,1% | 28,0% | |
| | Com NEE | Atitudes02 | 3,7% | 3,0% | 12,0% | 16,8% | 27,3% | 37,2% | |
| | | Atitudes16 | 13,9% | 7,3% | 17,4% | 15,3% | 20,7% | 25,3% | |
| Frequência Relativa CCI (%) | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | |
| | Turmas - Sem NEE | | 4,98% | 5,47% | 13,46% | 15,98% | 24,03% | 36,07% | |
| | Turmas - Com NEE | | 8,80% | 5,16% | 14,70% | 16,04% | 24,01% | 31,29% | |
| Total | | 6,89% | 5,32% | 14,08% | 16,01% | 24,02% | 33,68% | | |

Tabela 7 - Distribuição das respostas dos alunos inquiridos quanto à dimensão "crenças de controlo interno"

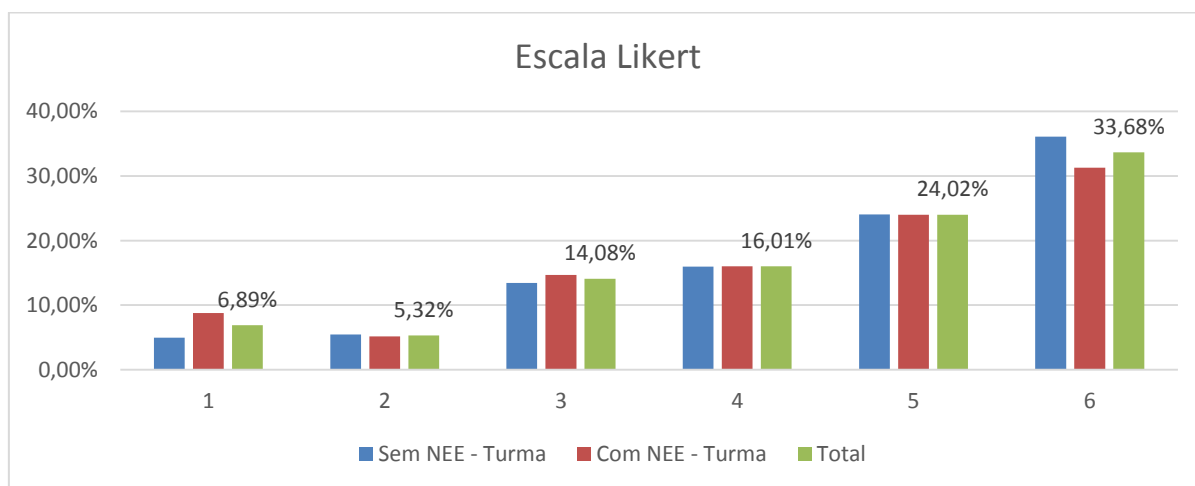


Gráfico 11 - Percentagem da distribuição das respostas dos alunos inquiridos quanto à dimensão "crenças de controlo interno"

A média total de respostas, relativamente às crenças de controlo interno é de 4,46 ($\pm 1,225$), com o valor máximo de 6 e mínimo de 1. No que se refere às crenças de controlo interno, tendo em conta os resultados já apresentados, os valores são também acima do valor

médio da escala, situam-se entre os 4.35 ($\pm 1,270$) CCNEET e os 4.57 ($\pm 1,180$) SCNEET, (como se pode verificar na tabela 8). Os valores encontrados nos alunos SCNEET continuam a ser maiores que nos CCNEET, (como se pode verificar na tabela 8).

| | Alunos | Itens | N | Mínimo | Máximo | Média | Desvio Padrão |
|--------------------------|-------------------------|-----------------------------|-------------|-------------|----------|-------------|---------------|
| | | | | | | | |
| Crenças Controlo Interno | Sem alunos NEE na turma | Atitudes02 | 814 | 1 | 6 | 4,88 | 1,331 |
| | | Atitudes16 | 813 | 1 | 6 | 4,26 | 1,537 |
| | | crenças de controlo interno | 814 | 1 | 6 | 4,57 | 1,180 |
| | Com alunos NEE na turma | Atitudes02 | 1085 | 1 | 6 | 4,73 | 1,345 |
| | | Atitudes16 | 1085 | 1 | 6 | 3,98 | 1,715 |
| | | crenças de controlo interno | 1085 | 1 | 6 | 4,35 | 1,270 |
| | Total (Alunos) | Atitudes02 | 1899 | 1 | 6 | 4,80 | 1,338 |
| | | Atitudes16 | 1899 | 1 | 6 | 4,12 | 1,626 |
| | | Média CCI | | 1899 | 1 | 6 | 4,46 |

Tabela 8 - Valores referentes à dimensão "crenças de controlo interno"

3.1.5. Crenças de controlo externo

No que concerne à última dimensão, crenças de controlo externo, concordam totalmente 31,10% dos alunos inquiridos, percecionando dessa forma a oportunidade para realizar atividades diferentes e de colaborarem de forma mais ativa na inclusão dos colegas, 10% discordam totalmente deste aspeto. Relativamente aos resultados indicam que a resposta, concordo totalmente, nos alunos CCNEET apresenta um valor de 30%, enquanto, que nos alunos SCNEET as respostas são 32,20%.

| | Alunos | Itens | Discordo Totalmente | | | | | Concordo Totalmente | |
|-----------------------------|-------------------|------------|---------------------|--------------|---------------|---------------|---------------|---------------------|-------|
| | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | |
| | | | Row N % | Row N % | Row N % | Row N % | Row N % | Row N % | |
| Crenças de Controlo Externo | Turmas com alunos | Sem NEE | Atitudes09 | 10,3% | 9,0% | 18,8% | 20,5% | 20,9% | 20,4% |
| | | | Atitudes13 | 4,1% | 4,5% | 11,5% | 13,8% | 22,1% | 44,0% |
| | Com NEE | Atitudes09 | 21,6% | 9,2% | 17,1% | 14,6% | 18,2% | 19,4% | |
| | | Atitudes13 | 4,1% | 2,8% | 12,6% | 14,7% | 25,3% | 40,6% | |
| | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | |
| Frequência Relativa CCE (%) | Turmas - Sem NEE | | 7,19% | 6,76% | 15,18% | 17,15% | 21,51% | 32,20% | |
| | Turmas - Com NEE | | 12,81% | 5,99% | 14,84% | 14,61% | 21,75% | 30,00% | |
| | Total | | 10,00% | 6,38% | 15,01% | 15,88% | 21,63% | 31,10% | |

Tabela 9 - Distribuição das respostas dos alunos inquiridos quanto à dimensão "crenças de contolo externo"

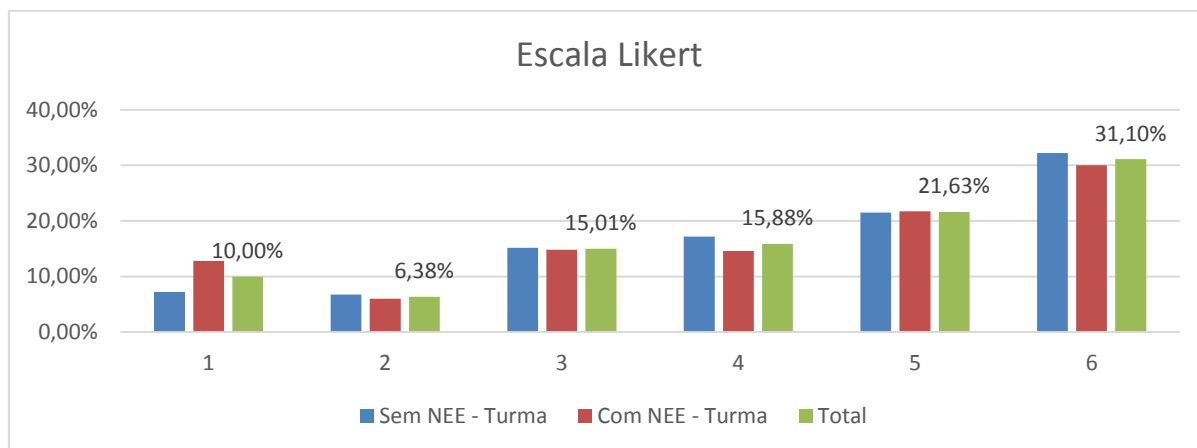


Gráfico 12 - Percentagem da distribuição das respostas dos alunos inquiridos quanto à dimensão "crenças de controlo externo"

A média total de respostas, relativamente às crenças de controlo externo é de 4,26 ($\pm 1,219$), em que o valor máximo é de 6 e o mínimo de 1. No que se refere às crenças de controlo externo, tendo em conta os resultados já apresentados, os valores são também acima do valor médio da escala, situam-se entre os 4.16 ($\pm 1,261$) CCNEET e os 4.36 ($\pm 1,177$) SCNEET, (como se pode verificar na tabela 10). Os valores encontrados em SCNEET continuam a ser maiores que CCNEET.

