

MARIA FRANCISCA MACHADO VELOSO DA VEIGA

**A ATITUDE DOS ALUNOS EM RELAÇÃO À
INCLUSÃO DOS SEUS PARES COM DEFICIÊNCIA
NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA – AS
ESTRATÉGIAS COMPETITIVAS CENTRADAS NA
RELAÇÃO**

Orientador: Professor Doutor Francisco Ramos Leitão

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Educação Física e Desporto

Lisboa

2014

MARIA FRANCISCA MACHADO VELOSO DA VEIGA

**A ATITUDE DOS ALUNOS EM RELAÇÃO À
INCLUSÃO DOS SEUS PARES COM DEFICIÊNCIA
NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA – AS
ESTRATÉGIAS COMPETITIVAS CENTRADAS NA
RELAÇÃO**

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

Orientador: Professor Doutor Francisco Ramos Leitão

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Educação Física e Desporto

Lisboa

2014

Expresso os meus agradecimentos:

Ao Professor Ramos Leitão, pela sabedoria, pela disponibilidade e pelo apoio que me deu ao longo desta etapa.

Aos Pais, pelos valores que me foram transmitindo ao longo da vida, e que fazem de mim a pessoa que sou hoje. E à Mana, por ser a melhor irmã do mundo, nos bons e maus momentos.

À Tânia Morgado, minha irmã de coração, por me ouvir, pelos conselhos, pelas dicas e pela alegria.

À Filipa Leitão pela caminhada lado-a-lado, pelas reflexões que contribuíram para a construção do trabalho, mas acima de tudo pelo carinho e por ser um apoio incondicional nos momentos críticos.

Ao meu grande amigo Xavier Reis, pela amizade, companheirismo e por estar sempre presente, quando preciso e mesmo quando não preciso.

À Mariana Machado, por me acompanhar neste crescimento profissional desde que entrámos na faculdade, por ser uma parceira de trabalho.

À São Gonçalo, minha querida e eterna escola, por ter feito parte do meu crescimento pessoal, e por ser uma segunda casa, onde estão os melhores professores do mundo. Especial agradecimento aos Professores Vítor Teodoro, Marina Freire, Anabela Pedrinho, Ana Luísa Fonseca, Cristina Perdigão, Nuno Veiga, Vítor Gonçalves, Cristina Costa, Hélder Diogo, Paula Botelho, Isabel Rodrigues e Florbela Arraiolos, pela disponibilidade e apoio para o desenvolvimento do presente trabalho, bem como a todos os alunos que participaram no estudo.

A todos os professores que cruzaram a minha vida e que, de alguma forma, me fizeram escolher o mesmo caminho profissional.

Aos meus amigos, por me incentivarem e acreditarem no meu valor e potencial.

Resumo

O presente estudo, intitulado de “A atitude dos alunos em relação à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de Educação Física – As estratégias competitivas centradas na relação” tem por objectivo analisar a correlação existente entre as estratégias competitivas centradas na relação e as crenças comportamentais favoráveis e desfavoráveis, as crenças normativas e as crenças de controlo interno e externo dos alunos ditos normais em relação aos seus pares com deficiência.

A amostra é constituída por 2094 alunos (1020 do género masculino e 1074 do género feminino), pertencentes a doze escolas dos distritos de Lisboa e Setúbal, que frequentam o 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico e o ensino secundário, com idades compreendidas entre os 9 e os 21 anos ($13,24 \pm 1,9$). Os dados foram recolhidos através da aplicação de dois questionários, o ESCOOP – Escala de Competição/Cooperação (Leitão, 2014) e o AID-EF – Atitude dos alunos sobre a inclusão dos seus pares com deficiência (Leitão, 2014), e ambos foram preenchidos de acordo com a escala de Likert composta por seis parâmetros de “1” a “6”. Quanto aos procedimentos estatísticos, realizou-se uma análise descritiva e posteriormente uma análise inferencial dos dados obtidos, utilizando-se o Teste de Correlação de Pearson, através do programa estatístico SPSS.

Os resultados obtidos apresentam uma correlação muito fraca positiva entre as estratégias competitivas centradas na relação e as crenças comportamentais favoráveis, crenças comportamentais desfavoráveis, crenças normativas, crenças de controlo interno e crenças de controlo externo. Destaca-se ainda a desvalorização dos alunos para com comportamentos que se constituam como uma barreira à inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais nas aulas de educação física, e uma maior importância focada na criação de oportunidades, bem como a colaboração por parte do professor quando alunos com NEE são incluídos nas aulas da disciplina. Argumenta-se em conclusão que os alunos ditos normais mostram-se receptivos à competição com os alunos com deficiência, uma vez que não os vêem como uma barreira às suas aprendizagens, mas antes como um benefício que favorecem as mesmas, principalmente a nível social.

Palavras-chave: deficiência; inclusão; competição; educação física; necessidades educativas especiais; atitudes; estratégias competitivas; crenças.

Abstract

The study at hand, entitled “Student’s attitude towards the inclusion of their peers with disabilities in Physical Education lessons – The competitive strategies focused on the relationship”, aims to analyze the correlation between the competitive strategies focused on the relationship at hand, the favorable and unfavorable behavioral beliefs, the normative beliefs and the internal and external control beliefs of students deemed ‘normal’ when it comes to their peers with disabilities.

The sample is composed of 2094 students (1020 being male and 1074 being female), belonging to twelve schools from the Lisbon and Setúbal districts, currently between the first and twelfth grades, aged between 9 and 21 ($13,24 \pm 1,9$). The data was collected through two questionnaires, the ESCOOP – Competition/Cooperation scale (Leitão, 2014) and AID-EF – Student’s attitude towards the inclusion of their peers with disabilities, having both been filled out according to Likert’s scale, which is composed of six parameters, from “1” to “6”. As far as the statistic procedures are concerned, a descriptive analysis was conducted, followed by an inferential data analysis, using the Pearson Correlation Test, through the statistic program SPSS.

The results show a very weak positive correlation between the competitive strategies focused on the studied relationship and the favorable behavioral beliefs, unfavorable behavioral beliefs, normative beliefs, internal control beliefs and external control beliefs. The students’ devaluation of behaviors that act as a barrier towards the inclusion of special needs children in Physical Education lessons stands out, as well as a greater emphasis on creating opportunities and collaboration from the teacher when students with Special Education Needs are included in the lessons of said subject. It is argued in conclusion that students deemed ‘normal’ are receptive towards the idea of competing with students with disabilities, since they do not view it as a barrier to their learning abilities, but rather as something that enhances them, especially on a social level.

Keywords: disabled; inclusion; competition; physical education; special needs; attitudes; competition strategies; beliefs.

Lista de siglas e abreviaturas

DT – Director de Turma

EE – Encarregado de Educação

EF – Educação Física

EFA – Educação Física Adaptada

NEE – Necessidades Educativas Especiais

TAR – Teoria da Acção Reflectida

TCP – Teoria do Comportamento Planeado

TOR – Teoria dos Objectivos de Realização

Índice geral

Introdução	11
Enquadramento Teórico	14
1.1. A Inclusão	14
1.1.1. História e Conceito	14
1.1.2. Escola Inclusiva	17
1.1.3. EF inclusiva	24
1.2. Atitudes	28
1.2.1. Conceito	28
1.2.2. Teoria do Comportamento Planeado	29
1.2.3. A atitude dos alunos em relação à inclusão dos seus pares com deficiências nas aulas de EF	31
1.3. Competição e inclusão	36
1.3.1. Conceito	36
1.3.2. Inclusão através da competição	36
1.3.3. Teoria dos Objectivos de Realização	39
1.3.4. Estratégias competitivas centradas na relação	40
Metodologia	45
2.1. Pergunta de partida	45
2.2. Objectivos	45
2.3. Hipóteses	46
2.4. Caracterização das variáveis em estudo	46
2.5. Desenho do Estudo	47
2.6. Amostra	47
2.7. Instrumentos de medida	52
2.8. Procedimentos	53
2.8.1. Procedimentos Operacionais	53
2.8.2. Procedimentos Estatísticos	54

Apresentação dos resultados.....	55
3.1. Análise Descritiva.....	55
3.1.1. Estratégias competitivas centradas na relação.....	55
3.1.2. Crenças comportamentais favoráveis	56
3.1.3. Crenças comportamentais desfavoráveis.....	58
3.1.4. Crenças normativas.....	60
3.1.5. Crenças de controlo interno	62
3.1.6. Crenças de controlo externo	64
3.2. Análise Inferencial.....	66
3.2.1. Hipótese 1	66
3.2.2. Hipótese 2	66
3.2.3. Hipótese 3.....	67
3.2.4. Hipótese 4.....	68
3.2.5. Hipótese 5.....	68
Discussão dos resultados	70
4.1. Estratégias Competitivas centradas na Relação	70
4.2. Crenças Comportamentais Favoráveis.....	73
4.3. Crenças Comportamentais Desfavoráveis	74
4.4. Crenças Normativas	75
4.5. Crenças de Controlo Interno	76
4.6. Crenças de Controlo Externo	78
Conclusão	80
Bibliografia.....	82
Outras fontes.....	89
Anexos.....	90
Anexo 1 – Escala de Competição/Cooperação	90
Anexo 2 – A atitude dos alunos sobre a inclusão dos seus pares com deficiência (turma com alunos com NEE)	91
Anexo 3 – A atitude dos alunos sobre a inclusão dos seus pares com deficiência (turma sem alunos com NEE).....	92

Anexo 4 – Output da análise descritiva relativa às estratégias competitivas centradas na relação	93
Anexo 5 – Output da análise descritiva relativa às crenças comportamentais favoráveis....	93
Anexo 6 – Output da análise descritiva relativa às crenças comportamentais desfavoráveis	95
Anexo 7 – Output da análise descritiva relativa às crenças normativas	95
Anexo 8 – Output da análise descritiva relativa às crenças de controlo interno	96
Anexo 9 – Output da análise descritiva relativa às crenças de controlo externo	97
Anexo 10 – Output da análise inferencial relativa à Hipótese 1.....	99
Anexo 11 – Output da análise inferencial relativa à Hipótese 2.....	99
Anexo 12 – Output da análise inferencial relativa à Hipótese 3.....	101
Anexo 13 – Output da análise inferencial relativa à Hipótese 4.....	102
Anexo 14 – Output da análise inferencial relativa à Hipótese 5.....	103

Índice Tabela

Tabela 1 - Correspondência entre adaptações curriculares e metodológicas (Munster, 2013)	28
Tabela 2 - Distribuição das respostas dos inquiridos quanto às estratégias competitivas centradas na relação	56
Tabela 3 - Resultados relativos à dimensão “estratégias competitivas centradas na relação”	56
Tabela 4 - Distribuição das respostas dos inquiridos quanto à dimensão "crenças comportamentais favoráveis"	57
Tabela 5 - Resultados relativos à dimensão “crenças comportamentais favoráveis”	58
Tabela 6 - Distribuição das respostas dos inquiridos quanto à dimensão "crenças comportamentais desfavoráveis"	59
Tabela 7 - Resultados relativos à dimensão “crenças comportamentais desfavoráveis”	60
Tabela 8 - Distribuição das respostas dos inquiridos quanto à dimensão "crenças normativas"	61
Tabela 9 - Resultados relativos à dimensão “crenças normativas”	62
Tabela 10 - Distribuição das respostas dos inquiridos quanto à dimensão "crenças de controlo interno"	63
Tabela 11 - Resultados relativos à dimensão “crenças de controlo interno”	64
Tabela 12 - Distribuição das respostas dos inquiridos quanto à dimensão "crenças de controlo externo"	65
Tabela 13 - Resultados relativos à dimensão “crenças de controlo externo”	65
Tabela 14 - Teste de correlação entre estratégias competitivas centradas na relação e as crenças comportamentais favoráveis	66
Tabela 15 - Teste de correlação entre estratégias competitivas centradas na relação e as crenças comportamentais desfavoráveis	67
Tabela 16 - Teste de correlação entre estratégias competitivas centradas na relação e as crenças normativas	67
Tabela 17 - Teste de correlação entre estratégias competitivas centradas na relação e as crenças de controlo interno	68

Tabela 18 - Teste de correlação entre estratégias competitivas centradas na relação e as crenças de controlo externo	69
--	----

Índice de figuras

Figura 1 - Género dos alunos inquiridos	48
Figura 2 - Idades dos alunos inquiridos.....	48
Figura 3 - Escolas que os alunos inquiridos frequentam	49
Figura 4 - Alunos pertencentes a turmas com e sem alunos com NEE	49
Figura 5 - Ciclo de ensino que os alunos inquiridos frequentam	50
Figura 6 - Alunos inquiridos que já frequentaram turmas com alunos com NEE em anos anteriores	50
Figura 7 - Alunos inquiridos que têm alunos com NEE a frequentar as aulas de EF	51
Figura 8 - Tipo de deficiência dos alunos com NEE	51
Figura 9 - Origem dos alunos inquiridos	52
Figura 10 - Percentagem da distribuição das respostas dos inquiridos quanto à dimensão “estratégias competitivas centradas na relação”	56
Figura 11 - Percentagem da distribuição das respostas dos inquiridos quanto à dimensão “crenças comportamentais favoráveis”.	58
Figura 12 - Percentagem da distribuição das respostas dos inquiridos quanto à dimensão “crenças comportamentais desfavoráveis”.	60
Figura 13 - Percentagem da distribuição das respostas dos inquiridos quanto à dimensão “crenças normativas”	62
Figura 14 - Percentagem da distribuição das respostas dos inquiridos quanto à dimensão “crenças de controlo interno”	63
Figura 15 - Percentagem da distribuição das respostas dos inquiridos quanto à dimensão “crenças de controlo externo”	65

Introdução

Devido ao processo de globalização que as escolas têm vindo a sofrer, deparamo-nos com uma população de alunos cada vez mais heterogénea (Leitão, 2010). Segundo o mesmo autor, desta forma, têm-se vindo a sentir algumas dificuldades por parte do sistema educativo em acompanhar este crescimento do universo escolar, levando-o a adoptar práticas de separação dos alunos. Torna-se assim essencial desfazer estes paradigmas, criando estratégias de igualdade, como refere a Organização das Nações Unidas para a Educação (1994), sublinhando que a educação nas instituições escolares deve proporcionar igualdade de oportunidades visando a participação de todo o universo escolar, caminhando assim no sentido de cumprir o objectivo incutido pela Declaração de Salamanca em criar uma “escola para todos”, que inclua todas as pessoas, aceitando diferenças, apoiando aprendizagens e respondendo às necessidades individuais, como acentua também o Decreto-Lei 3/2008. Corroborando este facto, como se sabe, hoje em dia o modelo social mais frequente é o de que a sociedade mantém uma interacção para com as pessoas deficientes.

Posto isto, afirma-se com toda a legitimidade, que o processo de inclusão tem lugar para que todos os membros da sociedade assumam um papel interventivo, como refere Ribeiro (2003) quando afirma que a inclusão não é um processo centrado apenas na pessoa com deficiência, mas sim em todos os cidadãos. Desta forma, sabendo que a escola molda o carácter dos seres humanos desde que nela são integrados, esta assume um papel fulcral como um espaço para todos (Sanchez & Teodoro, 2006). Neste sentido, pela especificidade intrínseca à disciplina de EF e pelo carácter social que lhe é reconhecido, esta tem um papel de destaque no que toca ao assunto inclusão. Rodrigues (2003a), afirma que existem três razões para a EF adjuvar na construção da educação inclusiva, suscitando a participação activa e a satisfação de alunos com níveis de desempenho muito distintos: a maior flexibilidade nos conteúdos, conduzindo a uma maior facilidade de diferenciação do ensino; a visão que transmite, como uma disciplina que desenvolve atitudes positivas, tendo em conta a constante procura de soluções para os problemas encontrados; e permite a participação quer de alunos com grandes destrezas motoras, quer com alunos com maiores dificuldades.

Quando é referido o termo de inclusão, fala-se de um processo que envolve a participação de todos os alunos, independentemente das suas diferenças, com vista ao desenvolvimento das suas aprendizagens e, Silva (2011) revela que as diferenças existentes

entre os alunos não são de todo um impedimento para a sua aprendizagem, uma vez que podem aprender uns com os outros utilizando-as, e promovendo assim o desenvolvimento de todos.

Assim, pretende-se analisar no presente estudo a correlação entre as estratégias competitivas centradas na relação, e as atitudes dos alunos ditos normais, em relação à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de EF, face a diferentes crenças. Crenças estas resultantes do estudo de Ajzen (1991), a TCP, que as divide em três tipos: comportamentais, podendo apresentar-se como favoráveis ou desfavoráveis; normativas; e de controlo, interno ou externo. Os alunos em causa, pertencem a escolas do concelho de Lisboa e Setúbal, do 1º ciclo do ensino básico ao ensino secundário.

O ponto de partida inicia-se com a seguinte questão: Será que existe uma associação entre as estratégias competitivas centradas na relação e as crenças comportamentais favoráveis, crenças comportamentais desfavoráveis, crenças normativas, crenças de controlo interno e crenças de controlo externo, em alunos ditos normais, de escolas do concelho de Lisboa e Setúbal, em relação à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de EF?

Uma grande diversidade de variáveis relacionadas com o tema em questão tem vindo a ser estudada, no entanto, maioritariamente focadas no papel do professor e no impacto das suas atitudes e percepções. Assim, o papel dos alunos, quer alunos com deficiência, quer alunos ditos normais, tem ficado um pouco aquém, principalmente no que toca à disciplina de EF. Desta forma, importa aprofundar esta temática, das atitudes dos alunos ditos normais em relação aos seus pares com deficiência, nomeadamente em Portugal. A necessidade de estudar esta temática surge a partir do momento em que se torna crescente o número de alunos com deficiência integrados nas turmas regulares, precisamente a partir da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), como já referido.

No que toca à EF, os profissionais da área devem focar-se no desenvolvimento de atitudes positivas dos alunos face à inclusão de alunos com deficiência (Kowalski & Rizzo, 1996). A pergunta que se coloca é se cabe apenas do professor esta tarefa? As atitudes positivas, quer dos professores, quer dos alunos, são consideradas factores fulcrais para o processo de inclusão e sucesso dos alunos com deficiência. Neste sentido, Block e Obrusnikova (2007) referem que a obtenção de resultados não se consegue só por integrar alunos NEE nas aulas de EF, sendo necessário também que o professor capacite os alunos

através de interacções sociais positivas, favorecendo assim atitudes positivas dos alunos ditos normais.

Importa também realçar que, no mesmo âmbito, as estratégias competitivas ficam ainda aquém nos estudos da área, principalmente quando se fala em estratégias competitivas centradas na relação.

Assim, a realização do presente estudo pretende identificar problemas e intervir sobre as questões que contribuem para atitudes menos positivas, contribuindo para uma solidificação do sucesso do processo inclusivo. Não só neste sentido, o presente estudo pode também vir a provar ser crucial para o desenvolvimento de futuras intervenções na mesma área, permitindo que a inclusão de alunos com NEE seja vista como um processo natural e uma realidade da escola de hoje. E por fim, indo de encontro ao tema, este pode ainda elevar-se como uma forma de conhecer e intervir sobre as atitudes dos alunos face à inclusão de alunos com deficiências nas aulas de EF, podendo auxiliar na percepção de diferentes realidades, que cada vez mais, interagem com a mesma intenção – o sucesso educativo numa escola para todos.

O presente trabalho está organizado em três partes distintas sendo que no primeiro capítulo apresentam-se os conceitos chave essenciais à compreensão do tema: Inclusão, subdividido em História e Conceito, Escola Inclusiva e EF Inclusiva; Atitudes, subdividido em Conceito, TCP e atitudes dos alunos em relação à inclusão dos seus pares com deficiências nas aulas de EF; e por último, Competição e Inclusão, subdividido em Conceito, Inclusão através da Competição, Teoria da Realização de Objectivos e Estratégias Competitivas centradas na Relação. No capítulo dois são apresentados os pontos de partida para o estudo, como a questão de partida, objectivos, hipóteses de estudo, bem como se caracterizam as ariáveis consideradas, e opções metodológicas consideradas para o estudo, como o desenho, a amostra, os instrumentos e os procedimentos. Seguidamente, no quarto capítulo são apresentados os resultados para posteriormente, no capítulo seguinte à discussão dos mesmos. Por fim, apresentam-se assim as conclusões do estudo, focando os aspectos fulcrais que se destacaram nos capítulos anteriores.

Importa ainda salientar que as citações e referências bibliográficas terão como base as normas APA.

Enquadramento Teórico

1.1.A Inclusão

1.1.1. História e Conceito

Cada vez mais nos deparamos com uma crescente variedade sócio cultural no que diz respeito à actual sociedade em que estamos inseridos. Assim, o conceito de inclusão nasce com base na pessoa diferente, portadora de deficiência. Para Leitão (2010, p. 21) “inclusão é proporcionar a todos e a cada um, o acesso às melhores condições de vida e de aprendizagens possíveis.”

Segundo a UNESCO (1994), a inclusão consiste num processo de resposta a diferentes necessidades, de todas as pessoas, através de uma participação activa na educação, cultura e sociedade.

Para Freire (2008), a inclusão é um movimento que aponta para o nível educacional, social e político, defendendo o direito de todos os indivíduos, independentemente da sua condição, a participarem na sociedade, responsável e conscientemente, sendo aceites e respeitados nas suas diferenças. A autora refere ainda que este conceito assenta em quatro eixos fundamentais: é um direito fundamental, obriga a repensar a diferença e a diversidade, implica repensar a escola (e o sistema educativo) e pode constituir um veículo de transformação da sociedade.

Segundo Serra (2005, p. 33), “A ideia de Inclusão nasce relacionada com a pessoa diferente, portadora de uma deficiência” mas, a autora refere ainda que “a forma como a sociedade foi encarando as pessoas deficientes está ligada aos factores económicos, sociais e culturais de cada época”. Com base nestes conceitos, pode dizer-se que a inclusão é algo muito profundo, relacionado com questões culturais e de crenças, que valoriza aspectos como o trabalho em conjunto e a comunicação, envolvendo todos os membros do contexto.

Hill (2009) acerca da inclusão refere ainda que esta envolve um esforço colaborativo de todos os intervenientes, sendo neste caso, um dever de toda a sociedade. Este autor aponta ainda que a inclusão ensina todas as crianças, com e sem deficiência a viverem em comum no mundo real. Este é sem dúvida um factor de suporte para todas as pessoas serem capazes de compreenderem aqueles que são diferentes, sendo necessário para isso abrir as mentes para

que essa mudança aconteça. Para Hill (2009) ao permitir-se que se dê a inclusão, beneficiam-se não só os alunos deficientes, como todos os indivíduos envolvidos no processo, principalmente se as pessoas com deficiência interagiram com os seus pares sem deficiência no mais diversos sectores da sociedade: trabalho, educação, cultura, política, economia.

É assim decisivo perceber onde e como tudo começou, e a evolução que sofreu até aos dias de hoje. Como tal, é necessário realçar que o percurso desde a exclusão até à inclusão de crianças e jovens com deficiência, relaciona-se com as características sócio-culturais e económicas de cada época.

A inclusão tem-se debatido, ao longo dos anos, numa procura consistente de uma resposta para a exclusão, propondo formas que garantam o acesso, permanência e participação activa, de todo e qualquer indivíduo, independentemente da sua origem ou circunstância, na sociedade.

