

Sílvia Maria Cordeiro Lopes Carioca

**AS ATITUDES FAVORÁVEIS E AS CRENÇAS
NORMATIVAS DOS ALUNOS DO 3º CICLO E DO
ENSINO SECUNDÁRIO – O CONTACTO COM OS
ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS
ESPECIAIS**

Orientador: Professor Doutor Francisco Ramos Leitão

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Educação Física e Desporto

Lisboa

2016

Sílvia Maria Cordeiro Lopes Carioca

**AS ATITUDES FAVORÁVEIS E AS CRENÇAS
NORMATIVAS DOS ALUNOS DO 3º CICLO E DO
ENSINO SECUNDÁRIO – O CONTACTO COM
ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS
ESPECIAIS**

Relatório de estágio defendido para
obtenção do Grau de Mestre em Educação Física no curso de
Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e
Secundário, conferido pela Universidade Lusófona de
Humanidades e Tecnologias, com o Despacho Reitoral
Nº 377/ 2016 com a seguinte composição:

Presidente:

Professor Doutor Jorge dos Santos Proença Martins

Arguente:

Professora Doutora Maria Odete Pereira da Silva Emygdio da
Silva

Orientador:

Professor Doutor Francisco Alberto Ramos Leitão

Vogal:

Professora Doutora Ana Margarida Tavares Sousa

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Educação Física e Desporto

Lisboa

2016

Agradecimentos

Este trabalho marca o início de um novo percurso na minha vida, e tal não seria possível sem o principal e constante apoio da minha família (destacando os pais e os irmãos) ao longo do meu percurso académico, que tantas boas recordações levo daqui para a frente.

Agradeço de uma forma muito sentida a esta instituição e ao corpo Docente que me acolheu durante estes anos, contribuindo para a minha formação, experiência e desenvolvimento a nível pessoal, social, académico e profissional, destacando três grandes nomes que marcaram três fases essenciais deste percurso. O meu muito obrigado ao Professor Olímpio Coelho, que me acompanhou nas disciplinas de Pedagogia do Desporto e Projecto, pelo destaque do exemplo, sabedoria, apoio, e empenho no trabalho, contribuindo para a minha estimação na área do ensino, ao Professor José Jardim, que nesta instituição me acompanhou em Opção I (Voleibol) mas que já tem vindo a intervir na minha formação desde o ensino básico, e que suscitou em mim desde nova, a curiosidade por esta tão estimulante modalidade que é o voleibol, e que faz parte da minha vida, mostrando-me o apreço que hoje tenho pelo treino, e ao Professor Francisco Ramos Leitão, orientador deste relatório de estágio e professor ao longo destes anos em cadeiras como, Desenvolvimento e Adaptação motora, Opção II e Educação Física Adaptada, que me revelou este gosto e curiosidade na área cada vez mais importante na nossa formação que é, de forma geral, a inclusão.

Pelo incentivo, motivação, amizade, estou muito grata ao meu grande amigo André Teles, que sempre me firmou ao longo desta caminhada.

À minha colega e amiga Tatiana Brito, obrigada pela paciência, companheirismo e muitos outros valores indiscreíveis que culminaram na amizade que vivemos presentemente.

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

Resumo

O presente estudo, intitulado “*As atitudes favoráveis e as Crenças Normativas dos Alunos do 3º ciclo e do Ensino Secundário – o contacto com os Alunos com NEE*”, pretende analisar como variam as crenças dos alunos em relação à inclusão de alunos com NEE nas aulas de Educação Física em função dos níveis de ensino supracitados.

A investigação baseia-se na Teoria do Comportamento Planeado (TCP) de acordo com a qual o comportamento de um indivíduo é o reflexo da informação ou crenças relevantes para o mesmo, sendo estas crenças consideradas fundamentais para determinar as intenções e acções de uma pessoa (Ajzen, 1991). Embora esta teoria defina três tipos de crenças (crenças comportamentais favoráveis ou desfavoráveis, Crenças normativas e Crenças de controlo), serão analisadas apenas as crenças comportamentos favoráveis e as crenças normativas potenciadoras de atitudes positivas no contexto da inclusão de alunos com NEE nas turmas.