Este resultado revela que os alunos concordam com os comportamentos dos professores de EF e também dos colegas de turma, no que concerne à inclusão de alunos com NEE nas aulas de EF.

| | Alunos | Itens | N | Mínimo | Máximo | Média | Desvio Padrão |
|--------------------------|-------------------------|-----------------------------|-------------|-------------|----------|-------------|---------------|
| Crenças Controlo Externo | Sem alunos NEE na turma | Atitudes09 | 813 | 1 | 6 | 3,94 | 1,582 |
| | | Atitudes13 | 814 | 1 | 6 | 4,77 | 1,431 |
| | | crenças de controlo externo | 814 | 1 | 6 | 4,36 | 1,177 |
| | Com alunos NEE na turma | Atitudes09 | 1085 | 1 | 6 | 3,57 | 1,804 |
| | | Atitudes13 | 1085 | 1 | 6 | 4,76 | 1,379 |
| | | crenças de controlo externo | 1085 | 1 | 6 | 4,16 | 1,261 |
| | Total (Alunos) | Atitudes09 | 1899 | 1 | 6 | 3,75 | 1,693 |
| | | Atitudes13 | 1899 | 1 | 6 | 4,77 | 1,405 |
| | | Média CCE | | 1899 | 1 | 6 | 4,26 |

Tabela 10 - Valores referentes à dimensão "crenças de controlo externo"

3.2. Análise Inferencial

3.2.1. Hipótese 1

H1 – As crenças comportamentais favoráveis, dos alunos do segundo e terceiro ciclos, relativas à inclusão nas aulas de EF, variam em função do da presença de alunos com NEE nas aulas de EF.

Ho - As crenças comportamentais favoráveis dos alunos do 2º e 3º ciclo do ensino básico, relativamente à inclusão nas aulas de EF, não alteram com da presença de alunos NEE na turma.

Depois de analisar o Teste T Student, pode constatar-se na (tabela 11), que o resultado do $p\text{-value}=0,535 \geq 0,05$, sendo assim não se rejeita a hipótese nula. A hipótese H1 ($t=0.62$, $p=.535$), não foi comprovada, uma vez que o p-valor associado à mesma foi superior a .05, admitindo-se que não varia o nível médio das crenças comportamentais favoráveis dos alunos do 2º e 3º ciclo do ensino básico quanto à inclusão nas aulas EF, em função da presença dos seus pares com NEE.

| | | Levene's Test for Equality of Variances | | t-test for Equality of Means | | | | | | |
|------------------------------------|-----------------------------|---|------|------------------------------|----------|-----------------|-----------------|-----------------------|---|--------|
| | | F | Sig. | t | df | Sig. (2-tailed) | Mean Difference | Std. Error Difference | 95% Confidence Interval of the Difference | |
| | | | | | | | | | Lower | Upper |
| Crenças Comportamentais Favoráveis | Equal variances assumed | ,001 | ,975 | ,620 | 1897 | ,535 | ,02689 | ,04335 | -,05812 | ,11190 |
| | Equal variances not assumed | | | ,621 | 1753,209 | ,535 | ,02689 | ,04333 | -,05810 | ,11188 |

Tabela 11 - Teste T comparação de médias independentes em relação às "crenças comportamentais favoráveis"

Ao observarmos a (tabela 12), verificamos que em relação às CCF, existe uma média inferior nos alunos CCNEET 4,45 ($\pm 0,936$), em relação aos alunos SCNEET 4,48 ($\pm 0,934$).

| Crenças Comportamentais Favoráveis | Alunos | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|------------------------------------|-------------------------|------|--------|----------------|-----------------|
| | Sem alunos NEE na turma | 814 | 4,4757 | ,93366 | ,03272 |
| | Com alunos NEE na turma | 1085 | 4,4488 | ,93568 | ,02841 |

Tabela 12 - Comparação dos alunos SCNEET e alunos CCNEET relativamente às "crenças comportamentais favoráveis"

3.2.2. Hipótese 2

H2 – As crenças comportamentais desfavoráveis, dos alunos do segundo e terceiro ciclos, relativas à inclusão nas aulas de EF, variam em função do da presença de alunos com NEE nas aulas de EF.

Ho - As crenças comportamentais desfavoráveis dos alunos do 2º e 3º ciclo do ensino básico, relativamente à inclusão nas aulas de EF, não alteram com da presença de alunos NEE na turma.

Analisada a (tabela 13), de acordo com o Teste T Student, pode verificar-se que o resultado do $p\text{-value}=0,267 \geq 0,05$, logo não se rejeita a hipótese nula. A hipótese H2 ($t=1.11$, $p=.267$), não foi comprovada, uma vez que o p-valor associado à mesma foi superior a .05, logo, considera-se que o nível médio, nas crenças comportamentais desfavoráveis dos alunos do 2º e 3º ciclo do ensino básico quanto à inclusão nas aulas EF, não varia em função da presença dos seus pares com NEE.

| Crenças Comportamentais Desfavoráveis | | Levene's Test for Equality of Variances | | t-test for Equality of Means | | | | | | |
|---------------------------------------|-----------------------------|---|------|------------------------------|----------|-----------------|-----------------|-----------------------|---|--------|
| | | F | Sig. | t | df | Sig. (2-tailed) | Mean Difference | Std. Error Difference | 95% Confidence Interval of the Difference | |
| | | | | | | | | | Lower | Upper |
| Crenças Comportamentais Desfavoráveis | Equal variances assumed | 3,055 | ,081 | 1,110 | 1897 | ,267 | ,05616 | ,05060 | -,04307 | ,15539 |
| | Equal variances not assumed | | | 1,106 | 1724,910 | ,269 | ,05616 | ,05080 | -,04347 | ,15579 |

Tabela 13 - Teste T comparação das médias independentes em relação às "crenças comportamentais desfavoráveis"

Ao observarmos a (tabela 14), verificamos que em relação às CCD, existe uma média inferior nos alunos CCNEET 2,39 ($\pm 1,078$), em relação aos alunos SCNEET 2,45 ($\pm 1,108$).

| Crenças Comportamentais Desfavoráveis | Alunos | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|---|----------------------------|------|--------|-------------------|--------------------|
| | Sem alunos NEE na turma | 814 | 2,4478 | 1,10838 | ,03885 |
| | Com alunos NEE na turma | 1085 | 2,3916 | 1,07806 | ,03273 |

Tabela 14 - Comparação dos alunos SCNEET e alunos CCNEET relativamente às "crenças comportamentais desfavoráveis"

3.2.3. Hipótese 3

H3 – As crenças normativas, dos alunos, do segundo e terceiro ciclos, relativas à inclusão nas aulas de EF, variam em função do da presença de alunos com NEE nas aulas de EF.

Ho - As crenças normativas dos alunos do 2º e 3º ciclo do ensino básico, relativamente à inclusão nas aulas de EF, não alteram com a presença de alunos NEE na turma.