Remontando ao início deste conceito, segundo Silva (2009), recuamos até às sociedades primitivas onde não existia o termo inclusão para pessoas doentes, incapacitadas ou deficientes. Estas pessoas eram marginalizadas e postas de lado na sociedade sendo perseguidas, julgadas e executadas, pois eram vistas como seres sem utilidade e incapazes, considerando-se a deficiência como decorrente da intervenção de forças demoníacas. O próprio termo “deficiente” acarretava um sentido negativo e depreciativo da pessoa em causa. É assim uma época marcada pela exclusão social.

Só mais tarde, a partir do século XIII estas acções primitivas começam a sofrer uma metamorfose, segundo Freire (2008), quando surgem práticas de caridade, com a implementação instituições sociais. No entanto, ainda com uma grande diferenciação no que toca ao ensino, uma vez que as crianças deficientes continuavam a ser afastadas do ensino regular. Só mais tarde, a deficiência passa a ser um problema médico, onde começa a ser questionado sobre o direito do deficiente à educação. Ainda assim, inclusão não seria ainda palavra de ordem pelo século XV.

A partir daqui, com esforços reunidos, a educação para as pessoas com deficiência foi sendo conquistada aos poucos. Mas apenas no século XX deram-se as grandes mudanças no que toca à educação de pessoas portadoras de deficiência, passando a reconhecer-se igualdade de direitos e condições de aprendizagem, igualdade de oportunidades e direito de participar na sociedade (Freire, 2008). Passa-se assim a ter uma atenção especial sobre a educação diferenciada e individualizada como forma de todos os alunos atingirem as mesmas

metas, implicando por isso a adequação de métodos de ensino, recursos, currículos e materiais. É por isso uma época marcada pela integração. No entanto, indo de encontro ao que refere Bairrão (2004), este processo implementado na escola, colocando os alunos com NEE no ensino regular, apresentou um primeiro momento centrado no aluno, onde se procurou a reabilitação através de apoios, e um segundo momento centrado na escola, onde se procurou responder às necessidades de todos. No entanto este modelo foi questionado uma vez que se provou que o comportamento dos alunos dependia das interações que estabeleciam com os seus pares e das expectativas das pessoas que os rodeavam. Como refere Leitão (2006), a colocação de alunos em contextos segregados é negar a oportunidade de aprendizagem e de desenvolvimento de competências sociais e académicas. O mesmo autor refere que esta separação só acentuaria a polarização em termos dos sistemas de educação, regular e especial.

Até se chegar à inclusão, passando ainda pelo conceito de normalização, como dando a possibilidade do deficiente desenvolver um tipo de vida tão normal quanto possível, o passo não foi muito longo. É de ressaltar que as Organizações Unidas e a Unesco tiveram um papel decisivo na implementação de políticas sociais. E quando se fala em inclusão, refere-se a um “sentimento e uma prática mútua de pertença entre a escola e a criança, isto é, o jovem sentir que pertence à escola e a escola sentir que é responsável por ele” (Rodrigues, 2003b, p. 95), fortemente impulsionados pela Declaração de Salamanca.

Em Portugal, têm também sido reunidos esforços para rumar neste sentido, criando condições para que todos os alunos frequentem a escola regular, oferecendo-lhes todos os recursos necessários para caminharem lado a lado com os seus pares no que toca ao processo pedagógico e social.

Quando se pensa numa realidade onde há uma separação social, mesmo que em prol de um tratamento especializado, em escolas especiais, não se caminha no sentido pretendido, pois neste não se encontra a igualdade de oportunidades de indivíduos deficientes relativamente à sociedade na qual participam. Noutras palavras, a inclusão social tem em conta os princípios da aceitação das diferenças individuais, valorizando todas as pessoas e potencializando as suas virtudes, sendo um processo contributivo para a reconstrução social, principalmente no que toca às atitudes. No mesmo sentido, a inclusão deve assegurar que todos, independentemente da sua origem, experiências e circunstâncias, têm direito ao acesso de serviços e instalações de que necessitam para alcançar o seu potencial, na medida em que uma sociedade deve lutar pela igualdade de direitos e deveres e uma maior coesão social.

1.1.2. Escola Inclusiva

Sem recuar muito no tempo, a educação especial surgiu da necessidade de se criar um contexto adequado para crianças com deficiência, um contexto de aprendizagens similares, mas paralelas às das restantes crianças. Este tipo de educação foi e continua a ser rotulada de segregada, no entanto teve um papel muito importante no caminho até à escola inclusiva, no combate à segregação, pois veio dar a oportunidade a essas crianças de terem educação. No entanto, a educação especial, também chamada escola integrativa, ficou aquém do objectivo. Segundo Rodrigues (2000), esta causa passa sobretudo pela excessiva preocupação com o apoio ao aluno, deixando de lado a intervenção deste com a escola no seu todo (professor, alunos, pais, auxiliares, etc.).

De acordo com a Sánchez (2005), a filosofia da inclusão defende uma educação para todos, em que as escolas têm o dever de atender às necessidades de todos os alunos, independentemente das suas características pessoais, psicológicas ou sociais. Ora, como se pode ver, quando se fala em inclusão, ao invés de integração, a ideia remete-nos imediatamente para o conceito de Escola Inclusiva, conceito este iniciado na Conferência Mundial de Salamanca (UNESCO, 1994).

A escola inclusiva considera que todas as crianças e jovens, independentemente das suas capacidades ou incapacidades, são aceites pela escola regular, sendo nesta que encontram respostas às suas necessidades específicas (Ainscow, Porter e Wang, 1997; Sánchez, 2005). Este conceito surge então como forma de responder à necessidade de incluir as crianças com NEE no mesmo meio de aprendizagem de crianças ditas normais, ao invés de colocá-las em ambientes segregados. Trata-se, não mais do que dar o direito aos alunos com NEE a uma educação apropriada e de alta qualidade na escola regular.

Capucha (2010) faz ainda uma comparação muito fiel entre a escola inclusiva e escola integrativa, quando defende, como outros autores, que a escola tem de acolher todos os alunos criando-lhes oportunidades de sucesso, implicando ter de, necessariamente, lidar com problemas de aprendizagem que uns apresentam mais do que outros. “Nos casos dos alunos com deficiência e incapacidades, como é tradição, enfrentam-se as dificuldades de aprendizagem através da educação especial. No caso da escola inclusiva, isso faz-se nas escolas regulares, públicas ou privadas” (Capucha, 2010, p. 43). Esta ideia vai de encontro ao conceito de inclusão determinado por Correia (1997), que define-a como a introdução dos

alunos com NEE na turma regular, embora com o apoio de serviços educativos adequados às suas necessidades.

Mas então o que são NEE? É no Warnock Report (1978) que surge pela primeira vez o termo em questão, quando substitui o conceito médico de deficiência. Segundo a UNESCO (1994, p. 16), “a expressão NEE refere-se a todas as crianças e jovens cujas necessidades se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares e, conseqüentemente, têm NEE, em algum momento da sua vida escolar” sendo que hoje em dia, no contexto actual das NEE, estas crianças devem ser incluídas na comunidade escolar. Corroborando este conceito, Armstrong e Barton (2003, citado por Sanches & Teodoro, 2006) definem-no como respeitante a alunos com dificuldades nas aprendizagens, ligeiras ou mais graves, quer sejam a nível intelectual, de escrita ou leitura. Segundo os mesmos autores, o aluno com NEE não é necessariamente apenas um aluno com uma deficiência profunda, pode ser também um aluno com perturbações afectivas ou comportamentais. Decorrente desta afirmação, apresentam-se os dois tipos de NEE: temporárias, que se manifestam através de problemas ligeiros e decorrem em determinado momento do percurso escolar, normalmente ocorrem com maior frequência mas são de menor intensidade; e permanentes, que decorrem ao longo do percurso escolar, e estas sim, são alterações mais significativas no desenvolvimento do aluno – ocorrem com menor frequência mas são de maior intensidade (Correia, 1997). O autor, neste âmbito, ainda acrescenta que as NEE permanentes exigem uma adaptação do currículo generalizada e avaliação sistemática, dinâmica e sequencial de acordo com a evolução do ano na escola; por outro lado, as NEE temporárias as adaptações curriculares são feitas de acordo com as características do aluno.

Verifica-se assim que a evolução do presente conceito veio dar ao aluno com NEE o direito de receber uma educação individualizada, centrada nas suas características (Correia & Cabral, 1999; Sánchez, 2005). Para Correia (2003), este tipo de alunos são aqueles que apresentam condições específicas, podendo necessitar de serviços de educação especial de forma a facilitar o seu desenvolvimento enquanto pessoa, enquanto aluno e enquanto ser humano com emoções integrado numa sociedade, ou seja, alguém que contem problemas de aprendizagem, exigindo alguns recursos educativos e algumas alterações específicas que não são necessárias ser aplicadas aos seus colegas. Assim, as definições do aluno com NEE

apontam para alguém que manifesta dificuldades de aprendizagem, incapacidades, ou deficiência.

Posto isto, é necessário continuar a ver esta ideia como evolutiva, pois este conceito pode apontar para uma consequente melhoria para o sistema educativo, como corrobora Ainscow (1998) ao indicar que os alunos com NEE podem ser vistos como uma reflexão para se verificarem as tais melhorias, beneficiando todos os alunos.

Neste seguimento, surgem em Portugal, a Lei de Bases do Sistema Educativo com a Lei nº46/86 de 14 de Outubro, e posteriormente o Decreto-Lei 319/91 de 23 de Agosto, acabando por ser substituído pelo 3/2008, exaltando o conceito de NEE quando abandonam o conceito de deficiente. Este último, Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro, regulamenta os procedimentos, direitos e deveres deste tipo de alunos, referindo que estes possuem limitações consideráveis, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente, que os condicionam quer ao nível da actividade, quer ao nível da participação em um ou vários domínios de vida, apresentando dificuldades ao nível da comunicação, aprendizagem, mobilidade, autonomia, relacionamento interpessoal e/ou participação social.

Voltando ao foco na Escola Inclusiva, convém realçar que antecedente ao conceito, debateu-se a escola integrativa, advindo esta do conceito de integração, ao invés de inclusão.

No entanto, deste modelo surgiram algumas contradições, que se foram evidenciando com a evolução de mentalidades. A mais notória foi a divisão dos alunos nas escolas regulares: por um lado os alunos ditos normais, por outro, os alunos com necessidades educativas ditas superficiais, e ainda por outro lado os alunos com NEE. Esta separação criava situações de desigualdade, e segundo Rodrigues (2000) alunos com deficiência tinham direito a condições especiais, mas pelo contrário, alunos com dificuldades de aprendizagem, insucesso escolar, problemas a nível comportamental, entre outros, não tinham qualquer tipo de apoio. Corroborando esta ideia Jiménez (1997) elucida que a educação especial designa uma educação que se difere da praticada no ensino regular, desenrolando-se paralelamente a este, sendo que a criança com deficiência, considerada diferente dos restantes alunos, ditos normais, era dirigida imediatamente para este tipo de sistema.

Desta forma, o modelo de educação especial permitiu sim que os alunos com NEE entrassem nas escolas regulares, no entanto não foi suficiente para que se mudasse o pensamento social. Este modelo integrativo não garantia ainda os princípios da equidade e

qualidade. Ou seja, pretende-se muito além da integração dos alunos nas escolas regulares, pretende-se que haja igualdade de oportunidades, pretende-se que os alunos aprendam lado a lado independentemente das circunstâncias. Segundo Costa (1997) pretende-se que a diversidade de alunos seja um factor de enriquecimento e desenvolvimento pessoal, não só para os alunos com NEE, mas para toda a comunidade escolar.

Para Ainscow, Porter e Wang (1997) a integração já considerava os alunos com deficiência, mas a evolução da sociedade permitiu que se ampliasse o conceito de NEE, passando este a abarcar todas as crianças com algum tipo de dificuldade de aprendizagem, passando das necessidades superficiais (de linguagem, leitura, escrita, emocionais, comportamentais, sociais ou culturais, etc.) às necessidades mais pronunciadas.

Como é esperado, ao longo dos tempos tem-se vindo a observar uma maior abrangência no que toca às oportunidades, envolvendo uma população cada vez mais heterogénea, como refere Leitão (2010). No entanto, este crescimento de mentalidades não tem sido acompanhado a par e passo pelo sistema educativo, pois o mesmo autor, garante que há uma dificuldade quanto ao sistema educativo se ajustar a esta diversidade populacional, não conseguindo dar resposta a tal desafio social, traduzindo-se num problema.

No sentido de desfazer os paradigmas de separação dos alunos, a UNESCO (1994) sublinha que a educação nas instituições escolares deve proporcionar igualdade de oportunidades, visando a participação de todo o universo escolar, caminhando assim no sentido de cumprir o objectivo incutido pela Declaração de Salamanca em criar uma “escola para todos”, que inclua todas as pessoas aceitando diferenças, apoiando aprendizagens e respondendo às necessidades individuais, como menciona também Jiménez (1997) quando se refere à escola para todos como uma escola que elege uma educação especial integrada ao invés de uma educação especial segregada que se realiza afastadamente da educação regular. É este um modelo de escola que aceita a diferença, onde as minorias, através das suas potencialidades, encontram respostas às suas necessidades especiais beneficiando os seus pares. Escola para todos, ou educação inclusiva como citam vários autores, nomeadamente Serra (2005) ao referir que a educação inclusiva nasce da unificação entre a educação especial e a educação regular, ou seja, é um direito de todos os alunos, sem excepções, serem escolarizados em aulas regulares, usufruindo de uma educação eficaz. Para Correia (1997), trata-se de incluir os alunos com NEE nas turmas regulares, não deixando de receber o apoio adequado de docentes especializados, pais, etc.

A educação inclusiva abre a escola para que todos aprendam juntos, independentemente das suas condições, uma vez que a educação como base neste modelo centra-se na diferenciação curricular inclusiva, pensada em função dos contextos de pertença dos alunos, procurando diferentes vias para dar resposta à diversidade, tendo em atenção os diferentes ritmos de cada aluno (Roldão, 2003; Silva, 2011). Sanches (2005) mostra-se convicta quando menciona esta diferenciação como uma diferenciação baseada na diversidade de alunos, com ritmos de aprendizagem distintos, baseada no grupo, em aprendizagens cooperativas, quer responsáveis, quer responsabilizantes, organizando o espaço e o tempo em função das actividades, comprometendo os alunos na construção de saberes. Silva (2011) acredita ainda que todos os alunos da turma têm de se sentir inseridos na turma, têm que sentir que fazem parte do todo, sendo este um processo fulcral para todos os alunos aprenderem a lidar com o respeito pelo próximo, cooperação e solidariedade.

Nasce assim um conceito de inclusão mais ligado à educação, que vai mais além do que apenas estar na sala de aula regular, que como refere Hill (2009) há uma diferença muito distinta entre “estar lá” e “ser incluído”. Kliewer (1998) citado por Park, Block e Kohn (2014) refere que crianças com deficiência, quando incluídos em salas de aula de educação geral, tornam-se mais competentes socialmente do que crianças com deficiência que frequentam escolas segregadas. Neste sentido estes alunos mostram também um maior progresso académico quando se encontram num ambiente inclusivo (Bax, 1999; Kliewer, 1998; Sebba & Sachdev, 1997 citado por Park et al. 2014).

Neste seguimento, a Declaração de Salamanca enuncia algumas crenças desde o direito à educação, passando pela individualidade de cada ser humano, a necessidade de implementar sistemas de educação dando resposta à diversidade da população, o direito de crianças com NEE frequentarem escolas regulares com uma aprendizagem centrada nelas mesmas e nas suas necessidades, acreditando assim que escolas inclusivas constituem um passo importante para combater atitudes discriminatórias, alertando para a solidariedade e dando um passo importante para chegar a uma educação para todos (UNESCO, 1994). No entanto, a presente Declaração refere também que “por um tempo demasiado longo, as pessoas com deficiência têm sido marcadas por uma sociedade incapacitante que acentua mais os seus limites do que as suas potencialidades” (UNESCO, 1994). Consequentemente, Rodrigues (2003b, p. 91) questiona “Poderá existir uma escola inclusiva numa sociedade que não o é?” Esta questão elucida muito vivamente sobre o caminho que existe ainda a percorrer.

Para a UNESCO (1994) existe a convicção de que compete às escolas educar todas as crianças, como tal, uma escola inclusiva, implica modificações ao nível da estrutura educativa, no que toca a conteúdos, métodos, estratégias, com vista a abranger todas as crianças da mesma faixa etária.

De facto, Correia (2003) alude que a inclusão de alunos com NEE no ensino regular, trás benefícios não só para os mesmos, como para os seus pares, professores, e outros. Quanto aos próprios alunos com NEE o autor defende que a frequência destes nas escolas regulares, apresentam um índice de sucesso escolar mais elevado; quanto aos seus pares, estimula não só o sucesso, como também o desenvolvimento de atitudes positivas em relação à diferença; no caso dos professores dá-se o desenvolvimento da sua vida profissional na medida em que estreitam relações de colaboração e confiança. Conquanto que, o autor supracitado refere também que a inclusão pode nem sempre ser positiva., devido ao facto de muitas vezes as escolas não estarem preparadas para tal, não terem uma qualidade de atendimento adequada a alunos com NEE, ou os professores não estarem preparados para adequar uma gestão correcta à diversidade de alunos, ou simplesmente porque a sala de aula não oferece os recursos necessários ao pleno desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem focado em determinadas problemáticas. Mediante o exposto, alguns aspectos que são centrais para a implementação do modelo da escola inclusiva nas escolas, segundo Capucha (2010) são: adaptações curriculares e dos meios e métodos de aprendizagem; professores especializados, principalmente no departamento de ensino especial; criação de ambientes positivos; construção de planos educativos individuais; acessibilidade a equipamentos e serviços específicos facultados por parte de instituições de educação especial e reabilitação; desenvolver a autonomia dos alunos através do reforço de algumas áreas menos representativas do currículo. Indo de encontro ao referido, para Felizardo (2010) estes aspectos passam por: consciencializar a sociedade; promover a diversidade na escola como uma cultura; formação inicial, contínua e especializada de professores na área das NEE; adaptar recursos; diferenciar e/ou flexibilizar o currículo; promover a cooperação entre professores; envolver os pais; e promover a aprendizagem cooperativa. Assim, segundo Capucha (2010), algumas medidas para a implementação dos aspectos a introduzir na escola são: disponibilidade dos professores para trabalharem com alunos com NEE; compor uma rede de escolas de referência para o atendimento de problemáticas de alta intensidade e baixa frequência (mais graves), para que sejam disponibilizados meios especializados; adaptações

de espaços e materiais; fortalecer o trabalho de equipa entre professores, familiares e alunos; divisão do trabalho e devida responsabilização; formação inicial de professores com maior enfoque na inclusão; desenvolvimento de programas de formação contínua; desenvolvimento de formas de planeamento e avaliação que permitam a aprendizagem de todos. Capucha (2010) refere ainda que tudo isto traz implicações positivas para os alunos com NEE, mas acaba por beneficiar todos ao mencionar que “uma escola capaz de promover o potencial de alunos com maiores dificuldades de aprendizagem é uma escola capaz de educar melhor todos os seus alunos (Capucha, 2010, p. 45). Block e Obrusnikova (2007) relatam que a inclusão de alunos com deficiência tem sido bem sucedida e significativa.

No entanto, segundo Jiménez (1997), este modelo de escola exige mudanças de estruturas, mas acima de tudo, mudanças muito mais profundas, mudanças de atitudes, pressupondo uma maior abertura à comunidade. Quando um aluno faz parte do ensino regular, frequenta e partilha o mesmo espaço e os mesmos meios, considera-se que este está incluído. No entanto, a inclusão vai mais além e constitui um processo um pouco mais profundo, baseando-se em valores como igualdade, fraternidade, direitos humanos e democracia (Wilson, 2000). A educação inclusiva representa uma atitude, um sistema de valores e de crenças, não se trata apenas de documentos legais ou de atribuição de um novo nome que substitua a integração (Sánchez, 2005; Rodrigues, 2000). Leitão (2010) corrobora este facto quando refere que todos devem beneficiar, por parte dos seus pares, de aceitação pela diferença, ajuda e solidariedade, onde ser diferente é normal. Há que ter em conta que os alunos “não devem ser vistos como um problema, situação que leva à desresponsabilização e às práticas instrucionais separadas, mas como um valor e um desafio, atitude que leva à responsabilização, à reflexão, à mudança das práticas” (Leitão, 2006:19). Este desafio pretende que o fim seja “criar oportunidades para todos poderem aprender juntos, no respeito pelas diferenças individuais, sejam elas oriundas ou não de deficiências, no respeito pelas diversidades étnicas, culturais, religiosas, linguísticas, ou outras, é o grande desafio que se coloca à escola.” (Leitão, 2003, p. 10). Esta mudança não se pode esperar a partir da normalidade de um grupo que se ajusta a outro. É necessário que esta surja a partir da interacção de todos os elementos intervenientes do grupo, e que se crie um contexto de crescimento mutuo.

Neste sentido Serra (2005) afirma, convicta, que há cada vez mais uma necessidade crescente de abandonar o conceito de “escola inclusiva” para o substituir apenas por “escola” ou “escola contemporânea”, por forma a dizer que esta escola está preparada para desenvolver

todo o tipo de alunos, independentemente das suas condições. Para a autora, este é um passo no caminho para a cidadania, pertença e participação.

1.1.3. EF inclusiva

Geralmente, pessoas com deficiências apresentam padrões de aptidão física reduzidos. No entanto, de acordo com Cooper e Quatrano (1999, citado por Kodish, Hodges-Kulinna, Martin, Pangrazi, & Darst, 2006), há benefícios extremamente importantes na prática de actividade física, para indivíduos com deficiências. Shifflet, Cantor e Megginson (1994, citado por Kodish, et al., 2006) mencionam ainda que esta traz diversos benefícios positivos, quer a nível individual, quer a nível social, para crianças e adolescentes com incapacidades funcionais.

No seguimento da problemática da inclusão, surge o contexto inclusivo na EF, disciplina que aparenta ser facilitadora para todo este processo, ou pelo contrário, pode constituir-se um obstáculo a ultrapassar para efectivamente se processar a inclusão. Segundo o Departamento da Educação Básica (2004), a educação física, pelas situações de interação, assegura contextos positivos ao desenvolvimento social dos alunos, favorecendo a ambientação ao meio escolar, tendo em conta que as experiências motoras têm uma grande relevância para o desenvolvimento cognitivo. Corroborando este facto, mencionam-se as características da disciplina, de acordo com a Direcção-Geral dos Ensinos Básico e Secundário (1990): é uma proposta cultural de desenvolvimento individual e social; é um compromisso social; promotora do desenvolvimento global e harmonioso dos alunos, no domínio das actividades físicas; é uma formação eclética; e é um processo inclusivo, ou seja, “ninguém é excluído, por dificuldades ou aptidão insuficiente, nem por exigências gerais que deixem de considerar as possibilidades de cada aluno” (p.21). Para além destes factores, a EF reveste-se também de outros aspectos que levam à formação da personalidade, tais como: proporciona o bem-estar e satisfação pessoal; é promotora de um estilo de vida saudável, prevenindo determinadas doenças; promove nos alunos uma maior prontidão, disponibilidade e preparação para as rotinas diárias – exigências físicas e emocionais; valoriza a representação do Eu; permite a exploração de relações interpessoais, cooperação/oposição, respeito, ensinando a lidar com regras, interesses e iniciativas individuais. (Direcção-Geral dos Ensinos Básico e Secundário (1990). Ao falar-se em inclusão na EF, torna-se indispensável referir o

ensino diferenciado, um ponto muito referenciado nos Programas Nacionais de EF: diferenciação do ensino, diferenciação dos tipos de actividades, diferenciação do papel dos professores, diferenciação do tempo e das situações de aprendizagem, diferenciação dos processos de treino, diferenciação dos objectivos, etc. Como tal, é uma disciplina que se conta, além do mais, programaticamente, com as dificuldades e potencialidades dos alunos. Desta forma pode afirmar-se que, garantidamente, é uma disciplina com carácter inclusivo, pelas características que lhe são intrínsecas, porque é uma disciplina socialmente útil uma vez que “a criança não só obtém ganhos imediatos pelo efeito da prática como, num horizonte mais longínquo, pela possibilidade de utilizar essa formação na ocupação dos tempos livres” (Direcção-Geral dos Ensinos Básico e Secundário, 1990, p. 25) ou seja, as aprendizagens adquiridas na disciplina não são apenas úteis em aula, como podem e devem também transparecer para fora da aula, não só em termos físicos e emocionais, mas também sociais.

