SANDRA FILIPA CASTRO DA FONSECA REBELO

AS ATITUDES DOS ALUNOS DO SECUNDÁRIO EM RELAÇÃO À INCLUSÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: O CONTACTO COM ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

Presidente:

Professora Doutora Ana Margarida Tavares de Sousa

Orientador:

Professor Doutor Francisco Alberto Ramos Leitão

Arguentes:

Professora Doutora Maria Odete Pereira da Silva Emygdio da Silva

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Educação Física e Desporto

Lisboa

2016

SANDRA FILIPA CASTRO DA FONSECA REBELO

AS ATITUDES DOS ALUNOS DO SECUNDÁRIO EM RELAÇÃO À INCLUSÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: O CONTACTO COM ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

Seminário/Relatório de Estágio apresentado com vista à obtenção do Grau de Mestre em Educação Física e Desporto Escolar no Ensino da Educação Física e do Deporto nos Ensinos Básico e Secundário conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Presidente:

Professora Doutora Ana Margarida Tavares de Sousa

Orientador:

Professor Doutor Francisco Alberto Ramos Leitão

Arguentes:

Professora Doutora Maria Odete Pereira da Silva Emygdio da Silva

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Educação Física e Desporto

Lisboa

2016

EPÍGRAFE

Ninguém é tão grande que não possa aprender, nem tão pequeno que não possa ensinar.

Esopo

AGRADECIMENTOS

Após mais uma etapa concluída na minha formação académica expresso os meus agradecimentos:

Ao professor Ramos Leitão, pela sua competência científica, pelo apoio, acompanhamento e disponibilidade, que me concedeu não só na execução da dissertação de mestrado, mas também ao longo dos dois anos de mestrado. Quero também agradecer ao professor Luís Bom, pela forma como me incentivou e ajudou ao longo das aulas na parte curricular, bem como no estágio pedagógico, contribuindo para a minha competência profissional.

Quero agradecer à minha família, especialmente à minha mãe, Carla Rebelo e ao meu pai, António Rebelo, pelo apoio incondicional e dedicação, pelos valores que me transmitiram ao longo da vida que me ajudaram a alcançar o sucesso, não só académico, mas também pessoal. Obrigada por serem quem são. Hoje, conquistei, o que conquistei graças aos pais que vocês são.

Ao Carlos Sequeira pelo apoio, carinho e incentivo que me deu durante os meus cinco anos de formação académica. E especialmente pela compreensão da minha ausência durante, principalmente estes dois anos de mestrado.

Aos meus amigos, especialmente à Cátia Silveira, Cláudia Ramos, Mariana Mendes e Patrícia Borges pelo apoio e paciência ao longo de todo o processo. Á minha colega de estágio e amiga Mafalda Eugénio pelo trabalho de equipa e entreajuda durante o ano de estágio.

A todos os professores que se cruzaram no meu percurso académico e me ajudaram a ser melhor profissional.

A todos aqueles que colaboraram e que de uma forma ou outra, me ajudaram a realizar esta dissertação de mestrado, que se tornou valiosa para a minha formação pessoal e profissional.

Muito Obrigada.

RESUMO

O presente estudo intitulado de "As atitudes dos alunos do secundário em relação à inclusão nas aulas de educação física: o contacto com alunos com necessidades educativas especiais" tem como objetivo analisar a relação existente entre as atitudes dos alunos ditos "normais" perante a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e entre a presença e/ou ausência de alunos com NEE nas turmas.

A amostra é constituída por 384 alunos com idades compreendidas entre os 15 e os 21 anos (N=175 género masculino e N=209 género feminino), do ensino Secundário, das regiões de Lisboa, Torres Vedras e Margem Sul.

A recolha de dados foi realizada através da aplicação de um questionário "As atitudes dos alunos face aos seus pares com deficiência nas aulas de Educação Física" (AID – EF, Leitão, 2014). Quanto aos procedimentos estatísticos, realizou-se uma análise descritiva e posteriormente uma análise inferencial, utilizando o Teste T-student, através do programa estatístico SPSS.

Com os resultados obtidos, conclui-se que não foram encontradas diferenças significativas entre os dois grupos de estudo, presença de alunos com NEE nas turmas e ausência de alunos com NEE nas turmas, demonstrando assim por ambos, uma atitude bastante positiva. Porém, surpreendentemente o grupo com ausência de alunos com NEE nas turmas, em termos gerais, nas cinco dimensões do estudo (que vão ao encontro aos fatores da Teoria do Comportamento Planeado, referenciados por Ajzen, 2002) – Crenças Comportamentais Favoráveis; Crenças Comportamentais Desfavoráveis; Crenças Normativas; Crenças de Controlo Interno; e Crenças de Controlo Externo - demonstrou, uma atitude mais positiva perante a inclusão dos seus pares.

Das cinco dimensões já referenciadas, três variam em função da presença ou ausência de alunos com NEE nas turmas – Crenças Comportamentais Favoráveis; Crenças de Controlo Interno e Externo, não confirmando, desta forma a Teoria do Contacto (TC), visto que conforme os resultados do estudo, o grupo com a ausência de alunos com NEE nas turmas, parece revelar uma atitude mais positiva perante a inclusão, rejeitando a TC que defende que o contacto prévio entre grupos, produz efeitos positivos na resolução do preconceito.

As dimensões das Crenças Comportamentais Desfavoráveis e as Crenças Normativas, não demonstraram variação em função da presença ou ausência de alunos com NEE nas turmas.

Com estes resultados é possível constatar que as mentalidades dos alunos, perante o processo de inclusão, tem vindo a obter mudanças positivas durante os anos. Este aspeto tem uma grande importância, visto que as crianças e jovens de hoje, são os adultos de amanhã, são a nossa futura sociedade.

Palavras-chave: Necessidades Educativas Especiais; Inclusão; Escola Inclusiva; Atitudes; Estratégias Cooperativas.

ABSTRACT

The present study entitled "The attitudes of High School students facing the inclusion in Physical Education classes: the contact with students with special educational needs" aims to analyse the correlation between the attitudes of students said "normal" facing the inclusion of SEN students and the presence and/or absence of SEN students in the classes.

The sample consists of 384 students with ages between 15 and 21 years old (N = 175 male and N = 209 female), attending High School in Lisbon, Torres Vedras and Margem Sul.

The data collection was made using the questionnaire "The attitudes of students towards their peers with disabilities in Physical Education classes" (AID – EF, Leitão, 2014). Regarding the statistical procedures, first it was made a descriptive analysis and then an inferential analysis, using the T-student Test through the statistical software SPSS.

With the results obtained, we can conclude that no significant differences were found between both study groups (presence of SEN students in classes and absence of SEN students in classes), showing by them a very positive attitude. However, surprisingly the group with absence of SEN students in classes, in overall, in the five dimensions of the study (that goes to the encounter of factors of the theory of Planned Behaviour, referenced by Ajzen, 2002) – Favourable Behavioural Beliefs; Unfavourable Behavioural Beliefs; Normative Beliefs; Internal Control Beliefs; and External Control Beliefs – has shown a more positive attitude towards the inclusion of their peers.

From the five dimensions above mentioned, three of them vary according with the presence of absence of SEN students in classes – Favourable Behavioural Beliefs, Internal and External Control Beliefs, not confirming in this way the Contact Theory (TC) since, according with the results of the study, the group with absence of SEN students in classes seems to show a more positive attitude towards the inclusion, therefore refusing the theory that supports that previous contact between groups produces positive results in the resolution of prejudice.

The dimension of Unfavourable Behavioural Beliefs and Normative Beliefs did not show variation regarding the presence or absence of SEN students in classes.

With these results it is possible to see that student mentalities, in the presence of the process of inclusion, have been achieving positive changes through the years. This issue has a very significant importance, since the children and young people of today are the adults of tomorrow and our future society.

Keywords: Special Educational Needs; Inclusion; Inclusive School; Attitudes; Cooperative Strategies.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

NEE – Necessidades Educativas Especiais

EF – Educação Física

TCP – Teoria do Comportamento Planeado

TC – Teoria do Contacto

ÍNDICE GERAL

Epígrafe **3**

Agradecimentos **4**

Resumo **5**

Abstract **7**

Lista de Siglas e Abreviaturas **9**

Índice de Tabelas **13**

Índice de Figuras **15**

Índice de Gráficos **16**

Introdução **17**

1.1. O conceito de alunos com Necessidades Educativas Especiais 20

1.2. Inclusão 21

1.2.1. Conceito e Legislação 21

1.2.2. Da Exclusão à Inclusão 23

1.2.3. Escola Inclusiva: Uma Escola para todos 25

1.3. A Educação Física perante a Educação Inclusiva 28

1.4. Aprendizagem Cooperativa 29

1.5. Teoria do Comportamento Planeado 31

1.5.1. Atitudes e Comportamentos 31

1.5.2. Fatores que influenciam as atitudes dos professores 33

1.5.3. Fatores que influenciam as atitudes dos alunos 34

1.5.4. Caracterização da Teoria do comportamento planeado 35

1.6. Teoria do Contacto 37

CAPITULO II 40

Metodologia 40

2.1. Questão de Partida 41

2.2. Objetivo (s) do estudo.....41

2.3. Instrumento.....42

2.4. Procedimentos.....42

2.4.1. Procedimentos Operacionais.....42

2.4.2. Procedimentos Estatísticos.....43

2.5. Variáveis do Estudo.....43

2.5.1. Variáveis Dependentes.....43

2.5.2. Variáveis Independes.....43

2.6. Hipóteses de Estudo.....43

2.7. Caracterização da Amostra.....44

2.7.1. Género dos Alunos.....44

2.7.2. Idade dos Alunos.....44

2.7.3. Ciclo de Ensino.....45

2.7.4. Anos anteriores com Alunos com NEE.....45

2.7.5. Alunos por Escola de cada Região Estudada.....46

2.7.6. Aula de Educação Física com e sem alunos com NEE.....46

Capitulo III.....47

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....47

3.1. Análise Descritiva.....48

3.2. Análise Inferencial.....57

4.1 Discussão dos Resultados e Conclusões.....62

4.2 Limitações e Sugestões.....67

Referências Bibliográficas.....69

Anexos.....76

Anexo I: Questionário para turmas com alunos NEE: "A atitude dos alunos sobre a inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de EF" (AID-EF, Leitão, 2014).....76

Anexo 2 – Análise Inferencial relativa às crenças Comportamentais Desfavoráveis.....77

Anexo 3 – Análise Inferencial relativa às crenças Comportamentais Favoráveis 78

Anexo 4 – Análise Inferencial relativa às Crenças Normativas.....79

Anexo 5 – Análise Inferencial relativa às Crenças de Controlo Interno.....80

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Número de crianças com necessidades educativas especiais nas escolas, em Portugal, até à data de 2010

Tabela 2 – Dimensões do Estudo

Tabela 3 – Valores da Média, Desvio Padrão, Mínimo e Máximo relativamente às variáveis do estudo

Tabela 4 – Valores da Média, Desvio Padrão, Mínimo e Máximo para cada um dos itens da Dimensão Crenças Comportamentais Desfavoráveis

Tabela 5 - Valores da Média, Desvio Padrão, Mínimo e Máximo para cada um dos itens da Dimensão Crenças Comportamentais Favoráveis

Tabela 6 - Valores da Média, Desvio Padrão, Mínimo e Máximo para cada um dos itens da Dimensão Crenças Normativas

Tabela 7 - Valores da Média, Desvio Padrão, Mínimo e Máximo para cada um dos itens da Dimensão Crenças Controlo Interno

Tabela 8 - Valores da Média, Desvio Padrão, Mínimo e Máximo para cada um dos itens da Dimensão Crenças Controlo Externo

Tabela 9 – Valores de t e p em relação às dimensões do estudo

Tabela 10 – Nível de Significância entre as variáveis Ausência/Presença de alunos com NEE nas turmas e as Crenças Comportamentais Desfavoráveis

Tabela 11 – Nível de Significância entre as variáveis Ausência/Presença de alunos com NEE nas turmas e as Crenças Comportamentais Favoráveis

Tabela 12 – Nível de Significância entre as variáveis Ausência/Presença de alunos com NEE nas turmas e as Crenças Comportamentais Normativas

Tabela 13 – Nível de Significância entre as variáveis Ausência/Presença de alunos com NEE nas turmas e as Crenças de Controlo Interno

Tabela 14 – Nível de Significância entre as variáveis Ausência/Presença de alunos com NEE nas turmas e as Crenças de Controlo Externo

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Teoria do Comportamento Planeado (Ajzen, 1991)

Figura 2 – Representação Esquemática da Teoria do Contacto (Adaptado de Allport, 1954)

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Representação gráfica da idade dos alunos

Gráfico 2 – Representação gráfica do contacto anterior com alunos com NEE

Gráfico 3 – Representação gráfica dos alunos por região

Gráfico 4 – Representação gráfica dos alunos que tinham nas suas turmas alunos com NEE

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos tem-se assistido a um rápido processo de globalização, fazendo com as escolas confrontem-se cada vez mais com questões de diversidade étnica, cultural, problemas de comportamentos, gravidez não desejada em idades baixas, violência, toxicodependência, pobreza, deficiências entre outras. A heterogeneidade da população escolar tem tido um aumento significativo, no entanto, o sistema educativo não tem acompanhado, nem realizado os ajustes necessários adequados a estas mudanças existentes na população escolar. As dificuldades das escolas se adaptarem às necessidades individuais dos alunos, contribui para um esquecimento da aprendizagem e do ensino cooperativo, reafirmando nas escolas práticas de segregação e separação (Leitão, 2010).

Torna-se essencial desfazer estes paradigmas e criar estratégias de igualdade " a participação e inclusão na sociedade, igualdade de oportunidades, acessibilidade e não discriminação são temas inerentes aos direitos humanos e representam aspetos do respeito e da valorização da diversidade humana" (Bernardes, 2012, p.12).

Desta forma uma sociedade inclusiva é a chave para proporcionar uma igualdade de aprendizagem para todos os alunos, não havendo qualquer tipo de exclusão e segregação, ideia central da Escola Inclusiva.

Para a construção de uma Escola Inclusiva as atitudes dos professores tem um grande impacto, segundo Silva e Tavares, (2009, p.84) "Se o educador conseguir propiciar a seu educando um ambiente saudável, estimulante e facilitador da aprendizagem, não haverá no ambiente escolar deficiências nem diferenças, mas haverá uma prática pedagógica diferenciada".

Para além da extrema importância que o professor desempenha, no processo de inclusão os alunos têm também um papel fundamental, pois existe uma relação e interação direta entre eles.

Através do presente estudo, pretende-se analisar se as atitudes dos alunos perante os seus pares com deficiência nas aulas de EF são influenciadas pela presença ou ausência de alunos com NEE na turma.

No I capítulo, Revisão de Literatura, aborda-se de uma forma generalizada os conceitos fundamentais, para uma melhor compreensão do tema do estudo, tais como: O conceito de

Necessidade Educativas Especiais; Inclusão; Escola Inclusiva; Educação Física perante a Educação inclusiva; Aprendizagem Cooperativa; Teoria do Comportamento Planeado; Teoria do Contacto.