Relativamente ao Teste T Student aplicado, como se pode observar na (tabela 15), podemos verificar que o resultado do $p\text{-value}=0,314 \geq 0,05$, logo, não se rejeita a hipótese nula. A hipótese H3 ($t=1.01$, $p=.314$), não foi comprovada, uma vez que o p-valor associado à mesma foi superior a .05, logo entende-se que nível médio das crenças normativas dos alunos do 2º e 3º ciclo do ensino básico quanto à inclusão nas aulas EF, não varia em função da presença dos seus pares com NEE.

| Crenças Normativas | Levene's Test for Equality of Variances | | t-test for Equality of Means | | | | | | |
|-----------------------------------|---|------|------------------------------|----------|---------------------|--------------------|--------------------------|---|--------|
| | F | Sig. | t | df | Sig. (2- tailed) | Mean Difference | Std. Error Difference | 95% Confidence Interval of the Difference | |
| | | | | | | | | Lower | Upper |
| Equal variances assumed | ,203 | ,652 | -1,007 | 1897 | ,314 | -,04359 | ,04327 | -,12846 | ,04128 |
| Equal variances not assumed | | | -1,010 | 1768,029 | ,313 | -,04359 | ,04316 | -,12824 | ,04106 |

Tabela 15 - Teste T, comparação das médias independentes em relação às "crenças normativas"

Ao observarmos a (tabela 16), verificamos que em relação às CN, existe uma média inferior nos alunos CCNEET 4,67 ($\pm 0,941$), em relação aos alunos SCNEET 4,63 ($\pm 0,923$).

| Crenças Normativas | Alunos | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|-------------------------|-------------------------|--------|--------|----------------|-----------------|
| | Sem alunos NEE na turma | 814 | 4,6253 | ,92332 | ,03236 |
| Com alunos NEE na turma | 1085 | 4,6689 | ,94063 | ,02856 | |

Tabela 16 - Comparação dos alunos SCNEET e alunos CCNEET relativamente às "crenças normativas"

3.2.4. Hipótese 4

H4 – As crenças de controlo interno, dos alunos do segundo e terceiro ciclos, relativas à inclusão nas aulas de EF, variam em função do da presença de alunos com NEE nas aulas de EF.

Ho - As crenças de controlo interno dos alunos do 2º e 3º ciclo do ensino básico, relativamente à inclusão nas aulas de EF, não alteram com da presença de alunos NEE na turma.

Relativamente a esta hipótese, ao realizar o Teste T Student, pode constatar-se na (tabela 17), que o resultado do $p\text{-value}=0,000 \leq 0,05$, sendo assim pode rejeitar-se a hipótese nula. A hipótese H4 ($t=3.85$, $p<.001$), foi comprovada, uma vez que o p-valor associado à mesma foi inferior a .05, logo pode considerar-se com 95% de segurança que existem diferenças a nível médio das crenças de controlo interno dos alunos do 2º e 3º ciclo do ensino básico quanto à inclusão nas aulas EF, em função da presença dos seus pares com NEE.

| | | Levene's Test for Equality of Variances | | t-test for Equality of Means | | | | | | |
|-----------------------------|-----------------------------|---|------|------------------------------|----------|-----------------|-----------------|-----------------------|---|--------|
| Crenças de Controlo Interno | | F | Sig. | t | df | Sig. (2-tailed) | Mean Difference | Std. Error Difference | 95% Confidence Interval of the Difference | |
| | | | | | | | | | Lower | Upper |
| Crenças de Controlo Interno | Equal variances assumed | 5,354 | ,021 | 3,812 | 1897 | ,000 | ,21780 | ,05713 | ,10575 | ,32985 |
| | Equal variances not assumed | | | 3,852 | 1812,545 | ,000 | ,21780 | ,05654 | ,10690 | ,32870 |

Tabela 17 - Teste T, comparação das médias independentes em relação às "crenças de controlo interno"

Pode verificar-se na (tabela 18), que em relação às CCI, existe uma média inferior nos alunos CCNEET 4,35 ($\pm 1,270$), em relação aos alunos SCNEET 4,57 ($\pm 1,180$).

| Crenças de Controlo Interno | Alunos | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|--------------------------------|----------------------------|--------|---------|-------------------|--------------------|
| | Sem alunos NEE na turma | 814 | 4,5694 | 1,18042 | ,04137 |
| Com alunos NEE na turma | 1085 | 4,3516 | 1,26954 | ,03854 | |

Tabela 18 - Comparação de alunos SCNEET e alunos CCNEET relativamente às "crenças de controlo interno"

3.2.5. Hipótese 5

H5 – As crenças de controlo externo, dos alunos do segundo e terceiro ciclos, relativas à inclusão nas aulas de EF, variam em função do da presença de alunos com NEE nas aulas de EF.

Ho - As crenças de controlo externo dos alunos do 2º e 3º ciclo do ensino básico, relativamente à inclusão nas aulas de EF, não alteram com da presença de alunos NEE na turma.

Por último, ao realizar o Teste T Student, pode constatar-se observando a (tabela 19), que o resultado do $p\text{-value}=0,001 \leq 0,05$, sendo assim pode rejeitar-se a hipótese nula. A hipótese H5 ($t=3.42$, $p<.001$), foi comprovada, uma vez que o p-valor associado à mesma foi inferior a .05, logo pode considerar-se com 95% de segurança que existem diferenças a nível médio das crenças comportamentais favoráveis dos alunos do 2º e 3º ciclo do ensino básico quanto à inclusão nas aulas EF, em função da presença dos seus pares com NEE.

| Crenças de Controlo Externo | | Levene's Test for Equality of Variances | | t-test for Equality of Means | | | | | | |
|--------------------------------|-----------------------------------|---|------|------------------------------|----------|---------------------|--------------------|--------------------------|---|--------|
| | | F | Sig. | t | df | Sig. (2- tailed) | Mean Difference | Std. Error Difference | 95% Confidence Interval of the Difference | |
| | | | | | | | | | Lower | Upper |
| Crenças de Controlo Externo | Equal variances assumed | 8,052 | ,005 | 3,387 | 1897 | ,001 | ,19252 | ,05684 | ,08104 | ,30399 |
| | Equal variances not assumed | | | 3,421 | 1810,188 | ,001 | ,19252 | ,05628 | ,08214 | ,30290 |

Tabela 19 - Teste T, comparação das médias independentes em relação às "crenças de controlo externo"

Em relação às CCE, ao observarmos a (tabela 20), verificamos que existe uma média inferior nos alunos CCNEET 4,16 ($\pm 1,261$), em relação aos alunos SCNEET 4,36 ($\pm 1,177$).

| Crenças de Controlo Externo | Alunos | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|--------------------------------|----------------------------|--------|---------|----------------|--------------------|
| | Sem alunos NEE na turma | 814 | 4,3575 | 1,17658 | ,04124 |
| Com alunos NEE na turma | 1085 | 4,1650 | 1,26147 | ,03830 | |

Tabela 20 - Comparação de alunos SCNEET e alunos CCNEET relativamente às "crenças de controlo externo"

CAPÍTULO IV – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O principal alvo de análise no estudo é verificar em que medida as atitudes dos alunos dos 2º e 3º Ciclos do Ensino básico em relação à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de EF variam em função da presença de alunos com Necessidade Educativas Especiais nas aulas de EF.

Os resultados obtidos e tratados no capítulo anterior serão assim objeto de discussão com o objetivo de comparar com os resultados anteriormente analisados no capítulo da Revisão da Literatura.

4.1. Crenças comportamentais favoráveis

Relativamente à análise descritiva efetuada no que se refere às crenças comportamentais favoráveis, num total de 1899 alunos que compunham a amostra, 35,03% dos alunos inquiridos responderam “concordo totalmente”, sendo que 6,35% responderam “discordo totalmente”. Existe uma pequena diferença entre os alunos CCNEET e SCNEET, ao comparar-se os resultados. Os alunos SCNEET, que responderam “concordo totalmente” apresentam um valor percentual ligeiramente superior 35,35%, por comparação com os alunos CCNEET, 34,70%.