Ainda assim, para Rodrigues (2003a) a disciplina em questão não pode passar ao lado da Educação Inclusiva, e tendo em conta que é uma disciplina obrigatória desde o 5º até ao 12º ano, esta pode ser considerada um motor ou um entrave para o desenvolvimento de uma Escola Inclusiva. Se se verificar como um entrave, será por causas como a falta de formação de professores na área em questão e a falta de recursos materiais, espaciais e humanos adaptados às características dos alunos com NEE. Mas por outro lado, pode verificar-se como um motor de desenvolvimento da Escola Inclusiva, primeiramente por ser uma disciplina com uma maior flexibilidade intrínseca aos conteúdos programáticos que dá a oportunidade ao professor de organizar a forma como os lecciona, permitindo que se verifique uma maior diferenciação curricular; muito devido às características da disciplina, os professores da mesma são considerados promotores de atitudes mais positivas nos alunos, relativamente a professores de outras disciplinas, difundindo portanto atitudes favoravelmente mais dadas à inclusão; por último, como já referido, por lhe ter uma característica já inerente ligada à inclusão é uma disciplina que leva a um grau de satisfação, independentemente do nível de desempenho e condições em que o aluno se encontre (Rodrigues, 2003a).

A EF é uma disciplina que permite o desenvolvimento adequado às necessidades e potencialidades de cada aluno, proporcionando melhor qualidade de vida, quer a nível social, como físico e emocional. Por todos estes motivos, para os alunos com NEE torna-se uma experiência de relevo, pois, segundo Cruz (1999), ajuda o aluno a suavizar as suas frustrações.

O'Brien, Kudláček e Howe (2009) revelam a existência de alguns estudos quanto à inclusão de alunos com deficiências nas escolas regulares, mas referem que, relacionados com a EF, a pesquisa fica ainda aquém. Ahmetašević, Bartoňová & Válková (2012) corroboram este facto ao afirmarem que a realidade inclusiva de alunos com NEE na EF regular, é ainda uma realidade pouco desenvolvida. No entanto, alguns estudos apontam para resultados positivos no que toca à inclusão de alunos com deficiência nas aulas da disciplina (Block & Obrusnikova, 2007; Válková, Obrusnikova & Block, 2003). É importante realçar que a inclusão nas aulas de EF depende não só da qualidade dos programas da disciplina, mas também na reacção às diferenças individuais.

Para alguns autores cabe ao professor da disciplina em causa criar condições de prática para todos os alunos, independentemente das suas condições, respondendo às necessidades de todos os alunos, minimizando o máximo possível as barreiras encontradas ao longo do percurso (Leitão, 2010; Laws & Fisher, 1999 citado por Bailey, 2005). Outro aspecto relacionado com os professores e de grande importância para a inclusão de alunos com NEE, trata-se das suas atitudes, atitudes dos próprios professores que influenciam o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que, por um lado, as atitudes desfavoráveis dos professores pode constituir-se como uma barreira, mas por outro, as atitudes positivas são necessárias para o sucesso dos alunos uma vez que o professor é o principal facilitador do processo em questão. Palla e Castro (2004) referem que as atitudes desfavoráveis do professor podem trazer consequências no ensino de alunos com deficiência, nomeadamente no que toca à forma como o aluno se adapta, sente-se aceite e aprende. Enquanto professor, este tem o dever não só de ensinar os conteúdos programáticos, mas também tem de transmitir valores, normas, maneiras de pensar e de agir perante determinadas situações (Palla & Castro, 2004). Valores e crenças estes, muitos deles, já intrínsecos ao desporto, e portanto, à disciplina de Educação Física. Contudo, para tal situação acontecer, é necessário que efectivamente se dê maior enfoque às práticas inclusivas na formação inicial de professores (Rodrigues, 2003a), pois o professor é o ponto de partida para a melhoria da escola, tendo em conta que a mudança educacional depende da forma como este pensa e age. Certamente, esta é uma condição que, sem dúvida, influenciará a interacção e comportamento dos alunos sem NEE para com os alunos com NEE (Kudláček, Ješina & Wittmanová, 2011).

Quanto aos procedimentos pedagógicos do professor, este tem de ter em mente as sequências de aprendizagem, utilizando técnicas e materiais apropriados às necessidades de

cada aluno, acompanhando as suas evoluções e, caso seja NEE, as adaptações de desenvolvimento, alertando os pais sobre as mesmas. O professor deve ainda ter em conta a participação equitativa de todos os alunos. Liberman e Houston-Wilson (2009) aponta algumas propostas que o professor deve ter em conta para transformar o contexto em inclusivo, nomeadamente, incentivar o aluno a uma participação activa na aula e dar autonomia ao aluno para adaptar a tarefa às suas necessidades.

Não só estes aspectos permitirão avanços quanto à inclusão na EF mas também: o facto de a educação motora constituir um direito de todos os alunos; o apoio especializado dado aos professores de EF, deve ajudar o mesmo a analisar com profundidade os problemas encontrados; neste sentido, a EF pode, efectivamente constituir uma área que ajuda no desenvolvimento da educação inclusiva, permitindo a experimentação, inovação e consequente melhoria da qualidade pedagógica (Rodrigues, 2003a).

No sentido do apoio especializado surge o conceito de EFA. Este conceito não se diferencia da Educação Física no que toca aos conteúdos, no entanto compreende métodos e técnicas mais adaptáveis aos alunos com NEE. Para Sherril (1999), a EFA trata-se de um corpo especializada que se dedica à procura de soluções adequadas às necessidades individuais, como resposta aos problemas surgentes da actividade física, trabalhando a atitude de aceitação das diferenças. Como forma de possibilitar conteúdos diversificados, torna-se uma necessidade recorrer a modificações que atendam às necessidades educacionais dos alunos com deficiência (Rodrigues, 2006), assim, algumas actividades só se tornam acessíveis a pessoas com determinadas deficiências, de acordo com a adaptação implementada. Estas adaptações podem passar por, segundo Munster (2013): adaptações quanto à instrução; adaptações quanto aos equipamentos e materiais; adaptações quanto ao espaço físico; adaptações quanto às regras. Assim, estas adaptações metodológicas na disciplina de EF dependem de: uma análise criteriosa da situação e do contexto; conhecimento das necessidades e potencialidades do aluno com NEE; planeamento adequado; e organização prévia das estratégias de ensino e recursos. Ou seja, segundo Munster (2013), o professor deve avaliar as condições do aluno em causa percebendo se há a possibilidade de serem aplicados os conteúdos convencionais previstos no currículo, caso contrário, serão definidos recursos e estratégias comuns ou diferenciadas.

Adaptações Curriculares	Adaptações Metodológicas
Conteúdo convencional	Recursos e estratégias usuais
Conteúdo convencional	Recursos e estratégias diferenciados
Conteúdo alternativo	Recursos e estratégias adequados
Conteúdo adaptado	Recursos e estratégias específicos.

Tabela 1 - Correspondência entre adaptações curriculares e metodológicas (Munster, 2013)

No entanto, para o mesmo autor, deve ser tido em conta que não se pode privar o grupo de alunos de experienciar os conteúdos previstos no currículo, em prol de alunos com NEE. Todos os envolvidos na prática têm o direito de aumentar as suas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento pessoal.

1.2. Atitudes

1.2.1. Conceito

O conceito de atitudes torna-se difícil de definir na medida em que, muitas vezes, é confundido com comportamentos. Para Tripp e Sherrill (1991 citado por Qui & Ha, 2012), acredita-se que na educação as atitudes e comportamentos estão intimamente relacionados e que as atitudes são úteis para prever comportamentos, como corroboram Doukeridou, Evaggelinou & Kudláček (2010) quando referem que as atitudes são a chave para o processo de mudança de comportamentos, ou seja, a partir de uma atitude é previsível um determinado comportamento. Neste sentido Ajzen (1991) alude que uma atitude é a tendência de para uma pessoa agir de forma favorável ou desfavorável a uma situação, objecto ou pessoa. Já Vala e Monteiro (1997) expõem as atitudes como resultantes do confronto de interacções sociais. Triandis (1971 citado por De Boer, Pijl & Minnaert, 2012) partem ainda para uma ideia mais compartida, que engloba três componentes no conceito de atitude: componentes cognitiva, afectiva e comportamental. Ou seja, a componente cognitiva engloba o pensamento, a crença, opinião e percepção relativas a um objecto; a componente afectiva está relacionada com os sentimentos e emoções provocados por um objecto, e intimamente ligada às motivações do sujeito, podendo levar a uma aproximação ou afastamento; e a componente comportamental

manifesta-se nas reacções do sujeito perante o objecto em causa (De Boer, Pijl & Minnaert, 2012).

Assim sendo, atitudes e comportamentos, não tendo o mesmo significado, apresentam uma relação directa (Lambert & Lambert, 1996; Rodrigues, Assmar & Jablonski, 1999 citado por Palla & Castro, 2004), sendo que as atitudes podem, claramente, influenciar comportamentos. O que acontece é que o comportamento é influenciado pelas vivências e experiências das pessoas, das ideias e motivações que criam para com esse objecto social.

1.2.2. Teoria do Comportamento Planeado

A Psicologia Social, como forma de perceber as condições que predizem o comportamento através das atitudes, criou várias teorias. Entre muitas teorias criadas, será seguidamente apresentada a TCP, que serve de base para a elaboração e percepção do presente trabalho.

Assim, a TAR, afirma que uma atitude é medida através de um conjunto de crenças formuladas à volta dos atributos de um objecto (Ajzen & Fishbein, 1980 citado por Obrusnikova, Block e Dillon, 2010). Esta teoria explica, matematicamente, a relação entre atitudes, crenças e comportamentos. No entanto a presente teoria afirma que a acção depende única e exclusivamente da motivação do indivíduo para agir de determinada forma. Todavia, para um sujeito decidir se realiza um comportamento, esse comportamento tem de ser controlado relativamente a factores internos e externos (Ajzen, 1991).

Posto isto, surge a TCP, com base na TAR, tendo o acréscimo da variável de percepção do controlo comportamental, que se juntou às variáveis: normas subjectivas e atitude relativa ao comportamento específico. Assim, a TCP prevê, com exactidão, a intenção de um individuo relativamente a um determinado comportamento. O que faz com que haja uma previsão tão exacta deste comportamento, ao contrário da TAR? As três variáveis já referidas. Por um lado a atitude, que é a percepção do sujeito quanto às consequências do comportamento (crenças comportamentais) e posterior avaliação pessoal relativamente ao mesmo (avaliação das consequências) (Calmeiro & Matos, 2004). Para Ajzen (1991), a consequência de uma acção contribui para a realização ou não realização da mesma. Assim, a avaliação dos comportamentos é feita como positiva ou negativa, criando diversas atitudes em relação aos mesmos. Assim, quando se esperam consequências desejáveis, é aprendido

produzir atitudes favoráveis, mas por outro lado se se esperarem consequências indesejáveis, é aprendido a formar atitudes desfavoráveis.

Por outro lado, a norma subjectiva, trata-se da percepção do sujeito quanto à pressão social, e é determinada pelas crenças normativas, ou seja, a percepção que o sujeito tem relativo ao que a sociedade pensa daquilo que se deve ou não fazer (Calmeiro & Matos, 2004), sendo que a força deste tipo de crenças se relaciona com a motivação do sujeito para cumprir com o comportamento em questão (Ajzen, 1991).

Por último, a percepção de controlo comportamental trata-se da facilidade ou dificuldade que o sujeito tem em realizar um comportamento, e é determinada por dois factores: as crenças de controlo, baseadas na experiência com determinado comportamento (Ajzen, 1991), tratando-se da percepção do sujeito quanto aos recursos e oportunidades para realizar o comportamento, bem como a percepção relativa às barreiras que se preveem; neste sentido, quantos mais recursos e oportunidades, e menos barreiras se verificam, maior será o poder de controlo (Calmeira & Matos, 2004). No entanto, segundo Ajzen (1991), a percepção de controlo do comportamento é influenciada por factores de controlo interno (intrínsecos ao sujeito) e factores de controlo externo (dependentes da situação – oportunidades e dependência dos outros). Por um lado, os primeiros cingem-se à informação sobre os comportamentos e competências para o mesmo se realizar, mas também se cingem às emoções e stress. Os segundos dependem de: oportunidades, em que a falta delas pode ser considerada uma barreira que possivelmente alterará a intenção de realização do comportamento; dependência dos outros, pois o individuo espera que haja colaboração na realização do comportamento. Como tal, é aqui que pode entrar a experiência para modificar os factores internos, permitindo aumentar o grau de controlo, por conseguinte, os factores externos revelam uma maior dificuldade para serem alterados, tendo em conta que o sujeito se encontra sobre pressão emocional, não sendo responsável pelo seu comportamento uma vez que não tem controlo sobre este (Ajzen, 1991).

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

Para Ajzen (1991) os comportamentos situam-se num *continuum* em extremos opostos, a facilidade ou dificuldade em realizar um comportamento, ou seja, num dos pólos encontram-se os comportamentos fáceis de serem realizados, portanto sem problemas de controlo, já no pólo oposto, ao contrário, encontram-se os comportamentos difíceis de realizar, exigindo recursos e oportunidades, e portanto, sobre os quais não se tem muito controlo.

Por último, torna-se crucial evidenciar alguns estudos que têm investigado variáveis em contextos inclusivos em aulas de EF, tendo como base a TCP (Kodish et al.; Hutzler & Levi, 2008; Obrusnikova, Block & Dillon, 2010), ainda assim, segundo Obrusnikova et al. (2010) a maioria dos estudos centram-se maioritariamente nas atitudes dos professores de EF, ao invés dos alunos sem deficiência.

1.2.3. A atitude dos alunos em relação à inclusão dos seus pares com deficiências nas aulas de EF

Quando se remete ao tema da Inclusão nas aulas de EF, torna-se indispensável abordar as atitudes, quer dos professores, quer dos alunos sem deficiência, estes sobre os quais se debruça o estudo, perante os alunos com deficiência das suas turmas, uma vez que há estudos que comprovam que a inclusão social está intrinsecamente relacionada com as atitudes, sendo que estas são melhor percebidas quando os alunos passam por experiências sociais, uma vez que a aceitação social e inclusão social nas aulas de EF estão directamente relacionados com as atitudes e crenças dos alunos sem deficiência quando relacionados com alunos com deficiência (Hutzler, 2003 citado por Obrusnikova et al., 2010). Para Hutzler e Levi (2008), a atitude do aluno sem deficiência para com o aluno com deficiência, quando incluído, está directamente relacionado com: o grau em que a criança acredita no resultado da inclusão como positivo ou negativo; aquilo em que a criança acredita que esperam dela, como os pais, professores, colegas e outros; e o grau que a criança se vê a si como competente para pertencer a esse mesmo contexto.

Está comprovado, segundo Block (1995) e Block e Obrusnikova (2007) que a inclusão de alunos com NEE nas aulas de EF regulares apresentam benefícios ao nível das atitudes por parte dos alunos ditos normais, ou seja, uma criança com NEE pode ser incluída nas aulas de EF sem que prejudique os outros alunos da turma sem deficiência. Os alunos sem

deficiência aprendem a lidar com a tolerância, ganhando sentimentos de pertença e tornando-se mais compreensivos (Block & Obrusnikova, 2007), aprendendo a aproximar-se dos seus pares com deficiência (Romer & Haring, 1994 citado por Panagiotou, Evaggelinou, Doukeridou, Mouratidou & Koidou, 2008), acabando por aceitar as diferenças e desenvolver laços empáticos (Lieber, Capell, Sandália, Wolfberg, Horn & Bechman, 1998 citado por Panagiotou et al., 2008), e acabando assim por se tornarem mais sensibilizados para com as necessidades desses colegas (Peck, Carlson & Helmstetter, 1992 citado por Panagiotou et al., 2008). Por outro lado, em termos de benefícios adquiridos pelos próprios alunos com NEE, estes tem uma melhor aprendizagem quando incluídos em turmas regulares, podendo mesmo ser incluídos na EF, sem prejudicar a prática dos seus colegas ditos normais (Block e Obrusnikova, 2007).

Neste sentido, Block e Obrusnikova (2007) apresentem três resultados positivos de destaque, quando alunos com NEE são incluídos nas aulas de EF regulares: os alunos com NEE podem ser incluídos com sucesso nas aulas de EF se tiverem apoio; a inclusão de alunos com NEE não tem efeitos negativos sobre os seus pares; e os alunos ditos normais, apresentam atitudes positivas em relação aos colegas com NEE. Obrusnikova et al. (2010) acrescentam ainda que os alunos que apresentam atitudes favoráveis quando jogam com alunos com NEE nas aulas de EF manifestam sentimentos prazerosos, bem como sentimentos de controlo, indo assim de encontro a Hutzler e Levi (2008) quando referem que factores como as atitudes, expectativas sociais e percepção de controlo são os maiores influenciadores da intenção de participação numa actividade competitiva com alunos com NEE. Há ainda alguns factores que facilitam o desenvolvimento de atitudes positivas dos alunos sem deficiência nas aulas de EF, como o incentivo social, interacção social, jogo cooperativo e apoio profissional (Murata, Hodge & Little, 2000 citado por Qui e Ha, 2012). Neste sentido, os professores devem planear as tarefas da aula e os papéis dos alunos, de modo a que todos contribuam significativamente para o alcance dos objectivos (Obrusnikoda & Dillon, 2012).

Nesta sequência, Block e Obrusnikova (2007) referem seis aspectos chave para uma melhor compreensão da inclusão dos alunos com NEE: suporte; efeito nos pares sem deficiência; atitudes e intenções das crianças sem deficiências; interacções sociais; integração nas aulas de EF; atitudes dos professores de EF. Indo de encontro a parte do referido pelos autores citado anteriormente, Hutzler (2003 citado por Obrusnikova et al., 2010) sublinha que a aceitação social dos alunos com NEE nas aulas de EF, está intimamente ligado às atitudes

que alunos sem deficiência têm para com os primeiros. Num contexto inverso, de não aceitação social e isolamento dos alunos com NEE, pode considerar-se dificultoso e prejudicial não só a inclusão social dos mesmos, como a progressão da suas aprendizagens (Goodwin e Watkinson, 2000 citado por Qui & Ha, 2012). Obrusnikova et al. (2010) referem ainda que a atitude de crianças sem deficiência e a sua aceitação, convicência e cooperação com os seus pares com deficiência nas aulas de EF, é um dos factores de inclusão mais importantes.

Diversos estudos reconheceram as variáveis associadas a atitudes positivas e a atitudes negativas dos alunos sem NEE, quando alunos com NEE são incluídos nas aulas de EF regular (Block, 1995; Hutzler & Levi, 2008; Lockhart, Frence, & Gench, 1998; Loovis & Loovis, 1997; Murata, et al., 2000; Panagiotou et al., 2008; Slininger, Sherrill, & Jankowski, 2000; Tripp, French, & Sherrill, 1995; Verderber, Rizzo, & Sherrill, 2003 citado por Qui & Ha, 2012). Vários destes estudos (Block, 1995; Slininger et al., 2000; Tripp et al., 1995; Verderber et al., 2003 citado por Qui & Ha, 2012) referem que indivíduos do género feminino são dados a atitudes mais favoráveis, já Panagiotou et al. (2008) demonstram não existirem diferenças estatisticamente significativas, enquanto Obrusnikova et al. (2010) no seu estudo, concluíram que a maioria dos alunos que apresentavam crenças de afectividade negativas eram raparigas. Block (1995) acrescenta ainda que o facto de ter um familiar/amigo próximo com as mesmas limitações, favorece também as atitudes, como corroboram Hutzler e Levi (2008) que, com base na TCP, mostram que aluno com experiência anterior com pessoas nestas circunstâncias, ou com alunos com NEE inseridos na turma, aceitam facilmente a inclusão de alunos com NEE na aula de EF. Por outro lado, para os mesmos autores, atitudes negativas podem ser geradas por alunos que tiveram experiências não estruturadas com alunos com NEE, e segundo (Verderber et al., 2003, citado por Qui & Ha, 2012) por alunos com elevados níveis de escolaridade.

Segundo Papaioannou, Evaggelinou e Block (2014), as pessoas mostram-se interessadas em consciencializar questões relacionadas com a deficiência, de forma a conceber atitudes positivas. Os mesmos acrescentam que, no que toca à inclusão de crianças deficientes na educação geral, principalmente na disciplina de EF, o conhecimento pode focar na compreensão das necessidades dessas crianças, levando a atitudes mais positivas das crianças sem deficiência (Aluede, Adeleke, Omoike, & Afen-Akpaída, 2008 citado por Papaioannou et al., 2014). Verifica-se assim que programas de consciencialização e

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

Os estudos de Obrusnikova et al. (2010) e Obrusnikova e Dollin (2012) têm como base a TCP, de forma a estudar a crenças comportamentais, normativas e de controlo de crianças sem NEE, quando colocadas a jogar, numa aula de EF, com crianças com NEE. Obrusnikova et al. (2010) referem que os alunos que têm uma atitude favorável para jogar com um colega com NEE, percebem que outras pessoas esperam que joguem com esse mesmo colega e que expressam um sentimento de controlo para brincar com o mesmo, e mostram-se mais propensos a terem intenções de jogar com o mesmo nas aulas de EF. No estudo em questão, chegou-se à conclusão que a idade dos alunos pode influenciar as suas atitudes, tendo em conta que os mais novos são mais influenciados pelos adultos, e os mais velhos, pelos seus pares (Obrusnikova et al., 2010; Obrusnikova e Dillon, 2012). Obrusnikova e Dillon (2012) apontam também que o género, na medida em que as raparigas se preocupam mais com os objectivos sociais (Guan, Xiang, McBride & Bruene, 2006 citado por Obrusnikova & Dillon, 2012) intenções e crenças comportamentais (Verderber et al., 2003 citado por Obrusnikova & Dillon, 2012), enquanto que os rapazes se preocupam mais com os resultados (Xiang, McBride & Guan, 2004 citado por Obrusnikova & Dillon, 2012). Verderber et al. (2003, citado por O'Brien et al., 2009) utiliza também a TCP no seu estudo, e os resultados aparentam que os alunos acreditam que devem jogar com os alunos com deficiência, no entanto, indo de encontro ao estudo de Obrusnikova et al., (2010), essas

crenças foram motivadas por pais e professores, não acreditando que os colegas tivessem as mesmas crenças. Assim, os estudos apresentados, relativos à TCP, revelaram que a inclusão pode ser implementada sem qualquer impacto negativo em qualquer um dos alunos

Os estudos na presente área têm aumentado na última década, utilizando a TCP (Obrusnikova et al., 2010), na qual o presente estudo se centra, conquanto a maioria dos estudos da área centra-se na TAR, pelo que a grande falha na investigação na presente área se encontra precisamente na pouca exploração sobre os comportamentos através da TCP (Ajzen & Fishbein, 1980 citado por Obrusnikova et al., 2010).