A amostra do estudo é constituída por 1453 alunos com idades compreendidas entre os 11 e os 21 anos, apresentando uma média de idades de 14,15 ($\pm 1,49$), incluindo 728 (50,1%) de alunos do género masculino e 725 (49,9%) do género feminino, Além disso, 1159 (79,8%) dos alunos considerados na amostra frequentam o 3ºciclo do ensino básico, enquanto 294 (20,2%) frequentam o ensino secundário. Do conjunto de alunos, 629 (43,3%) frequentam turmas com pelo menos um aluno com NEE, enquanto 824 (56,7%) frequentam turmas sem alunos com NEE.

O instrumento utilizado foi o questionário “A atitude dos alunos sobre a inclusão dos seus pares com deficiência” (Leitão, AID-EF, 2014) que tem como base a TCP (Ajzen, 1991) e é composto por dezasseis itens de resposta fechada numa escala de Likert adaptada, com seis parâmetros (1 – 6).

As análises realizadas permitiram concluir que, no que se refere quer às “atitudes favoráveis” quer às “crenças normativas”, estas variam significativamente com o nível de ensino no caso das turmas que não incluem alunos com NEE. Genericamente, concluiu-se que o nível de ensino influencia positivamente o desenvolvimento de atitudes favoráveis em relação à inclusão, na mesma turma, de alunos sem e com NEE e que essas atitudes são sobretudo suportadas em valores como a tolerância e a aceitação da diferença, base de um ambiente de aprendizagem inclusivo.

Abstract

This study, entitled “Favorable attitudes and Normative Beliefs of Students of 3rd Cycle and Secondary – Contact with Special Need Students”, wishes to analyse how the students beliefs vary according to the inclusion of special need students in Physical Education classes related with the aforementioned levels of education.

The research is based on the Theory of Planned Behaviour (TPB) on which someone's behaviour is the reflexion of the information or relevant beliefs, being those beliefs considered fundamental to determine the intentions and actions of a person (Ajzen, 1991).

Although this theory defines 3 types of beliefs (favourable or unfavourable behaviour beliefs, normative beliefs and control beliefs), will only be analysed the favourable behaviour beliefs and normative beliefs which may cause positive attitudes in the inclusion context of special need students in classes.

The study sample is made of 1453 students with ages between 11 and 21 years old, presenting an age average of 14,15 ($\pm 1,49$), including 728 (50,1%) male students and 725 (49,9%) female students. Additionally, 1159 (79,8%) of the Students attend to the 3rd cycle, while 294 (20,2%) attend to the secondary.

Of the whole students set, 629 (43,3%) attend to classes with at least one student with special needs, while 824 (56,7%) attend to classes without special needs students.

It was used a survey “students attitude about the inclusion of peers with disabilities” (Leitão, AID-EF, 2014), based on TPB (Ajzen, 1991) and consists on sixteen items of closed reply on a Likert scale adapted, with 6 parameters (1-6).

The analysis to conclude that, in what refers to “favorable attitudes” and “normative beliefs”, they vary significantly with education level on the classes that do not include students with special needs.

In general, we conclude that the level of education influences positively the development of favorable attitudes, according to the inclusion, in the same class, the students with or without special needs and those attitudes are mainly supported in values like tolerance and acceptance of difference, based on an environment of inclusive learning.