No II capítulo, Metodologia, foram elaborados: a questão de partida e os objetivos do estudo, bem como quais os instrumentos utilizados, para a recolha de dados, os procediementos – estatísticos e operacionais – e quais as variáveis de estudo. Por fim foram apresentadas as hipóteses de estudo e a caracterização da amostra

No III Capítulo, Apresentação dos Resultados, foram apresentados os dados obtidos do estudo, bem como uma análise descritiva e inferencial para cada dimensão.

No último capítulo, Discussão dos Resultados e Conclusões, foram elaboradas as conclusões obtidas de acordo com o capítulo anterior. Foram também expressas as limitações e sugestões para futuros estudos.

CAPÍTULO I

REVISÃO DE LITERATURA

1.1. O conceito de alunos com Necessidades Educativas Especiais

"Os que são considerados como tendo necessidades especiais passam a ser reconhecidos como um estímulo que promove estratégias destinadas a criar um ambiente educativo mais rico para todos" (Ainscow, 1997, p.2).

O conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE) surge pela primeira vez no relatório Warnock Report em 1978, no Reino Unido, sob a designação "Special Education Needs", originando uma mudança que privilegiou a vertente educacional. Em Portugal é adotado em 1986, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro, Artigo 17.º, ponto 1, sob o termo "indivíduos com necessidades educativas específicas devidas a deficiência físicas e mentais".

Segundo Brennan (1988, citado por Correia, 1999, p.48) o conceito de NEE surge quando há uma necessidade educativa especial, um problema físico, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação destas problemáticas que afete a aprendizagem, de modo de serem necessários acessos especiais ao currículo, ao currículo especial ou modificado, ou a condições de aprendizagem especialmente adaptadas para que o aluno receba uma educação apropriada. "Tal necessidade educativa pode classificar-se de ligeira a severa e pode ser permanente ou manifestar-se durante uma fase do desenvolvimento do aluno".

Correia (1999) salienta que é a partir da necessidade de se realizarem adaptações curriculares que ocorre a sistematização de alunos com NEE em dois grandes grupos, cada um com categorias específicas (NEE Permanentes e NEE Temporárias). As NEE Permanentes exigem adaptações generalizadas do currículo, adaptando-o às características do aluno, que terão de se manter durante grande parte ou todo o percurso escolar do aluno. As NEE Temporárias exigem modificação parcial do currículo escolar, adaptando-o às características do aluno num determinado momento do seu desenvolvimento.

Em linhas gerais um aluno com NEE apresenta algum problema de aprendizagem ao longo da escolarização, exigindo uma maior e mais específica atenção, bem como maiores recursos educacionais. Desta forma, são apresentadas duas noções estreitamente relacionadas – Os problemas de aprendizagem e os recursos educacionais (Martín, et al. 1995).

A expressão NEE´s tornou-se bastante notória no sistema escolar, nos discursos oficiais e até mesmo no senso comum, com a intensão de atenuar os efeitos negativos das terminologias adotadas no passado para distinguir os indivíduos com singularidades, limitações físicas,

motoras, sensoriais, cognitivas, linguísticas, condutas desviantes, entre outras. (Frias & Menezes, 2013).

1.2. Inclusão

1.2.1. Conceito e Legislação

A inclusão social é orientada por valores, como a aceitação, a valorização, a cooperação entre diferentes e a aprendizagem da multiplicidade, sendo entendida como um sistema pelo qual a sociedade se adapta, de modo a poder incluir pessoas com necessidades especiais (Silva, 2009).

A ideia de inclusão suporta diversas ambiguidades, devido ao facto da sua complexidade e contraditoriedade, podendo, desta forma, significar diferentes experiências e realidades sociais, a depender da forma como se encontram articuladas as suas múltiplas dimensões (Guhur, 2003).

No que diz respeito à educação, a inclusão escolar centra-se no esforço permanente de reencontrar estratégias e procedimentos para que seja proporcionado as melhores condições e oportunidades de os alunos interagirem solidária e cooperativamente, com o intuito de desenvolverem ao máximo competências académicas e sociais (Leitão & Bilimória, 2014).

Leitão (2010) referencia ainda que a escola inclusiva deve centrar-se na mudança, não tanto nos alunos com NEE´s, mas sim na própria escola, no currículo, nas condições e contextos de aprendizagem, na forma como se estruturam as interações e as interdependências entre os alunos.

Ainda, segundo, o mesmo autor, incluir é criar oportunidades de acesso a uma educação de qualidade, o que passa, entre outros aspetos, pelo reconhecimento de que os alunos aprendem juntos, que a heterogeneidade e a diversidade são um valor, que os contextos sociais de aprendizagem proporcionados, visam, em primeiro lugar, minimizar barreiras que sempre se colocam, à aprendizagem, à participação e ao desenvolvimento.

Em conformidade Kafrouni e Pan (2001) referenciam que a inclusão assume um papel de revisão da escola e consciencializa-la de que detém a responsabilidade de educar, sem a existência de discriminação, exigindo assim uma reviravolta estrutural na sociedade. Assim a inclusão envolve um compromisso comum com os objetivos da educação, uma responsabilidade no seio da sociedade atual (Correia, 2003).

"A criança deficiente tem direito a cuidados especiais, educação e formação adequados que lhe permitam ter uma vida plena e decente, em condições de dignidade, e atingir o maior grau de autonomia e integração social possível" (UNICEF, 1989, p.16).

Atualmente a inclusão escolar de alunos com NEE´s na rede regular de ensino é falada em todo o mundo. "A legislação é explícita, quanto à obrigatoriedade em acolher e matricular todos os alunos, independente de suas necessidades ou diferenças" (Frias e Menezes, 2013, p.3).

Um programa inclusivo implica serviços organizados com base numa abordagem de apoio colaborativo que substitua o modelo tradicional baseado na avaliação do aluno, prescrição e ensino especializado. O professor deve aceitar que os alunos com NEE pertencem à educação regular e deve ter confiança, que estes são capazes de aprender neste contexto (Ainscow et al, 1997)

Sob o ponto de vista legal, durante os últimos anos, no campo da educação, foram dados passos decisivos no sentido de assegurar uma proteção dos direitos das pessoas com deficiência. Assim sendo em 1994, com a Declaração de Salamanca é introduzido o conceito de Inclusão na Escola e na Sociedade, abordando a singularidade das características, interesses e habilidades de cada criança bem como o acesso à escola regular, acomodando-os numa pedagogia centrada na criança, satisfazendo as suas necessidades (UNESCO, 1994).

Contudo, para Correia (1999), é com o Decreto-lei n.º 319/91 de 23 de agosto que se introduz o conceito de NEE com base em critérios pedagógicos. Desta forma a escola "passa a dispor de um suporte legal para a sua organização e funcionamento no atendimento a alunos com NEE, responsabilizando-se pela sua educação, assegurando o acesso gratuito à escolaridade obrigatória, procurando dar respostas educativas, definindo as medidas adequadas ao tipo de dificuldades manifestadas".

O Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro, que veio revogar o Decreto-Lei 319/91 de 23 de agosto, realça a escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens.

Também a Constituição da República, no seu Art° 71º, prescreve: "Os cidadãos fisicamente ou mentalmente deficientes gozam plenamente dos direitos e estão sujeitos aos deveres consignados na Constituição...".

E logo a seguir, refere: "O Estado obriga-se a realizar uma política nacional de prevenção, tratamento, reabilitação e integração dos deficientes, a de desenvolver uma pedagogia que sensibilize a sociedade quanto aos deveres de respeito e solidariedade para com eles e a assumir o encargo da efetiva realização dos seus direitos, sem prejuízo dos direitos e deveres dos pais e tutores". Por outro lado, o Art° 74° da mesma Constituição, e desta feita, em matéria de educação, prevê: "Todos têm direito ao ensino, com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar".

Nesse sentido, estabelece ainda a Constituição, no referido preceito, que incumbe ao Estado: "Promover e apoiar o Ensino Especial".

1.2.2. Da Exclusão à Inclusão

O percurso até à inclusão passou por um conjunto de decisões e medidas tomadas no seio de organizações e agências internacionais, que tiveram uma grande importância na introdução progressiva de políticas sociais favoráveis à sua implementação, como é o caso das Nações Unidas e a Unesco (Silva, 2009).

"A historicidade da inclusão evidencia que esta atravessou diferentes fases em diversas épocas e culturas" (Frias e Menezes, 2013, p.4).

Em conformidade com os autores anteriores Sassaki (2006, citado por Sanches e Teodoro, 2006), afirma que o processo de inclusão, com o desenvolvimento da história da inclusão, foi discriminado em quatro fases: Fase de Exclusão; Fase da Segregação Institucional; Fase da integração e Fase da Inclusão.

Fase da Exclusão - Período em que as pessoas com necessidades especiais eram rejeitadas e ignoradas pela sociedade (Sassaki, 2006 citado por Sanches e Teodoro, 2006). "A exclusão tornou-se uma espécie de epidemia do início deste século: assustadora como a peste, altamente contagiosa e de cura pouco provável" (Rodrigues, 2006, p.9). Todos os indivíduos com deficiência mental eram abandonados e os que sobreviviam eram remetidos para orfanatos, prisões ou outras instituições do Estado (Silva 2009).

Fase da Segregação Institucional – As pessoas com necessidades especiais eram retiradas das suas famílias e instaladas em instituições religiosas ou filantrópicas. Nesta fase surgiram as primeiras escolas especiais e centros de reabilitação (Sassaki, 2006 citado por Sanches e Teodoro, 2006). Em Portugal, correspondendo a esta fase de institucionalização, foi criado, em 1822, o Instituto de Surdos, Mudos e Cegos, posteriormente, em 1916, surge o Instituto Médico-Pedagógico da Casa Pia de Lisboa, em 1941 foi criado o Instituto António

Aurélio da Costa Ferreira e, nos anos sessenta, apareceram as primeiras Associações de Pais: a Associação Portuguesa de Pais e Amigos de Crianças Mongoloides (designada em 1962 como Associação Portuguesa de Pais e Amigos de crianças diminuídas e em 1965 como Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental). Fundaram-se, por outro lado, Centros de Educação Especial e também Centros de Observação (Silva, 2009).

Fase de integração – "Algumas pessoas com necessidades especiais eram encaminhadas às escolas regulares, classes especiais e salas de recursos, após passarem por testes de inteligência. Os alunos eram preparados para adaptar-se à sociedade" (Sassaki, 2006 citado por Sanches e Teodoro, 2006).

Os mesmos autores referem ainda que nos anos sessenta, iniciou-se o trabalho e a reflexão sobre a integração escolar, contribuindo desta forma para a aprendizagem do ensino de grupos homogéneos e heterogéneos, no mesmo espaço e ao mesmo tempo, contribuindo para um desenvolvimento mais equilibrado dos respetivos grupos. Constatou-se, então, que os "diferentes" podem ser os grandes motores da mudança a atuar nas escolas e até na sociedade. A integração foi um grande passo na escolarização/socialização/ação de dignificar as pessoas co deficiência, no espaço que é de todos para todos. A escolarização em instituições especializadas tem como vantagem a existência de técnicos e materiais adequados à maioria das situações, no entanto existe uma escassez de diversidade de modelos de aprendizagem e socialização.

Ainda de acordo com Sanches e Teodoro, 2006), a integração escolar, em defesa da normalização, retirou as crianças e jovens com deficiência das instituições de ensino especial, permitindo o usufruto de um novo espaço, novos convívios, socialização e aprendizagem (a escola regular). A experiência adquirida com a integração escolar e a reflexão que gerou sobre a exclusão não só de alunos com deficiência, ajudou a desencadear o movimento de inclusão, que tem como intuito a promoção e o sucesso pessoal e académico de todos os alunos, numa escola inclusiva.

Segundo Silva (2011), esta fase teve dois momentos: um centrado no aluno – o atendimento das NEE de crianças e jovens eram da responsabilidade dos professores de Educação Especial, que trabalhavam com estes alunos individualmente ou em pequeno grupos, fora o contexto da turma - e um outro, posterior, a partir de 1981, centrado na escola – Os professores especialistas, trabalham co os alunos nas turmas a que estes pertencem, no entanto com um atendimento individual ou em pequenos grupos.

Em suma, afigura-se que a integração pressupõe uma "participação tutelada" numa estrutura com valores próprios e aos quais o aluno "integrado" se tem que adaptar (Rodrigues, 2006).

Fase de Inclusão - A fase de transição para o paradigma da inclusão, traduz uma rutura epistemológica ao defender que todos os alunos têm potencialidades e que é sobre estas que o trabalho dos professores deve assentar, gerando uma ambiguidade da prática que vinha sendo desenvolvida (Silva, 2011).

Contrariamente à integração, a inclusão, pressupõe uma participação plena numa estrutura em que os valores e práticas são delineados tendo em conta todas as características, interesses, objetivos e direitos de todos os participantes no ato educativo (Rodrigues, 2006).

Todas as pessoas com necessidades especiais devem ser inseridas em classes comuns. Os ambientes físicos e os procedimentos educativos devem ser adaptados às necessidades e especificidades dos alunos (Sassaki, 2006 citado por Sanches e Teodoro, 2006). Segundo os mesmos autores, na segunda metade dos anos noventa há uma tentativa de iniciar um outro paradigma de escola e de educação: a escola inclusiva e a educação inclusiva, com o apoio do professor de apoio educativo.

Silva (2009), refere que estas quatro fases apresentadas anteriormente, Exclusão, segregação, integração e, nos tempos atuais, inclusão, marcam um percurso, ao qual estão subjacentes conceções e práticas, sendo que a formação de professores é um dos fatores fundamentais à implementação da inclusão, entendida como educação inclusiva.

1.2.3. Escola Inclusiva: Uma Escola para todos

O maior desafio do sistema escolar em todo o mundo é o da inclusão educacional (Fávero, Ferreira, Ireland, & Barreiros, 2009).

O desenvolvimento de uma educação inclusiva obriga a grandes mudanças organizacionais e funcionais no sistema educativo: mudanças na articulação dos diferentes agentes educativos; mudanças na gestão da sala de aula e do currículo e mudanças do próprio processo de ensino-aprendizagem (Freire, 2008).

"A escola inclusiva constrói-se. Depende do enquadramento legislativo que lhe dá suporte, mas só se consolida com a prática dos atores que a implementam, que está, por seu lado, intimamente ligada não apenas ao saber-fazer, mas também à atitude com que se perspetiva" (Silva, 2009, p.120).

As escolas inclusivas caracterizam-se por desenvolver escolas comunitárias de apoio que promovem a participação, sem qualquer distinção, de todos os alunos (Correia, 2003).

A educação Inclusiva não é um aperfeiçoamento da educação tradicional nem uma simples estratégia de melhoria da escola. Esta constitui a promoção da formulação da educação em bases que rejeitam a exclusão e promovam uma educação diversa e de qualidade para todos os alunos (Rodrigues, 2006).

Ainda segundo Silva (2011), a educação inclusiva implica novas práticas docentes, implica que a escola, no seu conjunto, perspetive a inclusão como um benefício, porque contribui para que todos cresçam, de modo a viverem e a conviverem mais adequadamente com a diferença que carateriza cada um de nós.

Até 1991, a generalidade dos alunos com deficiência eram instruídos em escolas especiais segregadas. Com o decorrer dos anos estes alunos começaram a ser incluídos no ensino regular, fazendo com que a partir do ano 2000, mais de 1200 alunos com deficiências físicas fossem incluídos nas escolas regulares (Michalik, 2005, citado por Kudlácek, 2007, p.13).

