

ANA MARGARIDA LANÇA CURVA

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

Orientador: Professor Doutor Francisco Ramos Leitão

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Faculdade de Educação Física e Desporto**

Lisboa

2016

ANA MARGARIDA LANÇA CURVA

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

Seminário/Relatório de Estágio defendido em provas públicas para obtenção do Grau de Mestre em Ensino em Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias no dia 17 de Fevereiro de 2017 perante o júri nomeado pelo Despacho Reitoral nº 36/2017 com a seguinte composição:

Presidente: Professora Doutora Ana Margarida Sousa

Arguente: Professora Doutora Maria Odete Silva

Orientador: Professor Doutor Francisco Ramos Leitão

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Educação Física e Desporto

Lisboa

2016

Epígrafe

“The key to changing behaviors toward people who are different is attitudes.”

Sherril (1998)

Agradecimentos

De coração aberto e de uma forma verdadeiramente sentida, quero agradecer a todos os que direta ou indiretamente contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional. Termino mais uma etapa do meu percurso académico, com a sensação de dever cumprido.

Posto isto, quero agradecer a todo o corpo docente e à instituição que me acolheu durante estes anos, onde muito aprendi e vivi.

Quero agradecer ao Professor Doutor Francisco Ramos Leitão pela disponibilidade e pelo apoio na elaboração deste estudo.

Quero agradecer ao Professor Luís Bom pela forma como esteve sempre presente durante a minha formação e por nunca ter desistido de mim.

Quero agradecer ao Professor João Calca, orientador de estágio, pelas aprendizagens transmitidas, pela confiança, pelo apoio e pela força demonstradas, que contribuíram para um ano único e inesquecível.

Quero agradecer às minhas queridas professoras Isaura Antunes e Gabriela Ramos pelo carinho com que sempre me trataram e pelos ensinamentos partilhados.

Quero agradecer aos meus alunos por todos os desafios propostos e por me ensinarem algo novo todos os dias.

Feitos estes agradecimentos, quero mostrar a minha profunda gratidão aos meus familiares e amigos mais próximos.

Quero agradecer a ti minha querida mãe e a ti meu querido pai por me ajudarem a concretizar este sonho, apoiando-me nas minhas escolhas.

Ao meu irmão, pelos ensinamentos vivenciados.

A ti, minha Joana, por seres uma amiga que desde sempre esteve presente e com a qual aprendi os valores da verdadeira amizade.

Ao meu grupo de amigos pelas constantes aprendizagens e conquistas que partilhámos.

A ti, minha Cristiana, pela amizade, pelos anos que passamos juntas, pelas aprendizagens que dividimos, pelos sucessos que alcançámos.

A ti, Hugo, pela força, paciência, admiração, respeito e carinho que tens para comigo.

A todos, agradeço do fundo do coração!

Resumo

A sociedade dos dias de hoje considera-se cada vez mais heterogénea, sendo a educação um dos fatores que poderá dar resposta a tanta diversidade. A escola deve optar por corresponder de forma particular às necessidades efetivas de cada aluno.

A mudança de atitudes e de mentalidades é fundamental para uma maior inclusão, principalmente se for estimulada por professores e encarregados de educação, pois são estes agentes que contribuem, de uma forma mais direta e adequada, para a formação de atitudes positivas nos alunos.

O principal objetivo desta investigação é analisar se o género influencia as atitudes dos alunos do ensino secundário, que já tiveram contacto com deficiência em anos anteriores, face à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de Educação Física.

Neste estudo, participaram 141 alunos, 58 do género masculino e 83 do género feminino, uma amostra distribuída por 10 escolas.

O instrumento de medida utilizado foi o questionário “As atitudes dos alunos face aos seus pares com deficiência nas aulas de Educação Física” (AID-EF, Leitão, 2014).

O tratamento dos dados foi realizado através do programa *SPSS*, em que se fez o teste t-student para a comparação das médias.

As conclusões do estudo revelam a existência de diferenças significativas na dimensão das atitudes desfavoráveis na amostra dos alunos que já tiveram contacto com a deficiência em anos anteriores, entre o género masculino e o género feminino; e divulgam que não existem diferenças significativas entre os mesmos nas dimensões atitudes favoráveis, crenças normativas, crenças de controlo interno e crenças de controlo externo.

Estes resultados destacam o género feminino como o mais sensível e mais disponível para interagir, coexistir, ajudar e cooperar com os seus pares com deficiência. A literatura considera as mulheres mais cooperativas, mais carinhosas e mais responsáveis, tornando-as no género mais fortemente inclusivo (Tripp et al., 1995, Liu et al., 2010, Silva et al., 2014), corroborando os resultados obtidos.

Palavra-chave: Atitudes, Crenças, Educação Física, Género

Abstract

The society of today is considered increasingly heterogeneous, and education is one of the factors that can respond to such diversity. The school should choose to respond in a particular way to the effective needs of each student.

Changing attitudes and mentalities is fundamental for greater inclusion, mainly if it is stimulated by teachers and guardians, as these agents contribute in a more direct and appropriate way to the formation of positive attitudes in students.

The main objective of this research is to analyze the gender influence as attitudes of secondary school students, who has been in contact with the deficiency in previous years, to face the inclusion of their peers with disabilities in the classes of Physical Education.

In this study, participated 141 students, 58 males and 83 females, a sample distributed by 10 schools

The measuring instrument used was the questionnaire "The students' attitudes face their own problems with the Physical Education class" (AID-EF, Leitão, 2014).

The data treatment was performed through the SPSS program, in which the t-student test was performed for a comparison of averages.

The conclusions of the study reveal a significant difference in the dimension of unfavorable attitudes, in the sample of students who have had contact with disabilities in previous years, between males and females; and they report that there are no significant differences between them in favorable attitudes, normative beliefs, internal control and external control beliefs.

These results highlight the female gender as the most sensitive and available to interact, coexist, assist and cooperate with their disabled peers. The literature considers women more cooperative, more caring and more responsible, making them in the more strongly inclusive gender (Tripp et al., 1995, Liu et al., 2010, Silva et al., 2014), corroborating the results obtained.

Keywords: Attitudes, Beliefs, Physical Education, Gender

Abreviaturas e Símbolos

C.P.I. – Comitê Paralímpico Internacional

E.F. – Educação Física

H_0 – Hipótese Nula

N.E.E. – Necessidades Educativas Especiais

P.S.D. - Paralympic School Day

T.A.R. – Teoria da Ação Refletida

T.C.P. – Teoria do Comportamento Planeado

Índice Geral

Epígrafe	1
Agradecimentos	2
Resumo	3
Abstract.....	4
Abreviaturas e Símbolos.....	5
Índice Geral	6
Índice de Figuras	9
Índice de Gráficos.....	10
Índice de Quadros	11
Índice de Tabelas	12
Introdução	13
Capítulo 1 – Revisão da Literatura	15
1.1 Inclusão no Ensino.....	15
1.1.1 Conceito de inclusão e conceito de Necessidades Educativas Especiais	15
1.1.2 Educação Inclusiva.....	17
1.1.3 Inclusão na aula de Educação Física	18
1.2 Atitudes	23
1.2.1 Conceito e características	23
1.2.2 Teoria do Comportamento Planeado.....	23
1.3 Resultados de Estudos	25
Capítulo 2 – Metodologia	29
2.1 Questão de partida	29
2.2 Definição dos objetivos de estudo	29
2.3 Hipóteses de estudo	29
2.4 Definição e caracterização das variáveis em estudo.....	30
2.5 Desenho de estudo	30
2.6 Caracterização da amostra	31
2.7 Instrumentos de medida	34
2.8 Procedimentos.....	35
Capítulo 3 – Apresentação dos Resultados	36
3.1 Análise Descritiva.....	36
3.1.1 Atitudes Favoráveis.....	36
3.1.2 Atitudes Desfavoráveis	37
3.1.3 Crenças Normativas	39

3.1.4 Crenças de Controlo Interno	40
3.1.5 Crenças de Controlo Externo	41
3.2 Análise Inferencial	43
3.2.1 Atitudes Favoráveis.....	43
3.2.2 Atitudes Desfavoráveis	45
3.2.3 Crenças Normativas	46
3.2.4 Crenças de Controlo Interno	48
3.2.5 Crenças de Controlo Externo	49
Capítulo 4 – Discussão dos Resultados	51
4.1 Crenças Comportamentais	51
4.1.1 Atitudes Favoráveis	51
4.1.2 Atitudes Desfavoráveis	52
4.2 Crenças Normativas	53
4.3 Crenças de Controlo.....	54
4.3.1 Crenças de Controlo Interno	54
4.3.2 Crenças de Controlo Externo	55
4.4 Discussão Global	56
Capítulo 5 – Considerações Finais	59
5.1 Conclusões	59
Capítulo 6 - Referências Bibliográficas	61
Capítulo 7 – Anexos	i
Anexo 1 – Questionário AID-EF	i
Anexo 2 - Output universo da amostra	ii
Anexo 3 - Output escolas da amostra	ii
Anexo 4 - Output contacto com N.E.E. anos anteriores	iii
Anexo 5 - Output idade da amostra	iv
Anexo 6 – Output origem	iv
Anexo 7 - Output género	iv
Anexo 8 – Outputs: Dimensão Atitudes Favoráveis.....	v
Estatísticas descritivas gerais	v
Estatísticas descritivas segundo o género.....	v
Estatísticas descritivas gerais, por questão.....	v
Estatísticas descritivas do género, por questão	v
Anexo 9 – Outputs: Dimensão Atitudes Desfavoráveis	vi
Estatísticas descritivas gerais	vi

Estatísticas descritivas segundo o género.....	vi
Estatísticas descritivas gerais, por questão.....	vi
Estatísticas descritivas do género, por questão	vi
Anexo 10 – Outputs: Dimensão Crenças Normativas	vii
Estatísticas descritivas gerais	vii
Estatísticas descritivas segundo o género.....	vii
Estatísticas descritivas gerais, por questão.....	vii
Estatísticas descritivas do género, por questão	vii
Anexo 11 – Outputs: Dimensão Crenças Controlo Interno	viii
Estatísticas descritivas gerais	viii
Estatísticas descritivas segundo o género.....	viii
Estatísticas descritivas gerais, por questão.....	viii
Estatísticas descritivas do género, por questão	viii
Anexo 12 – Outputs: Dimensão Crenças Controlo Externo	ix
Estatísticas descritivas gerais	ix
Estatísticas descritivas segundo o género.....	ix
Estatísticas descritivas gerais, por questão.....	ix
Estatísticas descritivas do género, por questão	ix
Anexo 13 – Outputs: Teste T-Student Atitudes Favoráveis	x
Teste T-Student por questão.....	x
Teste T-Student da dimensão	xii
Anexo 14 - Outputs: Teste T-Student Atitudes Desfavoráveis.....	xiii
Teste T-Student por questão.....	xiii
Teste T-Student da dimensão	xv
Anexo 15 – Outputs: Teste T-Student Crenças Normativas.....	xvi
Teste T-Student por questão.....	xvi
Teste T-Student da dimensão	xviii
Anexo 16 – Outputs: Teste T-Student Crenças Controlo Interno.....	xix
Teste T-Student por questão.....	xix
Teste T-Student da dimensão	xxi
Anexo 17 – Outputs: Teste T-Student Crenças Controlo Externo.....	xxii
Teste T-Student por questão.....	xxii
Teste T-Student da dimensão	xxiv

Índice de Figuras

Figura 1- Esquema ilustrativo da teoria do comportamento planeado	24
Figura 2- Teste T-Student – Dimensão atitudes favoráveis, segundo o género	44
Figura 3- Teste T-Student – Dimensão atitudes desfavoráveis, segundo o género	46
Figura 4- Teste T-Student – Dimensão crenças normativas, segundo o género	47
Figura 5- Teste T-Student - Dimensão crenças de controlo interno, segundo o género	49
Figura 6- Teste T-Student - Dimensão crenças de controlo externo, segundo o género	50

Índice de Gráficos

Gráfico 1- Distribuição do universo da amostra, em valores absolutos, segundo o ano escolar	31
Gráfico 2- Distribuição do universo da amostra, em percentagem, quanto ao ano escolar.....	31
Gráfico 3- Distribuição dos alunos do ensino secundário pelas escolas	32
Gráfico 4- Distribuição dos alunos do ensino secundário segundo o contacto com a deficiência em anos anteriores	32
Gráfico 5- Distribuição da idade da amostra	33
Gráfico 6- Distribuição da amostra segundo a origem	33
Gráfico 7- Distribuição da amostra segundo o género	34
Gráfico 8- Distribuição das médias das questões referentes ao item atitudes favoráveis	36
Gráfico 9- Distribuição das médias das questões referentes ao item atitudes desfavoráveis ...	38
Gráfico 10- Distribuição das médias das questões referentes ao item crenças normativas.....	39
Gráfico 11- Distribuição das médias das questões referentes ao item crenças de controlo interno	40
Gráfico 12- Distribuição das médias das questões referentes ao item crenças de controlo externo	42

Índice de Quadros

Quadro 1- Dimensões de análise e questões correspondentes.....	34
Quadro 2- Teste T-Student – Atitudes favoráveis, resultados por questão, segundo o género	44
Quadro 3- Teste T- Student - Atitudes desfavoráveis, resultados por questão, segundo o género	45
Quadro 4- Teste T-Student - Crenças normativas, resultados por questão, segundo o género	47
Quadro 5- Teste T-Student – Crenças de controlo interno, resultados por questão, segundo género	48
Quadro 6- Teste T-Student - Crenças de controlo externo, resultados por questão, segundo o género	50

Índice de Tabelas

Tabela 1-Estatísticas descritivas atitudes favoráveis.....	36
Tabela 2- Estatísticas descritivas atitudes favoráveis, segundo o género.....	37
Tabela 3- Médias das questões da dimensão atitudes favoráveis, segundo o género.....	37
Tabela 4- Estatísticas descritivas atitudes desfavoráveis	37
Tabela 5- Estatísticas descritivas atitudes desfavoráveis, segundo o género	38
Tabela 6- Média das questões da dimensão atitudes desfavoráveis, segundo o género	38
Tabela 7- Estatísticas descritivas crenças normativas	39
Tabela 8- Estatísticas descritivas crenças normativas, segundo o género	39
Tabela 9- Média das questões da dimensão crenças normativas, segundo género	40
Tabela 10- Estatísticas descritivas crenças de controlo interno	40
Tabela 11- Estatísticas descritivas crenças de controlo interno, segundo o género	41
Tabela 12- Média das questões da dimensão crenças de controlo interno, segundo o género ..	41
Tabela 13- Estatísticas descritivas crenças de controlo externo.....	41
Tabela 14- Estatísticas descritivas crenças de controlo externo, segundo o género.....	42
Tabela 15- Média das questões de dimensão crenças de controlo externo, segundo o género ..	42

Introdução

O conceito de inclusão é um dos temas que mais destaque tem na educação. É por isso, uma temática que merece a atenção de todos aqueles que lidam diariamente com crianças, no geral, e com a diferença, em particular.

A escola pública desenvolveu algumas práticas e valores, que de um modo progressivo, contribuíram para destacar as diferenças entre alunos, ao invés de as atenuarem. A escola ideal devia ser acolhedora, integrativa e inclusiva, sem se tornar num instrumento seletivo, onde se acentuam as diferenças culturais e capacidades pessoais de que cada um é portador (Rodrigues, 2003). Assim, é importante que a escola seja um local “onde todos desenvolvem sentimentos de respeito, tolerância, amizade, valorização da diferença e cooperação” (Silva et al., 2014, p.55), pois só assim todos os alunos se desenvolverão em plena harmonia.

Os agentes educativos têm um papel fundamental na promoção da escola inclusiva, sendo o professor aquele que se destaca pela sua intervenção constante e ativa, pois “a mudança educacional depende do que os professores fazem e pensam” (Silva et al., 2014, p.55). A escola tem, portanto, que se adaptar a toda e a qualquer situação, organizando-se de modo a melhorar o processo de ensino-aprendizagem e consequentemente promover o sucesso de todos os alunos.

A inclusão é, então, uma conquista de todos e é importante reconhecer-se que “as diferenças são um fator de enriquecimento para todos” tornando-se no “princípio para que gradualmente se vão introduzindo práticas mais inclusivas” (Loureiro et al., 2002, p.86, citado por Silva et al., 2014, p.62).

A Educação Física (E.F.) é uma disciplina que através das características que lhe são inerentes, se torna um meio viável para mudar as atitudes das pessoas em relação à deficiência (Slininger et al., 2000). Também os professores desta disciplina possuem uma identidade profissional que os caracteriza como mais positivos e dinâmicos (Rodrigues, 2003).

As atitudes dos alunos sem deficiência e a sua preparação para aceitar, interagir e cooperar com os seus pares com deficiência, nas aulas de E.F., é um dos fatores determinantes para o sucesso da inclusão na comunidade escolar (Block & Vogler, 1994, Sherrill 1998, Slininger, Sherrill & Jankowski, 2000, Kudláček, 2006, citados por Panagiotou et al., 2008). Ainda segundo os mesmos autores, os sentimentos e as crenças são a chave para mudar os comportamentos em relação às pessoas com deficiência.

Este estudo é um instrumento de recolha de informação sobre as atitudes dos alunos do ensino secundário, que já tiveram contacto com a deficiência em anos anteriores, face aos seus pares com deficiência nas aulas de E.F., tendo como variável de análise o género. O estudo baseia-se, essencialmente, na teoria do comportamento planeado de Ajzen, onde as crenças comportamentais, as crenças normativas e as crenças de controlo se assumem como agentes influentes das atitudes e comportamentos dos indivíduos (Ajzen, 1991).

Assim, foi aplicado um questionário aos alunos do ensino secundário em que se realizou a comparação das médias de ambos os géneros, dos alunos que já tiveram contacto com a deficiência, nas dimensões de análise, como forma de retirar conclusões sobre as atitudes desenvolvidas pelos alunos, relativamente aos seus colegas com deficiência.

A presente investigação está dividida em 5 capítulos.

O capítulo 1 refere-se à revisão da literatura, no qual serão abordados dois subcapítulos: inclusão no ensino e atitudes. Dentro do subcapítulo da inclusão no ensino serão tratados temas como a escola inclusiva e a inclusão nas aulas de E.F.; já no subcapítulo das atitudes o tema abordado é a teoria do comportamento planeado.

O capítulo 2 diz respeito à metodologia da investigação que engloba a questão de partida, a definição dos objetivos de estudo, as hipóteses de estudo, a definição e caracterização das variáveis em estudo, o desenho de estudo, a caracterização da amostra, os instrumentos de medida e os procedimentos.

No capítulo 3 irá fazer-se a apresentação dos resultados obtidos, através das análises estatísticas descritiva e inferencial.