Abreviaturas, Siglas e Símbolos

EF – Educação Física

EFA – Educação Física Adaptada

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OMS – Organização Mundial da Saúde

ONU – Organização Mundial das Nações Unidas

TAR – Teoria da Acção Racional

TCP – Teoria do Comportamento Planeado

SMD – Serious and Multiple Disabilities

Índices

Índice Geral

<u>AGRADECIMENTOS</u>	<u>3</u>
<u>RESUMO</u>	<u>4</u>
<u>ABSTRACT</u>	<u>5</u>
<u>ABREVIATURAS, SIGLAS E SÍMBOLOS</u>	<u>6</u>
<u>ÍNDICES</u>	<u>7</u>
<u>ÍNDICE DE TABELAS</u>	<u>10</u>
<u>ÍNDICE DE FIGURAS</u>	<u>11</u>
<u>INTRODUÇÃO</u>	<u>12</u>
<u>CAPÍTULO 1 – REVISÃO DA LITERATURA</u>	<u>15</u>
4.1. PERSPECTIVAS SOBRE DEFICIÊNCIA	15
4.1.1. CONCEITO DE DEFICIÊNCIA	15
4.1.2. PRECONCEITO E DISCRIMINAÇÃO NA DEFICIÊNCIA	15
4.1.3. NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS.....	17
4.2. INCLUSÃO	18
4.1.4. CONCEITO DE INCLUSÃO	18
4.1.5. ESCOLA INCLUSIVA	19
4.1.6. EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA	22
4.3. APRENDIZAGEM COOPERATIVA	23
4.4. ATITUDES	26
4.1.7. CONCEITO DE ATITUDE NO ÂMBITO DA INCLUSÃO	26
4.1.8. TEORIA DO COMPORTAMENTO PLANEADO	28
4.1.9. CRENÇAS NORMATIVAS	28
4.1.10. CRENÇAS COMPORTAMENTAIS FAVORÁVEIS	28

<u>CAPÍTULO 2 – ABORDAGEM METODOLÓGICA</u>	<u>30</u>
2.1. DEFINIÇÃO DOS OBJECTIVOS DO ESTUDO.....	30
2.2. QUESTÃO DE PARTIDA	30
2.3. DESENHO DO ESTUDO	30
2.4. CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA.....	30
2.5. INSTRUMENTOS DE MEDIDA.....	33
2.6. PROCEDIMENTOS.....	34
2.7. CARACTERIZAÇÃO DAS VARIÁVEIS EM ESTUDO	35
2.8. HIPÓTESES DE ESTUDO	36
<u>CAPÍTULO 3 – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS</u>	<u>37</u>
3.1. ANÁLISE DESCRITIVA.....	37
3.1.1. ATITUDES FAVORÁVEIS	37
3.1.2. CRENÇAS NORMATIVAS	38
4.2. ANÁLISE INFERENCIAL	40
4.1.1. HIPÓTESE Nº1.....	41
4.1.2. HIPÓTESE Nº2.....	42
4.1.3. HIPÓTESE Nº3.....	43
4.1.4. HIPÓTESE Nº4.....	45
<u>CAPÍTULO 4 – DISCUSSÃO DE RESULTADOS</u>	<u>47</u>
4.1. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS POR DIMENSÃO.....	47
4.1.1. CRENÇAS COMPORTAMENTAIS FAVORÁVEIS	47
4.1.2. CRENÇAS NORMATIVAS	48
4.2. DISCUSSÃO CONJUNTA DOS RESULTADOS	49
<u>CONCLUSÃO</u>	<u>51</u>
<u>BIBLIOGRAFIA</u>	<u>53</u>
<u>ANEXOS</u>	<u>56</u>
ANEXO 1 – QUESTIONÁRIO	56
A1.1. A ATITUDE DOS ALUNOS SOBRE A INCLUSÃO DOS SEUS PARES COM DEFICIÊNCIA	56
A1.2. A ATITUDE DOS ALUNOS SOBRE A INCLUSÃO DOS SEUS PARES COM DEFICIÊNCIA (2)	58