Desta forma ao encontro do autor anterior, Fergusson, (citado por Correia, 2003), afirma que a escola tem a obrigação de proporcionar uma educação inclusiva baseada em acolher todos os alunos, comprometendo-se em proporcionar a cada aluno da comunidade – e a cada cidadão de uma democracia – o direito inalienável de pertença a um grupo.

Segundo a Declaração de Salamanca (1994), as escolas inclusivas devem ter como princípio fundamental a aprendizagem em conjunto de todos os alunos, sempre que possível, independentemente das diferenças. Devem ainda reconhecer e satisfazer as diversas necessidades dos alunos, adaptando-se aos diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, com o objetivo de "garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades". Desta forma torna-se indispensável um conjunto de apoios e serviços para satisfazer as necessidades especiais dos alunos.

Em suma, a escola inclusiva deve ter como traços fundamentais: o sentido de comunidade, a aceitação das diferenças, a resposta às necessidades individuais as mudanças na filosofia, no currículo, nas estratégias de ensino e na estrutura de organização da escola. (Correia, 2003). Deve ainda centrar a sua finalidade num sistema educativo que vá de encontro

às necessidades dos alunos, respeitando a individualidade, desenvolvendo uma cultura de colaboração, para a resolução de problemas, facilitando a aprendizagem profissional de todos os professores e aumentando a igualdade de oportunidades com o intuito de conseguir uma melhoria educativa (Arnáiz e Ortiz, 1997).

Segundo Baptista (2010), nos dias de hoje as crianças e jovens com deficiência apresentam elevadas taxas de escolarização. Um dos motivos centra-se no facto de estes alunos estarem abrangidos pela escolaridade obrigatória. O mesmo autor realizou o quadro, apresentado em baixo, relativo ao número de alunos com NEE´s, em Portugal, até à data de 2010.

Total de alunos na Escolaridade Obrigatória incluindo NEE	1235464
Total de alunos com NEE	44 747
Total de alunos NEE em escolas especiais segregadas	3 576
Total de alunos com NEE em salas segregadas das escolas regulares	1 336
Total de alunos com NEE em escolas inclusivas	39 835

Tabela 1. Número de crianças com necessidades educativas especiais nas escolas, em Portugal, até à data de 2010 (Baptista, 2010).

A educação inclusiva parte assim do pressuposto de que todos os alunos estão na escola para aprender e, por isso, participam e interagem uns com os outros, independentemente das dificuldades mais ou menos complexas, cabendo à escola adaptar-se, constituindo um desafio que cria novas situações de aprendizagem (Silva, 2009).

Em Portugal nas últimas décadas, têm-se desenvolvido políticas que permitem a educação de alunos com dificuldades e deficiências nas escolas regulares.“ Como resultado destas políticas, Portugal tem atualmente pouco mais de 2% de alunos com deficiência em escolas especiais, estando os restantes alunos em escolas regulares”. Estas políticas permitiram que Portugal conseguiu resultados muito encorajadores sob o ponto de vista da inclusão de alunos com NEE na Escola Regular (Rodriguez & Nogueira, 2010).

“Desde 2005 que está em curso uma reorganização profunda da oferta de educação especial no nosso país. O objetivo desta reorganização é o de assegurar a todos os alunos com necessidades educativas especiais as melhores condições para aprendizagens de qualidade numa escola inclusiva” (Ministério da Educação, 2009, p.10)

1.3. A Educação Física perante a Educação Inclusiva

A Educação Física é a área de intervenção profissional que apresenta maior relevância social (Crum, 1993). Deste modo, os programas de Educação Física foram pensados e construídos segundo uma lógica de projeto numa dupla perspetiva, a do desenvolvimento dos alunos e a do desenvolvimento da Educação Física Escolar (PNEF, 2001). Sendo a escola, a principal agência educativa, depois da família, que apresenta um potencial efetivo para influenciar significativamente a vida dos jovens (Crum, 1993).

Todas as pessoas têm direito à Educação Física (EF) e ao Desporto, indispensáveis ao desenvolvimento da sua personalidade, das suas aptidões físicas, intelectuais e morais. Devem ser dadas condições especiais às crianças e jovens com deficiência, através de programas de educação física e de desporto adaptados às suas necessidades (Unesco, 1978).

Com um intuito de impulsionar um ambiente menos restrito, o movimento de inclusão nas escolas públicas, inclusivamente as aulas de EF, tem resultado numa grande afluência de alunos com NEE (Poças, 2009).

Nos últimos tempos a Atividade Física para as pessoas com necessidades educativas especiais, tem sido alvo de diversas atenções. Exemplo disso é a Carta Europeia do Desporto para todos: as Pessoas Deficientes (1988), do Conselho da Europa, que identifica a atividade física como um meio privilegiado de educação, valorização de lazer e de integração social (Marques, Castro & Silva, 2001).

"Propor uma Educação Física inclusiva é assumir estratégias de apoio e valorização do ser humano" (Poças, 2009, p.32).

Segundo Krug (2002) a EF é uma área, que tem como responsabilidade desenvolver o ser humano, através da atividade física, tendo uma contribuição educacional relevante a todos os indivíduos, originando um desenvolvimento motor e aptidão física para a saúde e bem-estar. Esta área pode auxiliar o desenvolvimento da consciência coletiva, a criatividade, a criticidade, o significado de cooperação e o sentido de cidadão. A EF sendo adaptada ou não, pode ser um meio de proporcionar aos alunos, oportunidades de realizar e aprender, novos jogos, brincadeiras, oportunidade de competição e integração com outros alunos.

Em conformidade Oliveira (2013), afirma que mais do que outras disciplinas, as aulas de EF, contribuem para a inclusão de alunos com NEE no contexto escolar, pois contribuem

para o desenvolvimento de três domínios fundamentais do comportamento: cognitivo (capacidades intelectuais); afetivo (sentimentos, opiniões, atitudes, crenças, valores, interesses, desejos); e psicomotor (desempenho motor e forma física). A Educação Física é uma área com grande importância no que diz respeito à inclusão, visto que permite uma ampla participação de todos os alunos, mesmo aqueles que evidenciam dificuldades. Desta forma a não inclusão na EF, reduz por um lado a qualidade das aulas e por outro, impactos negativos na saúde das crianças e jovens da comunidade.

Ainda de acordo com Rodrigues (2003), A EF apresenta três razões que enfatizam a importância da EF para a construção de uma escola inclusiva: Em primeiro lugar os conteúdos inerentes à disciplina apresentam uma grande flexibilidade e um menor grau de determinação e rigidez, comparando com outras disciplinas, possibilitando uma maior facilidade de diferenciação do ensino. Desta forma o professor de EF dispõem de uma maior liberdade para organização dos conteúdos que pretende que sejam aprendidos e vivenciados pelos alunos. Em segundo lugar, os professores de EF apresentam atitudes mais favoráveis à inclusão e desenvolvem mais atitudes positivas perante os alunos. Em terceiro lugar, a EF é considerada uma área importante de inclusão, visto que permite uma ampla participação de todos os alunos, mesmo dos que apresentam dificuldades. A EF, apesar das diferentes aptidões de cada aluno é capaz de desencadear uma participação e um elevado grau de satisfação de todos os alunos.

Desta forma, planear uma aula de EF "é, antes de tudo não esquecer que os alunos têm o direito fundamental e inaliável de acesso a uma educação inclusiva" (Leitão, 2010, p.231).

1.4. Aprendizagem Cooperativa

"Quando os alunos trabalham em pequenos grupos de autoinstrução podem ajudar-se mutuamente e aumentar a aprendizagem" (Walberg & Paik, 2000, p.15).

"As estruturas cooperativas devem ser entendidas como um ponto de partida, de uma forma aberta e flexível, a partir das quais se pode inovar, introduzindo mudanças mais ou menos significativas"(Leitão, 2010, p.116).

No âmbito do projeto da UNESCO, foram desenvolvidas abordagens educativas com ênfase na aprendizagem ativa e no trabalho cooperativo de grupo, estas abordagens auxiliam a criação de ambiente mais adequados à aprendizagem. No entanto, é necessário ajudar os professores a serem mais reflexivos e críticos, com o intuito de ultrapassarem as limitações e

conceções baseadas da deficiência. Só assim é possível que os alunos com dificuldades na aprendizagem possam ser tratados com respeito e vistos como alunos potencialmente ativos e capazes (Ainscow, 1997).

Para Johnson e Johnson (1999) cooperar significa trabalhar em grupo para alcançar determinados objetivos, de modo a obter resultados positivos para cada um e para todos os elementos de um grupo. A aprendizagem cooperativa defende que os alunos trabalham em pequenos grupos, de modo a melhorar a própria aprendizagem e a dos outros elementos do grupo.

A aprendizagem cooperativa tem vindo a ganhar importância, como estratégia alternativa ao processo ensino-aprendizagem. Este tipo de aprendizagem é bastante benéfico para a maioria dos alunos, visto que se encontra uma correlação positiva perfeita em que um aluno só consegue ser bem-sucedido na realização dos seus objetivos, se os outros também o forem e vice-versa (Bessa & Fontaine, 2002).

"Um dos princípios basilares da aprendizagem cooperativa é a organização dos grupos na base da sua heterogeneidade…","…nenhum aluno deve ser privado da oportunidade de poder contribuir para as aprendizagens dos outros, nenhum aluno deve ser privado da oportunidade de poder apreciar os contributos dos seus colegas"(Leitão, 2010, p.23).

"A aprendizagem cooperativa tem sido descrita pela comunidade científica como a forma mais eficaz para colocar em ação uma efetiva diferenciação na sala de aula" (Tavares & Sanches, 2013, p.312).

Na perspetiva da aprendizagem cooperativa, é importante assegurar a heterogeneidade dos grupos mas também garantir a participação ativa de todos os alunos, através da rotatividade de papéis, definição de novas tarefas, etc (Leitão, 2010).

Cada membro de um grupo cooperativo tem como responsabilidade a aprendizagem das matérias lecionadas pelo professor, mas também a contribuição de aprendizagem para com os seus companheiros de grupo. Assim é de extrema importância que todos os elementos do grupo reconheçam que juntos podem alcançar mais facilmente os objetivos propostos e consequentemente sucesso do grupo (Andrade, 2011).

Ao encontro dos autores anteriores Niza (1998), aponta que a cooperação como processo educativo, tem sido revelado como a melhor estrutura social para a aquisição de competências,

em que os alunos em pares ou pequenos grupos, trabalham juntos para atingirem objetivos em comum.

O trabalho cooperativo vem desta forma, substituir a competição pela cooperação, privilegiando um incentivo em grupo invés do individual, aumentando o desemprenho escolar, a interação entre alunos e as competências sociais (Sanches, 2005).

Nos últimos tempos a aprendizagem cooperativa tem vindo a aumentar nas escolas, devido ao aumento do rendimento escolar e de outras virtudes. O trabalho em pequenos grupos proporciona: o trabalho de equipa, como fazer e receber críticas, como planear, controlar e avaliar as atividades individuais e de grupo (Walberg & Paik, 2000).

Em conformidade Pujolás (2001) refere que a aprendizagem cooperativa privilegia uma aprendizagem individualizada que só é possível aquando os alunos cooperam para aprender, substituindo a aprendizagem competitiva e individualista.

Ainda segundo Fontes e Freixo (2004) a aprendizagem cooperativa constitui uma área de intervenção educativa que ensina os alunos a aprender uns com os outros, permitindo-lhes alargar os seus campos de experiências educativas.

Todos os alunos, sem exceção, necessitam e devem beneficiar da aceitação, ajuda e solidariedade, dos seus pares, num clima onde ser diferente é um valor. As virtualidades da aprendizagem cooperativa apenas no que toca a populações especiais, aos alunos com NEE ou deficiência revelam-se em relação a todos os alunos. Assume todo o seu valor colocando-se numa perspetiva de inclusão escolar, estruturando-se na heterogeneidade dos alunos e no esforço de incentivar as interações aluno-aluno e encorajar a construção de relações de ajuda mútua (Leitão, 2010).

1.5. Teoria do Comportamento Planeado

1.5.1. Atitudes e Comportamentos

As atitudes e os comportamentos fazem parte da vida de qualquer indivíduo. As atitudes são disposições favoráveis ou desfavoráveis no que diz respeito a objetos, pessoas e acontecimentos.

O conceito das atitudes tem sido considerado central, para a psicologia social, ao longo dos tempos. Este conceito sofreu alterações ao longo dos anos. Numa fase inicial, as atitudes

englobavam componentes cognitivas, emocionais, afetivas e comportamentais (Schwarz & Bohner, 2001).

Triandis, (1971 citado por De Boer, Pijl & Minnaert, 2012), à semelhança do autor anterior, considera que as atitudes são divididas em três componentes: cognitivas – crenças sobre o "objeto" de um individuo; afetivas – crenças sentimentais sobre um "objeto"; e comportamentais – predisposição de uma ação em direção a um "objeto" de uma forma particular.

Para Krech e Crutchfield, (1948 citado por Schwarz & Bohner, 2001) uma atitude pode ser definida como uma motivação, emocional, percetual e processos cognitivos em relação a algum aspeto da vida do individuo.

O termo atitude é amplamente utilizado pelos indivíduos, para denotar um estado psicológico que predispõe uma pessoa à ação (Jones, 1984).

Ajzen (1991) refere que uma atitude é a tendência de uma pessoa agir de forma favorável ou desfavorável a uma situação, objeto ou pessoa.

Para Tripp e Sherrill, (1991 citado por Qui & Há, 2012), as atitudes e os comportamentos estão intimamente ligados, sendo que as atitudes podem ser úteis para prever o comportamento.

Em conformidade Doulkeridou, Evaggelinou & Kudlácek (2010) referenciam que uma atitude influencia um determinado comportamento, para o autor as atitudes são a chave para a mudança de comportamentos. As atitudes podem ser observadas através dos comportamentos dos indivíduos (Schwarz & Bohner, 2001).

As atitudes são formadas durante o processo de socialização, que decorrem de processos comuns de aprendizagem (reforço, modelagem), podem surgir para o atendimento de várias funções, são consequências de características individuais de personalidade ou de determinantes sociais e ainda podem se formar em consequência de processos cognitivos (Rodrigues, 2009).

Assim sendo as atitudes e os comportamentos, não tendo o mesmo significado, apresentam uma relação direta, ou seja as atitudes e os traços de personalidade estão implicados e influenciam o comportamento humano. Assim, concluísse que as atitudes têm impacto em comportamentos específicos, influenciando indiretamente fatores estritamente ligados ao comportamento em questão (Ajzen & Fishbein, 1980. citado por Ajzen, 1991). Segundo Myers

(2005) citado por Rodrigues (2009), a atitude prediz o comportamento quando específica para uma determinada ação.

1.5.2. Fatores que influenciam as atitudes dos professores

As atitudes dos professores em relação à inclusão educacional são consideradas um ponto central para a inclusão de alunos com deficiência em escolas regulares (Dukmak, 2013).

Segundo Avramidis e Norwich, (2002), várias pesquisas, sugerem que as atitudes dos professores perante os jovens com NEE podem ser influenciadas por fatores que estão de várias maneiras inter-relacionados. Na maioria dos estudos, as atitudes estão intimamente ligadas com a natureza da deficiência do aluno. No entanto fatores demográficos e fatores ambientais podem influenciar as atitudes dos professores perante a inclusão de alunos com NEE.