Há que realçar, ainda que a investigação foca-se muito também nas atitudes dos professores de EF, deixando um pouco de lado as atitudes dos alunos normais face à inclusão dos seus pares com NEE (Block, 1995; Kodish et al., 2006). Mas, torna-se importante salientar que a atitude positiva por parte dos professores é um factor muito importante, não só para garantir uma aprendizagem efectiva por parte dos alunos com NEE (Block & Obrusnikova, 2007), como também para facilitar e promover as atitudes dos alunos ditos normais para com os alunos com NEE. Segundo Leitão (2010) é ao professor que cabe criar condições de acesso para todos os alunos, independentemente das suas circunstâncias, minimizando as suas barreiras e fragilidades, adequando o processo de ensino-aprendizagem às necessidades individuais de cada um dos alunos. Doulkeridou et al. (2010) acrescentam que os professores são o agente principal na mudança das atitudes, sendo que por isso devem adoptar atitudes positivas apontadas para objectivos inclusivos. Sherril (2004, citado por Kudlacek, Jesina & Wittmanova, 2011) acrescentam ainda que os professores podem ser um meio facilitador para a inclusão, mas no reverso da medalha, podem também ser o maior obstáculo. Neste seguimento, Wentzel (1991 citado por Obrusnikova & Dillon, 2012) refere ainda os professores devem adoptar estratégias de ensino e gestão que: reforcem a adesão de regras e condutas; enfatizem a motivação intrínseca; foquem o progresso individual e participação.

Assim, os dados dos estudos apresentados, certamente ajudam a definir o caminho da inclusão, pois apresentam um aumento nas atitudes favoráveis em relação aos colegas com deficiência, porque efectivamente a inclusão em EF é importante não só para o aluno com deficiência, como para os seus pares e, segundo Leitão (2010), apenas assim serão alcançados valores de aceitação da diferença.

1.3.Competição e inclusão

1.3.1. Conceito

A competição, no meio escolar, apresenta-se como uma faca de dois gumes, ou seja, com ideias muito contraditórias. No entanto, a competição é uma componente intrínseca ao desporto, portanto, qualquer prática de aprendizagem relacionada com o mesmo, como é o caso da EF, não se encontra desvinculada da competição. Mas se o assunto for a competição no meio escolar, pressupõe-se que haja um compromisso com a educação do aluno, seguindo princípios pedagógicos pressupostos pelo desporto e, acima de tudo, regidos pelos PNEF.

Mas afinal o que é realmente a competição? De acordo com Weinberg e Gould (2006), dizem ser um termos popularmente usado para referir uma variedade de diferentes situações. Para Coakley (1994, citado por Weinberg e Gould, 2006), a competição é um processo social que ocorre quando é dada uma recompensa com base na comparação de performances com outras pessoas que participam na mesma tarefa ou evento. Assim, para Weinberg e Gould (2006) é claro que a competição promove o sucesso de uns e o fracasso dos outros. Segundo Leitão (2010), quando se fala em competição, perante a sociedade actual em que vivemos, fala-se invariavelmente em standards, ou seja, aquilo que a sociedade idealiza de normal e em que o desvio ou afastamento a esse standard é penalizado, socialmente desvalorizado, considerado inferior.

1.3.2. Inclusão através da competição

A grande maioria dos autores, considera que a competição, dominante nas propostas curriculares de EF, cria barreiras à inclusão de alunos com NEE, alunos que à partida são já vistos como menos capacitados para um bom desempenho numa competição (Block, 1995; Rodrigues, 2003a; Leitão, 2010).

Leitão (2010) menciona que práticas de cariz competitivo dificilmente correspondem ao sucesso e qualidade de uma escola para todos, uma vez que apresentam atitudes de conflito, oposição, confronto. Rodrigues (2003a) e Grineski (1996) apoiam esta ideia quando referem que a competição pode ser um obstáculo à inclusão dos alunos que são encarados

com menos capacidades, chegando mesmo a referir que a cultura competitiva se apresenta como uma fonte de exclusão.

Mas Papaioannou et al. (2014) e Block (1995) vão mais longe ao referir que a competição pode mesmo influenciar negativamente as atitudes, não só dos alunos com deficiência, como também dos seus pares para com a sua inclusão nas aulas de EF, pois reconhecem a competição, situada no pólo oposto à cooperação, como um ambiente pouco apropriado para o contexto da inclusão, e que, segundo Rodrigues (2003a) pode gerar sentimentos de insatisfação e frustração. Panagiotou et al. (2008) corroboram que os alunos mostravam comportamentos cooperativos para com os alunos com deficiência durante as aulas de EF, mas que quando se tratava de competição e de querer ganhar, os alunos com NEE eram excluídos das suas equipas, pois os seus pares preferiam ter colegas com melhores desempenhos para ganhar os jogos.

No mesmo sentido alguns estudos apontam para que crianças sem deficiência querem os seus pares com deficiências nas aulas de EF, mas não os querem nas suas equipas (Van Biesen, Busciglio & Vanlandewijck, 2006; Ješina, Lucas, Kudláček, Janecka, Machová & Wittmannová, 2006 citado por Panagiotou, et al., 2008). Para Downs e Williams (1994), as pessoas com dificuldades de aprendizagem não são geralmente escolhidas para competir no cenário desportivo e, portanto, não se mostra surpreendente que os alunos adotem atitudes negativas sobre a sua participação na actividade física. Segundo Goffman (1963) citado por Downs e Williams (1994), este facto deve-se essencialmente a uma evidência sociológica apoiada na ideia de que o primeiro contacto com pessoas com dificuldades de aprendizagens, são baseados em grande parte na ignorância e estereótipos.

No entanto, Azevedo e Filho (2011) apresentam uma opinião contrária ao explicitarem que a competição pode ser um óptimo meio de inclusão. Os autores são da opinião que a competição pode trazer benefícios não só para o lado do vitorioso, referindo que há prazer e valor intrínseco à competição quando se procura o melhor rendimento e a excelência, podendo esta ser alcançada mesmo quando não se obtém a vitória.

Gomes e Júnior (2013) apontam como um desafio a inclusão de crianças com deficiência na competição, uma vez que referem que a competição está presente na vida, desde a vaga para a faculdade, a procura do primeiro emprego, etc. Os autores são da opinião que a competição ajuda os participantes a tornarem-se mais responsáveis e a fazê-los pensar antes de agir, porque uma escolha precipitada pode trazer bons ou maus resultados. Por isso

cada indivíduo pode ver a competição de duas formas: ou como uma luta por um resultado, ou como uma forma de expor o seu trabalho.

O estudo de Cocquyt e Sigmund (2011) mostra que a competição deve ser incluída na EF para pessoas com deficiência, mas apenas se resultar num aumento de experiências positivas para os participantes, acreditando que este tipo de práticas contribui para uma melhoria autopercepção dos indivíduos e consequentemente na qualidade de vida.

Há ainda um conceito importante quando se trata de competição em termos educativos: *Goal structure*, pode ser definido como a interacção física ou verbal que os alunos mantêm com os colegas e/ou professores quando envolvidos na aprendizagem, ou seja, é um tipo de interdependência (positiva, negativa ou não interdependente) que os alunos mantêm quando em aprendizagem (Grineski, 1996). Existem três tipos de *goal structures* para alcançar os objectivos: cooperativos, competitivos e individuais. No que toca ao tipo competitivo, estas podem ser caracterizadas como *zero sum* quando existe um vencedor e um perdedor, ou *negative sum* quando existe um vencedor e vários perdedores. Neste sentido, quando se fala neste tipo de aprendizagem estruturada, os alunos estão interdependentes negativamente uns dos outros. Sendo que esta interdependência negativa ocorre quando o alcance dos objectivos de um aluno ou grupo de alunos está ligado a outro aluno ou grupo de alunos que por seu lado não atingiram os objectivos (Grineski, 1996). No entanto, para o autor, a competição está geralmente associada a alguns resultados como: desenvolvimento do carácter; reforço da autoestima e autoconfiança; motivação para chegar mais longe; atingir metas de excelência; manter o interesse dos participantes; senso de realização pessoal perante o desempenho dos outros (Brown & Grineski, 1992 citado por Grineski, 1996). Ainda assim, o ensino cooperativo está associado ao maior alcance de objectivos (Grineski, 1996; Leitão, 2010) de diversas formas: desenvolvimento de atitudes; habilidades para trabalhar em grupo; sentido de autoestima; maturidade emocional; habilidades sociais; sentimentos de aceitação; afinidade com outros alunos; visão realista de si mesmo; preocupação com os outros (Johnson, Johnson & Maruyama, 1983; Johnson & Johnson, 1983 citado por Grineski, 1996). Portanto, segundo os autores, o tipo de aprendizagem cooperativa, ao invés da aprendizagem individual ou competitiva, trás vantagens em termos inclusivos, emocionais e sociais. Ainda assim, para Botteril (2005 citado por Weinberg e Gould, 2006), a cooperação e a competição podem ser vistas como complementares, pois uma abordagem integrada oferece melhores oportunidades de desenvolvimento pessoal e satisfação.

Desta forma, é de ressaltar que a competição estará sempre presente na vida de todos os indivíduos, neste sentido, esta não deverá deixar de existir na escola, pois faz parte da formação e aprendizagem dos alunos como conteúdo relevante da disciplina de EF (Gomes e Júnior, 2013).

1.3.3. Teoria dos Objectivos de Realização

De acordo com a TOR, as variações do comportamento e posteriores consequências cognitivas e afectivas, podem espelhar diferentes percepções relativas aos objectivos que se pretendem alcançar, não resultando em níveis diferenciados de motivação (Duda, 1993; Roberts, 1992 citado por Alves, 2003). Segundo Elliot e Dweck (2007) esta abordagem defende que os objectivos pessoais são influenciadores de pensamentos, sentimentos e acções quando se trata da procura do êxito. Como tal, para Maeh e Nicholls (1980) citado por Alves (2003), referem que para a compreensão do comportamento de realização, é importante distinguir o sucesso e o fracasso como estados psicológicos com base em interpretações pessoais da eficácia do esforço de realização. Ou seja, “se o resultado da avaliação proporciona atributos desejáveis no íntimo pessoal, tais como elevado esforço e/ou habilidade, então o resultado é visto como um sucesso” e vice-versa (Alves, 2003). Spink e Roberts (1980 citado por Alves, 2003) corroboram este facto ao mencionarem que mesmo numa competição desportiva, onde a vitória é o objectivo primordial, os participantes nem sempre percebem a vitória ou a derrota como sinónimos de sucesso ou fracasso. Neste sentido, estes três conceitos aqui debatidos, sucesso, fracasso e realização podem ser tidos em conta em termos de objectivos de comportamento. Assim, o aspecto primordial desta teoria baseia-se na percepção que o sujeito tem de sucesso e fracasso. Desta forma, existem alguns factores que são determinados por esta percepção que o indivíduo tem, nomeadamente o esforço que este dedica à actividade, a persistência, as cognições e respostas afectivas.

Ao que parece, segundo Lochbaum e Roberts (1993), Treasure e Roberts (1995), Elliot e Dweck (2007), existem dois tipos de objectivos, objectivos orientados para o ego, e objectivos orientados para a tarefa. Quando se trata de objectivos orientados para o ego, o indivíduo pretende somente superar os outros, por outro lado se o objectivo estiver relacionado com a tarefa, significa que o indivíduo pretende aperfeiçoar, progredir, aprender. Desta forma, para Duda e White (1992, citado por Alves, 2003), os objectivos orientados para

a tarefa, fomentam a motivação e o envolvimento no desporto mais eficazmente que a orientação para o ego.

Em diversos estudos realizados com base na TOR, concluiu-se que os alunos, nas aulas de EF, apresentam a orientação para a tarefa mais sublinhada (Duda & Nicholls, 1992; Duda et al, 1991; Goudas et al, 1995; Guest & White, 1996; Morgan & Carpenter, 1997; Papaioannou & Diggelidis, 1996; Papaioannou & McDonald, 1993; Swain, 1996; Vidal, 2001; White & Zellner, 1996; Williams & Gill, 1995; Xiang & Lee, 2002 citado por Alves, 2003). Por último, num estudo elaborado por Papaioannou (1998) citado por Moreno (2005) foi deparado que os estudantes com maior orientação para a tarefa percebem que aprendem coisas importantes, que se preocupam com os outros, que são responsáveis e divertem-se no processo de aprendizagem. Moreno (2005) reforça esta questão ao referir que os indivíduos maioritariamente orientados para a tarefa percebem a actividade física como reforço da sua capacidade de cooperação e responsabilidade social.

1.3.4. Estratégias competitivas centradas na relação

Na medida em que os PNEF evidenciam a inclusão como uma característica intrínseca à disciplina de EF, como já foi referido anteriormente, parece óbvio que, de forma a não retirar a identidade do desporto, deixando a competição de lado, onde podem ser alcançados alguns dos objectivos propostos, é necessário que o professor, como principal agente da promoção da inclusão dentro da sala de aula, deva criar estratégias adequadas às necessidades e especificidades de todos os alunos, sem colocar de lado a cultura desportiva ou o desporto na sua plenitude. Leitão (2010) corrobora quando refere que o currículo de EF é ainda fortemente dominado por práticas de cariz competitivo. Então, porque não arranjar formas de tirar partido deste tipo de práticas?

A utilização do termo estratégia tem vindo a ser muito utilizado quando se fala em contexto inclusivos de alunos com deficiência, e um ensino competente para uma diversidade tal de alunos, requer que os professores utilizam diversas abordagens, de forma a responder às necessidades de todos os alunos. Pois a adaptação de estratégias para o processo de ensino de alunos com deficiência é um passo importante e crucial para que as NEE sejam entendidas num contexto inclusivo. Como tal, para seleccionar a estratégia mais adequada, o professor deve conhecer as características da aprendizagem bem como futuras implicações para o

desenvolvimento dos alunos. Para Rodrigues (2006), é de importância fundamental adequar a exigência da actividade às necessidades dos alunos. Mas afinal o que é estratégia? Manzini (2010) citado por Munster (2013) define estratégia como uma acção do professor que faz uso a recursos para alcançar objectivos. Segundo Manzini (2010) citado por Fiorini, Deliberato e Manzini (2013), estratégia acontece no momento do ensino ou avaliação do aluno, devendo ser planeada, tendo em consideração as características do aluno, as suas necessidade e potencialidades e o objectivo a alcançar na tarefa a realizar. O autor acrescenta ainda que estratégia não é algo estático, que depois de planeado não possa mais ser alterado, mas que, pelo contrário, é algo flexível e passível de sofrer modificações, caso necessárias, pois os alunos são seres-humanos em mudança, exigindo novos ajustes. Tendo isto em conta, o professor deve planear mais do que uma estratégia para cada tarefa.

Segundo Gomes e Júnior (2013), e indo de encontro à TOR, o resultado da competição, não em termos de vitória ou derrota, mas a nível intrínseco aos alunos, num contexto educacional, dependem da forma como os professores a abordam, o significado que estes transmitem sobre a vitória e a derrota e a posterior aceitação dos alunos. Portanto, o professor não deve colocar de lado o carácter competitivo dos jogos, mas sim procurar compreendê-lo e passar essa compreensão para os alunos, utilizando-o para valorizar relações.

Freire (1997 citado por Gomes e Júnior, 2013) acredita que um aluno torna-se melhor quando percebe a importância do vencedor e do vencido, ao invés de nunca passar pela experiência da competição.

Estratégias como restringir algumas regras, alterar sistema de pontuação, adaptar materiais, tutoria de pares, desportos adaptados, alterar área de jogo, criar área de jogo alternativo, definir objectivos orientados para a tarefa, transmitir significado de vitória e derrota. Kalyvas e Reid (2003) acreditam que quando os jogos são modificados de acordo com as necessidades dos alunos, de forma a criar experiências de sucesso a todos, os alunos sem deficiência tornam-se mais receptivos a aceitar os seus colegas com deficiência.

Mas para Crawl, et al. (2009), Liberman e Houston-Wilson (2009) e Munster (2013) falando em termos gerais, não há uma estratégia melhor para incluir alunos com deficiência na EF, estas dependem sim do tipo de deficiência em causa, idade dos alunos, tipo de actividade, sendo que o objectivo principal passa sempre por criar uma experiência positiva para todos os alunos. No entanto, o autor aponta algumas estratégias passíveis de ser utilizadas neste contexto:

- a) Modificar instrução: orientação verbal, demonstração, assistência física, *brailing*;
- b) modificar equipamento: modificar o tamanho, o peso, a forma, a textura, densidade, velocidade e som do equipamento;
- c) modificar habilidades: diminuir ou aumentar número de repetições, diminuir a velocidade do jogo/tarefa, diferenciar o ensino;
- d) modificar conteúdo: alterar objectivos, dar alternativas para o mesmo domínio, alterar algo visual para auditivo (ou vice-versa);
- e) modificar regras: limitar contacto com o corpo, permitir assistência de pares, dar sanções cinestésicas aos alunos com deficiência, alargar as condições de marcação de pontos do aluno em causa;
- f) modificar o espaço/área: dar ao aluno uma área maior, colocá-lo numa área próxima ao professor;
- g) contar com a ajuda de pessoal adicional: ajudar o aluno a atingir o sucesso.

No entanto há-que ter em conta, como refere Munster (2013), que o grupo de alunos não pode deixar de experimentar os conteúdos previstos no currículo em prol de alunos com NEE, mesmo sabendo que haverão sempre benefícios para ambos os lados, quando o aluno com NEE é incluído.

Kalyvas e Reid (2003) são da opinião que a adaptação das regras dos jogos, na disciplina de EF, permite a participação dos alunos com deficiência, mas no reverso da medalha, pode diminuir o desafio, a competitividade e aumentar a facilidade para os seus pares. Mas as atitudes negativas dos alunos sem deficiência perante a adaptação das regras dos jogos, com a intervenção do professor, tiveram tendência a reduzir, o que faz com que se ressalve a importância de criar consciência sobre o desporto adaptado nos alunos sem deficiência (Panagiotou et al., 2008).

Mas ainda na sequência das estratégias, também a tutoria de pares pode ser uma estratégia a ser utilizada, mesmo em termos de competição na EF. Fenrick e Peterson (1984) citado por O'Brien et al. (2009) dizem que esta ferramenta de apoio aumenta o tempo de instrução, como também ajuda a desenvolver atitudes positivas.

Lieberman e Houston-Wilson (2009) acrescentam ainda que o professor deve ter em conta nas suas aulas o incentivo à prática de jogos desportivos colectivos por forma a esbater

a barreira da competitividade, pretendendo também que o aluno com NEE se integre em plano no jogo.

Visto que o professor é o agente principal na mudança e influência das atitudes dos alunos, e tendo em conta a TOR, partindo de objectivos orientados para a tarefa, este deve optar pela escolha das estratégias mais adequadas centradas no objectivo a trabalhar.

Num contexto inclusivo, torna-se pertinente referir que é importante que as práticas competitivas não se dissociem das práticas cooperativas. Segundo Leitão (2010) é necessário encurtar a distância entre as práticas individualistas e competitivas que sozinhas, dificilmente correspondem com sucesso e qualidade às exigências de uma escola para todos. Neste seguimento, quer a dimensão individual de aprendizagem, quer a dimensão competitiva, ganham um novo sentido quando integradas num ambiente assumidamente caracterizado pela cooperação e valores da partilha e solidariedade, ou seja, quando se centra uma perspectiva mais ampla de educação, principalmente na área da Educação Física, deve ser pensado no caminho das relações de colaboração, onde cada um dá o seu contributo para a resolução de problemas colectivos.

Finalmente, quando se fala em relação, torna-se crucial mencionar que a relação de alunos com os pares é de importância central. Esta relação, segundo Lieberman e Houton-Wilson (2009), pode originar uma fonte de companhia e entretenimento, ajuda na resolução de problemas e suporte emocional, mas principalmente na adolescência, pode constituir-se como a criação de uma identidade (Brown, Mory & Kinney, 1994; Parker e Asher, 1993 citado por Lieberman e Houton-Wilson, 2009). Desta forma os alunos que aproveitam positivamente estas relações, experimentam um bem-estar, crenças sobre si mesmos e formas de comportamento e interacção mais fortes (Rubin, Bukowski & Parker, 1998 citado por Lieberman e Houton-Wilson, 2009). Neste sentido temos crianças mais envolvidas e motivadas nas tarefas escolares. Leitão (2010) corrobora esta questão quando refere que a interacção entre alunos cria diversas oportunidades de aprendizagem. Neste sentido, Murata et al. (2000 citado por Qui & Há, 2012) referem que quanto maiores as interacções, independentemente das circunstâncias dos alunos, mais positivas são as interacções dos alunos para com os seus pares com NEE. Obrusnikova et al. (2010) e Panagiotou et al. (2008) mencionam que quanto maior a interacção social do aluno com NEE, maior o desenvolvimento de amizades, sentimento de pertença e igualdade. Neste sentido, se alunos jogam com os seus pares com deficiência, há uma maior promoção da aceitação social

(Obrusnikova et al., 2010), e esta aceitação é crucial para a inclusão dos alunos com NEE (Block e Obrusnikova, 2007).

Por fim, quanto a estudos que se foquem em estratégias competitivas centradas na relação, convém realçar que é uma área ainda por descobrir, visto não existirem estudo focados na variável em causa, verificando-se desde já a pertinência para o estudo do tema.

Metodologia

2.1. Pergunta de partida

Segundo Quivy (1995), uma pergunta de partida traduz-se num foco de interesse do investigador, aliado a uma preocupação relativa ao tema. Assim, a pergunta geral de partida definida para o tema é: Será que existe uma associação entre as estratégias competitivas centradas na relação e as crenças comportamentais favoráveis, crenças comportamentais desfavoráveis, crenças normativas, crenças de controlo interno e crenças de controlo externo, em alunos ditos normais, de escolas do distrito de Lisboa e Setúbal, em relação à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de EF?

2.2. Objectivos

Neste seguimento, partindo do geral para o particular, foi definido inicialmente o objectivo geral, pois são estes que “descrevem grandes orientações para as acções e são coerentes com as finalidades do projecto, descrevendo as grandes linhas de trabalho a seguir” (Guerra, 2000, p. 163). Assim, este passa por verificar as atitudes dos alunos face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF. Mas num âmbito mais específico, os objectivos específicos “são objectivos que exprimem os resultados que se espera atingir e que detalham os objectivos gerais” (Guerra, 2000, p. 164). Neste sentido, os objectivos propostos para o estudo em causa são:

Objectivo 1: Analisar a associação entre o uso de estratégias competitivas centradas na relação e as crenças comportamentais favoráveis dos alunos de escolas do distrito de Lisboa e Setúbal, em relação à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de EF.

Objectivo 2: Analisar a associação entre o uso de estratégias competitivas centradas na relação e as crenças comportamentais desfavoráveis dos alunos de escolas do distrito de Lisboa e Setúbal, em relação à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de EF.

Objectivo 3: Analisar a associação entre o uso de estratégias competitivas centradas na relação e as crenças normativas dos alunos de escolas do distrito de Lisboa e Setúbal, em relação à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de EF.