O capítulo 4 é referente à discussão dos resultados, e tal como o nome indica será realizada uma fundamentação dos resultados obtidos através de estudos mencionados na revisão da literatura.

No capítulo 5 serão realizadas as considerações finais, nomeadamente as conclusões deste estudo.

Capítulo 1 – Revisão da Literatura

1.1 INCLUSÃO NO ENSINO

1.1.1 Conceito de inclusão e conceito de Necessidades Educativas Especiais

Uma das lutas constantes da Escola é impulsionar o sucesso escolar de todos os alunos, independentemente das suas diferenças. Para isso, as escolas devem ter a capacidade de se adaptar, para que todos os alunos sejam e estejam incluídos. Leitão (2010, p.1) corrobora esta ideia afirmando que é necessário fazer-se “(...) um esforço de mudança e melhoria da própria escola, de forma a proporcionar a todos as melhores condições de aprendizagem, sucesso e participação, na base das circunstâncias específicas de cada um”.

Contudo, a escola depara-se com o facto da população escolar ser cada vez mais heterogénea, por isso é fundamental que esta envolva toda a comunidade educativa, no sentido de dar resposta a esta diversidade, entendendo-a como um recurso e não como um problema. Segundo Tripp, Piletic e Babcock (2004), citados por Tripp et al., (2007) todos os alunos têm o direito de aprender, podendo a diferença ser encarada como um meio de promoção do sucesso escolar, uma vez que os alunos desenvolvem-se e obtêm resultados mais significativos com a interação com os outros.

Incluir é, portanto, uma prioridade do presente, sendo atualmente para muitos pais, professores e alunos uma experiência muito física e real.

Miller (2009), citado por Cologon (2013, p.20) declara que “a inclusão é um processo contínuo que visa promover a exclusão das diferenças”, tornando-se numa forma de valorizar a pessoa como membro integrante da sociedade, com igualdade de oportunidades para participar ativamente em todas as áreas de aprendizagem. Já para Leitão (2010, p.1-3) a inclusão é “uma questão de direitos e valores”, “de direito a uma educação de qualidade para todos” e “de valores de aceitação e respeito pela diferença”.

De acordo com Doulkeridou et al., (2010), a inclusão baseia-se na valorização da diversidade e no sentimento de pertença e aceitação. A inclusão promove, também, qualidade de vida a todas as crianças, pois visa reduzir atitudes discriminatórias, possibilita a equidade no acesso à educação e reforça a ideia de que é preciso construir-se uma sociedade inclusiva (UNESCO, 1994).

Sociedade inclusiva é aquela que se adapta e se transforma para que as necessidades e diferenças de cada um sejam respeitadas e consideradas, permitindo a igualdade de oportunidades. É principalmente a sociedade que deve evitar a exclusão. Uma sociedade inclusiva é aquela que é capaz de contemplar toda a diversidade humana e encontrar meios para que qualquer um, privilegiado ou vulnerável, possa ter acesso a ela, preparar-se para assumir papéis e contribuir para o bem comum.

(Hazard et al., 2007, p.20)

Mediante o exposto, faz sentido reforçar que a inclusão diz respeito a todas e quaisquer crianças, independentemente das suas condições. Quando se fala em incluir devemos ter em conta “crianças com deficiência, sobredotados, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais” (UNESCO, 1994, p.6). Quaisquer destes alunos, em qualquer momento do seu percurso escolar, podem demonstrar dificuldades na aprendizagem (Ainscow, 1995, citado por Leitão, 2014), e é neste momento que o conceito de Necessidades Educativas Especiais (N.E.E.) ganha vida, pelo destaque que tem no meio educativo.

O conceito de N.E.E. “refere-se a todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares” (UNESCO, 1994, p.6). Correia (2003), citado por Leitão (2014) afirma que os alunos com N.E.E. podem precisar de serviços de educação especial, durante uma parte do seu percurso escolar ou até mesmo durante todos os anos, uma vez que apresentam condições particulares que o justificam.

Neste campo, Leitão (2010) realça que os alunos com N.E.E. devem ser encarados como um desafio, de modo a que ocorram mudanças nas práticas escolares, através de atitudes como a responsabilização, a reflexão e consequentemente a inclusão.

Assim, para que a inclusão passe de uma medida a um hábito é imperativo que se compreenda que esta é um processo colaborativo, centrado no aluno, onde este aprende e tem a oportunidade de crescer com os colegas, num ambiente dinâmico e de qualidade (Tripp et al., 2007). Por isso, é importante que se removam as barreiras ainda existentes à volta deste tema, de modo a que seja possível utilizar-se estratégias como o ensino cooperativo, a aprendizagem cooperativa, a formação de grupos heterogéneos e estratégias alternativas de aprendizagem, consideradas inclusivas, segundo um estudo realizado pela European Agency for Development in Special Needs Education (EADSNE, 2005, citada por Silva et al., 2014).

No fundo, o que se pretende é que a escola seja capaz de dar uma resposta de qualidade à diversidade dos alunos que a frequentam.

1.1.2 Educação Inclusiva

Segundo Leitão (2010, p.232) “o modelo social da deficiência realça não tanto as limitações ou dificuldades da própria pessoa, mas acima de tudo a forma como a escola, como a sociedade, enfrentam essas limitações”.

Assim, a questão que se coloca neste subcapítulo é: como é que a Escola interage com a diferença?

Se a escola decidir excluir a diferença e prescrever a mesma para as “escolas especiais” considera-se uma escola tradicional; se a escola aceitar as diferenças, mas apenas aquelas legitimadas por um parecer médico, nomeadamente deficiências, esta escola é chamada integrativa; se por outro lado a escola apostar no acesso e no sucesso para todos, rejeitando a segregação, esta escola é considerada inclusiva (Rodrigues, 2003).

A escola inclusiva ou escola cooperativa é, portanto, a “escola de todos e para todos” (Sérgio (sd), citado por Leitão, 2010, p.15) e baseia-se no princípio da inclusão. Estas escolas são instituições que incluem todas as pessoas, aceitam as diferenças, apoiam a aprendizagem e respondem às necessidades individuais (UNESCO, 1994). Segundo Hegarty (1994), citado por Rodrigues (2003, p.70) definem-se pelo “desenvolvimento de uma educação apropriada e de alta qualidade para alunos com necessidades especiais na escola regular”, ou seja, a educação é para todos os alunos independentemente dos diferentes tipos e graus de dificuldades que apresentem na sua aprendizagem.

Segundo a UNESCO (1994, p.ix) as escolas regulares que seguem este tipo de orientação “constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos (...)”. Assim, a educação desempenha um papel crucial na criação de uma sociedade inclusiva uma vez que o sistema educativo para ser considerado de qualidade, o fenómeno da exclusão deve ser minimizado (Hazard et al., 2007).

A base da escola supra citada é o ensino diferenciado, e para isso é preciso que o ambiente em sala de aula promova a aceitação da diferença; sejam usados todos os pontos fortes dos alunos na aprendizagem; se reconheça que o trabalho tem de ser diferenciado para ser justo; se encoraje a exploração dos interesses e preferências dos alunos; e se valorize o trabalho de todos (Headox, 2006, citado por Silva et al., 2014).

O principal desafio desta escola é, através de uma pedagogia centrada na criança, ter a capacidade de educar, de forma bem-sucedida, todas as crianças incluindo as que possuem severas desvantagens. Para além disso, possuem o mérito de modificar atitudes consideradas discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva (UNESCO, 1994).

Incluir é, portanto, a forma da escola ser responsabilizada pelo aluno, fazendo-o sentir-se parte integrante do seu processo de aprendizagem (Silva, 2009, citado por Silva et al., 2014).

1.1.3 Inclusão na aula de Educação Física

A Educação, especialmente as áreas de currículo escolar como a E.F. são o meio mais viável para mudar as atitudes das pessoas em relação à deficiência (Slininger et al., 2000). O valor da educação tem sido reconhecido pelo Comitê Paraolímpico Internacional (C.P.I.) (Panagiotou et al., 2008).

Assim, a E.F. é uma disciplina que não pode, nem deve ficar alheia a toda esta questão da educação inclusiva, pois tal como qualquer outra disciplina pode constituir-se como um contributo ou então como um obstáculo a este movimento.

As vantagens desta disciplina prendem-se com a flexibilidade inerente aos conteúdos; com o facto de os professores serem profissionais que desenvolvem atitudes mais positivas face aos alunos com N.E.E. e de terem a capacidade de encontrar soluções para os problemas mais difíceis; e com os aspetos fortemente expressivos da disciplina, tornando-a numa área curricular mais facilmente inclusiva. Leitão (2010, p.233) expressa concordância quando afirma que os fatores que contribuem para a atitude inclusiva da disciplina são “atitude aberta, positiva, flexível, do professor, o seu desejo e vontade de adaptar as actividades a desenvolver e as condições de ensino e de aprendizagem a utilizar, às características e necessidades de todos os seus alunos”.

Contudo, a E.F encontra também algumas barreiras no que diz respeito à inclusão dos alunos com N.E.E. O ambiente de aula fundamentalmente caracterizado pela competição é uma delas, pois os alunos organizam-se uns contra os outros de forma a alcançarem os seus objetivos (Leitão, 2010); o ensino estar muitas vezes centrado no ganhar/perder, certo/errado, melhor/pior (Falkenbach et al., 2007) é outra, pois é um enorme obstáculo para os alunos que são menos capazes de realizarem bons desempenhos, gerando sentimentos de frustração,

desmotivação e insucesso; o outro aspeto é a dispensa das aulas, que transmite a ideia de que não se analisam outras hipóteses de incluir o aluno na disciplina (Rodrigues, 2003).

Segundo Tripp et al., (2007) a inclusão é antes de mais uma atitude, um valor, um sistema de crenças, e não apenas uma ação ou conjunto de ações. Incluir é, portanto, uma prática pedagógica, cuja ação é complexa para toda a comunidade educativa.

Muitas crianças com necessidades especiais não estão incluídas no ensino regular porque a ideia geral é que não conseguem aprender. Contudo, não se pode esperar que aprendam quando não estão inseridos no seio de uma turma com alunos do regular, onde se privilegia a aprendizagem como um ato social, que desenvolve a socialização, a interação e a comunicação no contexto social em que decorre (Leitão, 2010).

O sistema da educação é frequentemente apelidado de fechado, pois isola as crianças com N.E.E. dando a ideia de que não se pode conviver. Excluir um aluno com N.E.E. do ensino regular transmite a imagem de que o conceito de pertença deve ser conquistado e que não é um direito humano. Todavia, todas as crianças têm o direito de se sentirem integradas, devendo-se criar oportunidades significativas de aprendizagem (Falkenbach et al., 2007).

Kassar (2005), citado por Falkenbach et al., (2007) destaca que a ação educativa de incluir é responsabilidade da instituição, que deve providenciar condições para que este processo não seja uma ação isolada, centrada apenas no professor. Vigotsky (1997), citado por Falkenbach et al., (2007) defende que o coletivo é um incentivo para o desenvolvimento de formas coletivas de colaboração que precedem as formas individuais de conduta. É importante que os alunos com N.E.E. sejam incluídos na aula de E.F. e os seus pares estejam habituados a isso, pois caso contrário poder-se-á dar casos de exclusão.

Um programa de educação física inclusiva valoriza a aprendizagem cooperativa, a interdependência, bem como a autonomia. Os alunos com N.E.E. para se tornarem fisicamente ativos e estarem preparados para desenvolverem um estilo de vida saudável, devem ser membros completos da comunidade escolar, de modo a que vivam diversas experiências com os seus colegas. Na E.F. os alunos têm de trabalhar em conjunto para alcançar os objetivos de aprendizagem. Os professores têm de estar preparados para variar as suas atividades de modo a que todos os alunos tenham metas individuais, uma vez que a inclusão não tem que ver só com alunos com N.E.E., é também sobre a diversidade dos alunos, na globalidade (Tripp et al., 2007).

O professor de E.F. tem, portanto, um papel contributivo para a formação do cidadão, pois a sua ação educativa possibilita a aquisição de aprendizagens e a adaptação das

capacidades da criança com necessidades especiais à sua vivência e relação corporal (Falkenbach et al., 2007). Segundo a Open File on Inclusive Education (2001), citada por Leitão (2010) os currículos devem ser acessíveis a todos os alunos, tendo como base modelos de aprendizagem inclusivos e a diversidade de estilos de ensino-aprendizagem.

Existem quatro fatores que devem, segundo Leitão (2010, p.251-252), mobilizar os docentes para promoverem a participação e a aprendizagem de todos os alunos:

- Criação de condições afetivas de aceitação e receção, criando um clima social e afetivo acolhedor, em que todos se sintam aceites, desenvolvendo uma interdependência positiva entre alunos;
- Adaptações e modificações curriculares, havendo mudanças a nível dos objetivos, dos conteúdos;
- Incentivo à participação, através do ensino por níveis diferenciados em que os alunos participam de acordo com as suas necessidades;
- Formas de organização de grupos, articulando a heterogeneidade com a semelhança relativamente a objetivos e características comuns.

Uma das principais dificuldades sentida pela classe docente é a falta de formação que faz com que os profissionais lidem com a diferença de acordo com os seus ideias, com aquilo que leem, com o senso comum.

Para a inclusão ter sucesso é preciso que se promovam princípios de integração, aceitação e sucesso. E para a E.F. ser considerada uma disciplina inclusiva os professores têm de olhar para além do comum e ter uma outra perceção da deficiência, pensando na E.F. como uma comunidade diversificada, com alunos diferentes que possuem capacidades e aptidões diferenciadas. Segundo a UNESCO (1994) todas as crianças possuem características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas, como tal é imperativo que se “aproveite” as qualidades pertencentes a cada aluno, para o desenvolvimento de todos.

No fundo, o que se pretende é uma E.F. criadora de valores educativos, onde se possam redescobrir e revalorizar os valores da cidadania, os valores espirituais, morais, sociais e culturais (Leitão, 2010).

1.1.3.1 Teoria do Contacto

A teoria do contacto, segundo Slininger et al., (2000), promove a redução de atitudes negativas, como o preconceito e a discriminação, direccionadas a pessoas que sejam “diferentes” do considerado normal.

Os mesmos autores baseando-se em Allport (1954), afirmam que o preconceito é usado inúmeras vezes de forma irrefletida e traduz-se pela hostilidade praticada contra um grupo ou contra uma pessoa singular, e manifesta-se através de posturas de superioridade perante os outros, em que se melindra a pessoa/grupo através de ataques físicos ou verbais. Já a discriminação caracteriza-se por todas as formas de distinção feita por categorias de grupos naturais ou sociais, não tendo que ver com capacidades e méritos ou com o comportamento correto da pessoa (United Nation, 1949, citado por Allport, 1954, citado por Slininger et al., 2000).

A teoria do contacto é uma teoria que permite explicar o impacto que a vivência de uma determinada situação poderá causar num individuo.

Allport (1954) define esta teoria como sendo uma oportunidade de mudar atitudes através do contacto com pessoas diferentes (McKay, 2013). Porém, este contacto deve ser significativo, pois se for casual poderá aumentar o preconceito em vez de o reduzir; e a intimidade dos contactos deve ser praticada através da educação, pois as experiências devem ser diretas e fundamentadas com informação que designe corretamente os estereótipos, de modo a facilitar a formação de crenças positivas (Allport, 1954, citado por Slininger et al., 2000)

Assim sendo, para melhorar as atitudes negativas, o contacto tem de ser realizado nas condições certas:

- Igualdade de estatuto - principal condição para o contacto ser favorável, uma vez que se não houver igualdade de estatuto, os estereótipos já existentes vão ser reforçados;
- Objetivos comuns cooperativos – são muito importantes pois os contactos que envolvem atividades de cooperação podem proporcionar um contacto mais significativo, pois existe ajuda mútua e as atividades são feitas em conjunto;
- Interações pessoais - são um meio de promover mudanças de atitudes pois existe um conhecimento do outro e da sua experiência de vida;
- Identificação e aceitação das normas sociais - o apoio de uma autoridade fundamenta a aceitação da norma pois os valores são seguidos por todos.

De acordo Slininger et al., (2000) a teoria do contacto de Allport (1954) considera as seguintes variáveis: quantidade do contacto (duração, número de pessoas envolvidas, variedade); estatuto do contacto (inferior, igual ou superior); função do contacto (cooperação vs competição); atmosfera social na qual o contacto está inserido (real ou superficial; voluntária ou involuntária); e área de contacto (casual ou frequente). Todas estas variáveis vão contribuir para que a experiência do indivíduo seja única e notável, possibilitando a alteração na atitude, contudo esta mudança pode ser morosa pois há atitudes que são persistentes (Sable, 1995, citado por Liu et al., 2010).

O contacto entre as pessoas com e sem deficiência deve ser direto e pessoal para produzir atitudes positivas. Para além disso, situações de contacto muito intenso são necessárias para causar grandes mudanças de atitude nas crianças (Weinberg, 1978, Yuker, 1988, citado por Tripp et al., 1995). Todavia, a direção da mudança depende em grande parte das condições em que o contacto é realizado. Condições favoráveis tendem a produzir mudanças de atitude positivas, já as condições desfavoráveis irão produzir mudanças de atitude negativa (Amir, 1969, citado por Tripp & Sherrill, 1991).

No panorama da E.F., pesquisas levadas a cabo por diversos autores concluíram que as atividades de intervenção e consciencialização que combinam o contacto estruturado com a aquisição de conhecimentos são um método eficaz para a mudança de atitudes (Hutzler et al., 2007, Liu et al., 2010, Loovis & Loovis, 1997, Panagiotou et al., 2008, citados por McKay et al., 2015).

A educação pelos pares ou a preparação dos colegas sem deficiência para a inclusão de colegas com deficiência, é um fator determinante para a prática bem-sucedida da inclusão (Wilson, Dunn, van der Mars, & McCubbin, 1997, Loovis & Loovis, 1997, citado por McKay et al., 2015), pois a rejeição dos colegas pode limitar as oportunidades de aprendizagem e afetar negativamente o desempenho académico dos alunos com deficiência (Block, 2007, citado por McKay et al., 2015).

1.2 ATITUDES

1.2.1 Conceito e características

As atitudes podem ter diversas concepções tendo por base o senso comum, sendo usadas para caracterizar uma postura física ou para indicar a orientação do pensamento ou de um determinado comportamento.

Segundo Ajzen (2005) uma atitude é a disposição para responder de forma favorável ou desfavorável a uma pessoa, objeto, instituição ou evento. A atitude é também uma avaliação subjetiva das consequências de um determinado comportamento e a sua influência sobre as pessoas, o que determina se estas gostam ou não desse comportamento em particular (Ajzen & Fishbein, 1980, citados por Ma et al., 2012).