Ao encontro do autor anterior um estudo realizado por Gaad (2004, citado por Dukmak, 2013) nos Emirados Árabes Unidos, o tipo de deficiência dos alunos podem influenciar as atitudes dos professores, visto que estes tinham uma maior atitude de aceitação perante a incapacidade social dos alunos do que outras deficiências, como deficiências auditivas, dificuldades comportamentais e deficiência intelectual.

Cassady, (2011), afirma que os professores têm diferentes opiniões sobre a inclusão de alunos com NEE. No entanto, em conformidade com o autor anterior, Cassady refere que a gravidade da incapacidade da criança afeta a vontade de a incluir em contexto de sala de aula. Através de diversos relatos, os professores expressam preocupações sobre ter aluno com autismo ou transtorno de comportamento emocional nas aulas, devido a fatores como a falta de habilidade social, as explosões comportamentais, modificações feitas no currículo e a falta de formação e apoio. Desta forma muitos são os professores que acreditam que não são capazes de ensinar estes alunos.

Cipkin e Rizza (2011), corroboram com os autores anteriores, afirmando que existem várias razões pelas quais a inclusão nem sempre ser suportada. Uma das principais razões é a falta de formação para trabalhar com alunos com NEE. Os professores necessitam de formação especializada, de modo a utilizar estratégias para ajudar as crianças com NEE, e a deterem uma atitude mais postita perante a inclusão.

O professor deve desenvolver autoeficácia para acreditar que têm competências e capacidades para ensinar os alunos com NEE. A falta de eficácia pode ser um fator que gera

preocupações nos professores, em relação à educação inclusiva, devido à falta de formação e educação sobre a inclusão (Buell, et al., 1999 citado por Berry et al., 2012).

Ainda segundo, Berry et al., (2012), a generalidade dos artigos mencionam a necessidade de mais formação para o processo de ensino inclusivo. A formação adequada parece ser a chave para a implementação de uma inclusão apropriada.

"A formação contínua de professores, neste âmbito, é fundamental para que não se continue a trabalhar, com os alunos, famílias e comunidade, sem grande preocupação com o enquadramento dessa intervenção" (Silva, 2009, p.148-149).

1.5.3. Fatores que influenciam as atitudes dos alunos

Para o desenvolvimento de uma escola inclusiva, as atitudes dos seus colegas é um dos pontos fulcrais, para o processo de inclusão de alunos com NEE, ou seja, pelas suas atitudes de rejeição ou aceitação face a esta problemática.

Ao longo dos anos, foram realizados diversos estudos, sobre esta temática demonstrando uma mudança de atitudes dos alunos ditos normais em relação à inclusão dos seus pares com deficiência.

Krajewski e Hyde (2000, citado por Omote et al., 2005) compararam as atitudes dos estudantes do secundário de 1998 com as avaliadas em 1987, e apuraram mudanças favoráveis, concluindo que com o decorrer dos anos, os alunos ditos normais demonstraram atitudes mais positiva perante a crescente inclusão, aumentando a visibilidade das pessoas com deficiência em diferentes locais e a oportunidade de contacto e interação, das mesmas.

Um estudo realizado por Roberts e Zubrick (1992, citado por Young, 1997) defende que os alunos com deficiência são frequentemente rejeitados pelos seus colegas. Por exemplo nesse estudo o comportamento disruptivo dos alunos com deficiência foi correlacionado com rejeição, enquanto os mesmos comportamentos dos alunos sem deficiência correlacionados com um maior grau de aceitação. Aos alunos com deficiência foi atribuído, pelos alunos ditos normais, um baixo sucesso académico.

Outro estudo realizado por Voeltz (1980, citado por Block, 1995) defende que as crianças com deficiência que têm uma exposição prévia com colegas com deficiência detém de atitudes mais favoráveis em relação aos seus pares, comparativamente com as crianças que tiveram qualquer tipo de exposição.

Block (1995) realizou um estudo, onde utilizou como instrumento de estudo o CAIPE-R para a medição das atitudes das crianças nas aulas. Neste sentido, foi avaliado as atitudes das crianças "ditas normais" em relação aos seus pares com deficiência no contexto da disciplina de EF. O estudo revelou que as crianças sem deficiência tendem a ter atitudes positivas relativamente aos pares com deficiência (potencializada caso exista um amigo/familiar que tenha limitações). Relativamente ao género as raparigas revelam atitudes mais positivas relativamente aos rapazes.

Segundo Santos, (2013) os atributos que contribuem para as atitudes dos alunos, podem ser subdivididas em três áreas: Variáveis relacionadas com os alunos sem deficiência (género, nível de ensino, contacto prévio com a deficiência e nível de competitividade); Variáveis relacionadas com a mudança de atitudes (Cariz Inclusivo); Variáveis relacionados com o aluno com deficiência (Tipo e grau de deficiência). Este autor em conformidade com o estudo anterior referenciou que em relação ao género, as raparigas têm atitudes mais favoráveis face aos seus pares com deficiência, do que os rapazes, que o contacto prévio com alunos com NEE em ambiente familiar ou próximo favorece atitudes mais favoráveis, e ainda os alunos menos competitivos também demonstram atitudes mais positivas.

Assim os estudos demonstrados são referência para o presente estudo, uma vez que servem de base para a perceção do processo de inclusão nas aulas de educação física.

1.5.4. Caracterização da Teoria do comportamento planeado

A Teoria do comportamento planeado (TCP), (Ajzen, 1985), estende a condição de limite do controle volitivo, especificado pela Teoria da ação refletida (Madden, Allen & Ajzen, 1992).

Posto isto, a TCP, surge com base na Teoria da ação refletida, e acrescenta a variável de perceção de controlo comportamental, juntando-se às variáveis - normas subjetivas e atitude relativa ao comportamento específico. Desta forma, a TCP, prevê de forma exata a intenção de um individuo realizar um determinado comportamento, primeiramente através das atitudes, perceção do individuo sobre as consequências de um determinado comportamento - crenças comportamentais - e posteriormente através das avaliação pessoal relativamente ao mesmo - avaliação das consequências (Calmeiro & Matos, 2004). Assim, de acordo com a teoria do comportamento planeado (TCP) a ação humana é guiada por três tipos de fatores: Crenças

Comportamentais; Crenças normativas; Crenças de controlo, (que vão de encontro às dimensões do estudo), como é possível observar na figura 1 (Ajzen, 2002).

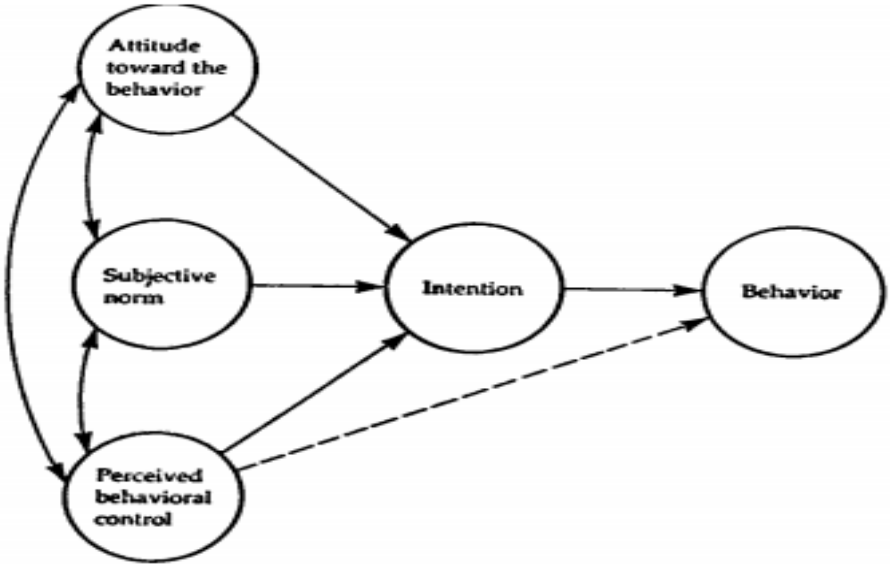

Figura 1 – Teoria do Comportamento Planeado (Ajzen, 1991)

No que diz respeito às crenças comportamentais, estas são crenças sobre os resultados prováveis do comportamento e a sua avaliação, podem produzir uma atitude favorável ou desfavorável em relação a um comportamento (Ajzen, 2002). Ajzen (1991) refere que a consequência de uma ação contribui para a realização ou não realização da mesma. Assim, a avaliação dos comportamentos é feita como positiva ou negativa, gerando diversas atitudes. Assim são desenvolvidas atitudes favoráveis, quando se esperam consequências desejáveis, e atitudes negativas, quando se esperam atitudes indesejáveis.

As crenças normativas são crenças sobre as expetativas normativas dos outros e a motivação para cumprir com essas expectativas (Ajzen, 2002). Ou seja, crenças que se relacionam com a motivação de um individuo para cumprir o comportamento em questão (Ajzen, 1991). Em suma, é a perceção a pessoa tem relativamente ao que a sociedade pensa daquilo que se deve ou não fazer (Calmeiro & Matos, 2004).

Por fim, as crenças de controlo, crenças em fatores que podem facilitar ou impedir o desempenho de um determinado comportamento (Ajzen, 2002). Ou seja dificuldade ou facilidade de realizar um comportamento, influenciado por fatores de controlo interno – informação sorte os comportamentos, competências e emoções - e controlo externo – dependência dos outros

Para Ajzen, (1991) quanto mais favorável forem as atitudes, mais forte a intenção de um individuo realizar um determinado comportamento.

Um fator central na TCP é a intenção de uma pessoa executar um determinado comportamento e quanto maior a intenção de o realizar, melhor vai ser o seu desempenho. Ou seja, a presente teoria está intimamente ligada à motivação do individuo para agir de determinada maneira. No entanto aquando a realização de um comportamento, este tem de ser controlado, relativamente a fatores internos e externos (Ajzen, 1991).

Este modelo tem sido usado numa variedade de contextos, e a evidência para a sua legitimidade flui, em grande parte do seu bom desempenho na previsão de intenções comportamentais (Miniard &Cohen, 1981).

1.6. Teoria do Contacto

Nos estudos realizados, sobre as atitudes dos profissionais e dos alunos, em relação à inclusão de alunos com condição de deficiência, a teoria do contacto (TC) é a abordagem teórica mais utilizada. Esta teoria é vista como um dos grandes contributos teóricas da Psicologia Social, para a análise das relações entre grupos (Allport, 1954).

De modo a especificar em que condições se estabelece essa relação/contacto entre os grupos, o autor, elaborou uma classificação de seis fatores a estudar, de modo, a viabilizar a teoria do contacto. Os fatores são: Fatores Quantitativos – duração dos contactos, número de indivíduos e a diversidade; Fatores de Estatuto – nível de estatuto dos membros e dos grupos; aspetos de papel – tipo de papéis, subordinação ou dominância; atmosfera envolvente – tipo de contacto, voluntário ou involuntário, real ou artificial; Personalidade dos Indivíduos – nível de preconceito, experiência prévia do grupo, idade e nível de instrução; e Áreas de Contacto entre Grupos – profissional, recreativo, religioso e político.

A TC tem como função a união e inclusão de pessoas, tendo como principal objetivo o desenvolvimento de atitudes positivas, promovidas pelas experiências planeadas de interação e pelo ambiente organizado com precisão. Esta teoria é um vínculo ideal para reduzir estereótipos e preconceitos (Sherril, 1998), que segundo Allport (1954) podem ser restringidos por quatro condições (representadas na figura 2): O contacto deve ser suficientemente intimo para produzir reciprocamente o conhecimento e a compreensão; Os membros de vários grupos devem compartilhar igualdades de estatuto; Deve haver um suporte e autoridade institucional e um

clima social para incentivar o contacto entre grupo; O contacto deve conduzir um grupo a realizar coisas juntos, a cooperação é essencial para alcançar um objetivo.

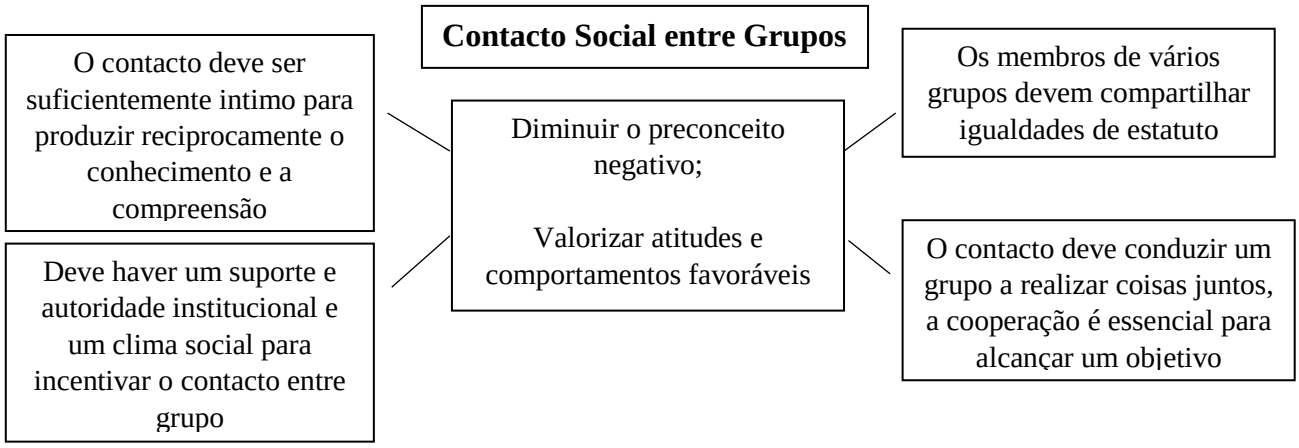

Figura 2 – Representação Esquemática da Teoria do Contacto (Adaptado de Allport, 1954)

No entanto Brown (1995) defende que o contacto, por si só, não é suficiente para a garantia de sucesso de uma situação de aproximação e relacionamento entre dois grupos distintos.

Allport (1954) para otimizar a situação de contacto, e conceber efeitos favoráveis à redução do preconceito, da tensão e da hostilidade intergrupal e desta forma, gerar ótimas condições para o contacto intergrupal, ou seja mudanças de atitudes e consequentemente comportamentos mais tolerantes entre os grupos, o autor enunciou quatro fatores: Suporte Institucional – necessidade de se desenvolver um trabalho conjunto, de modo a definir objetivos claros para a promoção de integração dos grupos – Objetivos Comuns – desenvolvimento de contactos frequentes, duradouros e íntimos, com o intuito de resultarem em relações favoráveis entre os membros dos grupos envolvidos – Igualdade de Estatuto dos Grupos no Contexto de Interação – Facilita a atração entre os seus membros e reduz imagens negativas anteriormente construídas – Cooperação Intergrupal – condição de cooperação, de modo a atingir um objetivo em comum. A colaboração aumenta a perceção das semelhanças entre grupos, numa determinada situação.

Slininger et al. (2000) corrobora com o autor anterior e afirma que os contactos se tornam estruturais, quando são frequentes, interativos, agradáveis, focados num objetivo, que promovam o respeito. Porém o contacto direto, pode não potencializar atitudes positivas, devido à falta de planificação para o contexto de contacto, ou um ambiente inadequado ou não

estruturado. Segundo Tripp et al., (1995) condições favoráveis, criam mudanças positivas, condições desfavoráveis criam contactos negativos.