Objectivo 4: Analisar a associação entre o uso de estratégias competitivas centradas na relação e as crenças de controlo interno e externo dos alunos de escolas do distrito de Lisboa e Setúbal em relação à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de EF.

2.3. Hipóteses

Após definidos os objectivos, são definidas as hipóteses, que segundo Quivy (1995) esta ou estas, conforme o número de hipóteses presentes num estudo, são uma proposição que prevê uma relação entre duas variáveis, no entanto, estas devem ser verificadas.

Assim, as hipóteses definidas para o presente estudo são:

Hipótese 1 - O uso de estratégias competitivas centradas na relação relaciona-se positivamente com as crenças comportamentais favoráveis.

Hipótese 2 - O uso de estratégias competitivas centradas na relação relaciona-se positivamente com as crenças comportamentais desfavoráveis.

Hipótese 3 - O uso de estratégias competitivas centradas na relação relaciona-se positivamente com as crenças normativas.

Hipótese 4 - O uso de estratégias competitivas centradas na relação relaciona-se positivamente com as crenças de controlo interno.

Hipótese 5 - O uso de estratégias competitivas centradas na relação relaciona-se positivamente com as crenças de controlo externo.

2.4. Caracterização das variáveis em estudo

Após a definição dos objectivos e hipóteses de estudo, torna-se crucial fazer uma caracterização das variáveis em estudo. Assim, verificam-se presentes duas variáveis em cada uma das hipóteses, sendo que a variável independente são as estratégias competitivas centradas na relação, por outro lado, a variável dependente em cada uma das hipóteses são as crenças (comportamentais favoráveis e desfavoráveis, normativas e de controlo interno e externo).

Ambas as variáveis são quantitativas, sendo medidas através da média dos itens de cada questionário. Assim, no caso das estratégias competitivas centradas na relação, a média corresponde aos itens 2, 8 e 10 do questionário ESCOOP (Leitão, 2014) que mede a cooperação/competição. Por outro lado, no questionário AID-EF (Leitão, 2014), que mede a

atitude dos alunos sobre a inclusão dos seus pares com deficiência, é do interesse do estudo focar as crenças comportamentais que influenciam atitudes que determinarão um comportamento; crenças normativas que definem que a motivação faz com que um indivíduo cumpra um determinado comportamento; e as crenças de controlo que são a base para a percepção de para controlar o comportamento (Ajzen, 1991). Assim, os itens relativos às crenças comportamentais favoráveis são os itens cinco, sete, dez e catorze, e as crenças comportamentais desfavoráveis baseiam-se nos itens um, três, oito e doze; quanto às crenças normativas os itens são o quatro, seis, onze e quinze; e por fim, quanto às crenças de controlo, os itens relacionados são o dois, nove, treze e dezasseis, que se dividem nos itens dois e dezasseis para as crenças de controlo interno, e itens nove e treze para as crenças de controlo externo.

2.5. Desenho do Estudo

A natureza da recolha de dados do presente estudo é do tipo quantitativo e com uma abordagem nomotética no que toca à investigação em Ciências Sociais. O estudo em questão será do tipo indutivo, uma vez que a partir de observações específicas procura-se descobrir padrões entre os eventos observados. Por último, o desenho de estudo tem um carácter observacional e é um estudo transversal (cross-sectional) pois não existirá qualquer tipo de manipulação junto dos sujeitos da amostra e será feito um levantamento, verificando associações comuns entre factores, através da recolha de dados quantitativos.

2.6. Amostra

Neste estudo participarem 2094 alunos do 1º ciclo ao Ensino Secundário de escolas dos distritos de Lisboa e Setúbal. Da amostra em causa, 1020 (48,7%) são do género masculino e 1074 (51,3%) do género feminino.

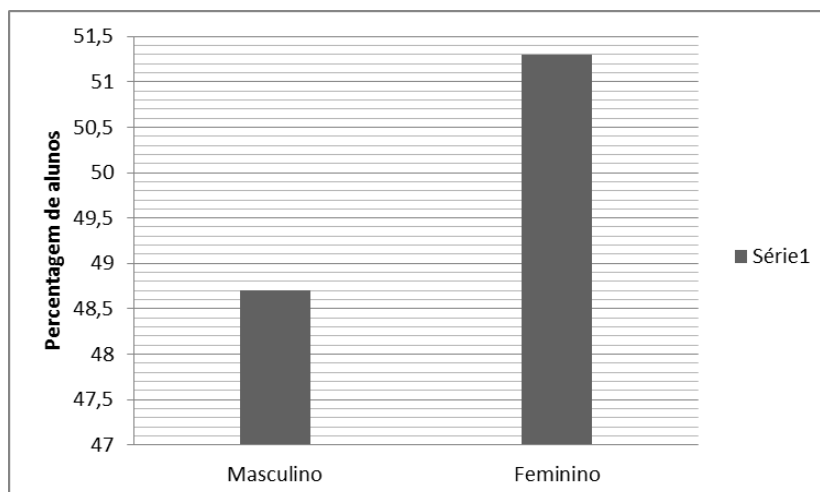


Figura 1 - Género dos alunos inquiridos

Os mesmos alunos apresentam idades entre os 9 e os 21 anos de idade ($13,24 \pm 1,9$), mais especificamente, 28 (1,34%) inquiridos têm 9 anos, 121 (5,78%) têm 10 anos, 271 (12,94%) têm 11 anos, 356 (17%) têm 12 anos, 387 (18,48%) têm 13 anos, 404 (19,29%) têm 14 anos, 261 (12,46%) têm 15 anos, 157 (7,50%) têm 16 anos, 81 (3,87%) têm 17 anos, 20 (0,96%) têm 18 anos, 6 (0,29%) tem 19 anos, 1 (0,05) tem 20 anos e 1 (0,05%) tem 21 anos.

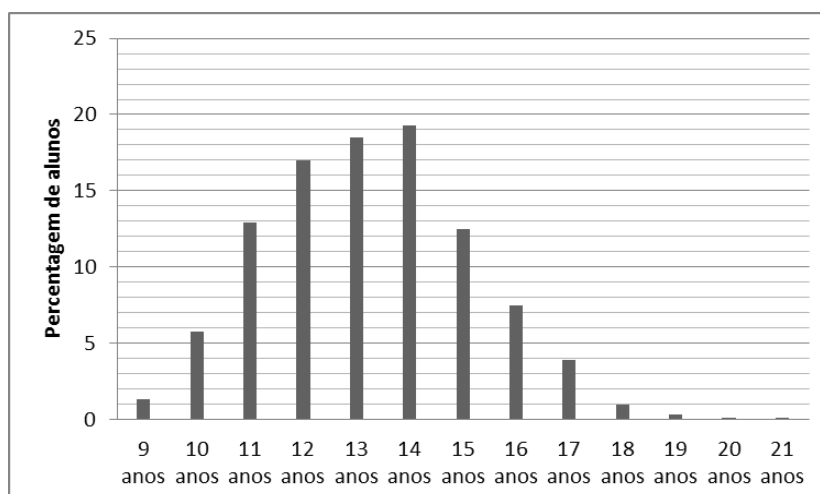


Figura 2 - Idades dos alunos inquiridos

Da totalidade dos alunos inquiridos, 25 (1,19%) frequentam a escola A, 12 (0,57%) frequentam a escola B, 91 (4,35%) frequentam a escola C, 482 (23,02%) frequentam a escola D, 244 (11,65%) frequentam a escola E, 153 (7,31%) frequentam a escola F, 211 (10,08%) frequentam a escola G, 287 (17,71%) frequentam a escola a escola H, 180 (8,60%)

frequentam a escola I, 258 (12,32%) frequentam a escola J, 78 (3,72%) frequentam a escola K e 73 (3,49) frequentam a escola L.

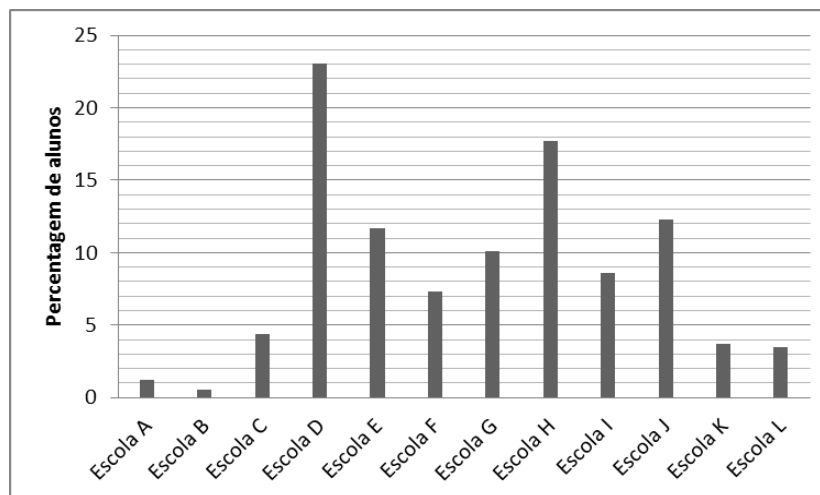


Figura 3 - Escolas que os alunos inquiridos frequentam

De todos os alunos inquiridos, 55,83% (1169) pertencem a turmas com alunos com NEE e 44,17% pertencem a turmas sem alunos com NEE.

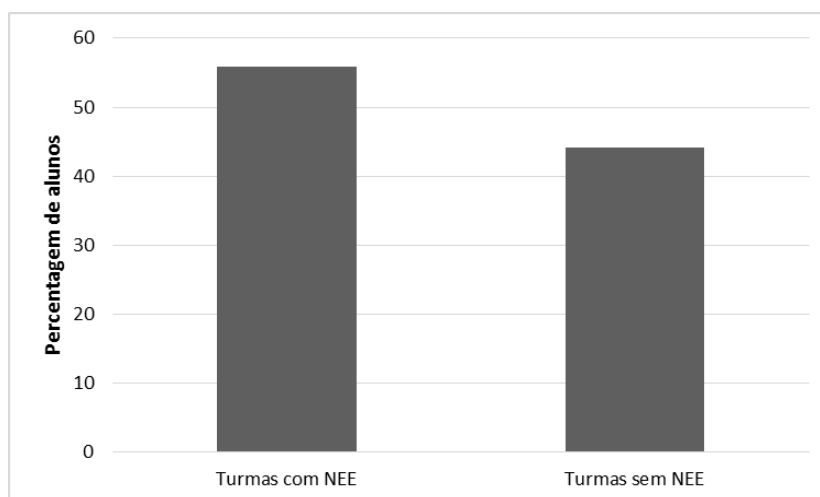


Figura 4 - Alunos pertencentes a turmas com e sem alunos com NEE

Relativamente ao ciclo de ensino, 37 (1,77%) frequentam o 1º ciclo, 604 (28,84%) frequentam o 2º ciclo, 1159 (55,35%) frequentam o 3º ciclo e 294 (14,04%) frequentam o ensino secundário.

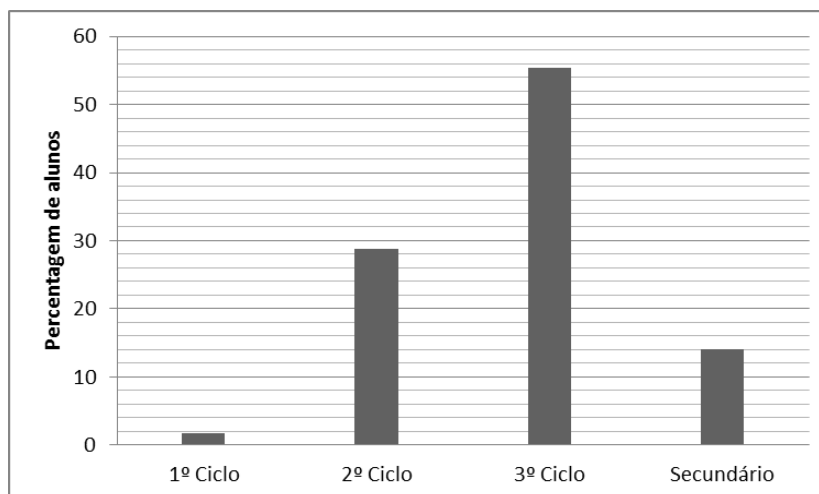


Figura 5 - Ciclo de ensino que os alunos inquiridos frequentam

Quanto ao facto de já ter frequentado uma turma com alunos com NEE em anos anteriores, 1118 (53,4%) nunca frequentaram uma turma com alunos com NEE, enquanto 976 (46,6%), já frequentou uma turma com alunos NEE nos anos lectivos anteriores.

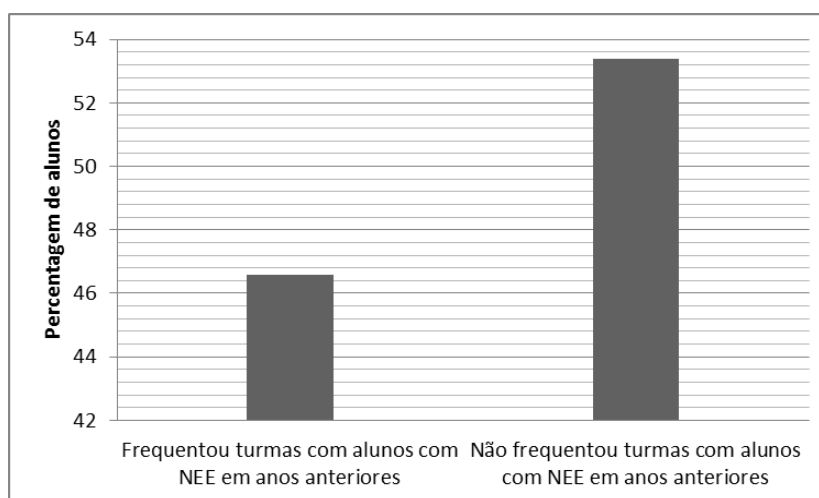


Figura 6 - Alunos inquiridos que já frequentaram turmas com alunos com NEE em anos anteriores

No que toca à presença de alunos com NEE nas aulas de EF no presente ano, 1169 (55,83%) tem alunos com NEE a frequentar as aulas de EF, e 925 (44,17%) referem não ter alunos com NEE a frequentar as aulas de EF.

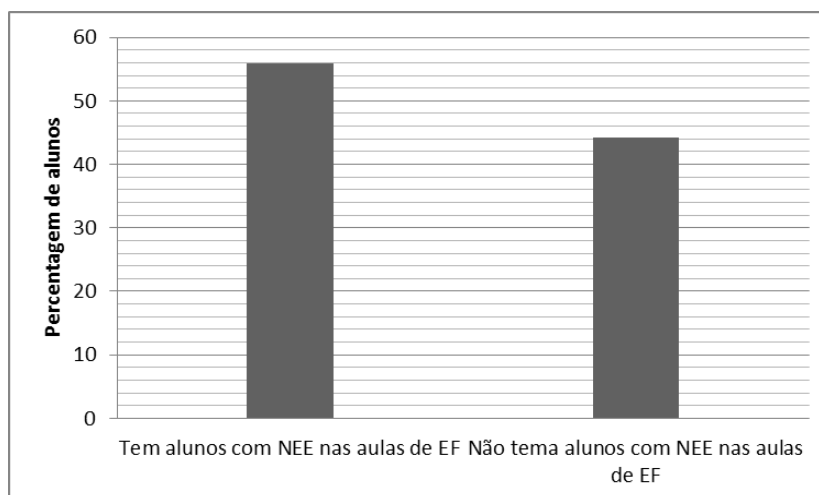


Figura 7 - Alunos inquiridos que têm alunos com NEE a frequentar as aulas de EF

Dos alunos pertencentes a turmas com alunos com NEE, 453 (21,63%) pertencem a turmas com um aluno com uma deficiência mental, 3,39% (71) pertencem a turmas com um aluno com uma deficiência motora, 10,94% (229) pertencem a turmas com um aluno com problemas emocionais, 19,87% (416) pertencem a turmas com mais do que um aluno com NEE, e não existem turmas com alunos com deficiência visual/auditiva.

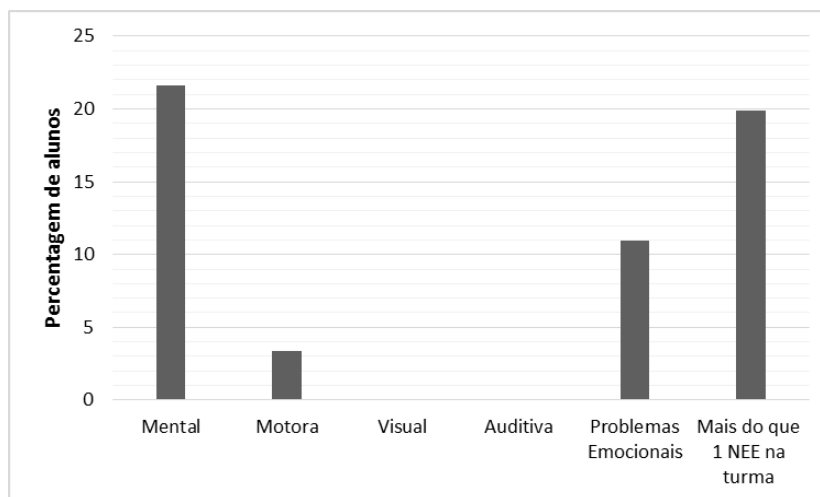


Figura 8 - Tipo de deficiência dos alunos com NEE

Por último, no que toca à origem dos alunos inquiridos, 0,09% (2) pertencem à América do Norte, 0,24% (5) são oriundos da Ásia, 1,05% (22) tem origem da América do

Sul, 1,29% (27) vêm da Europa, 2,1% (44) têm origem de África e 95,22% (1994) são originários de Portugal.

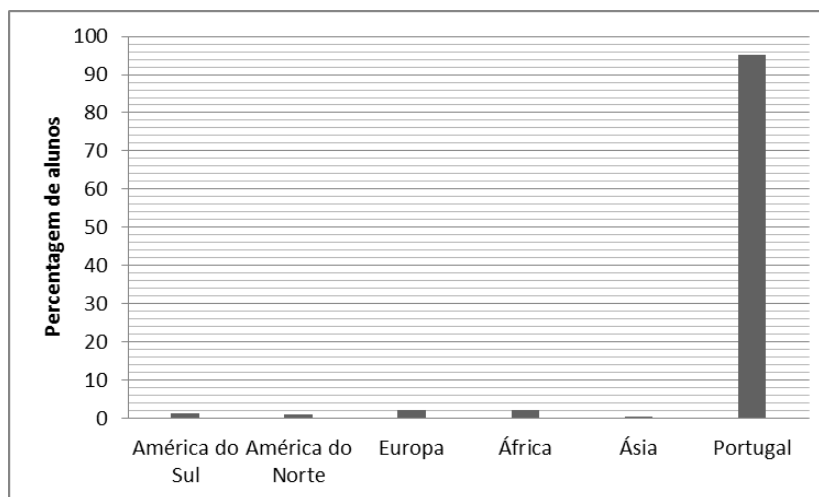


Figura 9 - Origem dos alunos inquiridos

2.7. Instrumentos de medida

A recolha de dados será realizada através de dois questionários aprovados pelo Professor Doutor Francisco Ramos Leitão. Segundo Quivy (1995), o inquérito por questionário consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas, entre outras coisas, às suas opiniões, à sua atitude em relação a determinadas opções ou questões humanas e sociais, às suas expectativas, etc. Quivy (1995) refere ainda que este tipo de instrumento, quando numa perspectiva sociológica, distingue-se de uma sondagem de opinião pelo facto de visar a verificação de hipóteses teóricas e a análise das correlações sugeridas pelas hipóteses.

Neste seguimento, os instrumentos utilizados serão O ESCOOP (Anexo 1) - Escala de Competição/Cooperação (Leitão, 2014) e O AID-EF - atitude dos alunos sobre a inclusão dos seus pares com deficiência (Leitão, 2014). Este último, o AID-EF (Leitão, 2014) apresenta duas versões: uma aplicada às turmas com alunos com NEE (Anexo 2), e outra aplicada às turmas sem alunos com NEE (Anexo 3).

No que toca ao ESCOOP, este consta de vinte e uma afirmações, dividido em sete dimensões, sendo que a dimensão dirigida ao uso de estratégias competitivas centradas na relação é constituída pelos itens dois, oito e dez. A escala do presente questionário varia entre

“discordo totalmente” e “concordo totalmente” adaptado para uma escala de Likert entre um e seis.

Por outro lado, o questionário utilizado para as crenças (comportamentais, normativas e de controlo) tem como base a TCP de Ajzen (1991), e apresenta duas versões: uma versão para as turmas com alunos com NEE apresentando-se ao abrigo do Decreto-Lei 3/2008, e outra versão para as turmas com alunos sem NEE, uma vez que se torna relevante distinguir as atitudes dos alunos ditos normais quando habituados a lidar diariamente com alunos com NEE e quando os mesmos não têm este contacto diário. No entanto há-que referir que o conteúdo de cada uma das perguntas é igual, independentemente de ser aplicado a turmas com ou sem NEE, apenas o tempo verbal é alterado, sendo que para as turmas com NEE o tempo verbal utilizado é o presente do indicativo (por exemplo, são/estão), e para as turmas sem NEE o tempo verbal utilizado é o futuro do pretérito do indicativo (por exemplo, seriam/estariam). O mesmo questionário, constituído por dezasseis questões, utiliza uma escala do “discordo totalmente” ao “concordo totalmente”, fazendo o transfere para a escala de Likert adaptada com seis parâmetros de resposta. Visto que se trata de um questionário sobre três tipos de crenças, o mesmo está dividido em quatro dimensões, sendo que a dimensão relativa às crenças comportamentais favoráveis, corresponde aos itens cinco, sete, dez e quatorze, e crenças comportamentais desfavoráveis aos itens um, três, oito e doze; quanto à dimensão relativa às crenças normativas, os itens que a estas correspondem são o quatro, seis, onze e quinze; por último, relativamente às crenças de controlo, os itens correspondentes são o dois e dezasseis para as crenças de controlo interno, e nove e treze para as crenças de controlo externo.

2.8. Procedimentos

2.8.1. Procedimentos Operacionais

Numa fase primária, procedeu-se ao contacto com o Director das Escolas de forma a pedir autorização para aplicação dos questionários e posterior identificação das turmas com alunos com NEE e das turmas sem alunos com NEE, bem como identificação dos devidos DT's. Após distribuídas e devolvidas as autorizações aos EE dos alunos das respectivas

turmas, como forma de cumprir as normas exigidas pelo Director da escola, iniciou-se então a recolha dos dados.

Assim, a aplicação dos questionários teve por base a autorização dos EE, sendo realizado no final de uma das aulas leccionadas pelo DT da respectiva turma, e onde se procedeu também à explicação simplificada sobre o âmbito do estudo, objectivos do mesmo e referindo sobre a importância da sinceridade a responder ao questionário tendo em conta serem respostas anónimas e confidenciais.

2.8.2. Procedimentos Estatísticos

Para a construção da base de dados e posteriormente para o seu tratamento, utilizou-se o programa informático Microsoft Office Excel. Para uma análise descritiva, recorreu-se ao *software SPSS Statistics*, onde através de uma análise inferencial, foi utilizado o teste da Correlação de Pearson, de modo a estudar uma associação entre duas variáveis quantitativas, as estratégias competitivas centradas na relação e as crenças comportamentais favoráveis e desfavoráveis, crenças normativas e crenças de controlo (interno e externo).