Neste contexto, Triandis (1971, p.2), citado por Slininger et al., (2000) define as atitudes como ideias cheias de emoção, com disposições para o desenvolvimento de uma ação em determinadas situações. Para este autor, as atitudes aprendem-se através da experiência e da interação com as outras pessoas; são construídas por multicomponentes; são estáveis, oferecendo resistência à mudança; têm um objeto social como referência; e manifestam-se na forma comportamental.

A atitude não é, portanto, um comportamento, mas sim a condição prévia desse comportamento (Allport, 1935, p. 805, citado por Tripp & Sherrill, 1991). As atitudes são importantes na vida dos seres humanos, pois estas ajudam-os a orientar o comportamento na direção dos objetivos, simplificando a informação e possibilitando a comunicação de valores (McKay et al., 2015).

As atitudes são multidimensionais destacando-se a relevância das componentes cognitiva, afetiva e comportamental. A componente cognitiva define-se pelas crenças e ideias da pessoa sobre o objeto; a componente afetiva refere-se aos sentimentos e emoções que o indivíduo sente pelo objeto; e a componente comportamental é a tendência de ação em relação ao objeto (Tripp & Sherrill, 1991).

1.2.2 Teoria do comportamento planeado

A teoria do comportamento planeado (T.C.P.) é uma extensão da teoria da ação refletida (T.A.R.). A T.A.R. foi criada por Ajzen e Fishbein em 1975 e traduz-se em duas componentes, uma pessoal ou atitude e outra social ou normativo, que se combinam para prever a intenção de um comportamento. A componente pessoal é definida como a atitude de um indivíduo em relação a uma ação, sendo o produto das crenças sobre a consequência da ação e da avaliação de possíveis resultados. A componente social ou normativa deste modelo

refere-se às crenças do indivíduo. Estas crenças resultam de dois fatores: expectativas dos outros sobre a ação do indivíduo e a força da sua motivação para cumprir essas expectativas (Tripp & Sherrill, 1991).

A T.P.C. baseia-se no modelo acima mencionado, tendo como aspeto central a intenção do indivíduo em realizar um determinado comportamento. A principal diferença entre estas duas teorias é a ideia de percepção do controlo comportamental, entendendo-se que o comportamento não é totalmente voluntário e controlado.

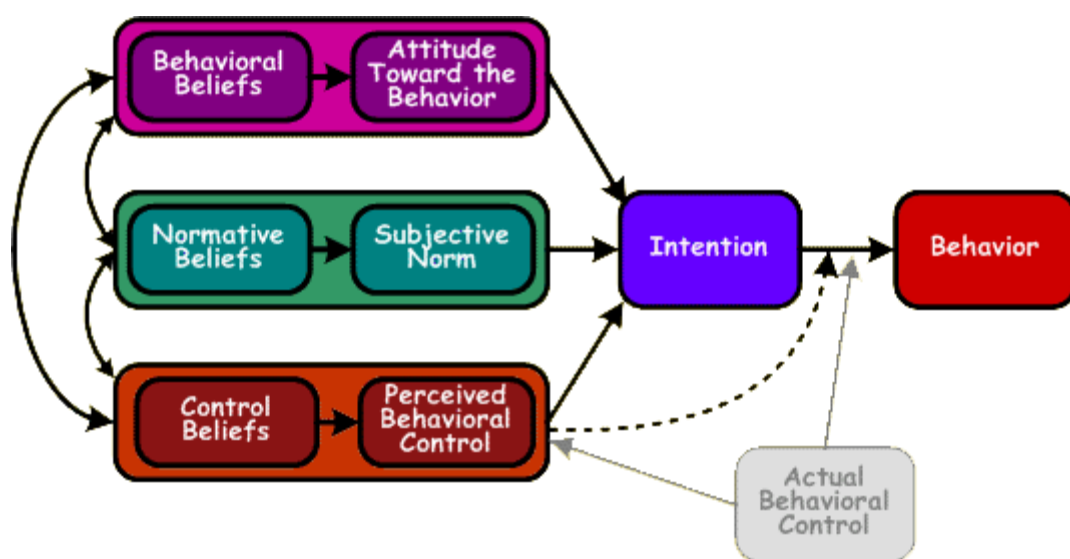


Figura 1- Esquema ilustrativo da teoria do comportamento planeado

Assim, a T.C.P. é influenciada por três determinantes da intenção, que são independentes: crenças comportamentais, crenças normativas e crenças de controlo. As crenças comportamentais assumem-se como agentes influentes das atitudes em relação ao comportamento; as crenças normativas constituem-se como determinantes subentendidas das normas subjetivas; e as crenças de controlo são a base para a percepção de controlo comportamental (Ajzen, 1991).

As crenças comportamentais representam a atitude do indivíduo em relação ao comportamento, ou seja a avaliação favorável ou desfavorável que este faz desse comportamento; as crenças normativas indicam a norma subjetiva, isto é, a pressão social que é exercida e percebida para realizar ou não realizar esse comportamento; as crenças de controlo referem-se ao grau de controlo que se pensa ter sobre a realização desse

comportamento, ou seja, a facilidade ou dificuldade percebida para realizar o comportamento (Ajzen, 1991).

Na generalidade, formam-se crenças sobre um objeto associando-as a certos atributos de outros objetos, características ou eventos. No caso das atitudes, cada crença liga o comportamento a um determinado resultado ou a algum atributo. Os atributos associados aos comportamentos são avaliados positiva ou negativamente, o que leva à aquisição de uma atitude em relação a esses comportamentos. Desta forma, aprendemos a favorecer comportamentos que acreditamos terem consequências desejáveis e a formar atitudes desfavoráveis em relação a comportamentos que associamos a consequências indesejáveis. Especificamente, o valor subjetivo do resultado contribui em proporção direta com a força da crença para a formação da atitude. No caso da norma subjetiva, esta é diretamente proporcional à soma dos produtos resultantes, sendo a força de cada crença normativa multiplicada pela motivação da pessoa para cumprir a ação e a referência social do comportamento em questão. Relativamente à percepção de controlo comportamental, cada crença de controlo é reproduzida pela força percebida do fator de controlo para facilitar ou inibir o desempenho do comportamento (Ajzen, 1991).

Portanto, as atitudes em relação ao comportamento, as normas subjetivas inerentes a esse comportamento e a percepção de controlo sobre o mesmo são intenções comportamentais com um alto grau de precisão. Cada um destes aspetos revela uma característica diferente do comportamento e cada um pode ser usado para tentar mudá-lo. É através das crenças que podemos aprender sobre os fatores únicos que induzem uma pessoa a realizar um determinado comportamento de interesse ou a alterá-lo, executando uma ação diferente (Ajzen, 1991).

Em suma, a avaliação pessoal de um comportamento (atitude), o modo socialmente esperado de conduta (norma subjetiva) e a autoeficácia no que diz respeito ao comportamento (controlo comportamental percebido) são conceitos muito diferentes, cada um dos quais tem um lugar importante na vida social e comportamental dos indivíduos (Ajzen, 1991).

1.3 RESULTADOS DE ESTUDOS

Relativamente a estudos realizados sobre o tema em questão, revelam-se atitudes positivas sobre a deficiência em geral e sobre a inclusão em E.F. em particular, que favorecem o convívio e a aprendizagem entre os alunos com N.E.E. e os seus colegas no meio escolar (Archie & Sherrill, 1989, Block & Malloy, 1998, Brook & Galili, 2000, Verderber, Rizzo, &

Sherrill, 2003, Townsend & Hassall, 2007, Vignes et al., 2009, Obrusnikova, Block, & Dillon, 2010, citados por McKay et al., 2015).

As intervenções destinadas a melhorar as atitudes para com os colegas portadores de deficiência são a maneira mais eficaz de mudar o comportamento (Milsom, 2006, citado por McKay, 2013). Muitas vezes, estas intervenções são apresentadas como atividades de sensibilização e programas de educação.

O “Paralympic School Day” (P.S.D.) foi apresentado como uma medida de sensibilização em vários países, proporcionando a possível mudança de atitude. As suas principais áreas de abordagem foram o aumento do conhecimento e consciência para os desportos paralímpicos; a criação de uma melhor compreensão da aplicação prática da inclusão na educação física; a transmissão da informação sobre os diferentes conceitos do desporto adaptado; o aumento do uso do desporto adaptado para a integração inversa; a facilitação da mudança da perceção e da atitude em relação a pessoas com deficiência; e a promoção das atividades de pesquisa e de estudos sobre educação paralímpica (McKay, 2013).

O currículo do P.S.D. é baseado em quatro valores, que são o respeito pela prática desportiva, o respeito e aceitação das diferenças individuais, o desporto como um direito humano e a capacitação e o apoio social no desporto (IPC, 2007, citado por McKay et al., 2015).

Neste tipo de programa, os participantes têm a oportunidade de se envolver em interações significativas com atletas paralímpicos conhecendo as suas histórias pessoais e aprendendo novas habilidades. Os alunos podem “olhar” para os seus sentimentos, crenças e comportamentos e questionar o impacto que as suas ações têm sobre outras pessoas. As atividades realizadas desafiam a noção de “normal” com que as pessoas com deficiência são muitas vezes comparadas. Através destes programas, os alunos são capazes de identificar pressupostos comuns que possam ter sobre os colegas com deficiência, e podem testar essas hipóteses durante as atividades (McKay, 2013).

Segundo Xafopoulos et al., (2009), os resultados deste tipo de programa indicaram que houve influência nas atitudes dos alunos sem deficiência face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de E.F. Os resultados revelaram que o programa de intervenção tinha influenciado positivamente as atitudes gerais das crianças mas não as suas atitudes desportivas específicas. Ainda de acordo com a mesma autora, existe uma extensa bibliografia que evidencia que a inclusão em E.F. pode efetivamente englobar a criança com deficiência

(Goodwin & Watkinson, 2000) não afetando negativamente os colegas sem deficiência. Também refere que programas de E.F. que promovem o contacto estruturado de alunos com e sem deficiência, através de jogos de assimilação e discussões em grupo sobre o tema, podem desempenhar um papel importante na mudança de atitudes das crianças sem deficiência (Loovis & Loovis, 1997).

Para Liu et al., (2010) os resultados do P.S.D. também foram positivos influenciando as atitudes dos alunos. Em concordância, os autores referem que muitos estudos realizados em diferentes países da Europa provaram que este tipo de intervenção pode realmente desempenhar um papel positivo na melhoria da atitude dos participantes em relação às pessoas com deficiência.

De um modo geral, os estudos realizados concordam que programas de sensibilização da inclusão de alunos com deficiência nas aulas de E.F. ajudam as crianças e os jovens a tomar consciência dos seus próprios valores e das suas atitudes em relação a pessoas com diferentes habilidades.

A pesquisa levada a cabo por Xafopoulos et al., (2009) mostrou que as variáveis que podem afetar positivamente as atitudes das crianças sem deficiência em relação aos seus pares com deficiência são as diferenças de género (Slininger et al., 2000) e a exposição prévia à deficiência, por exemplo com um amigo ou membro da família (Block, 1995). Já as variáveis que podem afetar negativamente as atitudes dos colegas em relação à inclusão podem estar associados aos aspetos competitivos da disciplina de E.F. (Block, 1995). Também McKay et al., (2015), na sua investigação, referem que a resistência que existe relativamente à mudança de atitude em incluir os alunos com N.E.E. nas aulas de E.F. pode ser causada pelo desejo de vencer e jogar a um alto nível de competitividade com os companheiros considerados mais dotados ou aptos para a prática do desporto.

Relativamente ao género, que é a nossa variável em estudo, e apesar de as atitudes serem apreendidas através de experiências sociais e não através dos genes (Sable, 1995, citado por Panagiotou et al., 2008), é provado que existe uma diferença nas atitudes dos rapazes e das raparigas no que diz respeito à inclusão dos seus colegas com deficiência nas aulas de E.F.

Os resultados obtidos, em que as meninas têm atitudes mais positivas do que os meninos, são apoiados por uma vasta literatura sobre as diferenças de género nas atitudes face a pessoas com deficiência.

De acordo com Hazzard (1983), Voeltz (1982), citados por Tripp et al., (1995) as meninas tiveram atitudes significativamente mais positivas que os rapazes, em relação aos seus pares com deficiência. Xafopoulos et al., (2009) na sua pesquisa constatarem uma alteração estatisticamente significativa na atitude das meninas e uma mudança positiva, mas não significativa na atitude dos meninos. Também Loovis and Loovis (1997), citados por Panagiotou et al., (2008) revelaram que as atitudes das meninas mudaram significativamente após a sua participação nas experiências de sensibilização para a deficiência. Os meninos apesar de terem mudado as suas atitudes, não foi de forma significativa. Similarmente Liu et al., (2010) relata que as atitudes das meninas, em relação às pessoas com deficiência, tendem a ser melhores e mais positivas que as atitudes dos rapazes, antes ou após a intervenção. As diferenças de género que favorecem as pessoas do sexo feminino são também relatadas na pesquisa realizada por Yucker (1988) sobre as atitudes de adultos face à inclusão de pessoas com deficiência (Liu et al., 2010).

Constata-se que vários pesquisadores apoiam a conclusão de que, estando as crianças em ambientes integrados ou segregados, as meninas geralmente demonstram atitudes mais favoráveis do que rapazes, em relação aos seus colegas com deficiência (Hazzard, 1983, Voeltz, 1982, citado por Tripp et al., 1995). Fishbein (1996), citado por Liu et al., (2010) afirmam que as meninas foram ensinadas a ser mais carinhosas e responsáveis para com indivíduos com deficiência, daí terem atitudes mais favoráveis.

Em contrapartida, menos estudos foram encontrados que demonstrem diferenças significativas entre géneros. Gottlieb e Gottlieb (1977), Parish et al., (1978), citados por Tripp et al., (1995) e Lockhart (1994), citado por Panagiotou et al., (2008) relataram que não houve diferenças nas atitudes dos rapazes e das raparigas, na sua pesquisa.

Capítulo 2 – Metodologia

2.1 QUESTÃO DE PARTIDA

A questão de partida que está por detrás deste estudo e que o impulsiona é: Será que o género influencia as atitudes dos alunos do ensino secundário, que tiveram contacto com alunos com necessidades educativas especiais em anos anteriores, no que diz respeito à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de educação física?

2.2 DEFINIÇÃO DOS OBJETIVOS DE ESTUDO

O objetivo deste estudo é analisar, em função do género, como variam as atitudes dos alunos do ensino secundário, que tiveram contacto com alunos com N.E.E. em anos anteriores. Serão analisadas as diferenças existentes entre as atitudes dos rapazes e das raparigas, que já tiveram contacto com a deficiência em anos anteriores, nas atitudes favoráveis, nas atitudes desfavoráveis, nas crenças normativas, nas crenças de controlo interno e nas crenças de controlo externo, na aula de Educação Física, em relação aos seus colegas que possuem algum tipo de deficiência.

2.3 HIPÓTESES DE ESTUDO

Para o estudo desta problemática foram definidas as seguintes hipóteses de estudo:

Hipótese 1 - As atitudes favoráveis dos alunos do ensino secundário que tiveram contacto com a deficiência em anos anteriores, variam, no que respeita à inclusão dos seus colegas com deficiência nas aulas de EF, em função do género.

Hipótese 2 - As atitudes desfavoráveis dos alunos do ensino secundário que tiveram contacto com a deficiência em anos anteriores, variam, no que respeita à inclusão dos seus colegas com deficiência nas aulas de EF, em função do género.

Hipótese 3 - As crenças normativas dos alunos do ensino secundário que tiveram contacto com a deficiência em anos anteriores, variam, no que respeita à inclusão dos seus colegas com deficiência nas aulas de EF, em função do género.

Hipótese 4 - As crenças de controlo interno dos alunos do ensino secundário que tiveram contacto com a deficiência em anos anteriores, variam, no que respeita à inclusão dos seus colegas com deficiência nas aulas de EF, em função do género.

Hipótese 5 - As crenças de controlo externo dos alunos do ensino secundário que tiveram contacto com a deficiência em anos anteriores, variam, no que respeita à inclusão dos seus colegas com deficiência nas aulas de EF, em função do género.

2.4 DEFINIÇÃO E CARATERIZAÇÃO DAS VARIÁVEIS EM ESTUDO

Em estudo estarão variáveis independentes e variáveis dependentes.

As variáveis independentes são:

- Género – variável qualitativa nominal, que assume os valores “1” para o Masculino e “2” para o Feminino;
- Contacto anterior com a deficiência – variável qualitativa nominal, que assume os valores “1” para Não e “2” para Sim.

As variáveis dependentes são:

- Atitudes favoráveis – variável qualitativa ordinal, que varia entre “1” (Discordo Totalmente) e “6” (Concordo Totalmente);
- Atitudes desfavoráveis – variável qualitativa ordinal, que varia entre “1” (Discordo Totalmente) e “6” (Concordo Totalmente);
- Crenças normativas – variável qualitativa ordinal, que varia de “1” (Discordo Totalmente) e “6” (Concordo Totalmente);
- Crenças de controlo interno – variável qualitativa ordinal, que varia de “1” (Discordo Totalmente) e “6” (Concordo Totalmente);
- Crenças de controlo externo – variável qualitativa ordinal, que varia de “1” (Discordo Totalmente) e “6” (Concordo Totalmente).

2.5 DESENHO DE ESTUDO

O desenho deste estudo será observacional, uma vez que a recolha de dados será realizada num único momento, não existindo qualquer tipo de manipulação/intervenção direta nos sujeitos da amostra; e terá uma avaliação transversal, pois para este estudo somente interessa o grupo de alunos que tiveram contacto com alunos com necessidades educativas especiais em anos anteriores.

Quanto à recolha de dados, esta será quantitativa, tratando-se de uma investigação nomotética, no âmbito das ciências sociais, na medida em que se pretende esclarecer um

conjunto de resultados. Para além disto, será uma recolha indutiva, visto que o objetivo é descobrir padrões nos resultados obtidos.

2.6 CARATERIZAÇÃO DA AMOSTRA

A população inquirida, no total, corresponde a 2389 alunos. No entanto, só serão estudados os alunos do ensino secundário, o que diz respeito a 349 alunos, ou seja, 14,6% do universo da amostra, tal como mostram os gráficos abaixo.