Considerando o valor mínimo de 1 e o valor máximo de 6 os valores indicam uma média e desvio-padrão de respostas totais de 4,46 ($\pm 0,935$), dados os valores encontrados as atitudes dos alunos são claramente favoráveis à inclusão dos seus colegas com deficiência nas aulas de EF.

Não existem diferenças relativamente às médias totais entre as respostas dos alunos CCNEET 4,45 ($\pm 0,936$), e a média das respostas dos alunos SCNEET 4,48 ($\pm 0,934$).

Chama-se a atenção para o item mais realçado pelos alunos com 4,83 ($\pm 1,315$), “A inclusão de alunos com deficiência nas aulas EF ajuda-me a compreender que devo ajudar mais os meus colegas”, o que diz bem da importância que os alunos dão ao dever de cooperação cada vez maior com os colegas com NEE.

O teste T Student, que se aplicou nesta dimensão, numa análise inferencial, mostra que não varia o nível médio das crenças comportamentais favoráveis dos alunos do 2º e 3º ciclo do ensino básico quanto à inclusão nas aulas EF, em função da presença dos seus pares com NEE. Os valores do $p\text{-value}=0,535 \geq 0,05$, o que rejeita a hipótese 1, portanto, as crenças

comportamentais favoráveis dos alunos no 2º e 3º ciclo do Ensino Básico, em relação à inclusão nas aulas de EF, não variam em função da presença de alunos com NEE na turma.

4.2. Crenças comportamentais desfavoráveis

Relativamente à análise descritiva efetuada no que se refere às crenças comportamentais desfavoráveis, num total de 1899 alunos que compunham a amostra, 39,56% dos alunos inquiridos responderam “discordo totalmente”, sendo que 5,39% responderam “concordo totalmente”, o que mostra que a inclusão dos seus pares com NEE nas aulas de EF não provoca resultados indesejáveis.

Considerando o valor mínimo de 1 e o valor máximo de 6 os valores indicam uma média e desvio-padrão de respostas totais de 2,42 ($\pm 1,093$). No caso das atitudes desfavoráveis, coerentemente com os resultados anteriores, os valores são bem inferiores e abaixo do valor médio da escala, situam-se entre os 2,39 ($\pm 1,078$) nos alunos CCNEET e 2,45 ($\pm 1,108$) dos alunos SCNEET.

Embora os alunos não tenham uma perceção negativa quanto à inclusão de alunos com NEE nas aulas de EF, chama-se a atenção para o item mais realçado pelos alunos com 2,68 ($\pm 1,581$), “o comportamento dos alunos com deficiência faz com que não participe tanto nas aulas de EF”. Por outro lado, o item menos favorável, com 2,05 ($\pm 1,398$) que refere “a presença de alunos com deficiência nas aulas EF prejudica a minha aprendizagem”.

O teste T Student, que se aplicou nesta dimensão, numa análise inferencial, mostra que não varia o nível médio das crenças comportamentais desfavoráveis dos alunos do 2º e 3º ciclo do ensino básico quanto à inclusão nas aulas EF, em função da presença dos seus pares com NEE. Os valores do $p\text{-value}=0,267 \geq 0,05$, o que rejeita a hipótese 2, portanto, as crenças comportamentais desfavoráveis dos alunos no 2º e 3º ciclo do Ensino Básico, em relação à inclusão nas aulas de EF, não varia em função da presença de alunos com NEE na turma.

4.3. Crenças normativas

No que concerne à análise descritiva efetuada relativamente às crenças normativas, num total de 1899 alunos que compunham a amostra, 5,45% dos alunos inquiridos responderam “discordo totalmente”, sendo que 43,34% responderam “concordo totalmente”, o que mostra uma atitude muito favorável relativamente às perceções que os alunos têm em relação aos

professores, pais e colegas no que se refere à inclusão dos seus pares com NEE nas aulas de EF.

Tendo em conta o valor mínimo de 1 e o valor máximo de 6, os valores indicam uma média e desvio-padrão de respostas totais de 4,65 ($\pm 0,932$). No caso das crenças normativas, em conformidade com os resultados apresentados anteriores, os valores são superiores e acima do valor médio da escala, situam-se entre os 4.67 ($\pm 0,941$) nos alunos CCNEET e 4.63 ($\pm 0,923$) dos alunos SCNEET.

Mais uma vez as atitudes dos alunos são claramente favoráveis à inclusão dos seus colegas com deficiência nas aulas de EF, chama-se a atenção para o item mais realçado pelos alunos com 5,30 ($\pm 1,152$), “o meu professor espera que eu trate com respeito os alunos com deficiência”. Por outro lado, o item menos favorável, mais ainda assim acima da média com 3,97 ($\pm 1,651$) que refere “os meus colegas acham que o facto de haver alunos com deficiência na turma não prejudica o normal funcionamento das aulas de EF”.

O teste T Student, aplicado nesta dimensão, numa análise inferencial, mostra que não varia o nível médio das crenças normativas dos alunos do 2º e 3º ciclo do ensino básico, quanto à inclusão nas aulas EF, em função da presença dos seus pares com NEE. Os valores do $p\text{-value} = 0,314 \geq 0,05$, o que rejeita a hipótese 3, portanto, as crenças normativas dos alunos no 2º e 3º ciclo do Ensino Básico, em relação à inclusão nas aulas de EF, não varia em função da presença de alunos com NEE na turma.

4.4. Crenças de controlo interno

Tendo em consideração à análise descritiva realizada em relação às crenças de controlo interno, num total de 1899 alunos que compunham a amostra, 6,89% dos alunos inquiridos responderam “discordo totalmente”, contudo 33,68% responderam “concordo totalmente”, os dados provam que a utilização de estratégias centradas nos objetivos é uma forte indicação que promove a inclusão dos alunos com NEE nas aulas de EF. Existem diferenças entre os alunos SCNEET e CCNEET que responderam “concordo totalmente”. Os alunos SCNEET apresentam uma média ligeiramente superior 36,07% em comparação com os alunos CCNEET, 31,29%.

Considerando o valor mínimo de 1 e o valor máximo de 6 os valores indicam uma média e desvio-padrão de respostas totais de 4,46 ($\pm 1,225$). No caso das crenças de controlo interno, coerentemente com os resultados anteriores, os valores são acima do valor médio da escala, situam-se entre os 4.35 ($\pm 1,270$) nos alunos CCNEET e 4.57 ($\pm 1,180$) dos alunos SCNEET. Nesta dimensão os alunos demonstram possuir capacidades para ter comportamentos

favoráveis relativamente à inclusão de alunos com NEE ajudando-os nas aulas de EF quando têm dificuldades e fora da escola estudando e brincando com eles.

Verifica-se ainda que o item mais realçado pelos alunos com 4,88 ($\pm 1,331$) foi “nas aulas de EF, quando os meus colegas com deficiência têm dificuldades, eu ajudo-os”. Por outro lado, o item com o valor mais baixo, com 3,98 ($\pm 1,715$), ainda acima da média refere “fora da escola por vezes estudo e brinco com os meus colegas com deficiência”.

Relativamente à análise inferencial, o teste T Student, que se aplicou nesta dimensão, mostra que existem diferenças no nível médio das crenças de controlo interno dos alunos do 2º e 3º ciclo do ensino básico quanto à inclusão nas aulas EF, em função da presença dos seus pares com NEE. Os valores do $p\text{-value}=0,000 \leq 0,05$, pelo que se rejeita a hipótese 4, portanto, as crenças de controlo interno dos alunos no 2º e 3º ciclo do Ensino Básico, em relação à inclusão nas aulas de EF, variam em função da presença de alunos com NEE na turma.