CAPÍTULO II

METODOLOGIA

2.1. Questão de Partida

Uma boa questão de partida, não deve procurar julgar, mas sim compreender, deve facilitar eficazmente o trabalho, tem como dar conhecimento e não a demonstração, ou seja deve visar um melhor conhecimento dos fenómenos estudados e não apenas a sua descrição. A questão de partida tem o papel de fio condutor na realização de um trabalho (Quivy, 1998).

Assim, tendo em conta o autor mencionado a questão de partida do presente estudo é: As atitudes dos alunos do ensino secundários em relação à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de EF variam em função da presença ou ausência de alunos com deficiência nas respetivas aulas?

2.2. Objetivo (s) do estudo

O objetivo geral do estudo relaciona-se com a verificação das atitudes dos alunos face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF. Num âmbito mais específico, os objetivos propostos para o estudo em causa são:

Analisar se as crenças comportamentais desfavoráveis, dos alunos do ensino secundário, relativas à inclusão nas aulas de Educação Física, variam em função da presença ou ausência de alunos com deficiência nas respetivas turmas.

Analisar se as crenças comportamentais favoráveis, dos alunos do ensino secundário, relativas à inclusão nas aulas de Educação Física, variam em função da presença ou ausência de alunos com deficiência nas respetivas turmas.

Analisar se as crenças normativas, dos alunos do ensino secundário, relativas à inclusão nas aulas de Educação Física, variam em função da presença ou ausência de alunos com deficiência nas respetivas turmas.

Analisar se as crenças de controlo interno, dos alunos do ensino secundário, relativas à inclusão nas aulas de Educação Física, variam em função da presença ou ausência de alunos com deficiência nas respetivas turmas.

Analisar se as crenças de controlo externo, dos alunos do ensino secundário, relativas à inclusão nas aulas de Educação Física, variam em função da presença ou ausência de alunos com deficiência nas respetivas turmas.

2.3. Instrumento

O instrumento utilizado no presente estudo para a obtenção dos resultados foi um questionário intitulado de "As atitudes dos alunos face à inclusão dos seus pares com deficiência" (AID-EF, Leitão, 2014).

Este questionário é constituído por dezasseis questões de resposta fechada, consoante a Escala de Likert (1-6), em que 1 diz respeito a discordo totalmente e 6, concordo totalmente. O questionário apresenta cinco dimensões: (a) Crenças Comportamentais Desfavoráveis; (b) Crenças Favoráveis; (c) Crenças Normativas; (d) Crenças de Controlo Interno; (e) Crenças de Controlo Externo.

Cada uma das questões está associada a uma das dimensões que caracteriza o estudo, desta forma, para o apuramento das diferentes hipóteses do estudo é importante a interpretação de cada dimensão com base nas questões que lhes estão subjacentes, como demonstra a seguinte tabela:

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

Tabela 2 – Dimensões do Estudo

2.4. Procedimentos

2.4.1. Procedimentos Operacionais

Para aprovação da aplicação do questionário, e consequentemente a aprovação desta investigação, numa primeira fase, foi realizada uma reunião com a Direção da Escola e posteriormente um contacto com os Diretores da Turma.

Numa segunda fase falámos com professores de diferentes disciplinas das turmas com o intuito de nos dispensarem quinze minutos das suas aulas, de modo a informar aos alunos, que iriamos aplicar questionários a quem quisesse participar num estudo utilizado para fins académicos, que este era completamente anónimo e qual o objetivo do estudo.

2.4.2. Procedimentos Estatísticos

Para a construção da base de dados, foi utilizado o programa informático Microsoft Office Excel. Posteriormente a reflexão, análise e tratamento estatístico dos dados recolhidos foi realizado através do programa de análise estatística "SPSS". Assim sendo serão realizados testes de comparação de métodos, Teste-T de Student, visto que se trata da análise de dados de uma variável independente e uma variável dependente.

2.5. Variáveis do Estudo

2.5.1. Variáveis Dependentes

Crenças Comportamentais Desfavoráveis

Crenças Comportamentais Favoráveis

Crenças Normativas

Crenças de Controlo Interno

Crenças de Controlo Externo

2.5.2. Variáveis Independes

Presença ou ausência de alunos com Necessidades Educativas Especiais nas turmas.

2.6. Hipóteses de Estudo

H1. – As crenças comportamentais favoráveis, dos alunos do ensino secundário, relativas à inclusão nas aulas de Educação Física, variam em função da presença ou ausência de alunos com deficiência nas respetivas turmas.

H2. – As crenças comportamentais desfavoráveis, dos alunos do ensino secundário, relativas à inclusão nas aulas de Educação Física, variam em função da presença ou ausência de alunos com deficiência nas respetivas turmas.

H3. – As crenças normativas, dos alunos do ensino secundário, relativas à inclusão nas aulas de Educação Física, variam em função da presença ou ausência de alunos com deficiência nas respetivas turmas.

H4. – As crenças de controlo interno, dos alunos do ensino secundário, relativas à inclusão nas aulas de Educação Física, variam em função da presença ou ausência de alunos com deficiência nas respetivas turmas.

H5. – As crenças de controlo externo, dos alunos do ensino secundário, relativas à inclusão nas aulas de Educação Física, variam em função da presença ou ausência de alunos com deficiência nas respetivas turmas.

2.7. Caracterização da Amostra

A amostra do presente estudo é constituída por 384 alunos do Ensino Secundário com idades compreendidas entre os 15 e os 21 anos (média de 16,35 anos) de sete escolas diferentes (região de Lisboa, Margem Sul, Carcavelos, Santarém e Torres Vedras), sendo que 175 alunos são do género masculino e 209 pertencentes ao género feminino.

2.7.1. Género dos Alunos

Dos 384 alunos que compõem a amostra (N=384), 46% representa o género masculino (N=175) e 55% do género feminino (N=209).

2.7.2. Idade dos Alunos

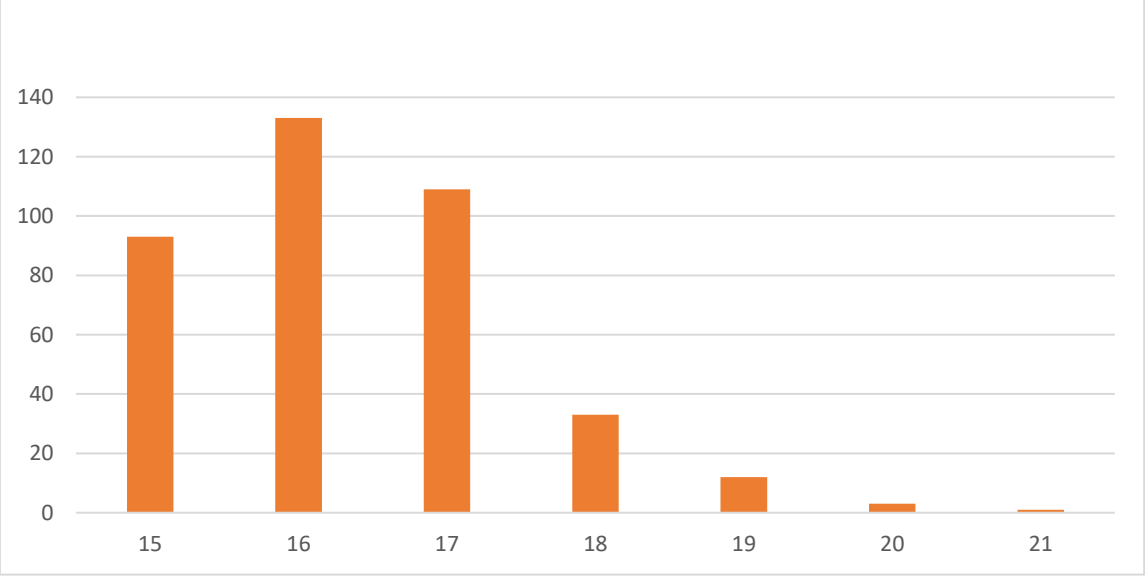

Gráfico 1 – Representação gráfica da idade dos alunos

Os alunos constituintes da amostra, conforme o gráfico apresentado, apresentam idades compreendidas entre os 15 e os 21 anos, sendo que 93 alunos têm 15 anos (N=93), 133 alunos têm 16 anos (N=133), 109 alunos têm 17 anos (N=109), 33 alunos têm 18 anos (N=33), 12 alunos têm 19 anos (N=12), 3 alunos têm 20 anos (N=3) e 1 alunos tem 21 anos (N=1).

2.7.3. Ciclo de Ensino

Todos os alunos constituintes da amostra pertencem ao Ensino Secundário.

2.7.4. Anos anteriores com Alunos com NEE

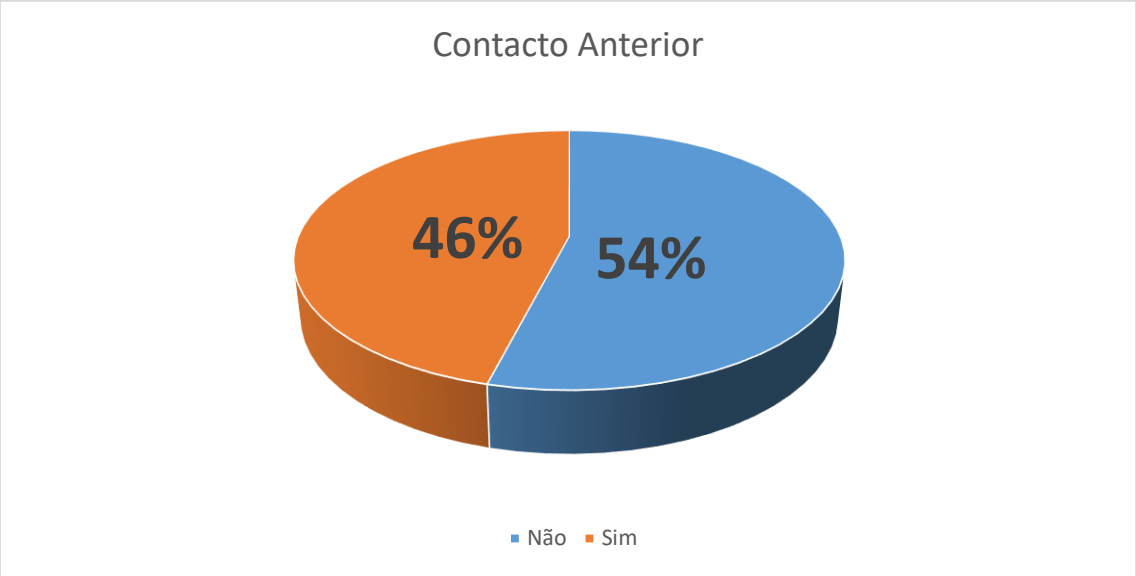

Gráfico 2 – Representação gráfica do contacto anterior com alunos com NEE

Conforme se encontra apresentado no gráfico acima 54% dos alunos não obteve contacto anterior com alunos com NEE (N= 209) em contexto de aula, enquanto 46%, dos alunos afirma ter tido contacto em anos anteriores com alunos com NEE (N=175).

2.7.5. Alunos por Escola de cada Região Estudada

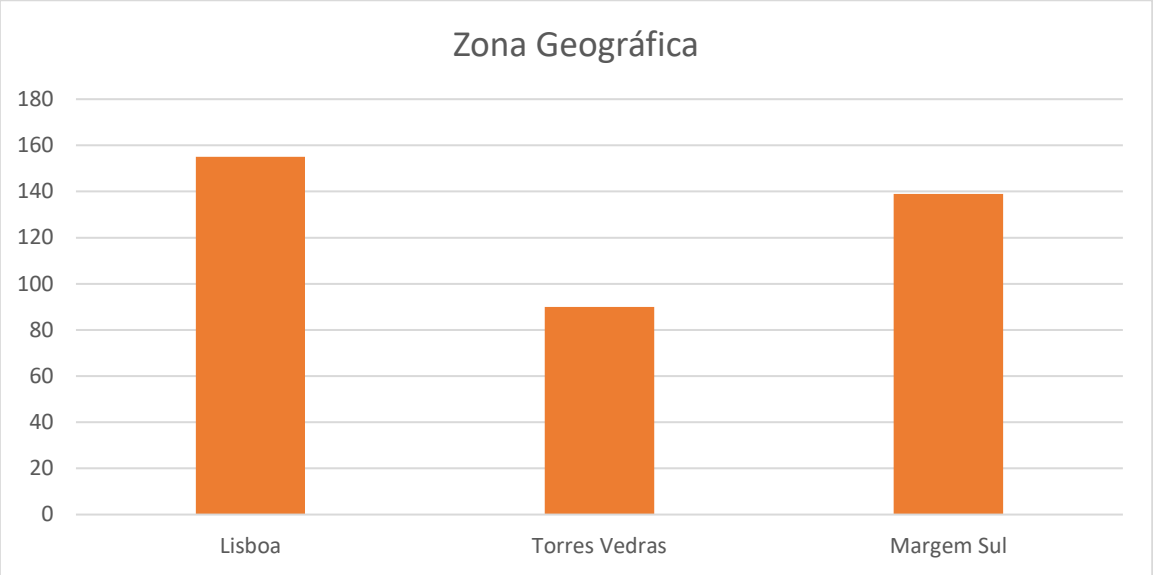

Gráfico 3 – Representação gráfica dos alunos por região

A amostra do presente estudo corresponde a 155 alunos da região de Lisboa (N=155), 90 alunos de Torres Vedras (N= 90) e 139 alunos da Margem Sul (N=139).

2.7.6. Aula de Educação Física com e sem alunos com NEE

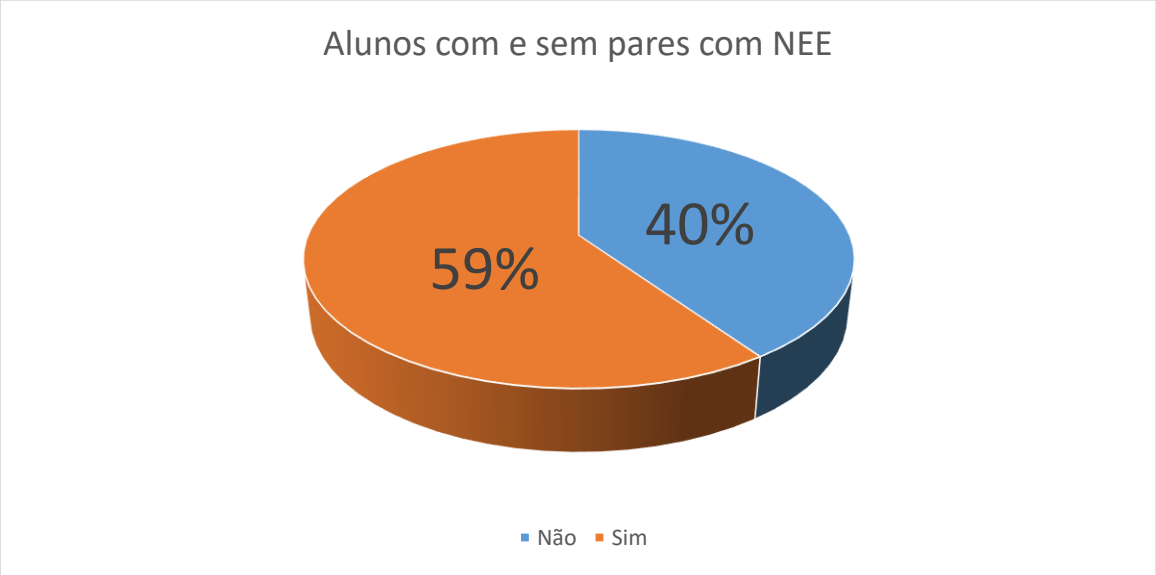

Gráfico 4 – Representação gráfica dos alunos que tinham nas suas turmas alunos com NEE

Através do gráfico acima é possível observar que da totalidade da amostra, 59% dos alunos tiveram aulas com pares com NEE (N= 228), e que 40% da amostra não teve contacto na sua turma com alunos com NEE (N= 156).