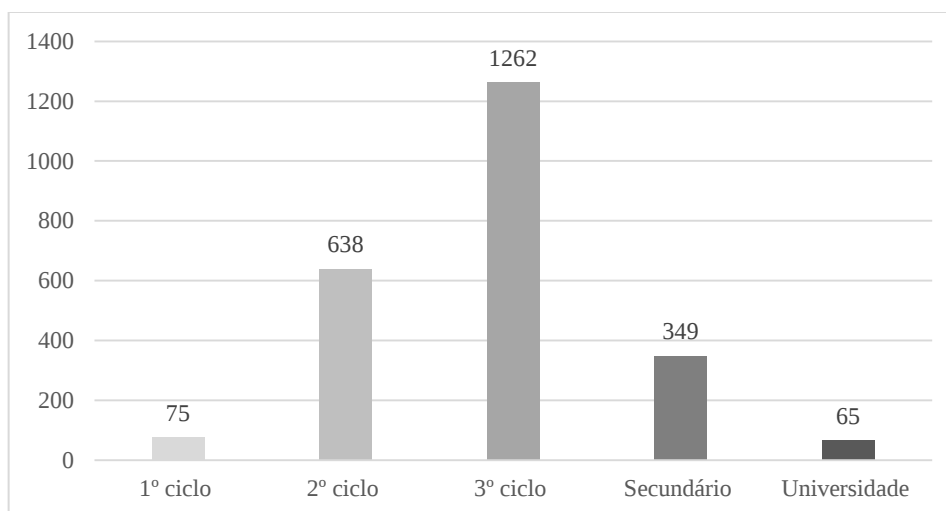


Gráfico 1- Distribuição do universo da amostra, em valores absolutos, segundo o ano escolar

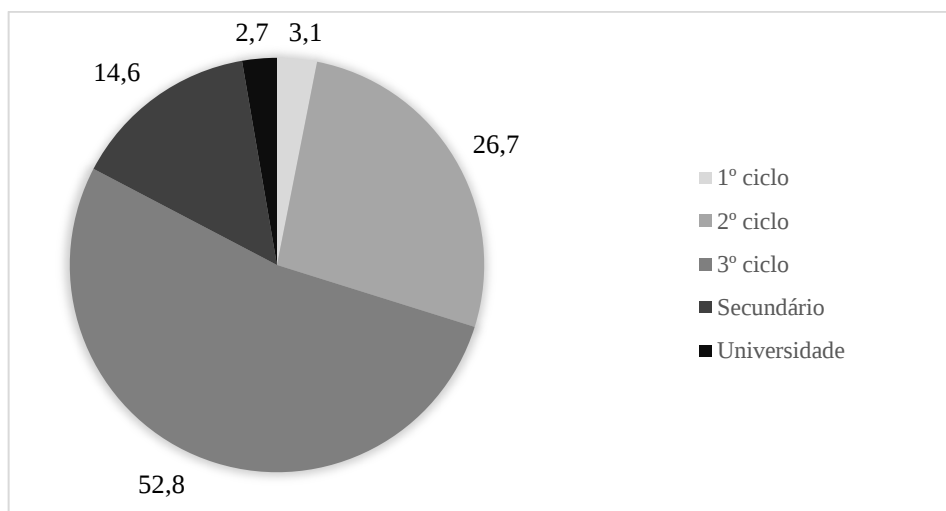


Gráfico 2- Distribuição do universo da amostra, em percentagem, quanto ao ano escolar

Os alunos do ensino secundário inquiridos pertencem a 10 escolas diferentes. Na escola “E” foram inquiridos 6 alunos, na escola “H” 58, na escola “J” 55, na escola “M” 57, na escola “N” 65, na escola “O” 23, na escola “P” 30, na escola “Q” 15, na escola “R” 18 e na escola “S” 22. Como se pode constatar pelo gráfico 5, as escolas com mais inquiridos foram, por ordem decrescente, a “N”, “H”, “M” e a “I”.

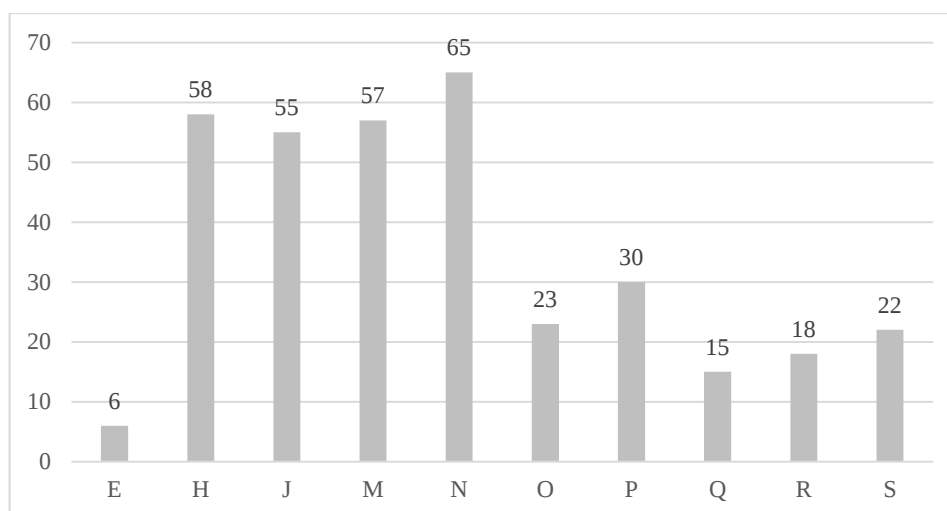


Gráfico 3- Distribuição dos alunos do ensino secundário pelas escolas

Contudo, para o estudo deste caso, apenas interessam os alunos do ensino secundário que tenham tido contacto com a deficiência em anos anteriores. O gráfico em baixo faz precisamente essa divisão.

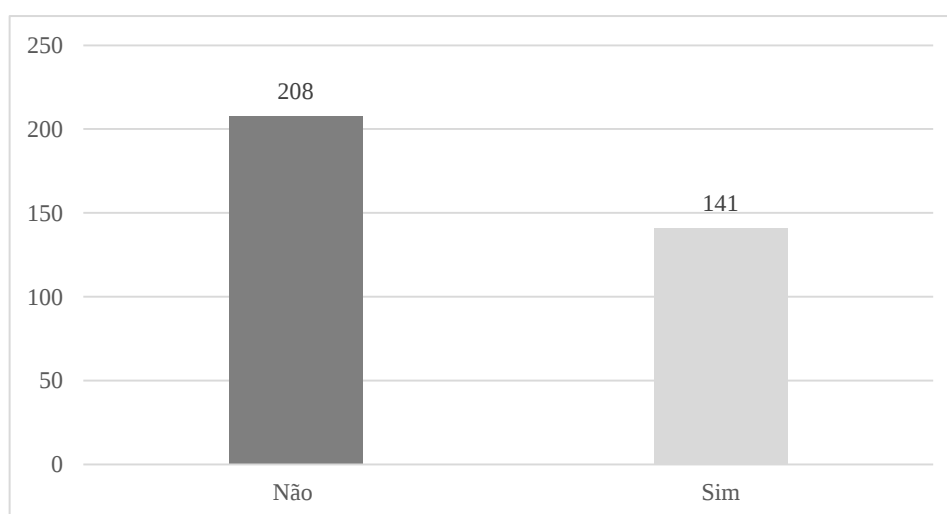


Gráfico 4- Distribuição dos alunos do ensino secundário segundo o contacto com a deficiência em anos anteriores

Assim, a amostra é constituída por 141 alunos, com idades compreendidas entre os 15 e os 21 anos, cuja média de idades é 16,10 ($\pm 1,07$).

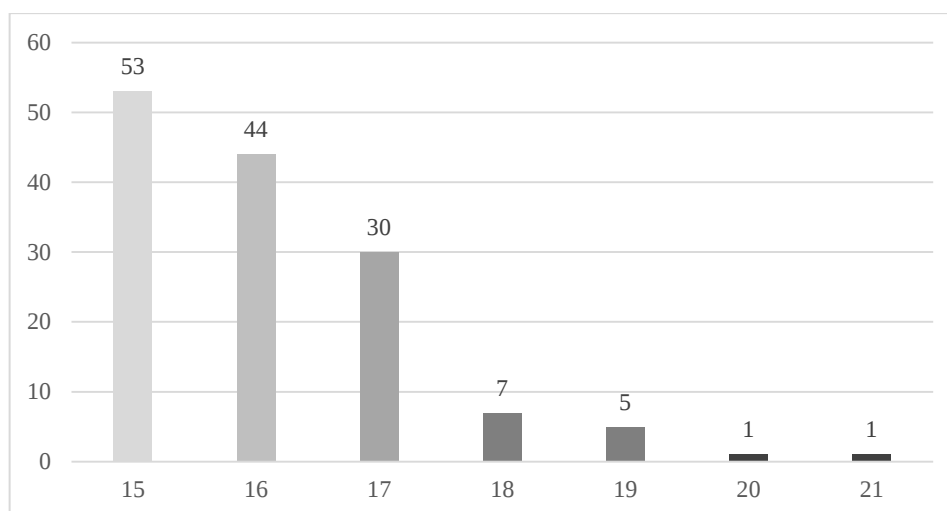


Gráfico 5- Distribuição da idade da amostra

Quanto à origem, 91,5% dos alunos questionados nasceram em Portugal, 4,3% proveio de África, 2,1% da Europa e 2,1% da América do Sul.

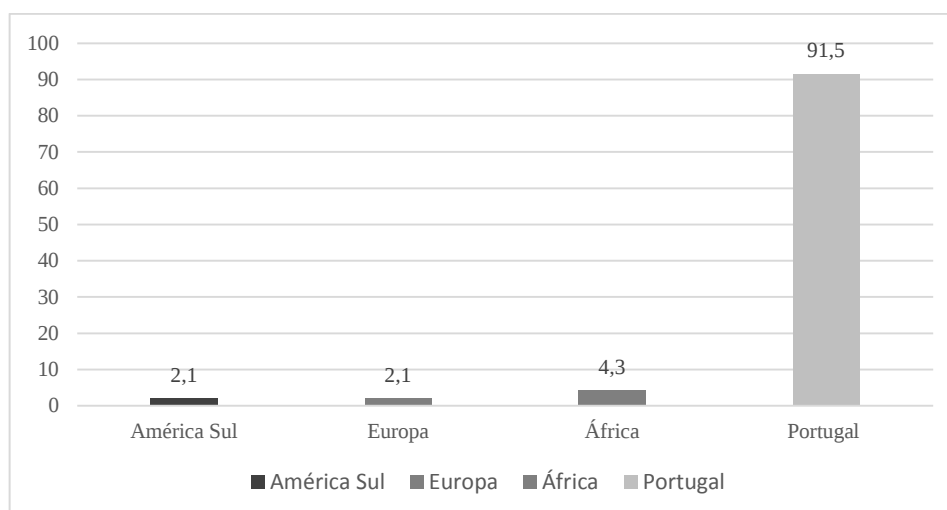


Gráfico 6- Distribuição da amostra segundo a origem

Relativamente ao género, a amostra abrange 58 (41%) alunos do sexo masculino e 83 (59%) alunos do género feminino, tal como é demonstrado no gráfico 7.

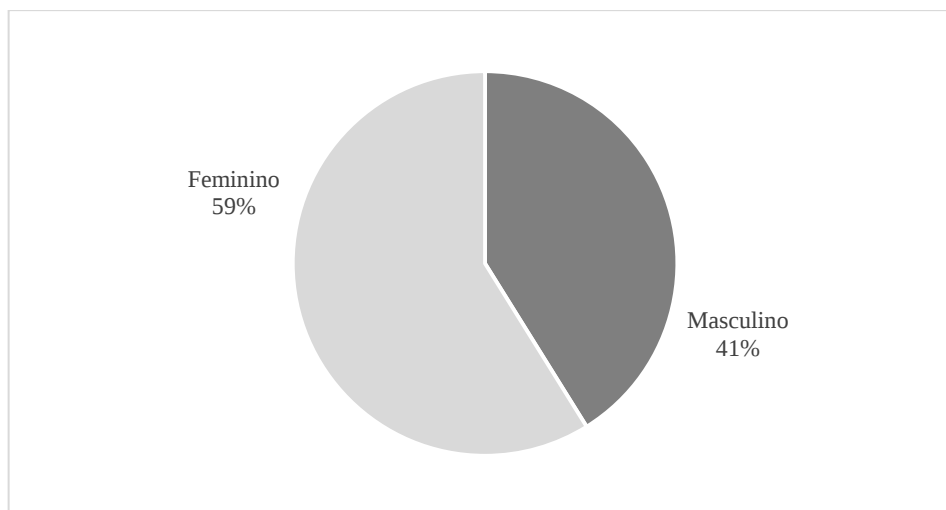


Gráfico 7- Distribuição da amostra segundo o género

2.7 INSTRUMENTOS DE MEDIDA

O instrumento de medida utilizado neste estudo é o questionário intitulado “As atitudes dos alunos face aos seus pares com deficiência nas aulas de Educação Física” (AID-EF) (anexo 1), criado por Leitão (2014), que funciona como forma de avaliar as atitudes dos alunos face à inclusão dos seus pares com deficiência, na disciplina de Educação Física. Este instrumento já foi validado, aceite e utilizado em diversas investigações nesta área.

O questionário AID-EF (anexo 1) baseia-se na teoria do comportamento planeado de Ajzen (1991) e é constituído por 16 questões de resposta fechada avaliadas pela escala de Likert adaptada, com parâmetros de 1 a 6. Cada resposta representa o nível de concordância do aluno com a afirmação em questão, em que o “1” é o parâmetro mais baixo e corresponde ao “Discordo Totalmente” e o “6” é o parâmetro mais elevado correspondendo ao “Concordo Totalmente”. Este questionário subdivide-se em quatro dimensões, tal como é apresentado no quadro abaixo:

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

Quadro 1- Dimensões de análise e questões correspondentes

2.8 PROCEDIMENTOS

A Direção de cada escola e os Encarregados de Educação dos alunos, após a explicação dos objetivos do estudo e depois de se confirmar que os dados seriam anónimos e apenas para fins académicos, consentiram com a recolha dos dados.

A aplicação dos questionários ocorreu sem qualquer intervenção, de modo a garantir a não manipulação dos resultados.

A parte estatística deste estudo dividiu-se em análise descritiva e análise inferencial. Na análise descritiva apresentam-se as dimensões descritivas dos dados recolhidos, como a dimensão “n” de cada amostra, a média, o desvio-padrão, o mínimo, o máximo e o intervalo de confiança. Este intervalo corresponde à probabilidade estimada que um determinado parâmetro tem de acontecer, fixando-se nos 95%. A análise inferencial teve como base o teste T-Student ou teste T de duas amostras independentes, que verifica se existe diferença estatística significativa entre as médias de dois grupos não relacionados.

Neste estudo, o género é a variável independente existindo dois grupos masculino e feminino, enquanto as dimensões de atitude são consideradas as variáveis dependentes: “atitudes favoráveis”, “atitudes desfavoráveis”, “crenças normativas”, “crenças de controlo interno” e “crenças de controlo externo”.

Quer para a análise descritiva, quer para a análise inferencial, foi usado o programa IBM® SPSS® Statistics Standard, versão 22.

Capítulo 3 – Apresentação dos Resultados

3.1 ANÁLISE DESCRITIVA

A análise descritiva expõe as dimensões descritivas dos dados que foram recolhidos, nomeadamente a dimensão da amostra, a média, o desvio-padrão, o mínimo, o máximo e o intervalo de confiança. Este intervalo corresponde à probabilidade estimada que um determinado critério tem de acontecer, fixando-se nos 95%.

Através do instrumento de medida utilizado neste estudo, o questionário AID-EF, que tem como base a escala de Likert adaptada de 1 a 6, serão analisadas as dimensões das atitudes favoráveis, atitudes desfavoráveis, crenças normativas, crenças de controlo interno e crenças de controlo externo, fazendo sempre a comparação das médias dos géneros, dos alunos que tiveram contacto com a deficiência.

3.1.1 Atitudes Favoráveis

Relativamente às atitudes favoráveis, é possível verificar-se pela tabela 1 que, a nível geral, a média de respostas dos inquiridos que já tiveram contacto com a deficiência em anos anteriores é de 4,54 ($\pm 0,964$), em que o valor mínimo é 1 e o máximo 6.

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
ATFAV	141	1	6	4,54	,964
N válido (de lista)	141				

Tabela 1-Estatísticas descritivas atitudes favoráveis

De acordo com o anexo 8 e com o gráfico 8, tendo em conta as questões que compõem a dimensão das atitudes favoráveis, pode-se concluir que a média de respostas dos alunos é de 3,97 ($\pm 1,732$) para a questão 5; 4,55 ($\pm 1,365$) para a questão 7; 4,77 ($\pm 1,269$) para a questão 10 e 4,88 ($\pm 1,198$) para a questão 14.

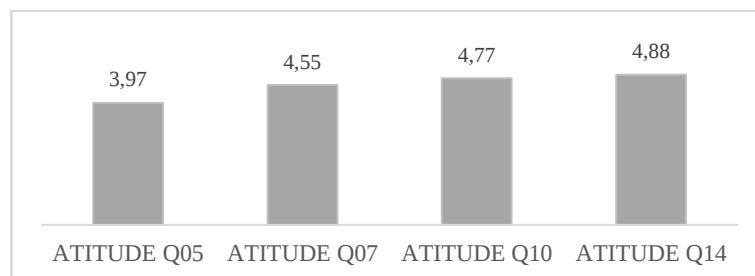


Gráfico 8- Distribuição das médias das questões referentes ao item atitudes favoráveis

Com base na tabela 2, e numa análise mais específica, constata-se que dentro dos alunos que já tiveram contacto com a deficiência em anos anteriores, o sexo masculino e o sexo feminino apresentam uma média similar, 4,44 ($\pm 1,012$) e 4,61 ($\pm 0,929$), respetivamente, apresentando as meninas uma média ligeiramente superior.

ATFAV

Género	Média	N	Desvio Padrão
Masculino	4,44	58	1,012
Feminino	4,61	83	,929
Total	4,54	141	,964

Tabela 2- Estatísticas descritivas atitudes favoráveis, segundo o género

Tal como é demonstrado na tabela 2, também na tabela 3 se verifica que as meninas apresentam, para cada questão, uma média de respostas superior à dos rapazes, ainda que muito ténue.

Género	ATITUDE Q05	ATITUDE Q07	ATITUDE Q10	ATITUDE Q14
Masculino Média	3,88	4,43	4,72	4,72
N	58	58	58	58
Desvio Padrão	1,687	1,286	1,281	1,308
Feminino Média	4,04	4,63	4,80	4,99
N	83	83	83	83
Desvio Padrão	1,770	1,420	1,266	1,110
Total Média	3,97	4,55	4,77	4,88
N	141	141	141	141
Desvio Padrão	1,732	1,365	1,269	1,198

Tabela 3- Médias das questões da dimensão atitudes favoráveis, segundo o género

3.1.2 Atitudes Desfavoráveis

No que diz respeito à dimensão das atitudes desfavoráveis, constata-se que a média geral de respostas dos alunos que já tiveram contacto com a deficiência em anos anteriores, é de 2,01 ($\pm 1,057$), sendo o valor mínimo 1 e o valor máximo 6.