4.5. Crenças de controlo externo

Tendo em consideração à análise descritiva realizada em relação às crenças de controlo externo, num total de 1899 alunos que compunham a amostra, 10% dos alunos inquiridos responderam “discordo totalmente”, contudo 31,10% responderam “concordo totalmente”. Existem diferenças entre os alunos SCNEET e CCNEET que responderam “concordo totalmente”. Os alunos SCNEET apresentam uma média ligeiramente superior 32,20% em comparação com os alunos CCNEET, 30%.

Sendo o valor mínimo de 1 e o valor máximo de 6, os valores indicam uma média e desvio-padrão de respostas totais de 4,26 ($\pm 1,219$). No caso das crenças de controlo externo, de acordo com os resultados apresentados anteriormente, os valores são acima do valor médio da escala, situam-se entre os 4.16 ($\pm 1,261$) nos alunos CCNEET e 4.36 ($\pm 1,177$) dos alunos SCNEET. Relativamente a esta dimensão, quanto à presença de colegas com NEE nas aulas de EF, é vista como uma oportunidade de colaboração com os alunos com NEE e também para realizar atividades diferentes do habitual.

É de salientar, ainda, que o item mais realçado pelos alunos com 4,77 ($\pm 1,431$) foi “para os alunos com deficiência poderem participar mais ativamente nas aulas de EF, o professor pede a colaboração de todos nós”. Por outro lado, o item com o valor mais baixo, com 3,57 ($\pm 1,804$), este valor também acima da média refere “o meu professor de EF, modifica as atividades que fazemos para os alunos com deficiência podem participar nas aulas”.

Nesta dimensão, respeitante à análise inferencial, o teste T Student, que se aplicou, mostra que existem diferenças no nível médio das crenças de controlo externo, dos alunos do 2º e 3º ciclo do ensino básico, quanto à inclusão nas aulas EF, em função da presença dos seus pares com NEE. Os valores do $p\text{-value}=0,001 \leq 0,05$, pelo que se rejeita a hipótese H_0 , sendo assim, as crenças de controlo externo dos alunos no 2º e 3º ciclo do Ensino Básico, em relação à inclusão nas aulas de EF, variam em função da presença de alunos com NEE na turma.

CAPÍTULO V – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O principal objetivo deste estudo foi analisar a relação entre a presença ou ausência de alunos NEE na turma dos alunos do 2.º e 3.º ciclo do Ensino básico, nas cinco dimensões das atitudes (Crenças Comportamentais Favoráveis, Crenças Comportamentais Desfavoráveis, Crenças Normativas, Crenças de Controlo Interno e Crenças de Controlo Externo), face à inclusão dos seus pares com NEE nas aulas de Educação Física, verificando se essas atitudes variam em função da presença de alunos com NEE na turma.

Portanto, tendo em conta a perceção dos alunos e efetuado o tratamento dos dados e consequente análise, interessa analisar os resultados referentes às hipóteses definidas.

| Hipóteses | Alunos | Média | Diferença | Teste T-Student | | P=5% | logo, |
|-----------------|------------------|-------|-------------------|-----------------|-----------------|--------|--------------------|
| | | | | Sig. | Sig. (2-tailed) | | |
| H1 (CCF) | Sem NEE na turma | 4,48 | Não há diferenças | 0,975 | 0,535 | ≥ 0,05 | Não há diferenças |
| | Com NEE na turma | 4,45 | | | | | |
| H2 (CCD) | Sem NEE na turma | 2,45 | Superior | 0,081 | 0,267 | ≥ 0,05 | Não há diferenças |
| | Com NEE na turma | 2,39 | Inferior | | | | |
| H3 (CN) | Sem NEE na turma | 4,63 | Não há diferenças | 0,652 | 0,314 | ≥ 0,05 | Não há diferenças |
| | Com NEE na turma | 4,67 | | | | | |
| H4 (CCI) | Sem NEE na turma | 4,57 | Superior | 0,021 | 0,000 | ≤ 0,05 | Existem diferenças |
| | Com NEE na turma | 4,35 | Inferior | | | | |
| H5 (CCE) | Sem NEE na turma | 4,36 | Superior | 0,005 | 0,001 | ≤ 0,05 | Existem diferenças |
| | Com NEE na turma | 4,16 | Inferior | | | | |

Tabela 21 - Síntese dos resultados obtidos nas diferentes hipóteses de estudo

Ao nível das dimensões do questionário de atitudes face à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de EF, calculadas pela média dos itens que as compõem (Tabela 21), cuja pontuação por item variou entre 1 (discordo totalmente) e 6 (concordo plenamente) o resultado mais elevado foi encontrado nas crenças normativas de 4.65, (± 0.932), seguido pelas crenças comportamentais favoráveis com 4.46, (± 0.935), crenças de controlo interno com 4.46, (± 1.225) e crenças de controlo externo com média de 4.26, (± 1.219). Considerou-se que estas dimensões obtiveram uma pontuação média positiva, visto que obtiveram valores médios acima

de 3.5, ponto de corte da escala de lickert utilizada. Já a dimensão de crenças comportamentais desfavoráveis obteve um valor médio bastante inferior ($M=2.42$, $DP=1.09$).

Para poder dar resposta às hipóteses do estudo, cada uma das dimensões que o questionário de atitudes foi comparada, tendo em conta presença/ausência de alunos com NEE na sua turma (Tabela 22).

| | Sem alunos com NEE n= 814 | | Com alunos com NEE n= 1085 | | $t_{(1899)}$, p-valor |
|---|------------------------------|------|-------------------------------|------|------------------------|
| | M | DP | M | DP | |
| H1: Crenças comportamentais favoráveis | 4.48 | 0.93 | 4.45 | 0.94 | $t=0.62$, $p=.535$ |
| H2: Crenças comportamentais desfavoráveis | 2.45 | 1.11 | 2.39 | 1.08 | $t=1.11$, $p=.267$ |
| H3: Crenças normativas | 4.63 | 0.92 | 4.67 | 0.94 | $t=1.01$, $p=.314$ |
| H4: Crenças de controlo interno | 4.57 | 1.18 | 4.35 | 1.27 | $t=3.85$, $p<.001$ |
| H3: Crenças de controlo externo | 4.36 | 1.18 | 4.16 | 1.26 | $t=3.42$, $p<.001$ |

Tabela 22 - Comparação das dimensões do questionário de atitudes pela presença/ausência de alunos com NEE na turma

As hipóteses H1 ($t=0.62$, $p=.535$), H2 ($t=1.11$, $p=.267$) e H3 ($t=1.01$, $p=.314$) não foram comprovadas, uma vez que o p-valor associado às mesmas foi superior a .05. Já as hipóteses H4 ($t=3.85$, $p<.001$) e H5 ($t=3.42$, $p<.001$), referentes às crenças de controlo interno e externo foram comprovadas, pois o seu p-valor foi inferior a 0.1%. As crenças de controlo interno foram superiores nos inquiridos SCNNET 4.57, (± 1.180), comparativamente aos alunos CCNEET, 4.35, (± 1.270). O mesmo aconteceu nas crenças de controlo externo, em que os inquiridos SCNNET, 4.36, (± 1.177) obtiveram um resultado mais elevado que os alunos CCNNET de 4.16, (± 1.261).

Ao analisarmos as cinco dimensões das atitudes e as suas relações com a presença ou ausência de alunos NEE na turma, verificam-se diferenças em duas hipóteses de estudo. Tendo em conta os dados apresentados na (tabela 21), verificam-se diferenças entre a presença ou ausência de alunos NEE nas turmas, nas Crenças de Controlo Interno e Crenças de Controlo Externo. Nas restantes, Crenças Comportamentais Favoráveis, Crenças Comportamentais Desfavoráveis e Crenças Normativas a opinião dos alunos mantém-se uniforme.

Verificou-se que na generalidade, de acordo com a análise estatística efetuada que as atitudes dos alunos são favoráveis à inclusão dos seus colegas com NEE nas aulas de EF.