CAPÍTULO III

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

3.1. Análise Descritiva

Na tabela apresentada em baixo estão apresentados os valores relativos à média, desvio padrão, mínimo e máximo, relativamente às variáveis do estudo.

Variáveis Dependentes	Média		Desvio Padrão		Mínimo	Máximo
	Presença de alunos c/ NEE nas turmas	Ausência de alunos c/ NEE nas turmas	Presença de alunos c/ NEE nas turmas	Ausência de alunos c/ NEE nas turmas		
Crenças Comportamentais Desfavoráveis	1.834	1.897	1.354	1.377	1	6
Crenças Comportamentais Favoráveis	4.505	4.753	2.212	2.180	1	6
Crenças Normativas	4.865	4.902	2.206	2.214	1	6
Crenças de Controlo Interno	4.232	4.968	2.057	2.229	1	6
Crenças de Controlo Externo	3.967	4.660	1.991	2.159	1	6

Tabela 3 – Valores da Média, Desvio Padrão, Mínimo e Máximo relativamente às variáveis do estudo

De acordo com a tabela 3 é possível observar que os valores médios dos alunos que têm a presença de alunos com NEE na turma e os alunos que têm ausência de alunos com NEE na turma são superiores à média geral da escala de Likert (3,5), em todos os domínios à exceção de um, "Crenças Comportamentais Desfavoráveis". Este domínio obteve uma média geral bastante baixa em ambos os grupos, o primeiro grupo - presença de alunos com NEE na turma - obteve uma média de 1.834, o segundo grupo – ausência de alunos com NEE na turma – obteve uma média de 1.897.

Os valores acima mencionados demonstram, em ambos os grupos, uma atitude bastante positiva relativamente à inclusão de alunos com NEE, nas aulas de EF.

Após análise da tabela é possível verificar que o domínio que obteve uma média mais alta no grupo dos alunos que têm a presença de alunos com NEE na turma foi as "Crenças Normativas" (M= 4.865) e que o domínio com uma média mais elevada no grupo que têm ausência de alunos com NEE na turma foi as "Crenças de Controlo Externo" (M= 4.968).

3.1.1 Dimensão – Crenças Comportamentais Desfavoráveis

Crenças Comportamentais Desfavoráveis	Média		Desvio Padrão		Mínimo	Máximo
	Presença de alunos c/ NEE nas turmas	Ausência de alunos c/ NEE nas turmas	Presença de alunos c/ NEE nas turmas	Ausência de alunos c/ NEE nas turmas		
1. A presença de alunos com deficiência nas aulas de EF prejudica a minha aprendizagem	1.627	1.647	1.276	1,283	1	6
3. O facto de haver alunos com deficiência na turma perturba o normal funcionamento das aulas	1.816	2.006	1.348	1.416	1	6
8. Eu divirto-me mais nas aulas de EF, se na turma não houvesse alunos com deficiência	1.825	1.871	1.351	1.368	1	6
12. Por vezes o comportamento dos alunos com deficiência faz com que não participe tanto nas aulas de EF	2.070	2.064	1.439	1.437	1	6

Tabela 4 – Valores da Média, Desvio Padrão, Mínimo e Máximo para cada um dos itens da Dimensão Crenças Comportamentais Desfavoráveis

Através da análise da tabela 4, é possível discriminar o que foi mencionado na tabela 3.

O domínio das "Crenças Comportamentais Desfavoráveis" como já foi analisado anteriormente, obteve uma média geral bastante baixa. Conforme apresentado na tabela 3 no primeiro grupo - Presença de alunos com NEE na turma a média variou entre 1.627 e 2.070; no segundo grupo – Ausência de alunos com NEE na turma a média variou entre 1.647 e 2.064.

O item que obteve uma maior média geral mais elevada, em ambos os grupos, foi relativa à participação nas aulas aquando a presença de alunos com NEE, porém a média apresentada foi significativamente inferior à escala de Likert.

Após análise dos dados é possível afirmar que ambos os grupos são da opinião de que a presença de alunos com deficiência nas aulas de EF, não prejudica o seu processo de ensino aprendizagem, bem como a sua participação, não perturba o funcionamento nem das aulas de EF, nem as torna menos divertidas.

É possível ainda constatar que não existe uma grande disparidade entre grupos, no que diz respeito ao domínio das crenças comportamentais desfavoráveis, apesar de um grupo ter a presença de alunos com NEE nas aulas de EF e outro a ausência. Concluindo assim que os alunos apresentam uma atitude bastante positiva relativamente à inclusão dos seus pares com deficiência.

3.1.2 Dimensão – Crenças Comportamentais Favoráveis

Crenças Comportamentais Favoráveis	Média		Desvio Padrão		Mínimo	Máximo
	Presença de alunos c/ NEE nas turmas	Ausência de alunos c/ NEE nas turmas	Presença de alunos c/ NEE nas turmas	Ausência de alunos c/ NEE nas turmas		
5. Os alunos com deficiência aprendem mais nas aulas de EF do que se tivessem aulas separadas, só para eles	4.053	4.122	2,013	2,030	1	6
7. Nas aulas de EF, os alunos com deficiência são bem aceites pelos colegas de turma	4.645	4.859	1,155	2,204	1	6
10. A inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF ensinam-me a ser mais tolerante para com os meus colegas	4.601	5.019	2,145	2,240	1	6
14. A inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF ajuda-me a compreender que devo ajudar mais os meus colegas	4.715	5.013	2,171	2,239	1	6

Tabela 5 - Valores da Média, Desvio Padrão, Mínimo e Máximo para cada um dos itens da Dimensão Crenças Comportamentais Favoráveis

Analisando a tabela 5 é possível observar que todos os itens da dimensão das "Crenças Comportamentais Favoráveis" apresentam valores acima da média geral, quer no grupo com presença de alunos com NEE nas aulas (M entre 4.053 e 4.715) como no grupo com ausência de alunos com NEE nas aulas (M entre 4.122 e 5.0193).

O item 14 para o primeiro grupo é o que apresenta uma média mais elevada (M=4.715), enquanto o item 10 para o segundo grupo é o que apresenta a média mais elevada (M=5.019).

É possível então concluir que ambos os grupos têm uma atitude bastante positiva em relação aos seus pares com deficiência, têm consciência da importância que têm no processo de inclusão, quer no contexto escolar, quer fora do contexto escolar. É possível ainda referir que os alunos têm a perfeita consciência de que os alunos com deficiência aprendem mais nas aulas de EF do que em aulas separadas, que apesar das suas dificuldades são bem aceites pelos colegas da turma, e que a inclusão de alunos com NEE, os ajuda a compreenderem e a serem mais prestativos e tolerantes com os seus colegas.

Em suma, os alunos ditos normais têm uma melhor perceção das dificuldades dos seus pares com deficiência na realização das atividades, ao terem um papel ativo no processo de inclusão.

3.1.3 Dimensão – Crenças Normativas

Crenças Normativas	Média		Desvio Padrão		Mínimo	Máximo
	Presença de alunos c/ NEE nas turmas	Ausência de alunos c/ NEE nas turmas	Presença de alunos c/ NEE nas turmas	Ausência de alunos c/ NEE nas turmas		
4. O meu professor de EF espera que eu trate com respeito os alunos com deficiência	5.474	5.603	2,340	2,367	1	6
6- Os alunos com deficiência devem fazer as aulas de EF na sua turma e não separadamente	4.75	4.75	2,179	2,179	1	6
11 – Os meus colegas acham que o facto de haver alunos com deficiência na turma não prejudica o normal funcionamento das aulas de EF	4.25	4.237	2,062	2,059	1	6
15 – Os meus pais acham que o facto de haver alunos com deficiência na turma não prejudica a minha aprendizagem nas aulas de EF	4.987	5.019	2,233	2,240	1	6

Tabela 6 - Valores da Média, Desvio Padrão, Mínimo e Máximo para cada um dos itens da Dimensão Crenças Normativas

A tabela 6 demonstra que as médias apresentadas são relativamente altas em todos os itens da dimensão "Crenças Normativas", tanto no grupo com presença de alunos NEE na turma (M entre 4.25 e 5.474) como no grupo com ausência de alunos com NEE na turma (M entre 4.237 e 5.603).

A média geral mais elevada em ambos os grupos corresponde ao item 4, para ambos os grupos o professor detém uma atitude bastante positiva perante a inclusão e espera que os alunos também a tenham. É possível, então, constatar que o professor é o agente educativo com uma maior atitude positiva, de seguida vêm os pais, item 15, (primeiro grupo M=4.987 e segundo grupo M=5,019) e por último os colegas da turma (primeiro grupo M=4.25 e segundo grupo M=4.237).

Os dados demonstram então que os alunos têm a perceção de que os professores, os pais e os colegas, têm uma atitude bastante positiva, vendo-os como modelos a seguir no processo de inclusão de alunos com NEE

Ambos os grupos (M=4.75) têm a perfeita noção da importância da inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física, não sendo a favor da segregação e separação.

3.1.3 Dimensão – Crenças Controlo Interno

Crenças Controlo Interno	Média		Desvio Padrão		Mínimo	Máximo
	Presença de alunos c/ NEE nas turmas	Ausência de alunos c/ NEE nas turmas	Presença de alunos c/ NEE nas turmas	Ausência de alunos c/ NEE nas turmas		
2 – Nas aulas de EF, quando os meus colegas com deficiência têm dificuldades, eu ajudo-os	4.636	5.160	2.153	2.272	1	6
16 – Fora da escola por vezes estudo ou brinco com os meus colegas com deficiência	4.776	3.823	2.185	1.955	1	6

Tabela 7 - Valores da Média, Desvio Padrão, Mínimo e Máximo para cada um dos itens da Dimensão Crenças Controlo Interno

Como é possível observar na tabela 7, a média geral apresentada por ambos os grupos é bastante elevada, sendo que o grupo que tem presença de alunos com NEE nas aulas apresenta uma média de (M= 4.636 e M= 4.776) e o grupo com ausência de alunos com NEE nas aulas (M=3.823 e M= 5.160).

Desta forma é possível concluir que ambos os grupos têm consciência das dificuldades dos alunos com deficiência na realização das aulas de EF, demonstrando uma atitude bastante cooperativa perante os seus pares (mais o segundo grupo que o primeiro). É possível também constatar que fora do contexto escolar, ambos os géneros, convivem com os seus colegas com deficiência, mais o primeiro grupo que o segundo, estando relacionado com a presença desses alunos nas turmas.

A cooperação e interação perante os seus pares com deficiência são fatores bastante positivos nos alunos do ensino secundário

3.1.3 Dimensão – Crenças Controlo Externo

Crenças Controlo Externo	Média		Desvio Padrão		Mínimo	Máximo
	Presença de alunos c/ NEE nas turmas	Ausência de alunos c/ NEE nas turmas	Presença de alunos c/ NEE nas turmas	Ausência de alunos c/ NEE nas turmas		
9 – O meu professor de EF modifica as atividades que fazemos para os alunos com deficiência poderem participar nas aulas	4,192	3,333	2.047	1.826	1	6
13 – Para os alunos com deficiência poderem participar mais ativamente nas aulas de EF, o professor pede a colaboração de todos nós	4,601	5,128	2.145	2.265	1	6

Tabela 8 - Valores da Média, Desvio Padrão, Mínimo e Máximo para cada um dos itens da Dimensão Crenças Controlo Externo

Através dos resultados obtidos na tabela 7 é possível observar que os valores médios apresentados em ambos os grupos são bastante superiores, quando comparados com a média geral, à exceção de um item, no segundo grupo, sendo que o grupo com presença de alunos com NEE na turma apresenta uma média de (M=4,192 e M=4.601) e no grupo com ausência de alunos com NEE na turma (M=3.333 e M=5.128).

Assim para o primeiro grupo, após análise, é possível concluir, através dos valores apresentados no item 9, que os alunos têm a perceção que os professores de EF realiza alterações das atividades das aulas para uma participação ativa dos alunos com dificuldade. Para o segundo grupo por influência da ausência de alunos com NEE nas aulas de EF a média apresentada foi abaixo da escala de Likert (M=3.333).

Porém, como é possível observar no item 13, uma média bastante elevada de alunos de ambos os grupos confirma que o professor de EF pede a colaboração de todos os alunos para a participação dos alunos com deficiência.

3.2. Análise Inferencial

Na tabela apresentada em baixo, é possível verificar o nível de significância relacionado com as associações entre as variáveis independentes e variáveis dependentes do estudo.

	Crenças Comportamentais Desfavoráveis	**Crenças Comportamentais Favoráveis**	**Crenças Normativas**	**Crenças de Controlo Interno**	**Crenças de Controlo Externo**
t	-0.658	-2.531	-0.416	-6.010	-6.218
P	0.511	0.012	0.678	0.000	0.000

Tabela 9 – Valores de t e p em relação às dimensões do estudo

H1: As crenças comportamentais desfavoráveis, dos alunos do ensino secundário, relativas à inclusão nas aulas de Educação Física, variam em função da presença ou ausência de alunos com deficiência nas respetivas turmas.

Variável Dependente	Variável Independente	Média	Desvio Padrão	P	t
Crenças Comportamentais Desfavoráveis	Presença de alunos com NEE na turma	1.834	1.354	0.511	-0.658
	Ausência de alunos com NEE na turma	1.897	1.377		

Tabela 10 – Nível de Significância entre as variáveis Ausência/Presença de alunos com NEE nas turmas e as Crenças Comportamentais Desfavoráveis

Analisando a tabela 10, pode-se concluir que em relação à dimensão "Crenças Comportamentais Desfavoráveis", como p=0.511 e por isso maior que 0.05, não existe evidência para rejeitar a H_o, logo aceitamos a H_o e rejeitamos a primeira hipótese de estudo (p <0.05).

H2: As crenças comportamentais favoráveis, dos alunos do ensino secundário, relativas à inclusão nas aulas de Educação Física, variam em função da presença ou ausência de alunos com deficiência nas respetivas turmas.

Variável Dependente	Variável Independente	Média	Desvio Padrão	P	t
Crenças Comportamentais Favoráveis	Presença de alunos com NEE na turma	4.505	2.212	0.012	-2.531
	Ausência de alunos com NEE na turma	4.753	2.180		

Tabela 11 – Nível de Significância entre as variáveis Ausência/Presença de alunos com NEE nas turmas e as Crenças Comportamentais Favoráveis

Analisando a tabela 11, pode-se concluir que em relação à dimensão das "Crenças Comportamentais Favoráveis", como p=0.012 e por isso menor que 0.05, existe evidência para rejeitar a H_o, logo rejeitamos a H_o e aceitamos a segunda hipótese de estudo ($p < 0.05$).