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
ATDESFAV	141	1	6	2,01	1,057
N válido (de lista)	141				

Tabela 4- Estatísticas descritivas atitudes desfavoráveis

Ainda de uma forma geral, podemos verificar através do gráfico 9 que se baseia no anexo 9, que a média de respostas para cada questão da dimensão das atitudes desfavoráveis é de 1,82 ($\pm 1,380$) para a questão 1; 2,05 ($\pm 1,431$) para a questão 3; 2,05 ($\pm 1,385$) para a questão 8 e 2,13 ($\pm 1,445$) para a questão 12.

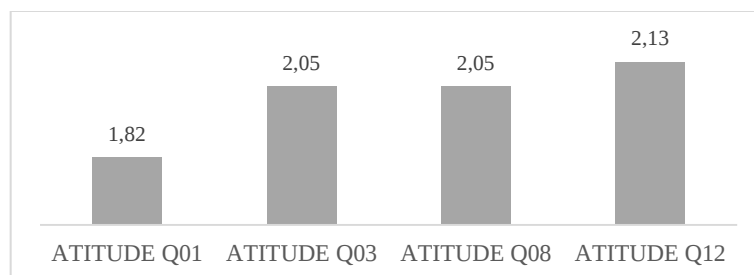


Gráfico 9- Distribuição das médias das questões referentes ao item atitudes desfavoráveis

A tabela 5 revela a média de respostas dadas pelos alunos que já tiveram contacto com a deficiência em anos anteriores, por cada género, sendo visível que os alunos apresentam uma média de 2,34 ($\pm 1,175$) e as alunas uma média de 1,79 ($\pm 0,907$). Neste caso, a média das respostas das meninas é inferior à dos rapazes.

ATDESFAV

Género	Média	N	Desvio Padrão
Masculino	2,34	58	1,175
Feminino	1,79	83	,907
Total	2,01	141	1,057

Tabela 5- Estatísticas descritivas atitudes desfavoráveis, segundo o género

Em concordância com a tabela 5, também na tabela 6, se verifica que a média de respostas do género feminino, para cada questão, é inferior à do género masculino, sendo a diferença um pouco mais acentuada.

Género		ATITUDE Q01	ATITUDE Q03	ATITUDE Q08	ATITUDE Q12
Masculino	Média	2,12	2,33	2,34	2,55
	N	58	58	58	58
	Desvio Padrão	1,590	1,444	1,528	1,524
Feminino	Média	1,61	1,86	1,84	1,84
	N	83	83	83	83
	Desvio Padrão	1,177	1,398	1,244	1,320
Total	Média	1,82	2,05	2,05	2,13
	N	141	141	141	141
	Desvio Padrão	1,380	1,431	1,385	1,445

Tabela 6- Média das questões da dimensão atitudes desfavoráveis, segundo o género

3.1.3 Crenças Normativas

Quanto às crenças normativas, comprova-se que a média geral de respostas dos alunos que já tiveram contacto com a deficiência em anos anteriores é de 4,74 ($\pm 0,892$), em que o valor mínimo 1 e o valor máximo 6.

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
CRENOR	141	1	6	4,74	,892
N válido (de lista)	141				

Tabela 7- Estatísticas descritivas crenças normativas

Tendo como base o anexo 10 e o gráfico 10, pode-se apurar que a média de respostas para cada questão que compõe a dimensão das crenças normativas é de 5,4 ($\pm 1,035$) para a questão 4; 4,65 ($\pm 1,502$) para a questão 6; 4,06 ($\pm 1,571$) para a questão 11 e 4,87 ($\pm 1,503$) para a questão 15.

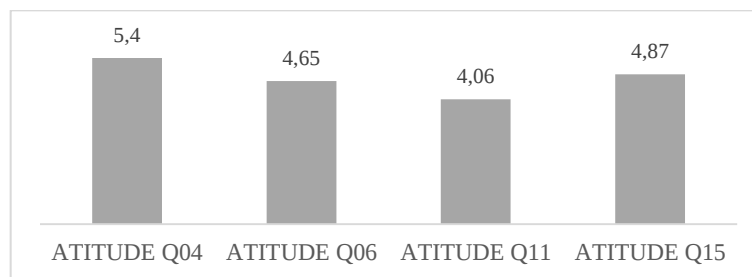


Gráfico 10- Distribuição das médias das questões referentes ao item crenças normativas

A tabela 8 mostra a média das respostas dadas na dimensão das crenças normativas, por cada género, tendo como foco os alunos que já tiveram contacto com a deficiência em anos anteriores. A média do género masculino é de 4,69 ($\pm 0,902$) e a média do género feminino é de 4,78 ($\pm 0,888$). A média do género masculino é inferior, contudo a diferença é pequena.

CRENOR			
Género	Média	N	Desvio Padrão
Masculino	4,69	58	,902
Feminino	4,78	83	,888
Total	4,74	141	,892

Tabela 8- Estatísticas descritivas crenças normativas, segundo o género

À semelhança do que se vê na tabela 8, também na tabela 9, se comprova que a média de respostas dos alunos do género feminino, para cada questão, é superior à dos alunos do género masculino, sendo a diferença pouco notável.

Género		ATITUDE Q04	ATITUDE Q06	ATITUDE Q11	ATITUDE Q15
Masculino	Média	5,31	4,34	3,95	5,16
	N	58	58	58	58
	Desvio Padrão	1,127	1,573	1,648	1,254
Feminino	Média	5,47	4,87	4,13	4,66
	N	83	83	83	83
	Desvio Padrão	,967	1,421	1,520	1,633
Total	Média	5,40	4,65	4,06	4,87
	N	141	141	141	141
	Desvio Padrão	1,035	1,502	1,571	1,503

Tabela 9- Média das questões da dimensão crenças normativas, segundo género

3.1.4 Crenças de Controlo Interno

Na dimensão das crenças de controlo interno, confirma-se através da tabela 10 que no geral, a média das respostas dos alunos que já tiveram contacto com a deficiência em anos anteriores é de 4,48 ($\pm 1,208$), sendo o valor mínimo 1 e o máximo 6.

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
CRECINT	141	1	6	4,48	1,208
N válido (de lista)	141				

Tabela 10- Estatísticas descritivas crenças de controlo interno

De acordo com o gráfico 11, que se baseia no anexo 11, constata-se que a média de respostas para cada uma das questões que compõe a dimensão das crenças de controlo interno é de 4,72 ($\pm 1,277$) para a questão 2 e 4,24 ($\pm 1,516$) para a questão 16.

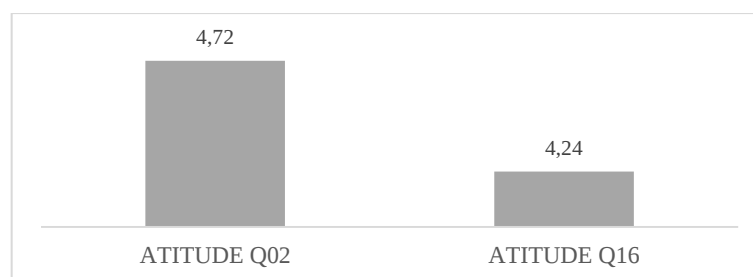


Gráfico 11- Distribuição das médias das questões referentes ao item crenças de controlo interno

Com base na tabela 11, podemos concluir que a média das respostas dadas pelos alunos que já tiveram contacto com a deficiência em anos anteriores, por cada género, no que diz respeito às crenças de controlo interno, é pouco diferente. A média do género masculino é de 4,34 ($\pm 1,261$) e a média do género feminino é de 4,58 ($\pm 1,166$).

CRECINT			
Género	Média	N	Desvio Padrão
Masculino	4,34	58	1,261
Feminino	4,58	83	1,166
Total	4,48	141	1,208

Tabela 11- Estatísticas descritivas crenças de controlo interno, segundo o género

Em conformidade com o que se concluiu na tabela 11, podemos constatar na tabela 12 que a média de respostas do género feminino, para cada questão, é superior à dos alunos do género masculino, sendo a diferença pouco significativa.

Género		ATITUDE Q02	ATITUDE Q16
Masculino	Média	4,62	4,05
	N	58	58
	Desvio Padrão	1,282	1,561
Feminino	Média	4,80	4,37
	N	83	83
	Desvio Padrão	1,276	1,479
Total	Média	4,72	4,24
	N	141	141
	Desvio Padrão	1,277	1,516

Tabela 12- Média das questões da dimensão crenças de controlo interno, segundo o género

3.1.5 Crenças de Controlo Externo

Na dimensão das crenças de controlo externo, os alunos que já tiveram contacto com a deficiência em anos anteriores, apresentam uma média geral de respostas de 4,21 ($\pm 1,061$), sendo o valor mínimo 1 e o valor máximo 6.

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
CRECEXT	141	1	6	4,21	1,061
N válido (de lista)	141				

Tabela 13- Estatísticas descritivas crenças de controlo externo

Através do gráfico 12, que é baseado no anexo 12, pode-se verificar que a média de respostas para cada questão da dimensão das crenças de controlo externo é de 3,57 ($\pm 1,587$) para a questão 9 e 4,85 ($\pm 1,158$) para a questão 13.

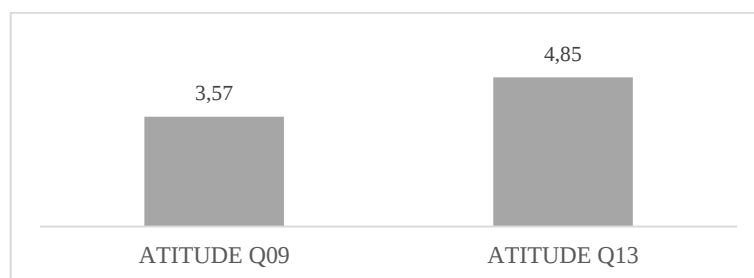


Gráfico 12- Distribuição das médias das questões referentes ao item crenças de controlo externo

A tabela 14 demonstra a média de respostas dadas pelos alunos que já tiveram contacto com a deficiência em anos anteriores, por cada género. Os alunos apresentam uma média de 4,25 ($\pm 1,117$) e as alunas uma média de 4,18 ($\pm 1,026$), sendo a média das respostas do género masculino superior à do género feminino.

CRECEXT

Género	Média	N	Desvio Padrão
Masculino	4,25	58	1,117
Feminino	4,18	83	1,026
Total	4,21	141	1,061

Tabela 14- Estatísticas descritivas crenças de controlo externo, segundo o género

Em concordância com a tabela 14, também na tabela 15, se verifica que a média de respostas do género feminino, para cada questão, é inferior à do género masculino, sendo a diferença pouco relevante.

Género		ATITUDE Q09	ATITUDE Q13
Masculino	Média	3,74	4,76
	N	58	58
	Desvio Padrão	1,505	1,368
Feminino	Média	3,45	4,92
	N	83	83
	Desvio Padrão	1,640	,990
Total	Média	3,57	4,85
	N	141	141
	Desvio Padrão	1,587	1,158

Tabela 15- Média das questões de dimensão crenças de controlo externo, segundo o género

3.2 ANÁLISE INFERENCIAL

A análise inferencial pressupõe a realização de testes T-Student a todas as hipóteses de estudo, no sentido de testar se existe ou não uma diferença significativa entre duas médias. Neste caso, fizeram-se os testes às cinco hipóteses em estudo, para se verificar se havia ou não uma diferença significativa entre as médias obtidas nas respostas do género masculino e do género feminino, dos alunos do ensino secundário que já tiveram contacto com a deficiência em anos anteriores, no que concerne às dimensões em estudo: atitudes favoráveis, atitudes desfavoráveis, crenças normativas, crenças de controlo interno e crenças de controlo externo.

Assim, a variável independente considerada para cada hipótese é o género e a variável dependente é a dimensão em estudo, que pode ser agregada ou separada em cada uma das questões que a compõem.

Para cada teste irá verificar-se se a hipótese é nula (H_0), ou seja, se as médias dos dois géneros são iguais. Para esta análise, utilizar-se-á o valor de significância (p) de 0,05 ($p = 0,05$), e caso o valor seja inferior, a hipótese terá de ser rejeitada.

Visto que o teste T-Student assume que as variâncias dos dois grupos são iguais, utiliza-se o teste de Levene para se testar a igualdade dessas variâncias.

3.2.1 Atitudes Favoráveis

A hipótese considerada nesta dimensão é:

- H_1 - As atitudes favoráveis dos alunos do ensino secundário que tiveram contacto com a deficiência em anos anteriores, variam, no que respeita à inclusão dos seus colegas com deficiência nas aulas de EF, em função do género.

Assim considera-se a hipótese nula como:

- H_0 - As atitudes favoráveis dos alunos do ensino secundário que tiveram contacto com a deficiência em anos anteriores, não variam, no que respeita à inclusão dos seus colegas com deficiência nas aulas de EF, em função do género.

Questão	Significância Teste Levene	Variâncias	Resultado T-Student
5	0,582	Iguais	$t(139) = -0,528, p = 0,598$
7	0,436	Iguais	$t(139) = -0,836, p = 0,405$
10	0,772	Iguais	$t(139) = -0,326, p = 0,745$
14	0,029	Diferentes	$t(109,479) = -1,253, p = 0,213$

Quadro 2- Teste T-Student – Atitudes favoráveis, resultados por questão, segundo o género

O quadro 2 é baseado no anexo 13 e mostra de forma detalhada os resultados dos testes obtidos para cada uma das questões que compõem a dimensão das atitudes favoráveis. Através do teste de Levene, verifica-se que apenas na questão 14, cujo $p = 0,029$, as variâncias não se assumem iguais.

Podemos concluir que se aceita a H_0 , uma vez que o nível de significância em todas as questões é superior a 0,05, não existindo diferenças estatisticamente significativas entre as médias de ambos os géneros em qualquer das afirmações constituintes desta dimensão.

Teste de amostras independentes									
	Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias						
	Z	Sig.	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	Erro padrão de diferença	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
								Inferior	Superior
ATF Variâncias iguais	,058	,810	-1,041	139	,300	-,172	,165	-,498	,154
AV assumidas									
Variâncias iguais			-1,025	115,929	,307	-,172	,168	-,504	,160
não assumidas									

Figura 2- Teste T-Student – Dimensão atitudes favoráveis, segundo o género

A figura 2 apresenta o teste T- Student realizado para a dimensão “atitudes favoráveis”, no global. Assim, podemos concluir que no que se refere ao teste de Levene, onde é possível testar-se a igualdade das variâncias, o nível de significância é de $p = 0,810$ sendo superior a 0,05, portanto considera-se as variâncias iguais.

Nas atitudes favoráveis, o teste T-Student obteve o seguinte resultado:

- $t(139) = -1,041, p = 0,300$

Como se pode ver, $p = 0,300$ sendo superior ao nível de significância de $p = 0,05$, como tal não se pode rejeitar a hipótese nula. Logo, conclui-se que não existem diferenças significativas entre as médias do género masculino e do género feminino dos alunos que já tiveram contacto com a deficiência em anos anteriores, no que às atitudes favoráveis diz respeito.

3.2.2 Atitudes Desfavoráveis

A hipótese considerada nesta dimensão é:

- H_2 - As atitudes desfavoráveis dos alunos do ensino secundário que tiveram contacto com a deficiência em anos anteriores, variam, no que respeita à inclusão dos seus colegas com deficiência nas aulas de EF, em função do género.

Assim considera-se a hipótese nula como:

- H_0 - As atitudes desfavoráveis dos alunos do ensino secundário que tiveram contacto com a deficiência em anos anteriores, não variam, no que respeita à inclusão dos seus colegas com deficiência nas aulas de EF, em função do género.

Questão	Significância Teste Levene	Variâncias	Resultado T-Student
1	0,013	Diferentes	$t(98,935) = 2,061, p = 0,042$
3	0,455	Iguais	$t(139) = 1,947, p = 0,054$
8	0,020	Diferentes	$t(106,208) = 2,066, p = 0,041$
12	0,008	Diferentes	$t(111,225) = 2,867, p = 0,005$

Quadro 3- Teste T- Student - Atitudes desfavoráveis, resultados por questão, segundo o género

O quadro 3 é baseado no anexo 14 e exhibe de forma individualizada os resultados dos testes obtidos para cada uma das questões que compõem a dimensão das atitudes desfavoráveis. Através do teste de Levene, verifica-se que apenas na questão 3, em que o $p = 0,455$, as variâncias se assumem iguais.

Podemos concluir que se rejeita a H_0 , uma vez que na maioria das questões o nível de significância é inferior a 0,05, existindo diferenças significativas entre as médias de ambos os géneros nas afirmações constituintes desta dimensão.

Teste de amostras independentes										
		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias						
		Z	Sig.	t	df	Sig. (2 extremidad es)	Diferença média	Erro padrão de diferença	95% Intervalo de	
									Confiança da Diferença	
									Inferior	Superior
ATDES	Variâncias iguais	3,405	,067	3,118	139	,002	,547	,175	,200	,894
FAV	assumidas									
	Variâncias iguais não assumidas			2,979	102,039	,004	,547	,184	,183	,911

Figura 3- Teste T-Student – Dimensão atitudes desfavoráveis, segundo o género

A figura 3 apresenta o teste T- Student realizado para a dimensão “atitudes desfavoráveis”, no geral. Podemos concluir, então, que no que se refere ao teste de Levene, em que se testa a igualdade das variâncias, o nível de significância é de $p = 0,067$ sendo superior a 0,05, portanto considera-se as variâncias iguais.

Na dimensão das atitudes desfavoráveis, o teste T-Student obteve o seguinte resultado:

- $t(139) = 3,118, p = 0,002$

Como se pode ver, $p = 0,002$ sendo inferior ao nível de significância de $p = 0,05$, como tal rejeita-se a hipótese nula. Assim, conclui-se que existem diferenças estatisticamente significativas entre as médias do género masculino e do género feminino dos alunos que já tiveram contacto com a deficiência em anos anteriores, face às atitudes desfavoráveis.

3.2.3 Crenças Normativas

A hipótese considerada nesta dimensão é:

- H_3 - As crenças normativas dos alunos do ensino secundário que tiveram contacto com a deficiência em anos anteriores, variam, no que respeita à inclusão dos seus colegas com deficiência nas aulas de EF, em função do género.

Assim considera-se a hipótese nula como:

- H_0 - As crenças normativas dos alunos do ensino secundário que tiveram contacto com a deficiência em anos anteriores, não variam, no que respeita à inclusão dos seus colegas com deficiência nas aulas de EF, em função do género.

Questão	Significância Teste Levene	Variâncias	Resultado T-Student
4	0,213	Iguais	$t(139) = -0,900, p = 0,370$
6	0,105	Iguais	$t(139) = -2,056, p = 0,042$
11	0,663	Iguais	$t(139) = -0,684, p = 0,495$
15	0,050	Iguais	$t(139) = 1,933, p = 0,055$

Quadro 4- Teste T-Student - Crenças normativas, resultados por questão, segundo o género

O quadro 4 é baseado no anexo 15 e expõe de forma pormenorizada os resultados obtidos nos testes realizados para cada uma das questões que compõem a dimensão das crenças normativas. Através do teste de Levene, verifica-se que em todas as questões as variâncias se assumem iguais, uma vez que em qualquer uma delas o $p \geq 0,05$.