Depois de aplicado o teste T-Student, naquelas variáveis em que há diferenças, observou-se algo inesperado, uma vez que os alunos CCNEET têm uma média ligeiramente inferior em comparação com os alunos SCNNET. Concluímos assim que os alunos ditos normais, ao terem um papel ativo na inclusão, têm uma melhor perceção das dificuldades que os seus pares com deficiência sentem, na realização das atividades propostas pelo professor, mostrando-se predispostos para ajudá-los a alcançarem o sucesso.

Como refere Leitão (2010), a atitude do professor de Educação Física é fundamental na inclusão dos alunos, adaptando as situações de aprendizagem às necessidades e características dos alunos de uma forma positiva e flexível. Embora sejam importantes os aspetos referidos, por si só não garante a inclusão do aluno a simples participação do aluno não garante a aprendizagem, outras condições são necessárias, nomeadamente aquelas em que existe interação entre alunos.

Depois de realizada a comparação entre as variáveis independentes (presença ou ausência de colegas NEE na turma) com as variáveis dependentes (CCF, CCD, CN, CCI, e CCE) os resultados mostram que nas CCI e CCE, verificam-se as diferenças mais significativas. Os alunos SCNEET têm perceções mais favoráveis relativamente à inclusão do que os alunos CCNEET, o que vai ao encontro de estudo levado a efeito por Panagiotou et al. (2008) onde foi possível constatar que existem diferenças significativas entre o grupo de controlo que realizava o currículo normal e o grupo experimental que realizavam atividades desportivas adaptadas, relativamente às atitudes dos alunos face à inclusão. Onde refere a escassez de programas deste género nas escolas.

Não se verificaram diferenças ao nível das CCF, CCD e CN, quanto à presença ou ausência de colegas com NEE na turma. Estes resultados vão ao encontro de estudos realizados por Hutzler e Levi (2008) que demonstra que não existem diferenças significativas na integração de alunos com deficiência nas aulas de EF, nos casos em que os alunos tiveram contatos prévios com casos de deficiência.

É importante mencionar que os valores nas CCD são sempre muito baixos, tanto nas turmas sem como nas que tem NEE. Por outro lado, os valores apresentados nas CN são sempre elevados, o que quer dizer que em ambos os casos os alunos apresentam uma forte consciência de quais são as normas sociais favoráveis ao processo de inclusão, o que vai ao encontro da TCP, Ajzen (1985) onde as intenções refletem a atitude em relação a um comportamento

segundo uma avaliação que poderá ser positiva ou negativa, assim como pela norma subjetiva relativamente a esse comportamento. Essa norma subjetiva assenta por sua vez, o seu fundamento na perceção que o sujeito tem das pressões sociais, no sentido da realização desse comportamento, de acordo com as expectativas sociais dos seus grupos de referência, alheio ao seu comportamento e à sua motivação para concordar com essas mesmas referências.

No que respeita às hipóteses que sustentam o nosso estudo, podemos concluir que as hipóteses 1, 2 e 3 não se confirmam, embora nos casos CCNEET as médias sejam ligeiramente mais baixas, diferença que não é estatisticamente significativa. Já as hipóteses 4 e 5 confirmam-se, uma vez que as crenças de controlo interno e as crenças de controlo externo dos alunos do 2º e 3º ciclo, relativas à inclusão nas aulas de EF, variam em função da presença de alunos com NEE nas aulas de EF.

Tal como refere, Leitão (2003), no âmbito da escola inclusiva que as noções de interajuda e cooperação é fundamental para encorajar alunos e professores, por forma a contruir um ambiente positivo assente na confiança e respeito, que promovam um ensino aprendizagem de qualidade. Uma escola em que os pais, profissionais e comunidade em geral, trabalhem em colaboração, através da partilha de decisões, opiniões e recursos.

Assim, todos os intervenientes (professores, pais e alunos) procuram a construir uma escola inclusiva, através da atitude que cada um deles apresenta perante o processo de inclusão, de forma a tornar a escola, num local onde todos têm um lugar.

Relativamente à prática pedagógica dos professores, a flexibilização curricular e a aprendizagem cooperativa, são estratégias que permitem ir ao encontro das necessidades dos alunos com NEE.

Através da realização deste estudo é notório que devido à problemática deste tema é necessário a realização de mais investigações nesta área.

A variedade da amostra é uma limitação do nosso estudo, uma vez que é constituída por alunos do 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico. Recomendamos que em estudos futuros, se diferencie as respostas dos alunos por níveis de ensino.

Para complementar o estudo e porque as atitudes não dependem unicamente de um fator, poder-se-á aplicar em posteriores estudos algumas entrevistas a alunos, pais, professores e diretores de escola, sobre este tema utilizando o método de investigação qualitativo.

CAPÍTULO VI - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguiar & Duarte. (2005). *Educação Inclusiva: Um estudo na área da educação física*. Consultado a 15 de Maio de 2016.
- Ainscow, M. (1999). *Understanding the development of inclusive schools*. London: Falmer Press.
- Ainscow, M. & Ferreira, W. (2003). Compreendendo a educação inclusiva: algumas reflexões sobre experiências internacionais. In D. Rodrigues (Ed.), *Perspectivas sobre inclusão: da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora
- Ajzen, I. (1991). The Theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, pp. 179-211.
- Armstrong, F., Belmont, B., & Verillon, A. (2000). “Vive la difference?” Exploring context, policy and change in special education in France: developing cross-cultural collaboration. In F. Armstrong, D. Armstrong & L. Barton (Eds.), *Inclusive education: policy, contexts and comparative perspectives*. London: David Fulton Publishers.
- Block, M. E. (1995). Development and validation of the Children’s Attitudes Toward Integrated Physical Education-Revised (CAIPE-R) inventory. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 12(1), 60–77.
- César, M. (2003). A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos e para todos. In D. Rodrigues (Ed.), *Perspectivas sobre inclusão: da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.
- César, M., & Silva de Sousa, R. (2002). Matemática para todos? Contributos do projecto Interação e Conhecimento para a escola inclusiva (pp. 157-168). *Actas do 5o Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Faro: SPCE.
- Conselho Nacional de Educação (1999). Parecer no 1/99: Crianças e alunos com necessidades educativas especiais. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *Uma educação inclusiva a partir da escola que temos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Costa, A. (1996). A escola inclusiva: do conceito à prática. *Inovação*, 9(1-2), 151-163.
- Courneya, S., Plotnikoff, S., Hartz, B. & Birkett, J. (2000). Predicting Exercise Stage Transition Over Two Consecutive Six Month Periods. A Test of Theory of Planned Behavior in Population- Base Sample. *British Journal of Health Psychology*.
- Engelbrecht, P. (2006). Inclusive education in South Africa after Salamanca: Celebrating ten years of democracy. *European Journal of Psychology of Education*, XXI(3).
- FEEI (2006). *Promoção de educação inclusiva em Portugal*. Consultado a 9 de maio de 2016, em <http://www.fmh.utl.pt/feei>.
- Felgueiras, I. (1994). As crianças com necessidades educativas especiais. Como as educar? *Inovação*, 7(1), 23-35.