Considerara-se um nível de significância fixado nos 5%.

Apresentação dos resultados

3.1. Análise Descritiva

Tendo como ponto de partida os dois questionários já referidos anteriormente, ESCOOP, onde serão apresentados os resultados referentes à dimensão “estratégias competitivas centradas na relação”, e AID-EF, onde serão apresentados resultados relativos às cinco dimensões: crenças comportamentais favoráveis, crenças comportamentais desfavoráveis, crenças normativas, crenças de controlo interno e crenças de controlo externo. Ter-se-á também em conta a média referente aos itens das dimensões referidas, bem como o desvio-padrão, mínimo e máximo.

3.1.1. Estratégias competitivas centradas na relação

Tendo em conta o instrumento utilizado, Escala de Competição/Cooperação (Leitão, ESCOOP, 2014), para a análise da presente variável, estratégias competitivas centradas na relação, representante dos itens dois, oito e dez, pode concluir-se que 1309 (20,84%) alunos responderam “concordo totalmente” com a utilização de estratégias competitivas centradas na relação. Ao contrário, 497 (7,91%) respondeu “discordo totalmente” com a presente questão.

Estratégias Competitivas centradas na relação	Itens	Afirmações	Escala de Likert					
			Discordo Totalmente-----Concordo Totalmente					
			1	2	3	4	5	6
	2	A competição ensina-me muito sobre os outros	85	111	293	469	589	546
	8	Sinto que através da competição contribuo para o bem-estar dos outros	237	254	499	482	359	261
	10	Competir pode levar à criação e aprofundamento das relações de amizade	175	162	325	439	490	502

Freq. absoluta (n)	497	527	1117	1391	1438	1309
Freq. relativa (%)	7,91	8,39	17,78	22,14	22,89	20,84

Tabela 2 - Distribuição das respostas dos inquiridos quanto às estratégias competitivas centradas na relação

Os presentes resultados podem ser verificados na figura abaixo.

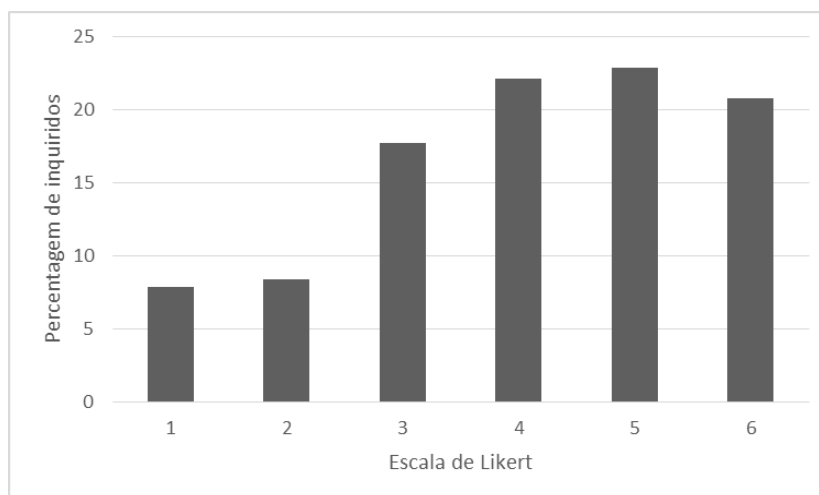


Figura 10 - Percentagem da distribuição das respostas dos inquiridos quanto à dimensão “estratégias competitivas centradas na relação”

Os resultados apontam também para uma média total de respostas de 4,06 ($\pm 1,11$), com um valor máximo de 6 e um valor mínimo de 1 (Anexo 4), portanto, apresenta um valor acima da média geral (3,5), o que significa que, em regra geral, os alunos concordam com a utilização de estratégias competitivas centradas na relação.

Itens	N	Máximo	Mínimo	Média	Desvio-padrão
2	2093	6	1	4,44	1,362
8	2092	6	1	3,60	1,502
10	2093	6	1	4,15	1,546
Média Total	2094	6	1	4,06	1,106

Tabela 3 - Resultados relativos à dimensão “estratégias competitivas centradas na relação”

3.1.2. Crenças comportamentais favoráveis

Tendo em conta o instrumento utilizado, “A atitude dos alunos sobre a inclusão dos seus pares com deficiência” (Leitão, AID-EF, 2014), para a análise da presente variável, crenças comportamentais favoráveis, representante dos itens cinco, sete, dez e catorze, pode

concluir-se que 2985 (35,64%) inquiridos percepcionam que o resultado da inclusão de alunos com NEE nas aulas de EF seria positivo, ao responderem “concordo totalmente”. Por outro lado apenas 534 (6,38%) inquiridos “discorda totalmente” deste facto.

Itens	Afirmações	Escala de Likert						
		Discordo Totalmente-----Concordo Totalmente						
		1	2	3	4	5	6	
Crenças Comportamentais favoráveis	5	Os alunos com deficiência aprendem/aprenderiam mais nas aulas de EF do que se tivessem aulas separadas só para eles	307	230	358	345	302	552
	7	Nas aulas de EF os alunos com deficiência são/seriam bem aceites pelos colegas de turma	86	134	285	405	484	700
	10	A inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF ensina-me/ensinar-me-ia a ser mais tolerante para com os meus colegas	91	79	224	333	505	862
	14	A inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF ajuda-me/ajudar-me-ia a compreender que devo ajudar mais os meus colegas	50	77	226	343	527	871
		Freq. absoluta (n)	534	520	1093	1426	1818	2985
		Freq. relativa (%)	6,38	6,21	13,05	17,02	21,70	35,64

Tabela 4 - Distribuição das respostas dos inquiridos quanto à dimensão "crenças comportamentais favoráveis"

Os presentes resultados podem ser verificados na figura abaixo.

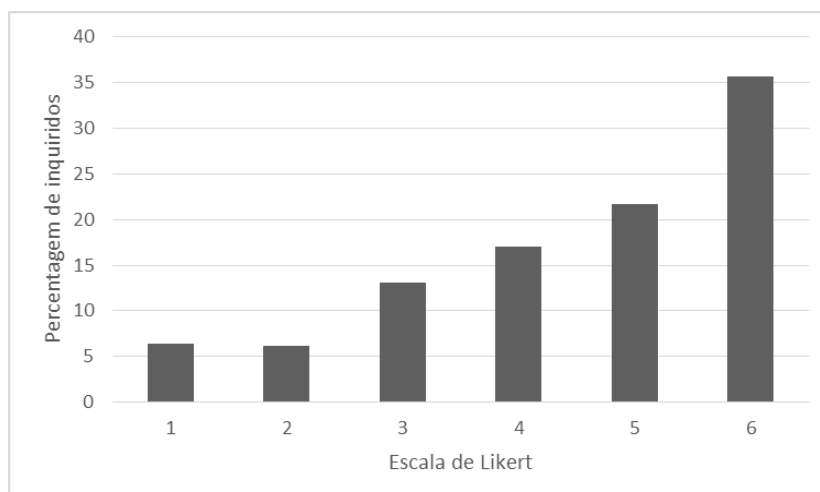


Figura 11 - Percentagem da distribuição das respostas dos inquiridos quanto à dimensão “crenças comportamentais favoráveis”.

Os resultados apontam também para uma média total de respostas de 4,49 ($\pm 0,94$), com um valor máximo de 6 e um valor mínimo de 1 (Anexo 5), portanto, apresenta um valor acima da média geral (3,5), o que significa que, em regra geral, os alunos percebem que a inclusão de alunos com NEE nas aulas de EF, terão consequências positivas.

Itens	N	Máximo	Mínimo	Média	Desvio-padrão
5	2094	6	1	3,84	1,762
7	2094	6	1	4,51	1,438
10	2094	6	1	4,75	1,405
14	2094	6	1	4,83	1,303
Média Total	2094	6	1	4,48	0,941

Tabela 5 - Resultados relativos à dimensão “crenças comportamentais favoráveis”

3.1.3. Crenças comportamentais desfavoráveis

Através do instrumento “A atitude dos alunos sobre a inclusão dos seus pares com deficiência” (Leitão, AID-EF, 2014), analisou-se a variável crenças comportamentais desfavoráveis, representante dos itens um, três, oito e doze, e pode concluir-se que apenas 450 (5,37%) inquiridos percebem consequências indesejáveis resultantes da inclusão de alunos com NEE nas aulas de EF, ao responderem “concordo totalmente”. Por outro lado, 3528 (42,12%) responderam “discordo totalmente” com este facto.

	Itens	Afirmações	Escala de Likert					
			Discordo Totalmente-----Concordo Totalmente					
			1	2	3	4	5	6
Crenças Comportamentais desfavoráveis	1	A presença de alunos com deficiência nas aulas de EF prejudica/prejudicaria a minha aprendizagem	1105	398	269	145	78	99
	3	O facto de haver alunos com deficiência na turma perturba/perturbaria o normal funcionamento das aulas	844	459	334	221	140	96
	8	Eu divertia-me/divertir-me-ia mais nas aulas de EF se na turma não houvesse alunos com deficiência	863	392	301	246	177	115
	12	Por vezes o comportamento dos alunos com deficiência faz/faria com que não participe/participasse tanto nas aulas de EF	716	420	363	270	185	140
		Freq. absoluta (n)	3528	1669	1267	882	580	450
		Freq. relativa (%)	42,12	19,93	15,13	10,53	6,92	5,37

Tabela 6 - Distribuição das respostas dos inquiridos quanto à dimensão "crenças comportamentais desfavoráveis"

Estes resultados podem ser verificados na figura abaixo.

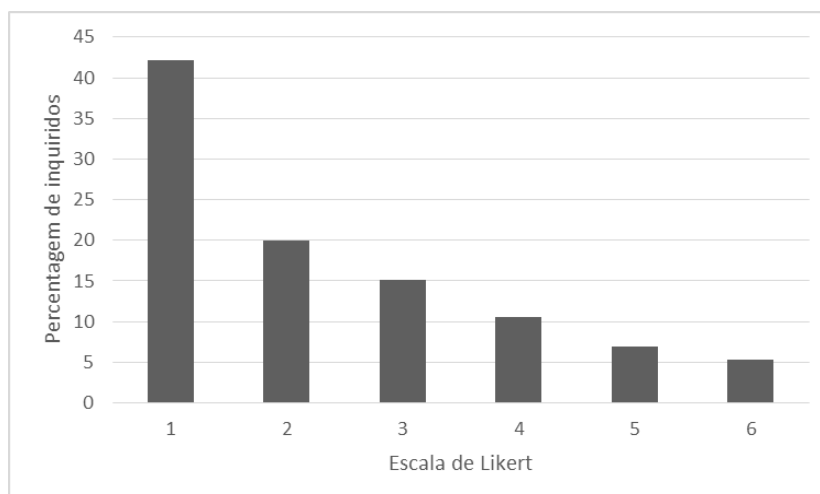


Figura 12 - Percentagem da distribuição das respostas dos inquiridos quanto à dimensão “crenças comportamentais desfavoráveis”.

Os resultados apontam assim para uma média total de respostas de 2,47 ($\pm 1,17$), com um valor máximo de 6 e um valor mínimo de 1 (Anexo 6), apresentando portanto, um valor abaixo da média geral (3,5), o que significa que, regra geral, os alunos não percebem que a inclusão de alunos com NEE nas aulas de EF, terão resultados negativos.

Itens	N	Máximo	Mínimo	Média	Desvio-padrão
1	2094	6	1	2,04	1,423
3	2093	6	1	2,35	1,483
8	2093	6	1	2,44	1,573
12	2094	6	1	2,62	1,584
Média Total	2094	6	1	2,47	1,165

Tabela 7 - Resultados relativos à dimensão “crenças comportamentais desfavoráveis”

3.1.4. Crenças normativas

A partir do instrumento “A atitude dos alunos sobre a inclusão dos seus pares com deficiência” (Leitão, AID-EF, 2014), analisou-se a variável crenças normativas, representante dos itens quatro, seis, onze e quinze, e pode concluir-se que 3711 (44,31%) alunos responderam “concordo totalmente”, mostrando ter uma percepção de que professores, pais e colegas acham que os alunos com NEE devem ser incluídos nas aulas de EF. Apenas 450 (5,37%) mostrou opinião oposta, “discordo totalmente”.

	Itens	Afirmações	Escala de Likert					
			Discordo Totalmente-----Concordo Totalmente					
			1	2	3	4	5	6
Crenças Normativas	4	O meu professor de EF espera/esperaria que eu trate/tratasse com respeito os alunos com deficiência	44	42	93	177	383	1355
	6	Os alunos com deficiência devem/deveriam fazer as aulas de EF na sua turma e não separadamente	114	183	303	268	399	827
	11	Os meus colegas acham que o facto de haver alunos com deficiência na turma não prejudica/prejudicaria o normal funcionamento das aulas de EF	191	225	396	406	367	509
	15	Os meus pais acham/achariam que o facto de haver alunos com deficiência na turma não prejudica/prejudicaria a minha aprendizagem nas aulas de EF	101	71	222	200	480	1020
		Freq. absoluta (n)	450	521	1014	1051	1629	3711
		Freq. relativa (%)	5,37	6,22	12,11	12,55	19,45	44,31

Tabela 8 - Distribuição das respostas dos inquiridos quanto à dimensão "crenças normativas"

Estes resultados podem ser verificados na figura abaixo.

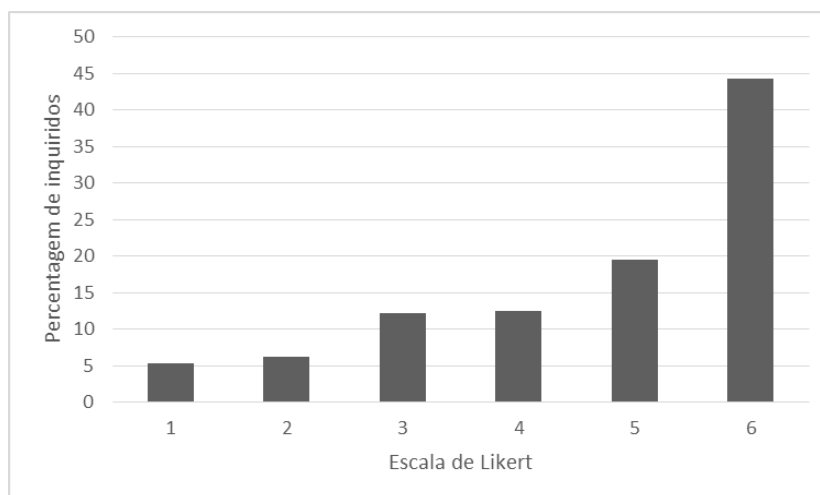


Figura 13 - Percentagem da distribuição das respostas dos inquiridos quanto à dimensão “crenças normativas”.

Os resultados mostram uma média total de respostas de 4,67 ($\pm 0,93$), com um valor máximo de 6 e um valor mínimo de 1 (Anexo 7), apresentando portanto, um valor acima da média geral (3,5), o que significa que, de um modo geral, os alunos estão motivados para a inclusão de alunos com NEE nas aulas de EF, e têm portanto uma percepção positiva quanto ao que professor, pais e colegas pensam relativamente a este facto.

Itens	N	Máximo	Mínimo	Média	Desvio-padrão
4	2094	6	1	5,33	1,148
6	2094	6	1	4,50	1,584
11	2094	6	1	3,98	1,609
15	2094	6	1	4,88	1,439
Média Total	2094	6	1	4,67	0,932

Tabela 9 - Resultados relativos à dimensão “crenças normativas”

3.1.5. Crenças de controlo interno

Através do instrumento “A atitude dos alunos sobre a inclusão dos seus pares com deficiência” (Leitão, AID-EF, 2014), analisou-se a variável crenças de controlo interno, representante dos itens dois e dezasseis, e pode concluir-se que 1454 (34,72%) alunos “concorda totalmente”, sendo que por isso, a maioria dos alunos têm informações positivas e

competências para realizar o comportamento positivo relativamente à inclusão de alunos com NEE nas aulas de EF. Apenas 296 (7,07%) alunos responderam “discordo totalmente”.

		Escala de Likert						
Itens	Afirmações	Discordo Totalmente-----Concordo Totalmente						
		1	2	3	4	5	6	
Crenças de Controle Interno	2	Nas aulas de EF, quando os meus colegas com deficiência têm/tivessem dificuldades, eu ajudo-os/ajudá-los-ia	80	60	212	331	539	872
	16	Fora da escola por vezes estudo/estudaria e brinco/brincaria com os meus colegas com deficiência	216	161	349	324	462	582
		Freq. relativa (n)	296	221	561	655	1001	1454
		Freq. absoluta (%)	7,07	5,28	13,40	15,64	23,90	34,72

Tabela 10 - Distribuição das respostas dos inquiridos quanto à dimensão "crenças de controlo interno"

Os resultados podem ser verificados na figura abaixo.

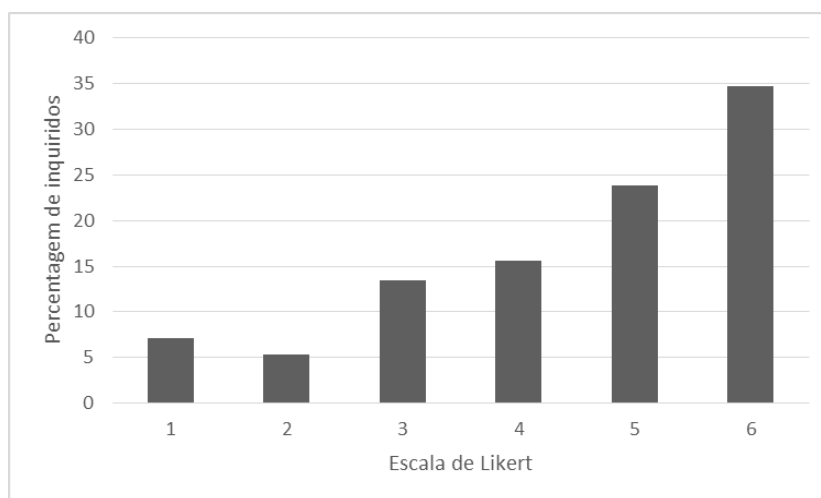


Figura 14 - Percentagem da distribuição das respostas dos inquiridos quanto à dimensão “crenças de controlo interno”

Os resultados mostram uma média total de respostas de 4,48 ($\pm 1,25$), com um valor máximo de 6 e um valor mínimo de 1 (Anexo 8), apresentando portanto, um valor acima da média geral (3,5), o que significa que, de uma forma geral, os alunos inquiridos aparentam ter informações positivas e competências para realizar um comportamento positivo relativamente à inclusão de alunos com NEE nas aulas de EF.

Itens	N	Máximo	Mínimo	Média	Desvio-padrão
2	2094	6	1	4,82	1,348
16	2093	6	1	4,15	1,648
Média Total	2094	6	1	4,48	1,249

Tabela 11 - Resultados relativos à dimensão “crenças de controlo interno”

3.1.6. Crenças de controlo externo

Com o instrumento “A atitude dos alunos sobre a inclusão dos seus pares com deficiência” (Leitão, AID-EF, 2014), analisou-se a variável crenças de controlo externo, representante dos itens nove e treze, e pode concluir-se que 1312 (31,33%) alunos indicam a presença de oportunidades e colaboração por parte do professor e colegas quando alunos com NEE são incluídos nas aulas de EF. Por outro lado, 402 (9,60%) alunos responderam “discordo totalmente” a esta questão.

Crenças de Controlo Externo	Itens	Afirmações	Escala de Likert					
			Discordo Totalmente-----Concordo Totalmente					
			1	2	3	4	5	6
	9	O meu professor de EF modifica/modificaria as actividades que fazemos para os alunos com deficiência poderem participar nas aulas	332	199	354	362	422	425
13	Para os alunos com deficiência poderem participar mais activamente nas aulas de EF o professor pede/pediria a colaboração	70	62	242	323	510	887	

de todos nós						
Freq. absoluta (n)	402	261	596	685	932	1312
Freq. relativa (%)	9,60	6,23	14,23	16,36	22,25	31,33

Tabela 12 - Distribuição das respostas dos inquiridos quanto à dimensão "crenças de controlo externo"

Os resultados podem ser verificados na figura abaixo.

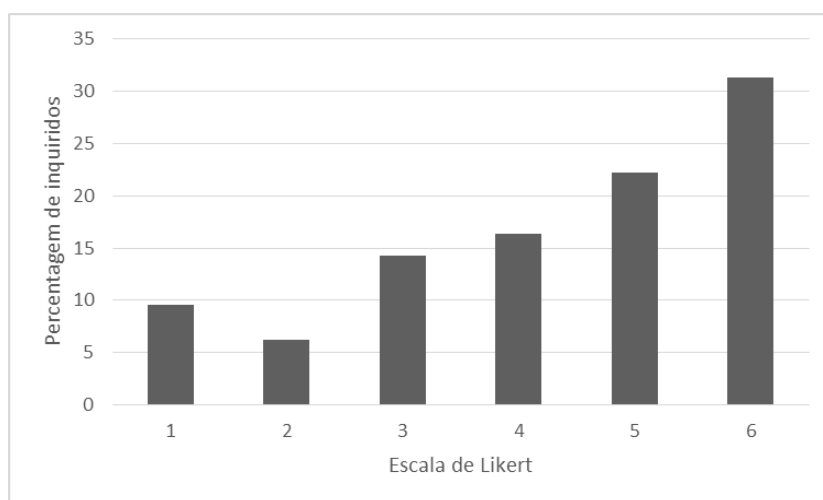


Figura 15 - Percentagem da distribuição das respostas dos inquiridos quanto à dimensão "crenças de controlo externo".

Os resultados mostram uma média total de respostas de 4,29 ($\pm 1,21$), com um valor máximo de 6 e um valor mínimo de 1 (Anexo 9), apresentando portanto, um valor acima da média geral (3,5), o que significa que, geralmente, os alunos inquiridos mostram a presença de oportunidades e colaboração por parte do professor e colegas quando alunos com NEE são incluídos nas aulas de EF.

Itens	N	Máximo	Mínimo	Média	Desvio-padrão
9	2093	6	1	3,77	1,715
13	2094	6	1	4,82	1,345
Média Total	2094	6	1	4,29	1,213

Tabela 13 - Resultados relativos à dimensão "crenças de controlo externo"

3.2. Análise Inferencial

De seguida, serão analisados os resultados das variáveis dependentes (comportamentais favoráveis e desfavoráveis, normativas e de controlo interno e externo) em função da variável independente (estratégias competitivas centradas na relação). Esta análise terá recurso ao teste inferencial da Correlação de Pearson, que permite verificar a correlação entre duas variáveis quantitativas. O nível de significância foi fixado nos 5%.

É ainda crucial sublinhar que os valores apresentados são consequentes dos resultados das respostas dos alunos aos questionários, onde foram utilizados, em ambos os questionários, a escala de Likert de 6 pontos, correspondendo o 1 a “Discordo Totalmente” e o 6 a (Concordo Totalmente).

3.2.1. Hipótese 1

H1: O uso de estratégias competitivas centradas na relação relaciona-se positivamente com as crenças comportamentais favoráveis.

H0: Não há correlação entre o uso de estratégias competitivas centradas na relação e as crenças comportamentais favoráveis.