Portanto, aceita-se a H_0 , uma vez que o nível de significância na maioria das questões é superior a 0,05, não existindo diferenças estatisticamente significativas entre as médias de ambos os géneros em qualquer das afirmações constituintes desta dimensão.

Teste de amostras independentes										
		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias						
		Z	Sig.	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	Erro padrão de diferença	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
									Inferior	Superior
CRENOR	Variâncias iguais assumidas	,360	,549	-,611	139	,542	-,093	,153	-,396	,209
	Variâncias iguais não assumidas			-,609	121,591	,544	-,093	,153	-,397	,210

Figura 4- Teste T-Student – Dimensão crenças normativas, segundo o género

A figura 4 apresenta o teste T- Student realizado para a dimensão “crenças normativas”, no global. Assim, podemos concluir que no que se refere ao teste de Levene, onde é possível testar-se a igualdade das variâncias, o nível de significância é de $p = 0,549$ sendo superior a 0,05, portanto considera-se as variâncias iguais.

Nas crenças normativas, o teste T-Student obteve o seguinte resultado:

- $t(139) = -0,611, p = 0,542$

Como se pode ver, $p = 0,542$ sendo superior ao nível de significância de $p = 0,05$, como tal não se pode rejeitar a hipótese nula. Logo, conclui-se que não existem diferenças significativas entre as médias do género masculino e do género feminino dos alunos que já tiveram contacto com a deficiência em anos anteriores, na dimensão das crenças normativas.

3.2.4 Crenças de Controlo Interno

A hipótese considerada nesta dimensão é:

- H_4 - As crenças de controlo interno dos alunos do ensino secundário que tiveram contacto com a deficiência em anos anteriores, variam, no que respeita à inclusão dos seus colegas com deficiência nas aulas de EF, em função do género.

Assim considera-se a hipótese nula como:

- H_0 - As crenças de controlo interno dos alunos do ensino secundário que tiveram contacto com a deficiência em anos anteriores, não variam, no que respeita à inclusão dos seus colegas com deficiência nas aulas de EF, em função do género.

Questão	Significância Teste Levene	Variâncias	Resultado T-Student
2	0,738	Iguais	$t(139) = -0,798, p = 0,427$
16	0,800	Iguais	$t(139) = -1,231, p = 0,216$

Quadro 5- Teste T-Student – Crenças de controlo interno, resultados por questão, segundo género

O quadro 5 é baseado no anexo 16 e mostra de forma detalhada os resultados dos testes obtidos para cada uma das questões que compõem a dimensão das crenças de controlo interno. Através do teste de Levene, verifica-se que em todas as questões as variâncias se assumem iguais, uma vez que em qualquer uma delas o $p \geq 0,05$.

Podemos concluir que se aceita a H_0 , uma vez que o nível de significância em todas as questões é superior a 0,05, não existindo diferenças estatisticamente significativas entre as médias de ambos os géneros em qualquer das afirmações constituintes desta dimensão.

Teste de amostras independentes										
		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias						
						Sig. (2 extremidad es)	Diferença média	Erro padrão de diferença	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
									Inferior	Superior
CREC INT	Variâncias iguais assumidas	,193	,661	-1,202	139	,231	-,248	,206	-,656	,160
	Variâncias iguais não assumidas			-1,186	116,488	,238	-,248	,209	-,663	,166

Figura 5- Teste T-Student - Dimensão crenças de controlo interno, segundo o género

A figura 5 apresenta o teste T- Student realizado para a dimensão “crenças de controlo interno”, no global. Assim, podemos concluir que no que se refere ao teste de Levene, em que se testa a igualdade das variâncias, o nível de significância é de $p = 0,661$ sendo superior a 0,05, logo as variâncias assumem-se iguais.

Nesta dimensão, o teste T-Student obteve o seguinte resultado:

- $t(139) = -1,202, p = 0,231$

Visto que $p = 0,231$ é superior ao nível de significância de $p = 0,05$, não se rejeita a hipótese nula. Logo, conclui-se que não existem diferenças significativas entre as médias do género masculino e do género feminino dos alunos que já tiveram contacto com a deficiência em anos anteriores, no que às crenças de controlo interno diz respeito.

3.2.5 Crenças de Controlo Externo

A hipótese considerada nesta dimensão é:

- H_5 - As crenças de controlo externo dos alunos do ensino secundário que tiveram contacto com a deficiência em anos anteriores, variam, no que respeita à inclusão dos seus colegas com deficiência nas aulas de EF, em função do género.

Assim considera-se a hipótese nula como:

- H_0 - As crenças de controlo externo dos alunos do ensino secundário que tiveram contacto com a deficiência em anos anteriores, não variam, no que respeita à inclusão dos seus colegas com deficiência nas aulas de EF, em função do género.

Questão	Significância Teste Levene	Variâncias	Resultado T-Student
9	0,212	Iguais	$t(139) = 1,089, p = 0,278$
13	0,000	Diferentes	$t(97,332) = -0,748, p = 0,456$

Quadro 6- Teste T-Student - Crenças de controlo externo, resultados por questão, segundo o género

O quadro 6 é baseado no anexo 17 e expõe de forma pormenorizada os resultados obtidos nos testes realizados para cada uma das questões que compõem a dimensão das crenças de controlo externo. Através do teste de Levene, verifica-se que numa das questões as variâncias se assumem iguais e noutra as variâncias são diferentes, pois $p < 0,05$.

Portanto, aceita-se a H_0 , uma vez que o nível de significância em todas as questões é superior a 0,05, não existindo diferenças estatisticamente significativas entre as médias de ambos os géneros em qualquer das afirmações constituintes desta dimensão.

Teste de amostras independentes										
		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias						
						Sig. (2 extremidad es)	Diferença média	Erro padrão de diferença	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
									Inferior	Superior
CREC EXT	Variâncias iguais assumidas	,711	,401	,380	139	,704	,069	,182	-,291	,429
	Variâncias iguais não assumidas			,375	115,979	,709	,069	,185	-,297	,436

Figura 6- Teste T-Student - Dimensão crenças de controlo externo, segundo o género

A figura 6 apresenta o teste T- Student realizado para a dimensão “crenças de controlo externo”, no geral. Assim, podemos concluir que no que se refere ao teste de Levene, em que é possível testar-se a igualdade das variâncias, o nível de significância é de $p = 0,401$ sendo superior a 0,05, logo as variâncias assumem-se iguais.

Nas crenças de controlo externo, o teste T-Student obteve o seguinte resultado:

- $t(139) = 0,380, p = 0,704$

Confirma-se que $p > 0,05$, como tal não se rejeita a hipótese nula. Portanto, conclui-se que não existem diferenças significativas entre as médias do género masculino e do género feminino dos alunos que já tiveram contacto com a deficiência em anos anteriores, na dimensão das crenças de controlo externo.

Capítulo 4 – Discussão dos Resultados

Este estudo tem como principal objetivo analisar se a variável género influencia as atitudes dos alunos do ensino secundário que já tiveram contacto com a deficiência em anos anteriores, face à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de E.F. Se se confirmar essa influência, é importante perceber-se se o impacto que produz é positivo ou negativo, e de que forma ser rapariga ou ser rapaz afeta as atitudes favoráveis, as atitudes desfavoráveis, as crenças normativas, as crenças de controlo interno e as crenças de controlo externo dos alunos que já tiveram contacto com a deficiência em anos anteriores.

Assim, os resultados obtidos e tratados no capítulo anterior serão objeto de discussão, de modo a saber-se se existe uma relação com os dados analisados no capítulo da revisão da literatura. Em cada uma das dimensões irá comparar-se as médias dos dois géneros e verificar-se se os resultados obtidos vão de encontro ou não à literatura.

Na análise das cinco dimensões em estudo verifica-se que, no geral, as médias são altas, não se confirmando diferenças estatisticamente significativas entre o género masculino e o género feminino, dos alunos que já tiveram contacto com a deficiência em anos anteriores, nas atitudes favoráveis, nas crenças normativas, nas crenças de controlo interno e nas crenças de controlo externo. Todavia, as médias gerais apontam para uma ligeira superioridade do género feminino. Na dimensão das atitudes desfavoráveis, os resultados mostram uma diferença estatisticamente significativa entre os dois géneros, sendo que o género feminino apresenta uma média inferior à do género masculino.

4.1 CRENÇAS COMPORTAMENTAIS

De acordo com Ajzen (1991), as crenças comportamentais reproduzem a atitude de um indivíduo em relação ao comportamento, isto é, a apreciação favorável ou desfavorável que este faz desse comportamento.

4.1.1 ATITUDES FAVORÁVEIS

As crenças comportamentais favoráveis são comportamentos favorecidos por consequências desejáveis, ou seja, são atitudes favoráveis face a uma determinada ação ou comportamento (Ajzen, 1991).

Nas atitudes favoráveis, verificou-se que o género não influencia significativamente as atitudes dos alunos que já tiveram contacto com a deficiência em anos anteriores. A média

obtida no género feminino ($M = 4,61$) é superior à do género masculino ($M = 4,44$), o que demonstra que as meninas têm atitudes mais favoráveis do que os rapazes nas aulas de E.F., relativamente aos seus colegas com deficiência.

De uma forma detalhada, também as médias dos dois géneros por cada item, se afirmaram diferentes, sendo a das raparigas superior à dos rapazes, no entanto essa diferença não se mostrou expressiva. Das perguntas do questionário que abrangem esta dimensão, a questão 14 “a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de E.F. ajudaria a compreender que devo ajudar mais os meus colegas” foi a que apresentou um valor médio mais alto ($M = 4,88$) demonstrando que os alunos concordam que o contacto que têm com alunos com N.E.E. os torna mais abertos e recetivos a interagir e cooperar com todos os alunos envolvidos na aula de E.F.

De um modo geral, a média desta dimensão situa-se no 4,54, bem acima da média geral ($M = 3,5$), ou seja, no 4º de seis parâmetros de avaliação do questionário, o que elucida para uma tendência forte de inclusão. Os alunos de ambos os géneros têm a perceção da relevância do seu papel no processo de inclusão dos seus colegas com deficiência.

Conclui-se, portanto, que as atitudes favoráveis dos alunos do ensino secundário que tiveram contacto com a deficiência em anos anteriores, não variam em função do género, no que respeita à inclusão dos seus colegas com deficiência nas aulas de EF.

4.1.2 ATITUDES DESFAVORÁVEIS

As crenças comportamentais desfavoráveis são comportamentos que estão associados a consequências indesejáveis, ou seja, são atitudes desfavoráveis face a uma determinada ação ou comportamento (Ajzen, 1991).

No que às atitudes desfavoráveis diz respeito, a média de respostas dadas pelos alunos que já tiveram contacto com a deficiência em anos anteriores no género feminino ($M = 1,74$) é inferior à do género masculino ($M = 2,34$), o que demonstra que os meninos têm atitudes menos positivas do que as raparigas, face aos seus pares com deficiência. Nesta dimensão, a diferença das médias foi considerada significativa, tal como foi apresentado no capítulo anterior.

Especificamente, as médias dos dois géneros por cada questão são diferentes, sendo a dos rapazes superior à das raparigas, considerando-se essa diferença expressiva. Das perguntas do questionário que incluem esta dimensão, a questão 3 “o facto de haver alunos com deficiência na turma perturbaria o normal funcionamento das aulas” apresentou o valor

médio mais baixo ($M = 1,82$) demonstrando que os alunos aceitam a presença dos alunos com N.E.E. nas aulas e que a sua presença não é impeditiva da ocorrência de boas aulas de E.F.

De um modo geral, a média desta dimensão situa-se no 2,01, ou seja, no 2º de seis parâmetros avaliativos da escala de Likert adaptada no questionário, evidenciando uma atitude nitidamente favorável dos alunos que já tiveram contacto com a deficiência, em relação à inclusão dos seus pares com N.E.E. nas aulas de E.F. Esta constatação está de acordo com os resultados e com as conclusões obtidas na dimensão das atitudes favoráveis.

Em suma, conclui-se que as atitudes desfavoráveis dos alunos do ensino secundário que tiveram contacto com a deficiência em anos anteriores, variam em função do género, no que respeita à inclusão dos seus colegas com deficiência nas aulas de EF.

4.2 CRENÇAS NORMATIVAS

As crenças normativas designam a norma subjetiva, ou seja, a pressão social que é exercida e percebida para realizar um determinado comportamento (Ajzen, 1991).

No que concerne à dimensão das crenças normativas, constatou-se que a variável género não influencia as atitudes dos alunos que, em anos anteriores, já tiveram contacto com a deficiência. A média obtida no género feminino ($M = 4,78$) é superior à do género masculino ($M = 4,69$), o que indica que as meninas têm uma maior perceção das atitudes que se deve ter perante a deficiência e que são expectáveis pela comunidade educativa e pela sociedade em geral.

Em particular, as médias dos dois géneros por cada pergunta são ligeiramente diferentes, sendo a das raparigas superior à dos rapazes na maioria das questões. Das perguntas do questionário que envolvem as crenças normativas, a questão 4 “o meu professor de E.F. esperaria que eu tratasse com respeito os alunos com deficiência” foi a que apresentou um valor médio mais alto ($M = 5,41$) demonstrando que, para os alunos de ambos os géneros, o professor de E.F. é o agente educativo que apresenta uma atitude mais positiva na inclusão de alunos com N.E.E. Silva et al., (2014, p.55), afirma que “a atitude do professor assume uma função importante no processo de ensino aprendizagem dos alunos. Ela é fundamental para o sucesso de qualquer mudança educacional, particularmente na construção de uma escola inclusiva”.

A média desta dimensão é de 4,74, ou seja, encontra-se no 4º de seis parâmetros avaliativos do questionário, o que destaca o papel das crenças normativas nas atitudes dos alunos que já tiveram contacto com a deficiência em anos anteriores. De um modo geral,

salienta-se a importância dos agentes educativos na formação de atitudes positivas: os professores como fomentadores de climas positivos de aula, em que haja interação e aprendizagem cooperativa; e os pais ou encarregados de educação como exemplos de cidadãos que respeitem a diferença e que tenham atitudes positivas face à inclusão de alunos N.E.E. nas turmas do ensino regular.

Conclui-se, portanto, que as crenças normativas dos alunos do ensino secundário que tiveram contacto com a deficiência em anos anteriores, não variam em função do género, no que respeita à inclusão dos seus colegas com deficiência nas aulas de EF.

4.3 CRENÇAS DE CONTROLO

As crenças de controlo referem-se ao grau de controlo que se pensa ter sobre a realização de um comportamento, ou seja, a facilidade ou dificuldade percebida para realizar esse comportamento (Ajzen, 1991).

4.3.1 CRENÇAS DE CONTROLO INTERNO

As crenças de controlo interno traduzem-se por vários fatores internos ao indivíduo que podem influenciar o sucesso de uma ação. À medida que passamos de atos volitivos para atos em que a vontade já não é determinante, vários fatores internos podem influenciar o desempenho do comportamento intencional ou a realização dos objetivos desejados. Alguns desses fatores, nomeadamente habilidades, informações e capacidades são facilmente modificados através da formação ou da experiência. Contudo, existem outros que são mais resistentes à mudança, como é o caso das emoções, pois estão sujeitos a forças que “fogem” do nosso controlo (Ajzen, 2005).

No que respeita às crenças de controlo interno, confirmou-se que o género não influencia de forma significativa as atitudes dos alunos que já tiveram contacto com a deficiência em anos anteriores. A média obtida no género feminino ($M = 4,58$) é superior à do género masculino ($M = 4,34$), o que demonstra que as meninas têm uma maior abertura para receber, interagir e cooperar com os alunos com N.E.E.

De uma forma mais pormenorizada, as médias dos dois géneros por cada item são diferentes, sendo a do género feminino ligeiramente superior à do género masculino. Das perguntas do questionário que abrangem esta dimensão, a questão 2 “Nas aulas de E.F., quando os meus colegas com deficiência tivessem dificuldades, eu ajudá-los-ia” foi a que

apresentou a média mais alta ($M = 4,72$) demonstrando que os alunos de ambos os géneros são compreensivos, cooperantes e inclusivos.

De um modo geral, a média desta dimensão situa-se no 4,48, ou seja, no 4º de seis parâmetros de avaliação do questionário, o que transmite a ideia de que os alunos tem a perceção do que significa incluir e demonstram atitudes que promovem essa inclusão.

Assim, conclui-se que as crenças de controlo interno dos alunos do ensino secundário que tiveram contacto com a deficiência em anos anteriores, não variam em função do género, no que respeita à inclusão dos seus colegas com deficiência nas aulas de EF.

4.3.2 CRENÇAS DE CONTROLO EXTERNO

As crenças de controlo externo são fatores situacionais ou ambientais externos ao indivíduo. De certa forma, estes fatores determinam a medida em que as circunstâncias facilitam ou interferem no desempenho de um comportamento. Exemplos desses fatores podem ser a oportunidade, isto é, a importância que os fatores eventuais ou as oportunidades têm na execução de uma ação bem sucedida; e a dependência dos outros, ou seja, o desempenho de um comportamento depende das ações de outras pessoas, existindo um potencial de controlo incompleto sobre esses comportamentos (Ajzen, 2005).

No que às crenças de controlo externo diz respeito, a média de resposta dos alunos que já tiveram contacto com a deficiência em anos anteriores no género feminino ($M = 4,18$) é ligeiramente inferior à do género masculino ($M = 4,25$), o que demonstra que as meninas não têm uma perceção tão nítida das atitudes inclusivas do professor.

Especificamente, as médias dos dois géneros por cada questão são diferentes, sendo que na questão 9 a média dos rapazes é superior à das raparigas, mas na questão 13 invertem-se esses resultados, sendo a média do género feminino superior à do género masculino. Das perguntas que compõem esta dimensão no questionário, a questão 13 “para que os alunos com deficiência pudessem participar mais ativamente nas aulas de E.F. o professor pediria a colaboração de todos nós” apresentou o valor médio mais alto ($M = 4,85$) demonstrando que o professor é, para estes alunos, um fator externo fundamental para a promoção de um ambiente inclusivo nas aulas de E.F.

De um modo geral, a média desta dimensão situa-se no 4,21, ou seja, no 4º de seis parâmetros avaliativos da escala de Likert adaptada no questionário, evidenciando que quer o género feminino, quer o género masculino têm plena noção de que o professor é um agente

promotor da inclusão na aula de E.F. através de modificações e adaptações de atividades, o que influencia de forma positiva as atitudes dos alunos face aos seus colegas com deficiência.