- Filipe, S. (2012). *As atitudes dos professores de educação física face à inclusão nas aulas de Educação Física*. Escola Superior de Educação João de Deus. Mestrado em Ciência da Educação. Consultado a 21 de Maio de 2016.
- Forlin, C. (2006). Inclusive Education in Australia Ten Years after Salamanca. *European Journal of Psychology of Education*, XXI(3), 265-277.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change* (3o ed.). London: Routledge Falmer.
- Galvão, C., Reis, P., Freire, A., & Oliveira, T. (2006). *Avaliação de competências em ciências*. Porto: Edições Asa
- GIASE (2007). *Séries cronológicas: 30 anos de estatísticas de educação – Alunos 1977 a 2006* (vol. 2). Lisboa: GIASE.
- 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*, 1(2), pp. 21-30.
- Leitão, F. (2003). Inclusão Escolar: A Formação em Contexto de Escola e as Representações dos Professores Sobre as Práticas na Sala de Aula. *Gymnasium n3. Revista de Educação Física, Desporto e Saúde*. ULHT.
- Leitão, F. (2010). *Valores Educativos, Cooperação e Inclusão*. Salamanca: Luso-Española de Ediciones, S.L.
- 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.
- Marques, U. M.; Castro, J.A.M; Silva, M.A. (2001). Actividade Física Adaptada: uma visão crítica. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 2001. Vol 1, nº1, 73-79. Web site. Acedido Maio 12, 2016, em http://www.fade.up.pt/rpcd/_arquivo/artigos_soltos/vol.1_nr.1/10.pdf
- Murata, M., Hodge, R., & Little, R. (2000). Students' attitudes, experiences, and perspectives on their peers with disabilities. *Clinical Kinesiology*, 54, pp. 59-66.
- Nascimento et. Al. (2007). *A formação do professor de educação física na atuação profissional inclusiva*. Publicado na revista Mackenzie de Educação Física e Desporto, 53-58. Consultado a 16 de Maio de 2016.
- Panagiotou, A., 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*, 1(2), pp. 31-43.
- Porter, G. (1995). Organizar la escolarizacion: acceso y calidad a traves de la integracion. *Perspectivas*, XXV(2), 329-340.

- Ribeiro, M. (2003). As Crianças e o Ser Diferente: Atitudes Face aos Pares com Trissomia 21 no 1º ciclo do Ensino Básico. *Revista de Educação Física, Desporto e Saúde. ULHT*.
- Rodrigues, D. (2000). O paradigma da educação inclusiva: reflexões sobre uma agenda possível. *Inclusão, 1*, 7-13.
- Rodrigues, D. (2003). *A Educação Física perante a educação e inclusão: reflexões conceituais e metodológicas*. Consultado a 16 de Maio de 2016.
- Ropoli et. Al. *A educação especial na perspetiva da inclusão escolar. A escola comum inclusiva*. Universidade Federal de Ceará. Consultado a 16 de Maio de 2016.
- Sanches, I., & Teodoro, A. (2006). Da Integração à Inclusão Escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação, 8*, pp. 63-83.
- Singal, N. (2006). Adopting an ecosystemic approach for understanding inclusive education: an Indian case study. *European Journal of Psychology of Education, XXI(3)*, 239-252.
- Sousa, C.; Correia, I.; Silva, S.; Ventura, T.; Pereira, B. & Carvalho, G.S. (2013). *Alunos com NEE na disciplina de Educação Física: Identificação e modelos de atuação*. In atas do IX Seminário Internacional de Educação Física, lazer e saúde. Junho de 2013.
- Stainback, S., Stainback, W., East, K., & Sapon-Shevin, M. (1994). A commentary on inclusion and the development of a positive self-identity by people with disabilities. *Exceptional Children, 60(6)*, 486-490.
- Tripp, A., French, R. & Sherrill, C. (1995). Contact theory and attitudes of children in physical education programs towards peers with disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly, 12*, 323-332.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Conferência Mundial de Educação Especial. Salamanca, Espanha.
- UNESCO (2003a) *Open File on Inclusive Education*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2003b). *Overcoming exclusion through Inclusive Approaches in Education*. Paris: UNESCO
- Vignes, C., Coley, N., Grandjean, H., Godeau, E. & Arnaud, C. (2008). Measuring children's attitudes towards peers with disabilities: a review of instruments. *Developmental Medicine e Child Neurology, 50*, pp. 182-189.
- Wang, M. (1995). Al servicio de los alumnos con necesidades especiales: equidad y acceso. *Perspectivas, XXV(2)*, 315-327.

ANEXOS

Anexo 1 – Questionário Atitudes (Leitão, AID-EF, 2014)

“As atitudes dos alunos face aos seus pares com deficiência nas aulas de Educação Física”

(AID-EF, Leitão, 2014)

Para responderes a este questionário utiliza a escala de 1 a 6 que se segue (Alunos com NEE):

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

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

DADOS DO ALUNO

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

Anexo 2 - Questionário Atitudes (Leitão, AID-EF, 2014)

“As atitudes dos alunos face aos seus pares com deficiência nas aulas de Educação Física”

(AID-EF, Leitão, 2014)

Para responderes a este questionário utiliza a escala de 1 a 6 que se segue (Alunos sem NEE):

(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 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 os alunos com deficiência poderem 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 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. | | | | | | |

DADOS DO ALUNO

1. Idade _____ 2. Género: Feminino Masculino 3. Ano de Escolaridade _____

4. Em anos anteriores já frequentaste aulas de EF com alunos com deficiência integrados? Sim Não

Anexo 3 – Output análise descritiva das crenças comportamentais favoráveis.

Estatísticas descritivas

| Alunos EF deficiência | N | Minimum | Maximum | Mean | Std. Deviation |
|------------------------------------|------|---------|---------|------|----------------|
| Não Atitudes05 | 814 | 1 | 6 | 3,88 | 1,705 |
| Atitudes07 | 814 | 1 | 6 | 4,45 | 1,435 |
| Atitudes10 | 814 | 1 | 6 | 4,77 | 1,400 |
| Atitudes14 | 814 | 1 | 6 | 4,80 | 1,305 |
| crenças comportamentais favoráveis | 814 | 1 | 6 | 4,48 | 0,934 |
| Valid N (listwise) | 814 | | | | |
| Sim Atitudes05 | 1085 | 1 | 6 | 3,77 | 1,794 |
| Atitudes07 | 1085 | 1 | 6 | 4,50 | 1,439 |
| Atitudes10 | 1085 | 1 | 6 | 4,70 | 1,414 |
| Atitudes14 | 1085 | 1 | 6 | 4,83 | 1,315 |
| crenças comportamentais favoráveis | 1085 | 1 | 6 | 4,45 | 0,936 |
| Valid N (listwise) | 1085 | | | | |

Anexo 4 – Output análise descritiva das crenças comportamentais desfavoráveis.

Estatísticas descritivas

| AlunosEFdeficiência | | N | Minimum | Maximum | Mean | Std. Deviation |
|---------------------|---------------------------------------|------|---------|---------|------|----------------|
| Não | Atitudes01 | 814 | 1 | 6 | 2,14 | 1,417 |
| | Atitudes03 | 814 | 1 | 6 | 2,44 | 1,523 |
| | Atitudes08 | 814 | 1 | 6 | 2,57 | 1,544 |
| | Atitudes12 | 814 | 1 | 6 | 2,64 | 1,565 |
| | crenças comportamentais desfavoráveis | 814 | 1 | 6 | 2,45 | 1,108 |
| | Valid N (listwise) | 814 | | | | |
| Sim | Atitudes01 | 1085 | 1 | 6 | 2,05 | 1,398 |
| | Atitudes03 | 1084 | 1 | 6 | 2,38 | 1,461 |
| | Atitudes08 | 1085 | 1 | 6 | 2,46 | 1,606 |
| | Atitudes12 | 1085 | 1 | 6 | 2,68 | 1,581 |
| | crenças comportamentais desfavoráveis | 1085 | 1 | 6 | 2,39 | 1,078 |
| | Valid N (listwise) | 1084 | | | | |

Anexo 5 – Output análise descritiva das crenças normativas.

Estatísticas descritivas

| Alunos EF deficiência | | N | Minimum | Maximum | Mean | Std. Deviation |
|-----------------------|--------------------|------|---------|---------|------|----------------|
| Não | Atitudes04 | 814 | 1 | 6 | 5,28 | 1,190 |
| | Atitudes06 | 814 | 1 | 6 | 4,37 | 1,544 |
| | Atitudes11 | 814 | 1 | 6 | 3,99 | 1,559 |
| | Atitudes15 | 814 | 1 | 6 | 4,85 | 1,398 |
| | crenças normativas | 814 | 1 | 6 | 4,63 | 0,923 |
| | Valid N (listwise) | 814 | | | | |
| Sim | Atitudes04 | 1085 | 1 | 6 | 5,30 | 1,152 |
| | Atitudes06 | 1085 | 1 | 6 | 4,50 | 1,631 |
| | Atitudes11 | 1085 | 1 | 6 | 3,97 | 1,651 |
| | Atitudes15 | 1085 | 1 | 6 | 4,90 | 1,473 |
| | crenças normativas | 1085 | 1 | 6 | 4,67 | 0,941 |
| | Valid N (listwise) | 1085 | | | | |

Anexo 6 – Output análise descritiva das crenças controlo interno.