H3: As crenças normativas, dos alunos do ensino secundário, relativas à inclusão nas aulas de Educação Física, variam em função da presença ou ausência de alunos com deficiência nas respetivas turmas.

Variável Dependente	Variável Independente	Média	Desvio Padrão	P	t
Crenças Normativas	Presença de alunos com NEE na turma	4.865	2.206	0.678	-0.416
	Ausência de alunos com NEE na turma	4.902	2.214		

Tabela 12 – Nível de Significância entre as variáveis Ausência/Presença de alunos com NEE nas turmas e as Crenças Comportamentais Normativas

Analisando a tabela 12, pode-se concluir que em relação à dimensão das "Crenças Normativas", como p=0.678 e por isso maior que 0.05, não existe evidência para rejeitar a H_o, logo aceitamos a H_o e rejeitamos a hipótese de estudo número 3 ($p < 0.05$).

H4: As crenças de controlo interno, dos alunos do ensino secundário, relativas à inclusão nas aulas de Educação Física, variam em função da presença ou ausência de alunos com deficiência nas respetivas turmas.

Variável Dependente	Variável Independente	Média	Desvio Padrão	P	t
Crenças de Controlo Interno	Presença de alunos com NEE na turma	4.232	2.057	0.000	-6.010
	Ausência de alunos com NEE na turma	4.968	2.229		

Tabela 13 – Nível de Significância entre as variáveis Ausência/Presença de alunos com NEE nas turmas e as Crenças de Controlo Interno

Analisando a tabela 13, pode-se concluir que em relação à dimensão das "Crenças de Controlo Interno", como p=0.000 e por isso menor que 0.05, existe evidência para rejeitar a H_o, logo rejeitamos a H_o e aceitamos a hipótese de estudo número 4 ($p < 0.05$).

H5: As crenças de controlo externo, dos alunos do ensino secundário, relativas à inclusão nas aulas de Educação Física, variam em função da presença ou ausência de alunos com deficiência nas respetivas turmas.

Variável Dependente	Variável Independente	Média	Desvio Padrão	P	t
Crenças de Controlo Externo	Presença de alunos com NEE na turma	3.967	1.991	0.000	-6.218
	Ausência de alunos com NEE na turma	4.660	2.159		

Tabela 14 – Nível de Significância entre as variáveis Ausência/Presença de alunos com NEE nas turmas e as Crenças de Controlo Externo

Analisando a tabela 14, pode-se concluir que em relação à dimensão das "Crenças de Controlo Externo", como p=0.000 e por isso menor que 0.05, existe evidência para rejeitar a H_o, logo rejeitamos a H_o e aceitamos a hipótese de estudo número 4 ($p < 0.05$).

CAPÍTULO IV

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E CONCLUSÃO

4.1 Discussão dos Resultados e Conclusões

O principal objetivo do estudo centra-se na análise da relação entre a presença ou ausência de alunos com NEE nas turmas do ensino secundário e as cinco dimensões das atitudes (Crenças Comportamentais Desfavoráveis, Crenças Comportamentais Favoráveis, Crenças Normativas, Crenças de Controlo Interno e Crenças de Controlo Externo) face à inclusão dos alunos com NEE nas aulas de EF.

No primeiro domínio do estudo "Crenças Comportamentais Desfavoráveis", a média geral é significativamente baixa, no primeiro grupo - Presença de alunos com NEE na turma a média variou entre 1.627 e 2.070; no segundo grupo – Ausência de alunos com NEE na turma a média variou entre 1.647 e 2.064.

Neste domínio, o grupo que tem a presença de alunos com NEE apresenta uma média geral inferior em todos os itens à exceção de um (item 12 – relativo ao nível de participação dos alunos em aula), demonstrando uma atitude ligeiramente mais positiva em comparação com o outro grupo.

Com os dados obtidos foi possível constatar que a presença de alunos com NEE nas turmas não influencia a gestão e organização da mesma, ou seja, não prejudica o bom funcionamento das aulas, nem a aprendizagem e/ou participação dos alunos. Estes resultados vão ao encontro de um estudo realizado por Block e Obrusnikova (2007), que menciona que a inclusão de alunos com NEE nas turmas regulares, não prejudica a aprendizagem dos alunos ditos normais, por outro lado permite uma maior partilha de sentimentos e comportamentos

Este domínio, na minha opinião está relacionado com o processo de ensino do professor de EF, pois segundo Nielsen, (1999) um ambiente confortável em aula é decisivo para que a escola seja gratificante para todos. Este trabalho consegue-se quando o professor utiliza estratégias de sala de aula que envolvam o trabalho em grupos e de cooperação. A utilização de estratégias cooperativas por parte dos professores de EF ajuda na inclusão dos alunos nas aulas, nomeadamente dos alunos com NEE nas aulas de EF (Johnson & Johnson, 1989, citado por Leitão, 2010).

Conclui-se então que as Crenças Comportamentais Desfavoráveis dos alunos do secundário não variam em função da presença ou ausência de alunos com NEE nas turmas.

No que diz respeito à dimensão "Crenças Comportamentais Favoráveis" foi possível constatar que os valores médios obtidos são superiores à média geral em ambos os grupos, no grupo com presença de alunos com NEE nas aulas a média variou entre 4.053 e 4.715 enquanto no grupo com ausência de alunos com NEE nas aulas a média variou entre 4.122 e 5.0193.

Neste domínio, o grupo com ausência de alunos com NEE nas aulas mostrou uma maior atitude positiva perante os seus pares com deficiência, apresentando uma média geral superior em todos os itens, principalmente no item 10 ("A inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF ensinam-me a ser mais tolerante para com os meus colegas") e 14 ("A inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF ajuda-me a compreender que devo ajudar mais os meus colegas"). No entanto em ambos os grupos as médias apresentadas, como foi visto anteriormente, são bastante elevadas.

Assim é possível concluir que os alunos de ambos os grupos são a favor da inclusão de alunos com NEE nas aulas de EF, sendo contra a segregação. Para estes, os colegas da turma não discriminam os seus pares com deficiência, tratando-os com respeito. Conforme ainda a análise realizada, os alunos têm perfeita noção que a inclusão de alunos com NEE nas turmas promove uma maior tolerância e entre ajuda.

Block e Obrusnikova (2007) referem que a inclusão de alunos com NEE nas aulas de EF apresentam benefícios nas atitudes dos alunos ditos normais, tais como a tolerância, ganho de sentimentos de pertença e compreensão. Segundo Nielsen (1999), quando o trabalho em aula é realizado em cooperação, existe uma maior predisposição para que haja um maior apoio dos alunos ditos normais perante os seus pares com deficiência, influenciando assim as suas atitudes.

É possível então afirmar que a inclusão, no contexto escolar, e consequentemente o contacto e interação com os alunos com NEE, influencia a atitude dos alunos ditos "normais". Ou seja, quando os alunos com NEE são aceites nas aulas de EF, há claros benefícios, quer para estes, quer para os seus pares sem deficiência.

Conclui-se então que as Crenças Comportamentais Favoráveis dos alunos do secundário variam em função da presença ou ausência de alunos com NEE nas turmas.

Relativamente ao domínio das Crenças Normativas as médias apresentadas, à semelhança dos dois domínios já discutidos, foram superiores à média geral de Likert, tanto no

grupo com presença de alunos NEE na turma (M entre 4.25 e 5.474) como no grupo com ausência de alunos com NEE na turma (M entre 4.237 e 5.603).

É possível constatar que os resultados apresentados são muito similares entre os grupos, ambos apesentaram uma média de 4.75 quando confrontados com o item 6 "os alunos com deficiência devem fazer as aulas de EF na sua turma e não separadamente", concluindo que os alunos têm uma atitude positiva perante a inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de EF. Neste sentido, Leitão (2010) afirma que a separação de alunos conforme as suas circunstâncias, não lhes proporciona as interações sociais desejadas à construção de atitudes positivas.

Segundo, Goodwin e Watkinson (2000 citado por Qi e Há, 2012) os alunos com deficiência quando submetidos a isolamentos sociais demonstravam menor participação e competências, enquanto quando a criação de sentimentos de presença a um grupo, mostravam capacidades de participação e partilha de benefícios de tarefas com os seus colegas

Ambos os grupos são também da opinião que os professores são os que apresentam uma maior atitude positiva perante a inclusão de alunos com NEE nas aulas de EF, e esperam que os alunos também a tenham, seguindo-se os pais e por último os colegas de turma. Compete ao professor de EF criar condições de acesso a todos os alunos, minimizando as barreiras e as impossibilidades durante uma atividade, de forma a adequar o processo de ensino aprendizagem como resposta às necessidades de todos os alunos (Leitão, 2010).

Segundo Ainscow, (1999) e Mittler (2000 citado por Sanches e Teodoro, 2006), a construção da escola inclusiva é por um lado tarefa dos professores, pais e governantes, na qualidade de agentes e gestores de condições de recursos, e protagonistas de mentalidades abertas à mudança, ao respeito e celebração da diversidade humana.

As atitudes dos alunos dependem, em grande parte, das que observam dos professores e dos pais, mas também do trabalho que a inclusão desempenha, ou seja no fornecimento de comunicações e conhecimentos mútuos.

Conclui-se assim que as Crenças Normativas dos alunos do secundário não variam em função da presença ou ausência de alunos com NEE nas turmas.

Na terceira dimensão Crenças de Controlo Interno, a média geral apresentada por ambos os grupos é bastante elevada, sendo que o grupo que tem presença de alunos com NEE nas aulas

apresenta uma média de (M= 4.636 e M= 4.776) e o grupo com ausência de alunos com NEE nas aulas (M=3.823 e M= 5.160).

Segundo Obrusnikova et al. (2010) os alunos apresentam atitudes favoráveis quando jogam com alunos com NEE nas aulas de EF. Nesta dimensão o primeiro item vai de encontro ao estudo referenciado anteriormente "nas aulas de EF, quando os meus colegas com deficiência têm dificuldades, eu ajudo-os" as turmas com ausência de alunos com NEE demonstrou uma atitude mais positiva enquanto no item 16 "fora da escola por vezes estudo ou brinco com os meus colegas com deficiência" foi o grupo com presença de alunos com NEE nas turmas que demonstrou uma melhor atitude. No entanto as médias apresentadas por ambos os grupos foram relativamente altas.

Através dos resultados obtidos, pode-se constatar que os alunos são cooperantes perante os seus pares com deficiência e ao observarem que os seus colegas possam ter dificuldades auxiliam-nos, tento um papel ativo e de extrema importância na inclusão. É também possível constatar que, apesar de os alunos com NEE serem considerados por muitos de "diferentes", para os seus pares sem deficiência, parece ser um ponto nada relevante, pois estes, quer dentro quer fora do sistema escolar relacionam-se com os seus colegas.

Conclui-se assim que as Crenças de Controlo Interno dos alunos do secundário variam em função da presença ou ausência de alunos com NEE nas turmas.

Na última dimensão Crenças de Controlo Externo, os valores médios apresentados em ambos os grupos são bastante superiores, quando comparados com a média geral, à exceção de um item, no segundo grupo, sendo que o grupo com presença de alunos com NEE na turma apresenta uma média de (M=4,192 e M=4.601) e no grupo com ausência de alunos com NEE na turma (M=3.333 e M=5.128).

O grupo que tem a presença de alunos com NEE nas turmas apresenta uma atitude mais positiva no item 9 "O meu professor de EF modifica as atividades que fazemos para os alunos com deficiência poderem participar nas aulas". Relativamente a este item o grupo com ausência de NEE obteve uma média abaixo da média geral devido a esse, mesmo motivo a ausência de NEE, pois sem não têm alunos com NEE nas turmas, o professor não modifica as atividades das aulas, este grupo apresentou uma melhor atitude no item 13 "Para os alunos com deficiência poderem participar mais ativamente nas aulas de EF, o professor pede a colaboração de todos".

Pode-se então afirmar que fatores externos (o professor e os pais) tendem a influenciar as atitudes dos alunos perante os seus pares com deficiência, como já referido anteriormente.

Conclui-se assim que as Crenças de Controlo Externo dos alunos do secundário variam em função da presença ou ausência de alunos com NEE nas turmas.

Após análise de cada dimensão, foi possível constatar quais os itens com maior importância e que se relacionam entre si.

Nas Crenças Normativas, o item 6 ("Os alunos com deficiência devem fazer as aulas de EF na sua turma e não separadamente") relaciona-se com o item 5 ("Os alunos com deficiência aprendem mais nas aulas de EF do que se tivessem aulas separadas, só para eles"), das Crenças Comportamentais Favoráveis. No que diz respeito aos valores apresentados no item 6 das Crenças Normativas obteve uma média superior, 4.75 em ambos os grupos, ou seja os alunos são completamente a favor a inclusão de alunos com NEE nas aulas de EF e têm a perfeita noção que estes alunos aprendem melhor, aquando incluídos no contexto escolar regular.

Comparando os valores médios da dimensão "Crenças de Controlo Interno" do grupo com presença de alunos com NEE nas turmas (M= 4.706) e do grupo com ausência de alunos com NEE nas turmas (M= 4.915) com os valores da dimensão "Crenças de Controlo Externo" do primeiro grupo (M= 4.397) e do segundo grupo (4.231), conclui-se que apesar do professor ser o agente educativo com o papel mais importante no processo inclusivo de NEE, o fator predominante da inclusão é a motivação intrínseca de cada um, ou seja as motivações extrínsecas são subjacentes às motivações intrínsecas.

A dimensão que apresenta uma média mais alta para o grupo com presença de alunos com NEE nas turmas, é "Crenças Normativas" (M= 4.865), enquanto o grupo com ausência de alunos com NEE, apresenta uma média maior "Crenças de Controlo Interno" (M=4.968). Ou seja, enquanto que o primeiro grupo tem uma grande perceção da importância e influência que os professores, pais e colegas têm, nas suas atitudes perante os seus pares com deficiência. O segundo grupo dá mais importância às suas motivações intrínsecas e às atitudes que tem perante os alunos com NEE. Esta última dimensão abordada foi a que demonstrou uma maior diferença (0.736) entre os grupos

Em termos gerais foi possível concluir que a variável presença de alunos com NEE na turma, evidencia atitudes na disciplina de EF ligeiramente inferiores, em termos médios, às turmas que não têm a presença de alunos com deficiência na turma. No entanto, as diferenças não foram significativas entre os dois grupos de estudo, concluindo que a presença ou ausência de alunos com NEE nas turmas não influencia a inclusão destes alunos no contexto escolar.

Estes resultados vão ao encontro do estudo realizado por Hutzeler e Levi (2008), onde constatam que não existem diferenças entre os alunos que têm a presença de alunos com NEE e os que têm ausência de alunos com NEE nas turmas. Segundos os autores a presença de alunos com NEE nas turmas não demonstra nenhuma influência nas atitudes.

Esta conclusão em certa parte, vai contra a teoria do contacto que segundo Brewer e Gaertner (2001, citado por Rutland et al., 2005) assenta na ideia que a discriminação é uma consequência da falta de contacto com outros grupos, o contacto entre grupos, proporciona experiências positivas, gera a perceção de semelhanças que gera por sua vez a atração entre eles. Pettigrew e Tropp (2006), corroboram com o estudo anterior afirmando que o contacto prévio, entre grupos, produz geralmente efeitos positivos na resolução do preconceito.