Neste caso, conclui-se que as crenças de controlo externo dos alunos do ensino secundário que tiveram contacto com a deficiência em anos anteriores, não variam em função do género, no que respeita à inclusão dos seus colegas com deficiência nas aulas de EF.

4.4 DISCUSSÃO GLOBAL

Após esta análise detalhada das dimensões em estudo, faz sentido relacionar algumas delas, bem como abordar algumas questões que são pertinentes.

Comparando a média da questão 5 “os alunos com deficiência aprendem mais nas aulas de E.F. do que se tivessem aulas separadas só para eles” (atitudes favoráveis) com a média da questão 6 “os alunos com deficiência devem fazer as aulas de E.F. na sua turma e não separadamente” (crenças normativas), pode-se constatar que a média da questão 6 ($M = 4,65$) é expressivamente superior à da questão 5 ($M = 3,97$). Isto significa que os alunos que já tiveram contacto com a deficiência em anos anteriores, apesar de não saberem se a aprendizagem dos alunos com N.E.E. é mais eficaz em conjunto com a turma ou de forma segregada, concordam que estes devem estar incluídos nas aulas e devem participar de forma ativa nas atividades da aula. O género feminino apresenta uma média superior à do género masculino o que acentua a ideia de que as raparigas têm uma maior perceção deste tipo de prática pedagógica.

Nas crenças normativas é importante destacar-se que esta dimensão tem as médias mais altas, quer no género masculino ($M = 4,69$), quer no género feminino ($M = 4,78$), não só pelas atitudes que os alunos apresentam, mas também pela influência direta que os agentes educativos, nomeadamente professores e encarregados de educação, têm na formação de atitudes favoráveis face à deficiência. Nesta dimensão, verifica-se ainda que as meninas que já tiveram contacto com a deficiência em anos anteriores tendem a querer corresponder de forma mais positiva às expectativas que os agentes educativos têm sobre a inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de E.F.

Ainda na dimensão das crenças normativas realça-se a questão 15 “os meus pais achariam que o facto de haver alunos com deficiência na turma não prejudicaria a minha aprendizagem nas aulas de E.F.”, pois a média do género masculino ($M = 5,16$) é superior à do género feminino ($M = 4,66$). Isto demonstra que os rapazes que já tiveram contacto com a

deficiência em anos anteriores têm uma visão mais clara e evidente de que os seus pais ou encarregados de educação estão de acordo com as práticas de inclusão, inseridas na escola.

Fazendo a comparação das dimensões crenças de controlo interno e crenças de controlo externo, pode-se verificar que a média mais alta corresponde às crenças de controlo interno ($M = 4,48$), apesar de esta diferença não ser muito acentuada. Assim, conclui-se que os fatores internos e os fatores externos influenciam de forma semelhante os alunos, face à inclusão dos seus pares com deficiência, sendo que as motivações intrínsecas são privilegiadas em prol de motivações exteriores aos alunos.

Dentro das crenças de controlo interno, comparando a pergunta 2 com a pergunta 16, comprova-se que a media da pergunta 16 ($M = 4,24$) é ligeiramente inferior à da pergunta 2 ($M = 4,72$). Isto significa que os alunos que já tiveram contacto com a deficiência em anos anteriores apresentam disponibilidade para ajudar e cooperar com os alunos com N.E.E. dentro e fora do contexto escolar, sendo que na escola a disponibilidade é maior.

Nas crenças de controlo externo, comparando as questões 9 “O meu professor de E.F. modificaria as atividades que fazemos para que os alunos com deficiência pudessem participar nas aulas” ($M = 3,57$) e 13 “Para que os alunos com deficiência pudessem participar mais ativamente nas aulas de E.F. o professor pediria a colaboração de todos nós” ($M = 4,85$) repara-se na diferença de médias de uma questão para outra. Interpretando estes resultados, podemos concluir que os alunos que já tiveram contacto com a deficiência em anos anteriores não têm a certeza se o seu professor modificaria as atividades da aula para promover a inclusão dos alunos com N.E.E., contudo têm plena consciência que o seu professor os iriam chamar para intervir e ajudar na integração dos seus colegas com deficiência nas atividades desenvolvidas em aula. Na questão 9, a média do género masculino ($M = 3,74$) é superior à do género feminino ($M = 3,45$) demonstrando que os meninos têm uma perceção ligeiramente superior às raparigas de que o professor de E.F. usaria métodos e alternativas para os alunos com N.E.E. integrarem as aulas; em contrapartida, na questão 13 a média das meninas ($M = 4,92$) é superior à dos rapazes ($M = 4,76$) o que traduz a noção de que o professor faz as meninas sentirem-se mais úteis na integração de alunos com N.E.E. do que os rapazes.

De uma forma generalizada, os resultados obtidos na presente investigação evidenciam que as meninas que já tiveram contacto com a deficiência em anos anteriores têm atitudes mais positivas do que os meninos face a pessoas com deficiência, demonstrando que quer no contexto escolar, quer fora dele, as alunas do género feminino mostram-se mais disponíveis para brincar, ajudar e cooperar com os colegas.

Estes dados vão de encontro a estudos realizados por diversos autores, já mencionados na revisão da literatura, que destacam a natureza da mulher como um fator que predispõe o género feminino como mais inclusivo e cooperante. De acordo com Gilligan (1982), citado por Silva et al., (2014, p.63) “é a própria natureza das mulheres uma das razões que parece explicar a relação entre os indivíduos do sexo feminino e atitudes mais favoráveis (...). O autor descreve as mulheres como tendo uma personalidade mais cooperativa, enquanto os homens são mais competitivos e precisam que lhes sejam impostas regras”.

Vários pesquisadores apoiam a ideia de que, estando as crianças em ambientes integrados ou segregados, as meninas geralmente demonstram atitudes mais favoráveis do que os rapazes, em relação aos seus colegas com deficiência (Hazzard, 1983, Voeltz, 1982, citado por Tripp et al., 1995). Fishbein (1996), citado por Liu et al., (2010) afirmam que as meninas foram ensinadas a ser mais carinhosas e responsáveis para com indivíduos com deficiência, resultando no facto de terem atitudes mais favoráveis. Assim, as meninas podem ser usadas como o género promotor de inclusão nas aulas de E.F. possibilitando uma maior integração do colega com N.E.E. nas atividades realizadas.

Outra conclusão que se retira desta investigação é o facto das médias obtidas em cada item estarem acima da média geral ($M = 3,5$). Isto significa que o contacto direto e pessoal com a deficiência é um fator que produz atitudes positivas nos alunos, sendo dedutível que as condições em que ocorreu o contacto foram favoráveis à mudança de atitudes dos alunos que constituem a amostra.

Para além disso, outro tipo de conclusão que se pode tirar é a construção de escola inclusiva que se está a formar, através do contributo significativo para a inclusão de alunos com deficiência, de todos os agentes envolvidos no meio escolar, o que torna a escola num lugar para todos. Tal como afirma Silva et al., (2014, p.68) “a escola regular pública é o local onde se constrói a Educação Inclusiva e as salas do ensino regular são os contextos preferenciais de aprendizagem onde floresce a Inclusão”.

Capítulo 5 – Considerações Finais

5.1 CONCLUSÕES

A escola pública encontra nos dias de hoje uma população escolar cada vez mais heterogénea, em que se evidencia as diferenças existentes em cada um. Por isso, é fundamental que toda a comunidade educativa se envolva e entreajude, no sentido de dar resposta a esta diversidade, entendendo-a não como um problema, mas como um recurso para a aprendizagem e aquisição de elementos fundamentais para a vida social. As escolas devem, portanto, ser instituições que incluam todos os alunos, que aceitam as diferenças, apoiam a aprendizagem e respondem às necessidades individuais (UNESCO, 1994).

Na educação, a E.F. é uma disciplina que privilegia um programa que valoriza a aprendizagem cooperativa, a interdependência e a autonomia. A flexibilidade inerente aos conteúdos; os profissionais da área desenvolverem atitudes muito positivas face aos alunos com N.E.E. e os aspetos fortemente expressivos da disciplina, tornam-na numa área curricular facilmente inclusiva.

Foi também vincado a importância das atitudes dos alunos sem deficiência e a sua preparação para aceitar, interagir e cooperar com os seus pares com deficiência, nas aulas de E.F. (Block & Vogler, 1994, Sherrill, 1998, Slininger, Sherrill & Jankowski, 2000, Kudláček, 2006, citados por Panagiotou et al., 2008), concluindo-se que essas atitudes promovem o sucesso da inclusão no meio escolar. As crenças são o fator determinante para mudar comportamentos relativamente às pessoas com deficiência, e tendo como base a T.P.C. podemos concluir que tanto a avaliação pessoal de um comportamento (atitude), como o modo socialmente esperado dessa conduta (norma subjetiva) ou a autoeficácia no que diz respeito ao comportamento (controlo comportamental percebido) são fundamentais para o desenvolvimento da vida social e comportamental de todos os indivíduos (Ajzen, 1991).

Assim, este trabalho foi realizado com o objetivo de reafirmar o destaque que este tema tem no desenvolvimento educativo de todos os alunos, bem como de compreender se o contacto com a deficiência em anos anteriores modifica ou não as atitudes dos alunos do ensino secundário face os seus pares com deficiência. Foram elaboradas hipóteses de estudo que sustentaram esta investigação, retirando-se conclusões através da compreensão dos resultados referentes aos dados recolhidos com base nas hipóteses formuladas. Concluiu-se que as hipóteses de estudo H1, H3, H4 e H5 não foram confirmadas, uma vez que os resultados mostraram que não existem diferenças significativas entre os dois géneros, relativamente às atitudes favoráveis, às crenças normativas, às crenças de controlo interno e às

crenças de controlo externo. Por outro lado, concluiu-se, que as atitudes desfavoráveis variam em função do género, confirmando a hipótese H2, cujos resultados evidenciam uma diferença significativa entre os dois géneros.

Outra conclusão que se retira desta investigação é que, nas dimensões de análise, as médias são altas. Nas atitudes favoráveis, nas crenças normativas, nas crenças de controlo interno e nas crenças de controlo externo, a média situa-se no 4º parâmetro avaliativo, revelando a importância que estas crenças têm na vida dos alunos. Já nas atitudes desfavoráveis, a média encontra-se no 2º parâmetro avaliativo, o que corrobora a ideia de que os alunos concordam com as práticas inclusivas para com os seus colegas com deficiência. De todas estas crenças, as crenças normativas são que têm a média mais alta, o que reforça o papel decisivo dos agentes educativos, nomeadamente professores e encarregados de educação, na formação de atitudes positivas face à deficiência.

No geral, os resultados obtidos na presente investigação evidenciam que as meninas são mais sensíveis, estão mais disponíveis para interagir, coexistir, ajudar e cooperar com os seus pares com deficiência, o que demonstra que o género feminino tem atitudes mais positivas face à deficiência do que o género masculino. Estes resultados estão de acordo com a literatura que considera as mulheres mais cooperativas, mais carinhosas e mais responsáveis, tornando-as no género mais fortemente inclusivo (Tripp et al., 1995; Liu et al., 2010; Silva et al., 2014).

Outra conclusão fundamental que se destaca desta investigação é o facto das médias obtidas em cada dimensão de estudo estarem acima da média geral ($M = 3,5$). De acordo com Amir (1969), citado por Tripp & Sherrill (1991), a direção da mudança depende em grande parte das condições em que o contacto é realizado. Assim, é possível supor que as condições em que ocorreu o contacto entre os alunos de ambos os géneros e a deficiência foram consideradas favoráveis, uma vez que produziram atitudes positivas nos alunos que compõem a amostra.

Por último, é possível concluir também que o ideal de escola inclusiva está em construção, sendo notório o contributo significativo de toda a comunidade educativa envolvida no meio escolar, sobretudo encarregados de educação, professores e alunos, para a inclusão de alunos com deficiência na escola para todos.

Capítulo 6 - Referências Bibliográficas

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179–211.
- Ajzen, I. (2005). From intentions to actions. In *Attitudes, Personality and Behaviour* (Primeira, pp. 99–116).
- Cologon, D. K. (2013). Inclusion in education: towards equality for students with disability. *Education Across Cultures: Crossing*, 1–60.
- Doulkeridou, A., Evaggelinou, C., & Kudlacek, 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 Universitatis Palackianae Olomucensis. Gymnica*, 40(4), 63–68.
- Falkenbach, A. P., Chaves, F. E., Nunes, D. P., & Nascimento, V. F. do. (2007). A inclusão de crianças com necessidades especiais nas aulas de Educação Física na educação infantil. *Revista Movimento*, 13(2), 37–53.
- Hazard, D., Filho, T. A. G., & Rezende, A. L. A. (2007). Inclusão digital e social de pessoas com deficiência, 1–72.
- Leitão, F. (2010). *Aprendizagem Cooperativa e Inclusão. Valores Educativos, Cooperação e Inclusão*.
- Leitão, F. (2014). *As atitudes dos alunos face à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de Educação Física - As estratégias competitivas centradas nos objectivos*.
- Liu, Y., Kudláček, M., & Ješina, O. (2010). The influence of Paralympic School Day on children's attitudes towards people with disabilities. *Acta Universitatis Palackianae Olomucensis. Gymnica*, 40(2), 63–69.
- Ma, L., Chen, S., Zhou, M., & Zhang, J. (2012). Social Axioms and Implicit Attitudes About People with Disabilities. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 40(2), 251–258.
- McKay, C. (2013). A Disability Awareness and Education Program. *Palaestra*, 27(4), 14–19.
- McKay, C., Block, M., & Park, J. Y. (2015). The impact of paralympic school day on student attitudes toward inclusion in physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 32(4), 331–348.

- Panagiotou, A., Doulkeridou, A., Evaggelinou, C., Mouratidou, K., & Koidou, E. (2008). Attitudes of 5th and 6th grade Greek Students Toward the Inclusion of Children With Disabilities in Physical Education Classes after a Paralympic Education Program. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 1(2), 31–43.
- Rodrigues, D. (2003). A Educação Física perante a Educação Inclusiva: Reflexões Conceptuais e Metodológicas, 14, 67–73.
- Silva, M. D. O., Ribeiro, C., & Carvalho, A. (2014). Atitudes e Práticas dos Professores Face à Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 53–73.
- Slininger, D., Sherrill, C., & Jankowski, C. (2000). Children's Attitudes Toward Peers With Severe Disabilities: Revisiting Contact Theory. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17, 176–196.
- Tripp, A., French, R., & Sherrill, C. (1995). Contact theory and attitudes of children in physical education programs toward peers with disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 12(4), 323–332.
- Tripp, A., Rizzo, T. L., & Webbert, L. (2007). Inclusion in Physical Education: Changing the Culture. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 78(2), 32–48.
- Tripp, A., & Sherrill, C. (1991). Attitude theories of relevance to adapted physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 8(1), 12–27.
- UNESCO. (1994). Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais. *Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso E Qualidade*, 49.
- Xafopoulos, G., Kudláček, M., & Evaggelinou, C. (2009). Effect of the intervention program “paralympic school day” on attitudes of children attending international school towards inclusion of students with disabilities. *Acta Universitatis Palackianae Olomucensis. Gymnica*, 39(4), 63–71.

Capítulo 7 – Anexos

ANEXO 1 – QUESTIONÁRIO AID-EF

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

ANEXO 2 - OUTPUT UNIVERSO DA AMOSTRA

Universo da amostra					
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	1º ciclo	75	3,1	3,1	3,1
	2º ciclo	638	26,7	26,7	29,8
	3º ciclo	1262	52,8	52,8	82,7
	Secundário	349	14,6	14,6	97,3
	Uni 1	65	2,7	2,7	100,0
	Total	2389	100,0	100,0	

ANEXO 3 - OUTPUT ESCOLAS DA AMOSTRA

Escolas universo da amostra					
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	1	25	1,0	1,0	1,0
	2	12	,5	,5	1,5
	3	91	3,8	3,8	5,4
	4	482	20,2	20,2	25,5
	5	244	10,2	10,2	35,7
	6	153	6,4	6,4	42,2
	7	211	8,8	8,8	51,0
	8	287	12,0	12,0	63,0
	9	180	7,5	7,5	70,5
	10	258	10,8	10,8	81,3
	11	78	3,3	3,3	84,6
	12	73	3,1	3,1	87,7
	13	57	2,4	2,4	90,0
	14	65	2,7	2,7	92,8
	15	23	1,0	1,0	93,7
	16	30	1,3	1,3	95,0
	17	15	,6	,6	95,6
	18	18	,8	,8	96,4
	19	56	2,3	2,3	98,7
	20	31	1,3	1,3	100,0
	Total	2389	100,0	100,0	

Escola * AnoEscola						
		AnoEscola				
		1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo	Secundário	Uni 1
Escola	1	25	0	0	0	0
	2	12	0	0	0	0
	3	35	0	56	0	0
	4	3	175	304	0	0
	5	0	44	194	6	0
	6	0	136	17	0	0
	7	0	211	0	0	0
	8	0	71	158	58	0
	9	0	1	179	0	0
	10	0	0	203	55	0
	11	0	0	78	0	0
	12	0	0	73	0	0
	13	0	0	0	57	0
	14	0	0	0	65	0
	15	0	0	0	23	0
	16	0	0	0	30	0
	17	0	0	0	15	0
	18	0	0	0	18	0
	19	0	0	0	22	34
	20	0	0	0	0	31
Total		75	638	1262	349	65

ANEXO 4 - OUTPUT CONTACTO COM N.E.E. ANOS ANTERIORES

Anos Anteriores					
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Não	208	59,6	59,6	59,6
	Sim	141	40,4	40,4	100,0
	Total	349	100,0	100,0	

AnoEscola = Secundário

ANEXO 5 - OUTPUT IDADE DA AMOSTRA

		Idade			
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	15	53	37,6	37,6	37,6
	16	44	31,2	31,2	68,8
	17	30	21,3	21,3	90,1
	18	7	5,0	5,0	95,0
	19	5	3,5	3,5	98,6
	20	1	,7	,7	99,3
	21	1	,7	,7	100,0
	Total	141	100,0	100,0	

AnoEscola = Secundário, AnosAnteriores = Sim

ANEXO 6 – OUTPUT ORIGEM

		Origem			
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	América Sul	3	2,1	2,1	2,1
	Europa	3	2,1	2,1	4,3
	África	6	4,3	4,3	8,5
	Portugal	129	91,5	91,5	100,0
	Total	141	100,0	100,0	

AnoEscola = Secundário, AnosAnteriores = Sim

ANEXO 7 - OUTPUT GÉNERO

		Género			
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Masculino	58	41,1	41,1	41,1
	Feminino	83	58,9	58,9	100,0
	Total	141	100,0	100,0	

AnoEscola = Secundário, AnosAnteriores = Sim

ANEXO 8 – OUTPUTS: DIMENSÃO ATITUDES FAVORÁVEIS

Estatísticas descritivas gerais

Estatísticas descritivas					
	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
ATFAV	141	1	6	4,54	,964
N válido (de lista)	141				