Estatísticas descritivas

| Alunos EF deficiência | | N | Minimum | Maximum | Mean | Std. Deviation |
|-----------------------|-----------------------------|------|---------|---------|------|----------------|
| Não | Atitudes02 | 814 | 1 | 6 | 4,88 | 1,331 |
| | Atitudes16 | 813 | 1 | 6 | 4,26 | 1,537 |
| | crenças de controlo interno | 814 | 1 | 6 | 4,57 | 1,180 |
| | Valid N (listwise) | 813 | | | | |
| Sim | Atitudes02 | 1085 | 1 | 6 | 4,73 | 1,345 |
| | Atitudes16 | 1085 | 1 | 6 | 3,98 | 1,715 |
| | crenças de controlo interno | 1085 | 1 | 6 | 4,35 | 1,270 |
| | Valid N (listwise) | 1085 | | | | |

Anexo 7 – Output análise descritiva das crenças controlo externo.

Estatísticas descritivas

| Alunos EF deficiência | N | Minimum | Maximum | Mean | Std. Deviation |
|-----------------------|-----------------------------|---------|---------|------|----------------|
| Não | Atitudes09 | 1 | 6 | 3,94 | 1,582 |
| | Atitudes13 | 1 | 6 | 4,77 | 1,431 |
| | crenças de controlo externo | 1 | 6 | 4,36 | 1,177 |
| | Valid N (listwise) | 813 | | | |
| Sim | Atitudes09 | 1 | 6 | 3,57 | 1,804 |
| | Atitudes13 | 1 | 6 | 4,76 | 1,379 |
| | crenças de controlo externo | 1 | 6 | 4,16 | 1,261 |
| | Valid N (listwise) | 1085 | | | |

Anexo 8 – Output análise inferencial – Hipótese 1.

Group Statistics

| Crenças Comportamentais Favoráveis | Alunos | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|--|----------------------------|------|--------|-------------------|--------------------|
| | Sem alunos NEE na turma | 814 | 4,4757 | ,93366 | ,03272 |
| | Com alunos NEE na turma | 1085 | 4,4488 | ,93568 | ,02841 |

Independent Samples Test

| | | Levene's Test for Equality of Variances | | t-test for Equality of Means | | | | | | |
|--|-----------------------------------|---|------|------------------------------|----------|---------------------|--------------------|--------------------------|--|--------|
| Crenças Comportamentais Favoráveis | | F | Sig. | t | df | Sig. (2- tailed) | Mean Difference | Std. Error Difference | 95% Confidence Interval of the Difference | |
| | | | | | | | | | Lower | Upper |
| Crenças Comportamentais Favoráveis | Equal variances assumed | ,001 | ,975 | ,620 | 1897 | ,535 | ,02689 | ,04335 | -,05812 | ,11190 |
| | Equal variances not assumed | | | ,621 | 1753,209 | ,535 | ,02689 | ,04333 | -,05810 | ,11188 |

Anexo 9 – Output análise inferencial – Hipótese 2.

Group Statistics

| Crenças Comportamentais is Desfavoráveis | Alunos | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|---|----------------------------|------|--------|-------------------|--------------------|
| | Sem alunos NEE na turma | 814 | 2,4478 | 1,10838 | ,03885 |
| | Com alunos NEE na turma | 1085 | 2,3916 | 1,07806 | ,03273 |

Independent Samples Test

| | | Levene's Test for Equality of Variances | | | | | | | | |
|---|-----------------------------|---|------|-------|----------|-----------------|-----------------|-----------------------|---|--------|
| | | t-test for Equality of Means | | | | | | | | |
| | | F | Sig. | t | df | Sig. (2-tailed) | Mean Difference | Std. Error Difference | 95% Confidence Interval of the Difference | |
| | | | | | | | | Lower | Upper | |
| Crenças Comportamentais Desfavoráveis | Equal variances assumed | 3,055 | ,081 | 1,110 | 1897 | ,267 | ,05616 | ,05060 | -,04307 | ,15539 |
| | Equal variances not assumed | | | 1,106 | 1724,910 | ,269 | ,05616 | ,05080 | -,04347 | ,15579 |

Anexo 10 – Output análise inferencial – Hipótese 3.

Group Statistics

| Crenças Normativas | Alunos | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|-------------------------|-------------------------|--------|--------|----------------|-----------------|
| | Sem alunos NEE na turma | 814 | 4,6253 | ,92332 | ,03236 |
| Com alunos NEE na turma | 1085 | 4,6689 | ,94063 | ,02856 | |

Independent Samples Test

| Crenças Normativas | | Levene's Test for Equality of Variances | | t-test for Equality of Means | | | | | | |
|--------------------|-----------------------------|---|------|------------------------------|----------|-----------------|-----------------|-----------------------|---|--------|
| | | F | Sig. | t | df | Sig. (2-tailed) | Mean Difference | Std. Error Difference | 95% Confidence Interval of the Difference | |
| | | | | | | | | | Lower | Upper |
| Crenças Normativas | Equal variances assumed | ,203 | ,652 | -1,007 | 1897 | ,314 | -,04359 | ,04327 | -,12846 | ,04128 |
| | Equal variances not assumed | | | -1,010 | 1768,029 | ,313 | -,04359 | ,04316 | -,12824 | ,04106 |

Anexo11 – Output análise inferencial – Hipótese 4.

Group Statistics

| Crenças de Controlo Interno | Alunos | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|-----------------------------------|-------------------------|------|--------|-------------------|-----------------|
| | Sem alunos NEE na turma | 814 | 4,5694 | 1,18042 | ,04137 |
| | Com alunos NEE na turma | 1085 | 4,3516 | 1,26954 | ,03854 |

Independent Samples Test

| Crenças de Controlo | | Levene's Test for Equality of Variances | | t-test for Equality of Means | | | | | | |
|------------------------|-----------------------------|---|------|------------------------------|----------|-----------------|-----------------|-----------------------|---|--------|
| | | F | Sig. | t | df | Sig. (2-tailed) | Mean Difference | Std. Error Difference | 95% Confidence Interval of the Difference | |
| | | | | | | | | | Lower | Upper |
| | Equal variances assumed | 5,354 | ,021 | 3,812 | 1897 | ,000 | ,21780 | ,05713 | ,10575 | ,32985 |
| | Equal variances not assumed | | | 3,852 | 1812,545 | ,000 | ,21780 | ,05654 | ,10690 | ,32870 |

Anexo 12 – Output análise inferencial – Hipótese 5.

Group Statistics

| Crenças de Controlo Interno | Alunos | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|-----------------------------------|-------------------------|------|--------|-------------------|-----------------|
| | Sem alunos NEE na turma | 814 | 4,5694 | 1,18042 | ,04137 |
| | Com alunos NEE na turma | 1085 | 4,3516 | 1,26954 | ,03854 |

Independent Samples Test

| Crenças de Controlo Externo | | Levene's Test for Equality of Variances | | t-test for Equality of Means | | | | | | |
|-----------------------------------|-----------------------------|---|------|------------------------------|----------|-----------------|-----------------|-----------------------|---|--------|
| | | F | Sig. | t | df | Sig. (2-tailed) | Mean Difference | Std. Error Difference | 95% Confidence Interval of the Difference | |
| | | | | | | | | | Lower | Upper |
| | Equal variances assumed | 8,052 | ,005 | 3,387 | 1897 | ,001 | ,19252 | ,05684 | ,08104 | ,30399 |
| | Equal variances not assumed | | | 3,421 | 1810,188 | ,001 | ,19252 | ,05628 | ,08214 | ,30290 |