		Crenças Comportamentais Favoráveis
Estratégias competitivas centradas na relação	<i>Pearson</i>	0,140
	<i>Correlation</i>	
	<i>p-value</i>	0,000
	N	2094

Tabela 14 - Teste de correlação entre estratégias competitivas centradas na relação e as crenças comportamentais favoráveis

Os resultados da tabela 13 sugerem que $p < 0,001 < 0,05$, portanto há evidências para rejeitar a H0. Assim, as duas variáveis consideradas neste estudo estão significativamente correlacionadas ($r(2092) = 0,140$, $p < 0,001$). A correlação entre as duas variáveis apresenta-se como positiva e muito fraca (Anexo 10).

3.2.2. Hipótese 2

H2: O uso de estratégias competitivas centradas na relação relaciona-se positivamente com as crenças comportamentais desfavoráveis.

H0: Não há correlação entre o uso de estratégias competitivas centradas na relação e as crenças comportamentais desfavoráveis.

		Crenças Comportamentais Desfavoráveis
Estratégias competitivas centradas na relação	<i>Pearson</i>	
	<i>Correlation</i>	0,082
	<i>p-value</i>	0,000
	N	2094

Tabela 15 - Teste de correlação entre estratégias competitivas centradas na relação e as crenças comportamentais desfavoráveis

Os resultados da tabela 14 mostram que $p < 0,001 < 0,05$, havendo assim evidências para rejeitar a H0. Portanto, as duas variáveis consideradas neste estudo estão significativamente correlacionadas ($r(2092) = 0,082$, $p < 0,001$). A correlação entre as duas variáveis é muito fraca, quase inexistente (Anexo 11).

3.2.3. Hipótese 3

H3: O uso de estratégias competitivas centradas na relação relaciona-se positivamente com as crenças normativas.

H0: Não há correlação entre o uso de estratégias competitivas centradas na relação e as crenças normativas.

		Crenças Normativas
Estratégias competitivas centradas na relação	<i>Pearson</i>	
	<i>Correlation</i>	0,112
	<i>p-value</i>	0,000
	N	2094

Tabela 16 - Teste de correlação entre estratégias competitivas centradas na relação e as crenças normativas

Os resultados da tabela 15 mostram que $p < 0,001 < 0,05$, apresentando evidências para rejeitar a H_0 . Desta forma, as duas variáveis consideradas neste estudo estão significativamente correlacionadas ($r(2092) = 0,112$, $p < 0,001$). A correlação entre as duas variáveis é positiva e muito fraca (Anexo 12).

3.2.4. Hipótese 4

H4: O uso de estratégias competitivas centradas na relação relaciona-se positivamente com as crenças de controlo interno.

H_0 : Não há correlação entre o uso de estratégias competitivas centradas na relação e as crenças de controlo interno.

Crenças de Controlo Interno		
Estratégias competitivas centradas na relação	Pearson	0,153
	Correlation	
	p-value	0,000
	N	2094

Tabela 17 - Teste de correlação entre estratégias competitivas centradas na relação e as crenças de controlo interno

Os resultados da tabela 16 mostram que $p < 0,001 < 0,05$, havendo, desta forma, evidências para rejeitar a H_0 . Portanto, as duas variáveis consideradas neste estudo estão significativamente correlacionadas ($r(2092) = 0,153$, $p < 0,001$). A correlação entre as duas variáveis é positiva e muito fraca (Anexo 13).

3.2.5. Hipótese 5

H5: O uso de estratégias competitivas centradas na relação relaciona-se positivamente com as crenças de controlo externo.

H_0 : Não há correlação entre o uso de estratégias competitivas centradas na relação e as crenças de controlo externo.

Crenças de

Controlo Externo		
Estratégias competitivas centradas na relação	<i>Pearson</i>	
	<i>Correlation</i>	0,166
	<i>p-value</i>	0,000
	N	2094

Tabela 18 - Teste de correlação entre estratégias competitivas centradas na relação e as crenças de controlo externo

Os resultados da tabela 17 sugerem que $p < 0,001 < 0,05$, havendo, assim, evidências para rejeitar a H_0 . Portanto, as duas variáveis consideradas neste estudo estão significativamente correlacionadas ($r(2092) = 0,166$, $p < 0,001$). A correlação entre as duas variáveis é positiva e muito fraca (Anexo 14).

Discussão dos resultados

Proceder-se-á então à discussão dos resultados apresentados na capítulo anterior como forma a perceber o impacto das atitudes dos alunos, quando alunos com NEE são incluídos na EF, e quando aplicadas estratégias de competição centradas na relação. Serão estabelecidas associações a outros estudos presentes no capítulo da revisão da literatura.

O principal foco de análise trata-se das atitudes dos alunos perante a aplicação de estratégias competitivas centradas na relação, variável esta ainda não estudada. Torna-se por isso importante analisar se esta variável tem impacto ao nível das atitudes dos alunos ditos normais, para com os alunos com NEE nas aulas de EF.

4.1. Estratégias Competitivas centradas na Relação

Relativamente aos resultados estatísticos respeitantes às estratégias competitivas centradas na relação, estes mostraram que esta variável dá indicação de estar correlacionada com todo o tipo de crenças estudadas (crenças comportamentais favoráveis, crenças comportamentais desfavoráveis, crenças normativas, crenças de controlo interno e crenças de controlo externo), apesar de ser uma correlação fraca. O que significa que a implementação de estratégias competitivas centradas na relação, nas aulas de EF, são um ponto importante quanto à criação de atitudes positivas nos alunos ditos normais, na inclusão dos alunos com deficiência. No entanto, o facto de ser uma correlação muito fraca dá indícios de que muitos outros factores concorrem igualmente para a construção destas atitudes. Perante este resultado, torna-se pertinente referir que a aula de EF não pode nem deve basear-se apenas em práticas competitivas, deve-se sim, encurtar a distância entre as práticas cooperativas e competitivas, como corrobora também Botteril (2005 citado por Weinberg e Gould, 2006), quando afirma que a cooperação e a competição podem ser vistas como complementares, pois uma abordagem integrada oferece melhores oportunidades de desenvolvimento pessoal e satisfação, pois esta última ganha um novo sentido se integrada num ambiente assumidamente caracterizado pela cooperação e valores da partilha e solidariedade (Leitão, 2010), ou seja, na perspectiva da EF, deve ser pensado no caminho das relações de colaboração, onde cada um dá o seu contributo para a resolução de problemas colectivos.

Os próprios alunos consideram esta variável consideravelmente importante quando 1309 (20,84%) alunos “concorda totalmente” com o facto das estratégias competitivas centradas na relação poderem trazer benefícios ao nível das atitudes para com a inclusão de alunos com NEE, e apenas 497 (7,91%) “discordar totalmente”. No entanto, convém realçar que os resultados nesta variável se situam mais concentrados no meio da escala de respostas, tendo sido obtida uma média de respostas, 4,06 ($\pm 1,11$), não muito acima da média geral (3,5), sendo o valor mínimo 1 e máximo 6. Assim, os resultados sugerem que os alunos acham que a competição pode levar ao aprofundamento de atitudes positivas para com os alunos com NEE, podendo trazer benefícios para ambos os lados, mas no entanto, atendendo à média de respostas, convém realçar que não é ainda uma opinião totalmente afirmada perante os alunos ditos normais. É ainda verificável que, dos três comportamentos ligados às estratégias competitivas centradas na relação: aprendizagem sobre os outros, contribuição para o bem-estar dos outros e criação e aprofundamento das relações de amizade, os alunos dão maior importância ao facto da competição ensinar muito sobre os outros ($4,44 \pm 1,20$), e menos importância ao facto da competição contribuir para o bem-estar dos outros ($3,60 \pm 1,362$), concluindo-se desta forma que a competição é uma forma de os alunos se inteirarem sobre os seus colegas.

Concluiu-se em diversos estudos baseados na TOR, que os alunos, nas aulas de EF, apresentam a orientação para a tarefa mais sublinhada (Duda & Nicholls, 1992; Duda et al, 1991; Goudas et al, 1995; Guest & White, 1996; Morgan & Carpenter, 1997; Papaioannou & Diggelidis, 1996; Papaioannou & McDonald, 1993; Swain, 1996; Vidal, 2001; White & Zellner, 1996; Williams & Gill, 1995; Xiang & Lee, 2002 citado por Alves, 2003). Por último, num estudo elaborado por Papaioannou (1998) citado por Moreno (2005) deparou-se que os estudantes com maior orientação para a tarefa percebem que aprendem coisas importantes, que se preocupam com os outros, que são responsáveis e divertem-se no processo de aprendizagem. Moreno (2005) reforça esta questão ao referir que os indivíduos maioritariamente orientados para a tarefa percebem a actividade física como reforço da sua capacidade de cooperação e responsabilidade social.

Portanto, os resultados vão assim de encontro ao estudo de Azevedo Filho (2011) que apresentam a competição como um óptimo meio de inclusão, podendo trazer benefícios, referindo que há prazer e valor intrínseco à competição quando se procura o melhor rendimento e a excelência, podendo esta ser alcançada mesmo quando não se obtém a vitória.

Cocquyt e Sigmund (2011) mostram ainda que a competição deve ser incluída na EF para pessoas com deficiência, mas apenas se resultar num aumento de experiências positivas para os participantes, acreditando que este tipo de práticas contribui para uma melhoria autopercepção dos indivíduos e consequentemente na qualidade de vida. Existem ainda alguns estudos que apontam para o facto de crianças sem deficiência quererem os seus pares com deficiências nas aulas de EF, mas não os quererem nas suas equipas (Van Biesen, Busciglio & Vanlandewijck, 2006; Ješina, Lucas, Kudláček, Janecka, Machová & Wittmannová, 2006 citado por Panagiotou, et al., 2008). Para Downs e Williams (1994), as pessoas com dificuldades de aprendizagem não são geralmente escolhidas para competir no cenário desportivo e, portanto, não se mostra surpreendente que os alunos adoptem atitudes negativas sobre a sua participação na actividade física. Segundo Goffman (1963) citado por Downs e Williams (1994), este facto deve-se essencialmente a uma evidência sociológica apoiada na ideia de que o primeiro contacto com pessoas com dificuldades de aprendizagens, são baseados em grande parte na ignorância e estereótipos. Mas existem ainda estudos que evidenciam a competição como o caminho errado para o sucesso e qualidade de uma escola para todos (Leitão, 2010), como um obstáculo à inclusão dos alunos deficientes (Rodrigues, 2003a; Grineski, 1996), influenciadora de atitudes negativas (Papaioannou et al., 2014; Panagiotou et al., 2008; Block, 1995).

Sobre este aspecto, Gomes e Júnior (2013) referem que cabe ao professor passar a compreensão sobre a competição para os alunos, utilizando-a para valorizar relações. Neste mesmo sentido, Liberman e Houston-Wilson (2009) acham que os professores devem ter em conta nas suas aulas o incentivo à prática de jogos desportivos colectivos por forma a esbater a barreira da competitividade, pretendendo também que o aluno com NEE se integre em pleno no jogo. Murata et al. (2000 citado por Qui & Há, 2012) reforçam ainda que quanto maiores as interacções, independentemente das circunstâncias dos alunos, mais positivas são as interacções dos alunos para com os seus pares com NEE. Obrusnikova et al. (2010) e Panagiotou et al. (2008) mencionam que quanto maior a interacção social do aluno com NEE, maior o desenvolvimento de amizades, sentimento de pertença e igualdade. Neste sentido, se alunos jogam com os seus pares com deficiência, há uma maior promoção da aceitação social (Obrusnikova et al., 2010), e esta aceitação é crucial para a inclusão dos alunos com NEE (Block e Obrusnikova, 2007).

4.2. Crenças Comportamentais Favoráveis

No teste de correlação entre as variáveis estratégias competitivas centradas na relação e crenças comportamentais favoráveis, verifica-se a existência de correlação positiva muito fraca, o que significa que a inclusão de alunos com NEE na competição é benéfica para todos os alunos, independentemente da sua condição, e que realmente é um factor que se afirma perante a inclusão dos alunos com NEE nas aulas de EF, mas não é o único, nem o mais predominante.

Quando abordados os alunos relativamente às crenças comportamentais favoráveis, 2985 (35,64%), responderam “concordo totalmente” e apenas 534 (6,38%) responderam “discordo totalmente”, ou seja, a maioria dos alunos percebe consequências positivas sobre o acto de incluir alunos com NEE nas aulas de EF. Tal é confirmado quando a média de respostas para esta dimensão se situa no 4,49 ($\pm 0,94$), com um valor máximo de 6 e um valor mínimo de 1, sendo por isso um valor acima da média geral (3,5). Pode acrescentar-se ainda que os alunos dão mais importância ao facto da inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF ajudá-los a compreender que devem ajudar mais os colegas ($4,83 \pm 1,303$), e menos importância ao facto dos alunos com deficiência aprenderem mais nas aulas de EF do que se tivessem aulas separadas só para eles ($3,94 \pm 1,762$), colocando assim grande importância nas aprendizagens conjuntas entre alunos normais e alunos com NEE.

Assim sendo, os resultados indicam que quando os alunos com NEE são aceites nas aulas de EF, há claros benefícios, quer para estes, quer para os seus pares sem deficiência. Block (1995) e Block e Obrusnikova (2007) corroboram que a inclusão de alunos com NEE nas aulas de EF apresentam benefícios ao nível das atitudes por parte dos alunos ditos normais, benefícios como o aprendizado da tolerância, ganho de sentimentos de pertença e compreensão (Block e Obrusnikova, 2007), com a aproximação dos seus colegas com deficiência acabam por ter uma maior aceitação à diferença, desenvolvendo laços empáticos (Lieber, Capell, Sandália, Wolfberg, Horn & Bechman, 1998 citado por Panagiotou et al., 2008) e neste sentido, tornam-se mais sensibilizados para com as necessidades dos seus colegas (Peck, Carlson & Helmstetter, 1992 citado por Panagiotou et al., 2008). Mas há ainda claros benefícios para os alunos com NEE, principalmente no que toca à melhoria da aprendizagem quando incluídos em turmas regulares (Block e Obrusnikova, 2007).

4.3. Crenças Comportamentais Desfavoráveis

Em contraste com as crenças comportamentais favoráveis, surgem as crenças comportamentais desfavoráveis. Quanto a este tipo de crenças, os inquiridos mostram pouca consideração uma vez que 3528 (42,12%) inquiridos responderam “discordo totalmente” quanto ao facto de percepcionar consequências negativas provenientes da inclusão dos seus pares com deficiência na competição, e apenas 450 (5,37%) inquiridos percepcionam consequências indesejáveis resultantes da inclusão de alunos com NEE nas aulas de EF. A média de respostas de 2,47 ($\pm 1,17$), com um valor máximo de 6 e um valor mínimo de 1, inferior à média geral (3,5) vem sublinhar a desvalorização de atitudes excludentes dos alunos deficientes. Assim, os alunos destacam o facto dos comportamentos dos alunos com deficiência fazerem com que não participem tanto nas aulas de EF ($2,62 \pm 1,584$), dando menos destaque ao facto da presença de alunos com deficiência nas aulas de EF prejudicar a sua aprendizagem ($2,04 \pm 1,423$), refutando os resultados relativos às crenças comportamentais favoráveis, que referem que os alunos dão mais destaque as aprendizagens conjuntas com os alunos com NEE.

Conclui-se também, através do teste de correlação, que existe correlação positiva, apesar de muito fraca, entre as estratégias competitivas centradas na relação e as crenças comportamentais desfavoráveis, refutando assim os resultados relativos às crenças comportamentais favoráveis, significando que a inclusão de alunos com NEE na competição não prejudica a aprendizagem dos alunos. O facto de ser uma correlação muito fraca, indica que realmente as crenças comportamentais desfavoráveis são um factor importante à inclusão de alunos com NEE nas aulas de EF, não sendo, no entanto, nem o único, nem o mais relevante.

Tendo em conta o reforço dos resultados, estes mais uma vez indicam que a inclusão de alunos com NEE nas turmas regulares, não prejudicará a aprendizagem dos alunos ditos normais, contrariamente, permitirá uma maior partilha de sentimentos e comportamentos Block e Obrusnikova (2007). Neste sentido, Leitão (2010) reforça que a separação de alunos conforme as suas circunstâncias, não lhes proporciona as interacções sociais desejadas à construção de atitudes positivas.

Segundo Goodwin e Watkinson, 2000 citado por Qui & Ha, 2012) pode considerar-se dificultoso e prejudicial não só a inclusão social dos mesmos, como a progressão da suas aprendizagens. Existem ainda estudos que mostram como podem advir as atitudes negativas

dos alunos ditos normais para com os seus pares. Assim para Hutzler e Levi (2008) estas podem ser geradas que tiveram experiências não estruturadas com alunos com NEE, e segundo (Verderber et al., 2003, citado por Qui & Ha, 2012) por alunos com elevados níveis de escolaridade.

Downs e Williams (1994) acrescentam ainda que as pessoas com dificuldades de aprendizagem não são geralmente escolhidas para competir no cenário desportivo e, portanto, não se mostra surpreendente que os alunos adoptem atitudes negativas sobre a sua participação na actividade física.

4.4. Crenças Normativas

O teste de correlação entre as estratégias competitivas centradas na relação e as crenças normativas apresenta uma correlação positiva muito fraca, sendo por isso, que este é um dos factores que concorrem para a construção das atitudes positivas dos alunos ditos normais face à inclusão dos alunos com NEE, não sendo no entanto, o único factor influenciador de tal questão, nem de longe o mais preponderante.

Quando abordados os alunos, concluiu-se que apenas 450 (5,37%) respondeu “discordo totalmente”, enquanto 3711 (44,31%) alunos responderam “concordo totalmente” mostrando ter uma percepção de que professores, pais e colegas acham que os alunos com NEE devem ser incluídos nas aulas de EF. Para refutar estes resultados, a média total de respostas foi de 4,67 ($\pm 0,93$), com um valor máximo de 6 e um valor mínimo de 1, apresentando-se acima da média geral (3,5), o que significa que os alunos estão motivados para a inclusão de alunos com NEE nas aulas de EF, e têm portanto uma percepção positiva quanto ao que professor, pais e colegas pensam relativamente a este facto. Este tipo de crenças são as que apresentam uma média mais alta, portanto apresentam-se como as crenças que maior influência têm na mudança de atitudes dos alunos ditos normais, face à inclusão de alunos com NEE nas aulas de EF. Acrescenta-se ainda que os alunos dão maior importância às expectativas que o professor tem relativamente ao tratar com respeito os alunos com deficiência ($5,33 \pm 1,148$), e menos importância ao facto de haver alunos com deficiência na turma não prejudicar o normal funcionamento das aulas de EF ($3,98 \pm 1,609$), ou seja, indo de encontro aos resultados relativos às crenças comportamentais desfavoráveis, os alunos apontam para o facto de que os alunos com NEE não prejudicam as suas aprendizagens.

Existem estudos que corroboram estes resultados. Obrusnikova et al. (2010) referem que os alunos que têm uma atitude favorável para jogar com um colega com NEE, percebem que outras pessoas esperam que joguem com esse colega e mostram-se mais propensos a terem intenções de jogar com o mesmo nas aulas de EF. No estudo em questão, chegou-se à conclusão que a idade dos alunos pode influenciar as suas atitudes, tendo em conta que os mais novos são mais influenciados pelos adultos, e os mais velhos, pelos seus pares (Obrusnikova et al., 2010; Obrusnikova e Dillon, 2012).

Verderber et al. (2003, citado por O'Brien et al., 2009) apresentam resultados que aparentam que os alunos ditos normais acreditam que devem jogar com os alunos com deficiência, no entanto, indo de encontro ao estudo de Obrusnikova et al., (2010), essas crenças podem ter sido motivadas por pais e professores, não acreditando que os colegas tivessem as mesmas crenças.

Por último, torna-se muito importante salientar que a atitude positiva por parte dos professores é um factor muito importante, não só para garantir uma aprendizagem efectiva por parte dos alunos com NEE (Block & Obrusnikova, 2007), como também para facilitar e promover as atitudes dos alunos ditos normais para com os alunos com NEE. Leitão (2010) concorda que é ao professor que cabe criar condições de acesso para todos os alunos, independentemente das suas circunstâncias, minimizando as suas barreiras e fragilidades, adequando o processo de ensino-aprendizagem às necessidades individuais de cada um dos alunos. Doukeridou et al. (2010) acrescentam que os professores são o agente principal na mudança das atitudes, sendo que por isso devem adoptar atitudes positivas apontadas para objectivos inclusivos. Sherril (2004, citado por Kudlacek, Jesina & Wittmanova, 2011) acrescenta ainda que os professores podem ser um meio facilitador para a inclusão, mas no reverso da medalha, podem também ser o maior obstáculo.

4.5. Crenças de Controlo Interno

As estratégias competitivas centradas na relação apresentam uma correlação muito fraca positiva com as crenças de controlo interno, o que significa portanto, que esta questão é um factor influenciador das atitudes na competição, mas existem outros factores maioritariamente predominantes sobre as atitudes.

Segundo os inquiridos, 1454 (34,72%) “concorda totalmente”, sendo que por isso, a maioria dos alunos têm informações positivas e competências para realizar o comportamento positivo relativamente à inclusão de alunos com NEE nas aulas de EF, e apenas 296 (7,07%) mostram não ter este tipo de informações e competências. A média de respostas de 4,48 ($\pm 1,25$), com um valor máximo de 6 e um valor mínimo de 1, corroboram os dados anteriores, apresentando portanto, um valor acima da média geral (3,5). Neste sentido os alunos são maior destaque à ajuda que dão aos seus colegas com deficiência nas aulas de EF ($4,82 \pm 1,348$), e menos destaque ao contacto que têm com estes alunos fora da escola ($4,15 \pm 1,648$), prevendo-se assim que estes dão maior importância à relação com os alunos com NEE dentro da escola do que fora da escola.

Refutando estes resultados, o estudo de Obrusnikova et al. (2010) acrescenta ainda que os alunos que apresentam atitudes favoráveis quando jogam com alunos com NEE nas aulas de EF manifestam para além de sentimentos prazerosos, também sentimentos de controlo, indo assim de encontro a Hutzler e Levi (2008) quando referem que factores como as atitudes, expectativas sociais e percepção de controlo são os maiores influenciadores da intenção de participação numa actividade competitiva com alunos com NEE. Os autores supracitados acrescentam ainda que os alunos que têm uma atitude favorável para jogar com um colega com NEE, expressam um sentimento de controlo para brincar com esse mesmo colega, e acabam por se mostrar mais propensos a terem intenções de jogar com esse colega nas aulas de EF.

Sabendo que a experiência pode modificar os factores internos, quanto à recolha de informação, é crucial para a adequação de atitudes positivas. Assim, alguns estudos apontam para a consciencialização. Segundo Papaioannou, Evaggelinou e Block (2014), as pessoas mostram-se interessadas em consciencializar questões relacionadas com a deficiência, de forma a conceber atitudes positivas. Os mesmos acrescentam que, no que toca à inclusão de crianças deficientes na educação geral, principalmente na disciplina de EF, o conhecimento pode focar na compreensão das necessidades dessas crianças, levando a atitudes mais positivas das crianças sem deficiência (Aluede, Adeleke, Omoike, & Afen-Akpaída, 2008 citado por Papaioannou et al., 2014). Verifica-se assim que programas de consciencialização e sensibilização bem estruturados, são factores-chave para criar consciência e compreensão relativa à deficiência, podendo influenciar atitudes (Holtz, 2007; Ison, et al., 2010; Kalyvas & Reid, 2003; Kippers & Bouramas, 2003; Loovis & Loovis, 1997; Papaioannou, Evaggelinou,

Barkoukis, & Block, 2013 citado por Papaionnou et al., 2014). Por exemplo, o Paralympic School Day, em que estudos apontam para este programa como um programa com um efeito positivo sobre as atitudes gerais quanto à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF (Liu, Kudlacek, & Jesina de 2010; Panagiotou, et al., 2008).