AnosAnteriores = Sim, AnoEscola = Secundário

Estatísticas descritivas segundo o género

Relatório			
ATFAV			
Género	Média	N	Desvio Padrão
Masculino	4,44	58	1,012
Feminino	4,61	83	,929
Total	4,54	141	,964

AnosAnteriores = Sim, AnoEscola = Secundário

Estatísticas descritivas gerais, por questão

Estatísticas descritivas					
	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
ATITUDE Q05	141	1	6	3,97	1,732
ATITUDE Q07	141	1	6	4,55	1,365
ATITUDE Q10	141	1	6	4,77	1,269
ATITUDE Q14	141	1	6	4,88	1,198
N válido (de lista)	141				

AnoEscola = Secundário, AnosAnteriores = Sim

Estatísticas descritivas do género, por questão

Relatório					
Género		ATITUDE Q05	ATITUDE Q07	ATITUDE Q10	ATITUDE Q14
Masculino	Média	3,88	4,43	4,72	4,72
	N	58	58	58	58
	Desvio Padrão	1,687	1,286	1,281	1,308
Feminino	Média	4,04	4,63	4,80	4,99
	N	83	83	83	83
	Desvio Padrão	1,770	1,420	1,266	1,110
Total	Média	3,97	4,55	4,77	4,88
	N	141	141	141	141
	Desvio Padrão	1,732	1,365	1,269	1,198

AnoEscola = Secundário, AnosAnteriores = Sim

ANEXO 9 – OUTPUTS: DIMENSÃO ATITUDES DESFAVORÁVEIS

Estatísticas descritivas gerais

Estatísticas descritivas					
	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
ATDESFAV	141	1	6	2,01	1,057
N válido (de lista)	141				

AnosAnteriores = Sim, AnoEscola = Secundário

Estatísticas descritivas segundo o género

Relatório			
ATDESFAV			
Género	Média	N	Desvio Padrão
Masculino	2,34	58	1,175
Feminino	1,79	83	,907
Total	2,01	141	1,057

AnosAnteriores = Sim, AnoEscola = Secundário

Estatísticas descritivas gerais, por questão

Estatísticas descritivas					
	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
ATITUDE Q01	141	1	6	1,82	1,380
ATITUDE Q03	141	1	6	2,05	1,431
ATITUDE Q08	141	1	6	2,05	1,385
ATITUDE Q12	141	1	6	2,13	1,445
N válido (de lista)	141				

AnoEscola = Secundário, AnosAnteriores = Sim

Estatísticas descritivas do género, por questão

Relatório					
Género		ATITUDE Q01	ATITUDE Q03	ATITUDE Q08	ATITUDE Q12
Masculino	Média	2,12	2,33	2,34	2,55
	N	58	58	58	58
	Desvio Padrão	1,590	1,444	1,528	1,524
Feminino	Média	1,61	1,86	1,84	1,84
	N	83	83	83	83
	Desvio Padrão	1,177	1,398	1,244	1,320
Total	Média	1,82	2,05	2,05	2,13
	N	141	141	141	141
	Desvio Padrão	1,380	1,431	1,385	1,445

AnoEscola = Secundário, AnosAnteriores = Sim

ANEXO 10 – OUTPUTS: DIMENSÃO CRENÇAS NORMATIVAS

Estatísticas descritivas gerais

Estatísticas descritivas					
	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
CRENOR	141	1	6	4,74	,892
N válido (de lista)	141				

AnosAnteriores = Sim, AnoEscola = Secundário

Estatísticas descritivas segundo o género

Relatório

CRENOR

Género	Média	N	Desvio Padrão
Masculino	4,69	58	,902
Feminino	4,78	83	,888
Total	4,74	141	,892

AnosAnteriores = Sim, AnoEscola = Secundário

Estatísticas descritivas gerais, por questão

Estatísticas descritivas					
	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
ATITUDE Q04	141	1	6	5,40	1,035
ATITUDE Q06	141	1	6	4,65	1,502
ATITUDE Q11	141	1	6	4,06	1,571
ATITUDE Q15	141	1	6	4,87	1,503
N válido (de lista)	141				

AnoEscola = Secundário, AnosAnteriores = Sim

Estatísticas descritivas do género, por questão

Relatório

Género		ATITUDE Q04	ATITUDE Q06	ATITUDE Q11	ATITUDE Q15
Masculino	Média	5,31	4,34	3,95	5,16
	N	58	58	58	58
	Desvio Padrão	1,127	1,573	1,648	1,254
Feminino	Média	5,47	4,87	4,13	4,66
	N	83	83	83	83
	Desvio Padrão	,967	1,421	1,520	1,633
Total	Média	5,40	4,65	4,06	4,87
	N	141	141	141	141
	Desvio Padrão	1,035	1,502	1,571	1,503

AnoEscola = Secundário, AnosAnteriores = Sim

ANEXO 11 – OUTPUTS: DIMENSÃO CRENÇAS CONTROLO INTERNO

Estatísticas descritivas gerais

Estatísticas descritivas					
	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
CRECINT	141	1	6	4,48	1,208
N válido (de lista)	141				

AnosAnteriores = Sim, AnoEscola = Secundário

Estatísticas descritivas segundo o género

Relatório			
CRECINT			
Género	Média	N	Desvio Padrão
Masculino	4,34	58	1,261
Feminino	4,58	83	1,166
Total	4,48	141	1,208

AnosAnteriores = Sim, AnoEscola = Secundário

Estatísticas descritivas gerais, por questão

Estatísticas descritivas					
	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
ATITUDE Q02	141	1	6	4,72	1,277
ATITUDE Q16	141	1	6	4,24	1,516
N válido (de lista)	141				

AnoEscola = Secundário, AnosAnteriores = Sim

Estatísticas descritivas do género, por questão

Relatório			
Género		ATITUDE Q02	ATITUDE Q16
Masculino	Média	4,62	4,05
	N	58	58
	Desvio Padrão	1,282	1,561
Feminino	Média	4,80	4,37
	N	83	83
	Desvio Padrão	1,276	1,479
Total	Média	4,72	4,24
	N	141	141
	Desvio Padrão	1,277	1,516

AnoEscola = Secundário, AnosAnteriores = Sim

ANEXO 12 – OUTPUTS: DIMENSÃO CRENÇAS CONTROLO EXTERNO

Estatísticas descritivas gerais

Estatísticas descritivas					
	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
CRECEXT	141	1	6	4,21	1,061
N válido (de lista)	141				

AnosAnteriores = Sim, AnoEscola = Secundário

Estatísticas descritivas segundo o género

Relatório			
CRECEXT			
Género	Média	N	Desvio Padrão
Masculino	4,25	58	1,117
Feminino	4,18	83	1,026
Total	4,21	141	1,061

AnosAnteriores = Sim, AnoEscola = Secundário

Estatísticas descritivas gerais, por questão

Estatísticas descritivas					
	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
ATITUDE Q09	141	1	6	3,57	1,587
ATITUDE Q13	141	1	6	4,85	1,158
N válido (de lista)	141				

AnoEscola = Secundário, AnosAnteriores = Sim

Estatísticas descritivas do género, por questão

Relatório			
Género		ATITUDE Q09	ATITUDE Q13
Masculino	Média	3,74	4,76
	N	58	58
	Desvio Padrão	1,505	1,368
Feminino	Média	3,45	4,92
	N	83	83
	Desvio Padrão	1,640	,990
Total	Média	3,57	4,85
	N	141	141
	Desvio Padrão	1,587	1,158

AnoEscola = Secundário, AnosAnteriores = Sim

ANEXO 13 – OUTPUTS: TESTE T-STUDENT ATITUDES FAVORÁVEIS

Teste T-Student por questão

Estatísticas de grupo					
	Género	N	Média	Desvio Padrão	Erro padrão da média
ATITUDE Q05	Masculino	58	3,88	1,687	,221
	Feminino	83	4,04	1,770	,194
ATITUDE Q07	Masculino	58	4,43	1,286	,169
	Feminino	83	4,63	1,420	,156
ATITUDE Q10	Masculino	58	4,72	1,281	,168
	Feminino	83	4,80	1,266	,139
ATITUDE Q14	Masculino	58	4,72	1,308	,172
	Feminino	83	4,99	1,110	,122

AnosAnteriores = Sim, AnoEscola = Secundário

Teste de amostras independentes										
		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias						
		Z	Sig.	t	df	Sig (2 extremidades)	Diferença média	Erro padrão de diferença	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
									Inferior	Superior
ATITUDE Q05	Variâncias iguais assumidas	,337	,562	-,528	139	,598	-,157	,297	-,744	,431
	Variâncias iguais não assumidas			-,532	126,436	,595	-,157	,295	-,740	,426
ATITUDE Q07	Variâncias iguais assumidas	,611	,436	-,836	139	,405	-,195	,234	-,658	,267
	Variâncias iguais não assumidas			-,851	129,969	,397	-,195	,230	-,650	,259
ATITUDE Q10	Variâncias iguais assumidas	,084	,772	-,326	139	,745	-,071	,218	-,502	,360
	Variâncias iguais não assumidas			-,326	121,897	,745	-,071	,218	-,503	,361
ATITUDE Q14	Variâncias iguais assumidas	4,896	,029	-1,290	139	,199	-,264	,205	-,668	,141
	Variâncias iguais não assumidas			-1,253	109,479	,213	-,264	,211	-,681	,154

AnosAnteriores = Sim, AnoEscola = Secundário

Teste T-Student da dimensão

Estatísticas de grupo

	Género	N	Média	Desvio Padrão	Erro padrão da média
ATFAV	Masculino	58	4,44	1,012	,133
	Feminino	83	4,61	,929	,102

AnosAnteriores = Sim, AnoEscola = Secundário

Teste de amostras independentes

	Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias						
	Z	Sig.	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	Erro padrão de diferença	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
								Inferior	Superior
ATFAV Variâncias iguais assumidas	,058	,810	-1,041	139	,300	-,172	,165	-,498	,154
Variâncias iguais não assumidas			-1,025	115,929	,307	-,172	,168	-,504	,160

AnosAnteriores = Sim, AnoEscola = Secundário

ANEXO 14 - OUTPUTS: TESTE T-STUDENT ATITUDES DESFAVORÁVEIS

Teste T-Student por questão

Estatísticas de grupo					
	Género	N	Média	Desvio Padrão	Erro padrão da média
ATITUDE Q01	Masculino	58	2,12	1,590	,209
	Feminino	83	1,61	1,177	,129
ATITUDE Q03	Masculino	58	2,33	1,444	,190
	Feminino	83	1,86	1,398	,153
ATITUDE Q08	Masculino	58	2,34	1,528	,201
	Feminino	83	1,84	1,244	,137
ATITUDE Q12	Masculino	58	2,55	1,524	,200
	Feminino	83	1,84	1,320	,145

AnosAnteriores = Sim, AnoEscola = Secundário

Teste de amostras independentes										
		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias						
		Z	Sig.	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	Erro padrão de diferença	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
									Inferior	Superior
ATITUDE Q01	Variâncias iguais assumidas	6,385	,013	2,172	139	,032	,506	,233	,045	,967
	Variâncias iguais não assumidas			2,061	98,935	,042	,506	,246	,019	,993
ATITUDE Q03	Variâncias iguais assumidas	,562	,455	1,947	139	,054	,472	,242	-,007	,952
	Variâncias iguais não assumidas			1,936	120,286	,055	,472	,244	-,011	,955
ATITUDE Q08	Variâncias iguais assumidas	5,546	,020	2,142	139	,034	,501	,234	,039	,964
	Variâncias iguais não assumidas			2,066	106,208	,041	,501	,243	,020	,983
ATITUDE Q12	Variâncias iguais assumidas	7,324	,008	2,941	139	,004	,708	,241	,232	1,185
	Variâncias iguais não assumidas			2,867	111,225	,005	,708	,247	,219	1,198

AnosAnteriores = Sim, AnoEscola = Secundário

Teste T-Student da dimensão

Estatísticas de grupo

	Género	N	Média	Desvio Padrão	Erro padrão da média
ATDESFAV	Masculino	58	2,34	1,175	,154
	Feminino	83	1,79	,907	,100

AnosAnteriores = Sim, AnoEscola = Secundário

Teste de amostras independentes

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias						
		Z	Sig.	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	Erro padrão de diferença	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
									Inferior	Superior
ATDESFAV	Variâncias iguais assumidas	3,405	,067	3,118	139	,002	,547	,175	,200	,894
	Variâncias iguais não assumidas			2,979	102,039	,004	,547	,184	,183	,911

AnosAnteriores = Sim, AnoEscola = Secundário

ANEXO 15 – OUTPUTS: TESTE T-STUDENT CRENÇAS NORMATIVAS

Teste T-Student por questão

Estatísticas de grupo					
	Género	N	Média	Desvio Padrão	Erro padrão da média
ATITUDE Q04	Masculino	58	5,31	1,127	,148
	Feminino	83	5,47	,967	,106
ATITUDE Q06	Masculino	58	4,34	1,573	,207
	Feminino	83	4,87	1,421	,156
ATITUDE Q11	Masculino	58	3,95	1,648	,216
	Feminino	83	4,13	1,520	,167
ATITUDE Q15	Masculino	58	5,16	1,254	,165
	Feminino	83	4,66	1,633	,179

AnosAnteriores = Sim, AnoEscola = Secundário

Teste de amostras independentes

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias						
		Z	Sig.	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	Erro padrão de diferença	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
									Inferior	Superior
ATITUDE Q04	Variâncias iguais assumidas	1,564	,213	-,900	139	,370	-,160	,177	-,510	,191
	Variâncias iguais não assumidas			-,876	110,410	,383	-,160	,182	-,520	,201
ATITUDE Q06	Variâncias iguais assumidas	2,655	,105	-2,056	139	,042	-,523	,254	-1,025	-,020
	Variâncias iguais não assumidas			-2,019	114,605	,046	-,523	,259	-1,035	-,010
ATITUDE Q11	Variâncias iguais assumidas	,191	,663	-,684	139	,495	-,184	,269	-,717	,348
	Variâncias iguais não assumidas			-,674	116,344	,502	-,184	,273	-,726	,357
ATITUDE Q15	Variâncias iguais assumidas	3,896	,050	1,933	139	,055	,493	,255	-,011	,996
	Variâncias iguais não assumidas			2,024	137,708	,045	,493	,243	,011	,974

AnosAnteriores = Sim, AnoEscola = Secundário

Teste T-Student da dimensão

Estatísticas de grupo

	Género	N	Média	Desvio Padrão	Erro padrão da média
CRENOR	Masculino	58	4,69	,902	,118
	Feminino	83	4,78	,888	,098

AnosAnteriores = Sim, AnoEscola = Secundário

Teste de amostras independentes

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias						
		Z	Sig.	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	Erro padrão de diferença	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
									Inferior	Superior
CRENOR	Variâncias iguais assumidas	,360	,549	-,611	139	,542	-,093	,153	-,396	,209
	Variâncias iguais não assumidas			-,609	121,591	,544	-,093	,153	-,397	,210

AnosAnteriores = Sim, AnoEscola = Secundário

ANEXO 16 – OUTPUTS: TESTE T-STUDENT CRENÇAS CONTROLO INTERNO

Teste T-Student por questão

Estatísticas de grupo					
	Género	N	Média	Desvio Padrão	Erro padrão da média
ATITUDE Q02	Masculino	58	4,62	1,282	,168
	Feminino	83	4,80	1,276	,140
ATITUDE Q16	Masculino	58	4,05	1,561	,205
	Feminino	83	4,37	1,479	,162

AnosAnteriores = Sim, AnoEscola = Secundário

Teste de amostras independentes

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias						
		Z	Sig.	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	Erro padrão de diferença	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
									Inferior	Superior
ATITUDE Q02	Variâncias iguais assumidas	,113	,738	-,798	139	,427	-,174	,219	-,607	,258
	Variâncias iguais não assumidas			-,797	122,458	,427	-,174	,219	-,608	,259
ATITUDE Q16	Variâncias iguais assumidas	,064	,800	-1,243	139	,216	-,322	,259	-,834	,190
	Variâncias iguais não assumidas			-1,231	118,548	,221	-,322	,261	-,840	,196

AnosAnteriores = Sim, AnoEscola = Secundário

Teste T-Student da dimensão

Estatísticas de grupo

	Género	N	Média	Desvio Padrão	Erro padrão da média
CRECINT	Masculino	58	4,34	1,261	,166
	Feminino	83	4,58	1,166	,128

AnosAnteriores = Sim, AnoEscola = Secundário

Teste de amostras independentes

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias						
		Z	Sig.	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	Erro padrão de diferença	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
									Inferior	Superior
CRECINT	Variâncias iguais assumidas	,193	,661	-1,202	139	,231	-,248	,206	-,656	,160
	Variâncias iguais não assumidas			-1,186	116,488	,238	-,248	,209	-,663	,166

AnosAnteriores = Sim, AnoEscola = Secundário

ANEXO 17 – OUTPUTS: TESTE T-STUDENT CRENÇAS CONTROLO EXTERNO

Teste T-Student por questão

Estatísticas de grupo					
	Género	N	Média	Desvio Padrão	Erro padrão da média
ATITUDE Q09	Masculino	58	3,74	1,505	,198
	Feminino	83	3,45	1,640	,180
ATITUDE Q13	Masculino	58	4,76	1,368	,180
	Feminino	83	4,92	,990	,109

AnosAnteriores = Sim, AnoEscola = Secundário

Teste de amostras independentes

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias						
		Z	Sig.	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	Erro padrão de diferença	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
									Inferior	Superior
ATITUDE Q09	Variâncias iguais assumidas	1,574	,212	1,089	139	,278	,296	,271	-,241	,832
	Variâncias iguais não assumidas			1,106	129,058	,271	,296	,267	-,233	,824
ATITUDE Q13	Variâncias iguais assumidas	14,970	,000	-,791	139	,430	-,157	,199	-,550	,235
	Variâncias iguais não assumidas			-,748	97,332	,456	-,157	,210	-,574	,260

AnosAnteriores = Sim, AnoEscola = Secundário

Teste T-Student da dimensão

Estatísticas de grupo

	Género	N	Média	Desvio Padrão	Erro padrão da média
CRECEXT	Masculino	58	4,25	1,117	,147
	Feminino	83	4,18	1,026	,113

AnosAnteriores = Sim, AnoEscola = Secundário

Teste de amostras independentes

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias						
		Z	Sig.	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	Erro padrão de diferença	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
									Inferior	Superior
CRECEXT	Variâncias iguais assumidas	,711	,401	,380	139	,704	,069	,182	-,291	,429
	Variâncias iguais não assumidas			,375	115,979	,709	,069	,185	-,297	,436

AnosAnteriores = Sim, AnoEscola = Secundário