É possível constatar, ainda, que através dos resultados obtidos no estudo, a presença ou ausência de alunos com NEE não influencia as atitudes, a cooperação e a entre ajuda dos alunos. Para uma resposta inclusiva é necessário uma aprendizagem cooperativa e formação de grupos heterogéneos, segundo Esteves, Reis e Teixeira (2014), a aprendizagem cooperativa é uma estratégia de ensino que se centra no aluno e no trabalho cooperativo, em pequenos grupos baseados na diferença dos seus elementos. Deve-se proporcionar ao alunos contextos que o ajudem a construir conhecimentos críticos e reflexivos.

A escola inclusiva é constituída por toda a comunidade educativa, pela escola e pelos próprios alunos. As atitudes que os alunos têm perante a inclusão formam a escola, a escola forma alunos, os alunos formam a sociedade, a sociedade define um país. Alunos inclusivos formam uma sociedade inclusiva.

4.2 Limitações e Sugestões

As principais limitações do presente estudo, prendem-se principalmente com a escassa literatura sobre as atitudes dos alunos perante os seus pares com deficiências. A literatura aponta maioritariamente para as atitudes dos professores e como estes podem contribuir para a

mudança de paradigmas da escola inclusiva, por outro lado, a falta de estudos sobre as atitudes dos alunos ditos normais face à inclusão de alunos com NEE nas aulas de EF, parece ser um assunto pouco desenvolvido, principalmente em Portugal. Esta investigação pode servir de ponto de partida para futuras investigações, visto que segundo os resultados obtidos conclui que os alunos ditos "normais" demonstram uma atitude positiva perante os seus pares com deficiência.

Uma limitação, não do presente estudo, mas sim no contexto de escola inclusiva é a falta de formação dos professores, que segundo vários estudos já referenciados, é a base da escola inclusiva. Apesar de um crescimento positivo nos últimos anos no que diz respeito à inclusão, devem ser criados novos mecanismos no contexto escolar Português que permitam desenvolver atitudes mais favoráveis e inclusivas e uma maior preparação dos professores para o processo de ensino-aprendizagem perante todos os alunos, até para aqueles que, por muitos, ainda são considerados como "diferentes".

Referências Bibliográficas

Allport, W. (1954). *The nature of prejudice.* Cambridge, Ma: Perseus Books.

Ainscow, M. (1997). Educação para todos: torná-la uma realidade. *Caminhos para as escolas inclusivas*, 11-31.

Ainscow, M., Porter, G., Wang, M. (1997). *Caminhos para Escolas Inclusivas.* Desenvolvimento curricular na educação básica. Instituto de inovação educacional.

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

Ajzen, I. (2002). Constructing a TPB questionnaire: *Conceptual and methodological considerations.*

Andrade, C. (2011). *Aprendizagem cooperativa: estudo com alunos do 3º CEB.* Doctoral dissertation, Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação.

Arnáiz, P., Ortiz, C. (1997). El derecho a una educación inclusiva. In A.Sanchéz y J. Torres (coords), Educación Especial I. *Una perspective curricular, organizativa y professional. Murcia: Pirámide*, pp. 191-207.

Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.

Baptista, J. A. (2010). Inclusão e Desenvolvimento. A face oculta da exclusão escolar. *Gestão e Desenvolvimento.* nº 17, 123-140.

Bernardes, L. (2012). *Avanço das políticas públicas para as pessoas com deficiência.* Uma análise a partir das conferências nacionais.

Bessa, N., & Fontaine, A. (2002). A aprendizagem cooperativa numa pós-modernidade crítica. *Educação, Sociedade & Culturas*.nº18. 123-147.

Berry, G., Berst, T., Jund, A., Overton, M., Rondina, A., & Maria, T. (2012). *What are teachers' attitudes towards inclusion in the general education classrooms.*

Block, E. (1995). Development and Validation of the Children´s Attitudes Toward Integrated Physical Education- Revised (CAIPE-R) Inventory. *Adapted Physical Activity Quarterly.* 12, 60-77.

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

Brown, R. (1995). *Prejudice: Its social psychology.* Oxford: Blackwell Publishers.

Calmeiro, L. & Matos, M. (2004). *Psicologia: Exercício e Saúde.* Lisboa: Visão e Contextos.

Cassady, J. (2011). Teachers' attitudes toward the inclusion of students with autism and emotional behavioral disorder. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2(7), 5.

Cipkin, G., & Rizza, F. (2011). *The attitude of teachers on inclusion.* Retrieved March.

Correia, L. (2003). *Educação Especial e Inclusão*. Porto: Porto Editora.

Correia, L.M. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.

Crum, B. (1993). A crise de identidade da Educação física. Ensinar ou não ser, eis a questão. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física (SPEF),* nº 7/8, p. 133-148.

De Boer, A., Pijl, S. & Minnaert, A. (2012). Students' attitudes towards peers with special needs: A review of the literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, 59(4), 379-392.

Da Silva, J., & Tavares, H. (2009). *A atuação pedagógica docente na inclusão de crianças com deficiência no ensino fundamental.*

Declaração de Salamanca (1994). *Princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.* Espanha: Salamanca.

Doulkeridou, A., Evaggelinou, C., & Kudláček, M. (2010). Components of attitudes toward the inclusion of students with disabilities in physical education in the atipdpe-gr instrument for greek physical educators. *Acta Univ. Palacki. Olomuc., Gymn.* 40(4), 63-68.

Dukmak, S. J. (2013). Regular Classroom Teachers' Attitudes towards Including Students with Disabilities in the Regular Classroom in the United Arab Emirates. *The Journal of Human Resource and Adult Learning*, 9(1), 26.

Esteves A., Reis A., & Teixeira L. A Aprendizagem e o Ensino Cooperativos como práticas inclusivas na educação de alunos com Perturbações do Espectro do Autismo:

Comparação entre escolas dos 2º e 3º Ciclos com e sem Unidades de Ensino Estruturado para crianças com PEA. Escola Superior de Educação de Jean Piaget – Arcozelo. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente.* Lisboa, 5(1).

Fávero, O., Ferreira, W., Ireland, T., & Barreiros, D. (2009). *Tornar a educação inclusiva*. Unesco Representação no Brasil.

Fontes, A., Freixo, O., (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa.* Lisboa: Livros Horizonte.

Freire, S. (2008). Um olhar sobre a inclusão. *Revista de Educação. Vol. XVI,* pp. 5-20.

Frias, E. M. A., & Menezes, M. C. B. (2013). *Inclusão Escolar do Aluno com Necessidades Educacionais Especiais:* Contribuições ao professor do ensino regular.

Guhur, M., (2003). Dialética inclusão-exclusão. *Revista brasileira de educação especial*, 9(1), 39-56.

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

Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J., & Mira, J. (2001). *Programas Nacionais de Educação Física – Reajustamento*. Revisão dos PNEF (1989) homologada pelo Dec-Lei nº 6/2001 e pelo Dec-Lei nº 7 de 2001, de 16 de Janeiro. Edição online da DGIDC-ME. Acedido em 10 de novembro, 2016 em www.dgidc.min-edu.pt.

Johnson, D., Johnson, R. (1999), *Theory into Practice: Making Cooperative Learning Work.* 38(22).

Jones, R. L. (1984). *Attitudes and Attitude Change in Special Education: Theory and Practice.* The Council for Exceptional Children, 1920 Association Dr., Reston, VA.

Kafrouni, R., & Pan, M. (2001). A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais e os impasses frente à capacitação dos profissionais da educação básica: um estudo de caso. *Interação em Psicologia,*, 5, 31-46.

Kudláček, M. (2007). Components of attitudes toward inclusion of students with physical disabilities in physical education in the revised "ATIPDPE-R" instrument/scale for

prospective Czech educators. *Acta Universitatis Palackianae Olomucensis. Gymnica*, 37(1), 13-18.

Krug, H. (2002). A inclusão de pessoas portadoras de necessidades educativas especiais na educação física escolar. *Revista Educação Especial,* 15-23.

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

Leitão, F. & Bilimória H. (2014). A Perceção de Alunos e Docentes sobre a Interdependência Professor-Aluno: A Transição entre níveis de ensino. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*. Lisboa, 5(1).

Madden, T., Ellen, P., & Ajzen, I. (1992). A comparison of the theory of planned behavior and the theory of reasoned action. *Personality and social psychology Bulletin*, 18(1), 3-9.

Marques, U., Castro, J., & Silva, A. (2001). Actividade Física Adaptada: uma visão crítica. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto,*1 (1), 73-79.

Martín, E., Marchesi, A., Coll, C., Palacios, J., Marchesi, A., & Domingues, M. (1995). Da terminologia do distúrbio às necessidades educacionais especiais. *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*, 7-35.

Miniard, P., & Cohen, J. (1981). An examination of the Fishbein-Ajzen behavioral-intentions model's concepts and measures. *Journal of Experimental Social Psychology*, 17(3), 309-339.

Ministério da Educação (1986). Lei n.º 46/86: Lei de Bases do Sistema Educativo, de 14 de Outubro. *Diário da República,* I série, n.º 2373.

Ministério da Educação (2008). Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro. *Diário da República.* I série, n.º 4.

Ministério da Educação (2009) *Educação Inclusiva da Retórica à Prática. Resultados do Plano de Acção 2005-2009*. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Editora Cercica. Estoril

Nielsen, L. (1999). *Necessidades educativas especiais na sala de aula: um guia para professores*. Porto: Porto Editora.

Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º ciclo do ensino básico. *Inovação,* 11(1), 77-98.

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

Oliveira, F. (2013). *O papel da Educação Física na aprendizagem de alunos com necessidades educativas especiais.* Dissertação de Mestrado. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Omote, S., Oliveira, A., Baleotti, L., & Martins, S. (2005). Mudança de atitudes sociais em relação à inclusão. *Paidéia,*15(32), 387-398.

Pettigrew, T. & Tropp, L. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90, 751-783.

Poças, R. (2009). *Atitudes dos futuros professores de educação física face à inclusão de alunos com deficiência.* Coimbra. Universidade de Ciências do Desporto e Educação Física.

Pujolás, P. (2001) *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en educación obligatoria. Málaga*: Ediciones Aljibe.

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

Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais.*

Rodrigues, A. (2009). *Psicologia Social* .27ª Edição. Editora Vozes. Petrópolis.

Rodrigues, D. (2003). A Educação Física perante a Educação Inclusiva: reflexões conceptuais e metodológicas. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física.*

Rodrigues, D. (2006). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.* Grupo Editorial Summus.

Rodriguez, D., & Nogueira, J. (2010). Educação especial e inclusiva em Portugal factos e opções. *Revista de Educación Inclusiva,* 3(1), 97-109.

Rutland, A., Cameron, L., Bennett, L., & Ferrell, J. (2005). Interracial contact and racial constancy: A multi-site study of racial intergroup bias 3-5 years old Anglo-British children. *Applied Developmental Psychology*, 26, 699-713.

Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-ação è educação inclusiva. *Revista lusófona de educação*, 5(5).

Sanches, I., & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8(8).

Santos, A. (2013) *Inclusão de alunos com NEE. Projeto da responsabilidade da apie* – Associação Portuguesa de Investigação Educacional. Educação Especial e Deficiência. Acedido em 17 de novembro, 2016 em http://edif.blogs.sapo.pt/98680.html.

Schwarz, N., & Bohner, G. (2001). The construction of Attitudes. Intrapersonal Processes (Blackwell Handbook of Social Psychology), *Oxford, UK: Blackwell*, pp. 436-457.

Silva, M., (2009). Da exclusão à inclusão: conceções e práticas. *Revista lusófona de educação*, (13), 135-153.

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

Sherrill, C. (1998). *Adapted Physical Activity, Recreation and Sport: Cross Disciplinary and lifespan. New York:* McGraw Hill.

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

Tavares, C., & Sanches, I. (2013). Gerir a diversidade: contributos da aprendizagem cooperativa para a construção de salas de aula inclusivas. *Revista Portuguesa de Educação*, 26(1), 307-347.

Tripp, A., French, A. & Sherrill, C. (1995). Contact Theory and Attitudes of Children in Physical Education Programs Toward Peers With Disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly,* 12(4), pp. 323–332.

UNESCO (1978). *Carta Internacional da Educação Física e do Desporto*.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

UNICEF (1989). *A Convenção sobre os direitos da Criança.*

Walberg, H. J., & Paik, S. (2000). *Práticas Educativas Eficazes*. França: UNESCO.

Warnock Report (1978). *Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: Her Magessty´s Stationery Office.

Young, H. (1997). *Student attitudes toward individuals with disabilities: Inclusive versus traditional classrooms in elementary school.*

Anexos

Anexo I: Questionário para turmas com alunos NEE: "A atitude dos alunos sobre a inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de EF" (AID-EF, Leitão, 2014).

Para responderes a este questionário utiliza a escala de 1 a 6 que se segue:

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

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

DADOS DO ALUNO

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

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

Anexo 2 – Análise Inferencial relativa às crenças Comportamentais Desfavoráveis

	Presença	***Ausência***
Média	1,834	1,899038
Variância	1,116	0,741757
Observações	228,000	156
Hipótese de diferença de média	0,000	
gl	370,000	
Stat t	-0,658	
P(T<=t) uni-caudal	0,256	
t crítico uni-caudal	1,649	
P(T<=t) bi-caudal	0,511	
t crítico bi-caudal	1,966	

Anexo 3 – Análise Inferencial relativa às crenças Comportamentais Favoráveis

	Presença	***Ausência***
Média	4,505	4,753205
Variância	0,973	0,828215
Observações	228,000	156
Hipótese de diferença de média	0,000	
gl	350,000	
Stat t	-2,531	
P(T<=t) uni-caudal	0,006	
t crítico uni-caudal	1,649	
P(T<=t) bi-caudal	0,012	
t crítico bi-caudal	1,967	

Anexo 4 – Análise Inferencial relativa às Crenças Normativas

	Presença	***Ausência***
Média	4,865	4,902244
Variância	0,919	0,615785
Observações	228,000	156
Hipótese de diferença de média	0,000	
gl	370,000	
Stat t	-0,416	
P(T<=t) uni-caudal	0,339	
t crítico uni-caudal	1,649	
P(T<=t) bi-caudal	0,678	
t crítico bi-caudal	1,966	

Anexo 5 – Análise Inferencial relativa às Crenças de Controlo Interno

	Presença	***Ausência***
Média	4,232	4,967948718
Variância	1,690	1,179611249
Observações	228,000	156
Hipótese de diferença de média	0,000	
gl	367,000	
Stat t	-6,010	
P(T<=t) uni-caudal	0,000	
t crítico uni-caudal	1,649	
P(T<=t) bi-caudal	0,000	
t crítico bi-caudal	1,966	

Anexo 6 – Análise Inferencial relativa às Crenças de Controlo Externo

	Presença	***Ausência***
Média	3,967	4,66025641
Variância	1,339	1,022539289
Observações	228,000	156
Hipótese de diferença de média	0,000	
gl	360,000	
Stat t	-6,218	
P(T<=t) uni-caudal	0,000	
t crítico uni-caudal	1,649	
P(T<=t) bi-caudal	0,000	
t crítico bi-caudal	1,967	