4.6. Crenças de Controlo Externo

Relativamente ao teste de correlação realizado, as duas variáveis, estratégias competitivas centradas na relação e as crenças comportamentais favoráveis apresentam uma correlação positiva muito fraca, significando que é um factor que se apresenta como influenciador das atitudes dos alunos, não sendo no entanto, o factor mais predominante.

Perante as respostas dos alunos, 1312 (31,33%) indicam a presença de oportunidades e colaboração por parte do professor quando alunos com NEE são incluídos nas aulas de EF, e apenas, 402 (9,60%) alunos responderam “discordo totalmente” com esta questão. A média de respostas foi de 4,29 ($\pm 1,21$), valor acima da média geral (3,5), com um valor máximo de 6 e um valor mínimo de 1. Neste seguimento, pode acrescentar-se que os alunos são mais importância à ajuda que os professores pedem para que os alunos com deficiência participem mais ($4,82 \pm 1,345$) e menos importância às modificações das actividades para os alunos com deficiência participarem nas aulas ($3,77 \pm 1,715$), o que significa portanto que os alunos são grande destaque às solicitações dos professor dentro da sala de aula.

No seguimento de se criarem oportunidades, a Declaração de Salamanca enuncia algumas crenças desde o direito à educação, passando pela individualidade de cada ser humano, a necessidade de implementar sistemas de educação dando resposta à diversidade da população, o direito de crianças com NEE frequentarem escolas regulares com uma aprendizagem centrada nelas mesmas e nas suas necessidades, acreditando assim que escolas inclusivas constituem um passo importante para combater atitudes discriminatórias, alertando para a solidariedade e dando um passo importante para chegar a uma educação para todos (UNESCO, 1994).

Existem ainda alguns aspectos centrais para a implementação do modelo da escola inclusiva nas escolas: adaptações curriculares e dos meios e métodos de aprendizagem; professores especializados, principalmente no departamento de ensino especial; criação de ambientes positivos; construção de planos educativos individuais; acessibilidade a equipamentos e serviços específicos facultados por parte de instituições de educação especial

e reabilitação; desenvolver a autonomia dos alunos através do reforço de algumas áreas menos representativas do currículo. Indo de encontro ao referido (Capucha, 2010). E o autor supracitado refere ainda que tudo isto traz implicações positivas para os alunos com NEE, mas acaba por beneficiar todos ao mencionar que “uma escola capaz de promover o potencial de alunos com maiores dificuldades de aprendizagem é uma escola capaz de educar melhor todos os seus alunos (Capucha, 2010, p. 45).

Neste sentido, mas mais especificamente na EF, ao falar-se em inclusão, é inevitável falar-se do ensino diferenciado, e por isso mesmo a disciplina verifica-se como um motor de desenvolvimento da Escola Inclusiva, primeiramente por ser uma disciplina com uma maior flexibilidade intrínseca aos conteúdos programáticos que dá a oportunidade ao professor de organizar a forma como os lecciona, permitindo que se verifique uma maior diferenciação curricular; e porque muito devido às características da disciplina, os professores da mesma são considerados promotores de atitudes mais positivas nos alunos, relativamente a professores de outras disciplinas, difundindo portanto atitudes favoravelmente mais dadas à inclusão (Rodrigues, 2003a).

Conclusão

É possível perceber ao longo do presente trabalho a importância que têm as estratégias competitivas centradas na relação na mudança de atitudes dos alunos ditos normais, face à inclusão dos alunos com NEE nas aulas de EF.

Tendo em conta os objectivos propostos, torna-se crucial verificar a sua realização. Assim sendo, através da análise inferencial realizada para cada uma das hipóteses foi possível verificar a consecução dos objectivos, considerando que para todas as hipóteses se observa uma correlação muito fraca positiva. Embora especificamente não existam estudos focados nas estratégias competitivas centradas na relação e a sua influência na inclusão de alunos com NEE nas aulas de EF, em termos gerais, estes resultados refutam os dados obtidos na revisão da literatura.

Pode concluir-se que atitudes positivas advêm de alunos menos competitivos, promovendo uma maior aceitação das diferenças individuais e relação com os alunos com NEE, aceitando que as suas aprendizagens não são prejudicadas com o facto destes alunos serem incluídos nas suas aulas, acabando sim, por serem beneficiados e beneficiar os seus pares com deficiência. Pode ainda acrescentar-se que os alunos valorizam muito, quer a criação de oportunidades, quer a colaboração por parte do professor e colegas aquando o aluno com NEE é incluído nas aulas de EF, principalmente quando os professores pedem ajuda à turma para que haja uma maior participação por parte destes alunos. Por outro lado, são poucos os alunos que aparentam atitudes desvalorizadoras da inclusão dos seus pares com deficiência na mesma disciplina, havendo muito poucos que creem que a presença de alunos com deficiência nas aulas de EF não prejudica as suas aprendizagens.

Como é verificável, as estratégias competitivas são realmente um factor que ajuda à transformação das atitudes dos alunos, não sendo, no entanto, nem o único factor, nem o mais preponderante para a inclusão dos alunos com NEE na EF. Ainda assim, apesar de não terem um papel predominante, é importante que não se descartem, pois a competição está presente na vida de qualquer indivíduo, e como tal, a escola deve preparar os alunos neste sentido, tendo ainda em conta que é parte intrínseca à disciplina de EF, e portanto o professor deve garantir a receptividade dos alunos para com a mesma. Mas, pode sim, ser trabalhada de forma a limar o cariz competitivo, encurtando a distância existente entre a competição e a cooperação, e focando o trabalho cooperativo que tem de existir para alcançar os objectivos

colectivos. O professor deve ainda adoptar algumas estratégias de forma a que a competitividade não se exceda, e que o caminho percorrido pela turma vá no sentido contrário ao da inclusão dos alunos com NEE, abordando claramente o significado de vitória e derrota, bem como adaptando a actividade (regras, materiais, instrução, espaço...), para que nenhum aluno se sinta excluído, criando um elo de ligação, que passa pelos alunos ditos normais, entre estas estratégias em causa e os alunos com deficiência.

É por isso necessário que se comece a dar um maior destaque às atitudes dos alunos sem deficiência, pois são estes os principais intervenientes no processo de inclusão dos seus pares com NEE. Como tal, as atitudes positivas têm de passar também pelo professor, de forma a que este seja um motor de arranque para mudanças de atitudes dos alunos ditos normais. É importante que este estimule nos alunos factores cruciais à criação de um ambiente inclusivo, como a aceitação social e afectiva entre eles, por forma a desencadear interacções positivas, bem como responsabilidade individual para com o grupo, propiciando-lhes aprendizagens mais abrangentes.

A grande ilação do presente trabalho prende-se com o facto de que as atitudes favoráveis dos alunos ditos normais podem trazer benefícios quer para as suas próprias aprendizagens, quer para as aprendizagens dos seus pares com deficiência, se estas forem bem conduzidas pelo professor, principalmente no que toca à forma como o aluno se adapta, aprende e se sente aceite pelos colegas.

A grande dificuldade sentida na realização do presente trabalho, podendo considerar-se mesmo como uma limitação, prendeu-se essencialmente com a validação dos resultados, pois verificou-se a inexistência de investigações que suportem os mesmos. A literatura aponta maioritariamente para as atitudes dos professores e como estas podem contribuir para a mudança de paradigmas relativos à escola inclusiva, deixando muito aquém a forma como as atitudes dos alunos ditos normais podem influenciar a inclusão dos seus pares com NEE nas aulas de EF. Como tal, presenciando as atitudes positivas que os alunos ditos normais apresentam para com os alunos com NEE na disciplina, a presente investigação pode servir como ponto de partida para investigações futuras, com vista a solidificar e qualificar o conceito e práticas da escola inclusiva.

Bibliografia

- Ahmetašević, A., Bartoňová, R., Válková, H. (2012). Physical education inclusion assessment – critical incident technique. Faculty of Physical Culture, Palacky University Olomouc, *Czech Republic Sport Science*, 5(1), 49-52.
- Ainscow, M. (1998). *Necessidades Especiais na Sala da Aula um Guia para a Formação de Professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ainscow, M., Porter, G. & Wang, M. (1997). *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ajzen, I. (1991). The Theory of Planned Behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*. 50, 179-211.
- Alves, D. (2003). *Determinantes motivacionais para as aulas de Educação Física. Dissertação de Mestrado em Desporto para Crianças e Jovens*. Universidade do Porto.
- Azevedo, M. & Gomes, F. (2011) A competitividade e inclusão social por meio do esporte. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 33(3), 589-603.
- Bailey, R. (2005) Evaluating the relationship between physical education, sport and social inclusion, *Educational Review*, 57(1, 71-90.
- Bairrão, J. (2004). *Políticas e Práticas Educativas: O Caso da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo nos anos 2002 a 2004*. Lisboa: Fundação Liga Portuguesa dos Deficientes Motores.
- Block, M. (1995), Development and Validation of the Children's Attitudes Toward Integrated Physical Education-Revised (CAIPE-R) Inventory, *Adapted Physical Activity Quarterly*, 12, 60-77.
- Block, M. & Obrušnikova, I. (2007). "Inclusion in Physical Education": A review of the literature from 1995-2005. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 24(2), 103-124.

- Calmeiro, L. & Matos, M. (2004). *Psicologia: Exercício e Saúde*. Lisboa: Visão e Contextos.
- Capucha, L. (2010). Inovação e Justiça Social: políticas activas para a inclusão educativa. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 63, 25-50.
- Cocquyt, M. & Sigmund, E. (2011). The impact of competition in physical activity and sport on the self-perception of individuals with physical disabilities. *Acta Gymnica*, 41(1), 43-50.
- Correia, L. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2003). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. & Cabral, M. (1999). *Práticas Tradicionais da Colocação do Aluno com Necessidades Educativas Especiais*. In: Correia, L. (Ed.), *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto, Porto Editora, pp. 11-16.
- Costa, A. (1997). *Caminhos para as Escolas Inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Crawl, B., Davis, J., Lepage, J., Martin, M., McConnell, J., McGinley, C., Miller, R., Pecunia, V., Usilton, M., Yarosewick, M. & Young, B. (2009). Strategies for Inclusion in Physical Education. In Lirenzi (Org.). *Pennsylvania Journal of Health, PSAHPERD*, 24-25.
- Cruz, G. (1999). Segregação/Integração do "Deficiente" em aulas de Educação Física. *Revista da Sociedade Motora Adaptada – Sobama*, São Paulo.
- De Boer, A., Pijl, S. & Minnaert, A. (2012). Students' attitudes towards peers with special needs: A review of the literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, 59(4), 379-392.
- Departamento da Educação Básica. (2004). *Organização curricular e programas: 1º ciclo do ensino básico (4ª ed.)*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

- Direcção-Geral dos Ensinos Básico e Secundário. (1990). *A educação física no 1.º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Direcção-Geral dos Ensinos Básico e Secundário.
- Doulkeridou, A., Evaggelinou, C., & Kudláček, M. (2010). Components of attitudes toward the inclusion of students with disabilities in physical education in the atipdpe-gr instrument for greek physical educators. *Acta Univ. Palacki. Olomuc., Gymn.*, 40(4), 63-68.
- Downs, P. & Williams, T. (1994). Student attitudes toward integration of people with disabilities in activity settings: a European comparison. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 11, 32-43.
- Elliot, A. & Dweck, C. (2007). *Handbook of competence and motivation*. New York: Guilford Press.
- Felizardo, S. (2010). *Perspetivas sobre a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais*. Atas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia Universidade do Minho, Portugal, 4 a 6 de Fevereiro de 2010.
- Fiorini, M., Deliberato, D., Manzini, E. (2013). Estratégias de ensino para alunos deficientes visuais: a Proposta Curricular do Estado de São Paulo. *Motriz*, Rio Claro, 19(1), 62-73.
- Freire, S. (2008). Um olhar sobre a inclusão. *Revista da Educação*. vol. XVI, n. 1, p. 5-20.
- Guerra, I. (2000). *Fundamentos e Processos de Uma Sociologia de Acção. O Planeamento em Ciências Sociais*. Cascais: Edições Principia.
- Gomes, B. & Júnior, C. (2013). Educação Física escolar: inclusão, equidade e competição: conceitos e ações. *Revista Evidência*, 9(9), 97-111.
- Grineski, S. (1996). *Cooperative Learning in Physical Education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hill, A. (2009). A Different Perspective on Inclusion. *Senior Honors Theses*. Paper 156.

- Hutzler, Y., & Levi, I. (2008). Including children with disability in physical education: general and specific attitudes of high-school students. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 1(2), pp. 21-30.
- Jiménez, R. (1997). *Uma Escola para Todos: A Integração Escolar*. In Bautista (Org.). Necessidades Educativas Especiais (pp. 21 – 35). Lisboa: Dinalivro.
- Kalyvas, V., Reid, G. (2003). Sport Adaptation, Participation and Enjoyment of Students with and without Disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 20, 182–199.
- Kodish, S., Hodges-Kulinna, P., Martin, J., Pangrazi, R. & Darst, P. (2006). Determinants of physical activity in an inclusive setting. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 23(4), 390-409.
- Kowalski, E. & Rizzo, T. (1996). Factors Influencing Preservice Student Attitudes toward Individuals with Disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*. 13, 180 – 196.
- Kudlacek, M., Ješina, O., & Wittmanova, J. (2011). Structure of a questionnaire on childrens attitudes towards inclusive physical education (CAIPE-CZ). *Acta Universitatis Palackianae Olomucensis Gymnica*. 41(4), 43-48
- Leitão, F. (2003). Inclusão Escolar: A Formação em Contexto de Escola e as Representações dos Professores Sobre as Práticas na Sala de Aula. *Gymnasium nº3. Revista de Educação Física, Desporto e Saúde. ULHT*.
- Leitão, F. (2006). *Aprendizagem Cooperativa e Inclusão*. Lisboa: Edição do autor.
- Leitão, F. (2010). *Valores Educativos Cooperação e Inclusão*. Salamanca: Luso-Española Ediciones.
- Liberman, L. & Houston-Wilson, C. (2009). *Strategies for Inclusion: A Handbook for Physical Educators*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Liu, Y., Kudlacek, M., & Jesina, O. (2010). The influence of Paralympic School Day on children's attitudes towards people with disabilities. *Acta Univ. Palacki. Olomuc., Gymn.*, 40(2), 63-69.

- Lochbaum, M. & Roberts, G. (1993). Goal orientation and perceptions of the sport experience. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 15, 160-171.
- Moreno, J. A. (2005). Goal orientations, motivational climate, discipline and physical self-perception related to the teacher's gender, satisfaction and sport activity of a sample of spanish adolescent physical education students. *International Journal of Applied of Sports Science*, 17(2), 57-68.
- Munster, M. (2013). Inclusão de Estudantes com Deficiências em Programas de Educação Física: Adaptações Curriculares e Metodológicas. *Revista da Sobama*, Marília, 14(2), 27-34.
- O'Brien, D., Kudláček, M., & Howe, P. (2009). A contemporary review of English language literature on inclusion of students with disabilities in physical education: A European perspective. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 2(1), 46-61.
- Obrusnikova, I. & Dillon, S. (2012). Students' Beliefs and Intentions to Play with Peers With Disabilities in Physical Education: Relationships With Achievement and Social Goals. *Journal of Teaching in Physical Education*, 31(4), 311-328.
- Obrusnikova, I., Block, M., & Dillon, S. (2010). Children's Beliefs Toward Cooperative Playing With Peers With Disabilities in Physical Education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, Vol 27, pp. 127-142.
- Palla, A. & Castro, E. (2004). Atitude de professores e estudantes de educação física em relação ao ensino de alunos com deficiência em ambientes inclusivos. *Revista da Sobama*, 9(1), 25-34.
- Panagiotou, A., Evaggelinou, C., Doulkeridou, A., Mouratidou, K., & Koidou, E. (2008). Attitudes of 5th and 6th 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), 31-43.
- Papaioannou, C., Evaggelinou, C., & Block, M.E. (2014). The effect of a disability camp program on attitude towards the inclusion of children with disabilities in a summer sport and leisure activity camp. *International Journal of Special Education*. 29(1), 1-9.

- Park, S., Block, M., & Koh, Y. (2014). Analysis of the relative importance and priority in the contributing factors for successful inclusive physical education. *Palaestra*, 28(1), 42-49.
- Qi, J., & Ha, A. S. (3 de Setembro de 2012). Inclusion in Physical Education: A review of literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, vol.59, no.3, pp. 257-281.
- Quivy, R. (1995). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva. Lisboa.
- Ribeiro, M. (2003). As Crianças e o Ser Diferente: Atitudes Face aos Pares com Trissomia 21 no 1º Ciclo do Ensino Básico. Gymnasium nº3. *Revista de Educação Física*, Desporto e Saúde. ULHT.
- Rodrigues, D. (2000). O paradigma da educação inclusiva – Reflexões sobre uma agenda possível. *Revista Inclusão*, 1, 7-13.
- Rodrigues, D. (2003a). A Educação Física perante a Educação Inclusiva: reflexões conceptuais e metodológicas. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, n.º 24/25, pp. 73-81. Lisboa.
- Rodrigues, D. (2003b). *Perspectivas Sobre a Inclusão - Da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2006). As dimensões de adaptação de atividades motoras. *Revista Brasileira de Educação Física Especial*, São Paulo, 20(5), 53-58.
- Roldão, M. (2003). *Diferenciação curricular e inclusão*. Em David Rodrigues (org.). *Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 127-142.
- Sanches, I., Teodoro, A. (2006). *Inclusão Escolar: Conceitos, Perspectivas e Contributos*. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 63-83.

- Sánchez, P. (2005). A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. *Revista de Educação Especial*, 1(1), 7-18.
- Serra, H. (2005). Paradigmas da inclusão no contexto mundial. *Saber e educar*, 10, 31-50.
- Sherril, C. (1999). Disability sport and classification theory: A new era. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 16(3), 206-215.
- Silva, M. (2009). Da exclusão à inclusão: concepções e práticas. *Revista Lusófona de Educação*, 12, 135-153.
- Silva, M. (2011). Educação Inclusiva - um novo paradigma de Escola. *Revista Lusófona da Educação*, 19, 119-134.
- Treasure, D. & Roberts, G. (1995). Applications of achievement goal theory to Physical Education: Implications for enhancing motivation. *Quest*, 47, 475-489.
- UNESCO (1994) Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das *Necessidades Educativas Especiais*, Lisboa, IIE.
- Vala, J. & Monteiro, M. (2003). *Psicologia social*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Válkova, H.; Obrušnikova, I.; Block, M. (2003). Impact of inclusion in general physical education on students without disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, v.20, p.230-45.
- Weinberg, R. & Gould, D. (2006). *Foundations of sport and exercise psychology* (4thed). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Wilson, J. (2000). Doing justice to inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 15, 3, 297-304.

Outras fontes

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

Decreto-Lei nº 319/91 de 23 de Agosto. Diário da República nº 193 – I Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Anexos

Anexo 1 – Escala de Competição/Cooperação

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

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

Anexo 2 – A atitude dos alunos sobre a inclusão dos seus pares com deficiência (turma com 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.						

Anexo 3 – A atitude dos alunos sobre a inclusão dos seus pares com deficiência (turma sem alunos com NEE)

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

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

Anexo 4 – Output da análise descritiva relativa às estratégias competitivas centradas na relação

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Item 2 ESCOOP	2093	1	6	4,44	1,362
Item 8 ESCOOP	2092	1	6	3,60	1,502
Item 10 ESCOOP	2093	1	6	4,15	1,546
Estratégias competitivas centradas na relação	2094	1	6	4,06	1,106
Valid N (listwise)	2091				

Anexo 5 – Output da análise descritiva relativa às crenças comportamentais favoráveis

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Item 5 AID-EF	2094	1	6	3,84	1,762
Item 7 AID-EF	2094	1	6	4,51	1,438
Item 10 AID-EF	2094	1	6	4,75	1,405
Item 14 AID-EF	2094	1	6	4,83	1,303
Crenças Comportamentais Favoráveis	2094	1	6	4,48	,941
Valid N (listwise)	2094				

Anexo 6 – Output da análise descritiva relativa às crenças comportamentais desfavoráveis

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Item 1 AID-EF	2094	1	6	2,04	1,423
Item 3 AID-EF	2093	1	6	2,35	1,483
Item 8 AID-EF	2093	1	6	2,44	1,573
Item 12 AID-EF	2094	1	6	2,62	1,584
Crenças Comportamentais Desfavoráveis	2094	1	6	2,47	1,165
Valid N (listwise)	2092				

Anexo 7 – Output da análise descritiva relativa às crenças normativas

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Item 4 AID-EF	2094	1	6	5,33	1,148
Item 6 AID-EF	2094	1	6	4,50	1,584
Item 11 AID-EF	2094	1	6	3,98	1,609
Item 15 AID-EF	2094	1	6	4,88	1,439
Crenças Normativas	2094	1	6	4,67	,932
Valid N (listwise)	2094				

Anexo 8 – Output da análise descritiva relativa às crenças de controlo interno

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Item 2 AID-EF	2094	1	6	4,82	1,348
Item16 AID-EF	2093	1	6	4,15	1,648
Crenças de Controlo Interno	2094	1	6	4,48	1,249
Valid N (listwise)	2093				

Anexo 9 – Output da análise descritiva relativa às crenças de controlo externo

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
item 9 AID-EF	2093	1	6	3,77	1,715
Item 13 AID-EF	2094	1	6	4,82	1,345
Crenças de Controlo Externo	2094	1	6	4,29	1,213
Valid N (listwise)	2093				

Anexo 10 – Output da análise inferencial relativa à Hipótese 1

Correlations			
		Estratégias competitivas centradas na relação	Crenças Comportamentais Favoráveis
Estratégias competitivas centradas na relação	Pearson Correlation	1	,140**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	2094	2094
Crenças Comportamentais Favoráveis	Pearson Correlation	,140**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	2094	2094

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

Anexo 11 – Output da análise inferencial relativa à Hipótese 2

Correlations			
		Estratégias competitivas centradas na relação	Crenças Comportamentais Desfavoráveis
Estratégias competitivas centradas na relação	Pearson Correlation	1	,082**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	2094	2094
Crenças Comportamentais Desfavoráveis	Pearson Correlation	,082**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	2094	2094

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

Anexo 12 – Output da análise inferencial relativa à Hipótese 3

Correlations			
		Estratégias competitivas centradas na relação	Crenças Normativas
Estratégias competitivas centradas na relação	Pearson Correlation	1	,112**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	2094	2094
Crenças Normativas	Pearson Correlation	,112**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	2094	2094

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

Anexo 13 – Output da análise inferencial relativa à Hipótese 4

Correlations			
		Estratégias competitivas centradas na relação	Crenças de Controlo Interno
Estratégias competitivas centradas na relação	Pearson Correlation	1	,153**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	2094	2094
Crenças de Controlo Interno	Pearson Correlation	,153**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	2094	2094

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

Anexo 14 – Output da análise inferencial relativa à Hipótese 5

Correlations			
		Estratégias competitivas centradas na relação	Crenças de Controlo Externo
Estratégias competitivas centradas na relação	Pearson Correlation	1	,166**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	2094	2094
Crenças de Controlo Externo	Pearson Correlation	,166**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	2094	2094

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