ANEXO 2 – ATITUDES FAVORÁVEIS – DETALHE DA ANÁLISE DESCRITIVA (1)	60
ANEXO 3 – ATITUDES FAVORÁVEIS – DETALHE DA ANÁLISE DESCRITIVA (2)	61
ANEXO 4 – CRENÇAS NORMATIVAS – DETALHE DA ANÁLISE DESCRITIVA (1)	62
ANEXO 5 – CRENÇAS NORMATIVAS – DETALHE DA ANÁLISE DESCRITIVA (2)	63
ANEXO 6 – OUTPUT DO TESTE T-STUDENT RELATIVO ÀS QUESTÕES DA H.1	64
ANEXO 7 – OUTPUT DO TESTE T-STUDENT RELATIVO À H.1	65
ANEXO 8 – OUTPUT DO TESTE T-STUDENT RELATIVO ÀS QUESTÕES DA H.2	66
ANEXO 9 – OUTPUT DO TESTE T-STUDENT RELATIVO À H.2	67
ANEXO 10 – OUTPUT DO TESTE T-STUDENT RELATIVO ÀS QUESTÕES DA H.3.....	68
ANEXO 11 – OUTPUT DO TESTE T-STUDENT RELATIVO À H.3	69
ANEXO 12 – OUTPUT DO TESTE T-STUDENT RELATIVO ÀS QUESTÕES DA H.4.....	70
ANEXO 13 – OUTPUT DO TESTE T-STUDENT RELATIVO À H.4	71
ANEXO 14 – OUTPUT DO TESTE T-STUDENT AF vs NEE	72
ANEXO 15 – OUTPUT DO TESTE T-STUDENT CN vs NEE.....	72

Índice de Tabelas

Tabela 1– Dimensões em estudo e Itens do Questionário	34
Tabela 2 - Resultados da dimensão “atitudes favoráveis”	37
Tabela 3 - Resultados das questões relativas à dimensão “atitudes favoráveis”	38
Tabela 4 - Resultados da dimensão “Crenças normativas”	39
Tabela 5 - Resultados das questões relativas à dimensão “crenças normativas”	39
Tabela 6 - Teste T-Student – Questões “atitudes favoráveis” segundo o nível de ensino em turmas com alunos com NEE	42
Tabela 7 - Teste T-Student – Questões “crenças normativas” segundo o nível de ensino em turmas com alunos com NEE	43
Tabela 8 - Teste T-Student – Questões “atitudes favoráveis” segundo o nível de ensino em turmas sem alunos com NEE.....	44
Tabela 9- Teste T-Student – Questões “crenças normativas” segundo o nível de ensino em turmas sem alunos com NEE.....	46

Índice de Figuras

Figura 1 – Distribuição das Idades dos alunos da amostra.....	31
Figura 2 – Distribuição pelo Género dos alunos da amostra.....	31
Figura 3 – Distribuição dos alunos da amostra de acordo com a escola que frequentam	32
Figura 4 – Distribuição dos alunos da amostra de acordo o nível de ensino e a presença em turmas com pelo menos um aluno com NEE	32
Figura 5 – Distribuição dos alunos da amostra de acordo com a origem.....	33
Figura 6 – Média das questões relativas à dimensão “atitudes favoráveis”	38
Figura 7 – Média das questões relativas à dimensão “crenças normativas”	40
Figura 8 - Teste T-Student - “atitudes favoráveis” segundo o nível de ensino em turmas com alunos com NEE	41
Figura 9 - Teste T-Student - “crenças normativas” segundo o nível de ensino em turmas com alunos com NEE	42
Figura 10 - Teste T-Student - “atitudes favoráveis” segundo o nível de ensino em turmas sem alunos com NEE	44
Figura 11 - Teste T-Student - “crenças normativas” segundo o nível de ensino em turmas sem alunos com NEE	45
Figura 12 – Gráfico – Atitudes Favoráveis segundo o nível de ensino	47
Figura 13 – Gráfico – Crenças Normativas segundo o nível de ensino	48

Introdução

A inclusão como tema central desta dissertação justifica-se pela sua actualidade e relevância.

Na realidade, a inclusão é um dos temas mais relevantes na educação pela sua abrangência uma vez que visa melhorar a qualidade de vida de todas as crianças envolvidas, bem como potenciar a construção de uma sociedade mais inclusiva, combater atitudes discriminatórias e permitir igualdade de oportunidades no acesso à educação (UNESCO, 1994).

No entanto, actualmente, a inclusão é vista como uma mais-valia para o ensino, tanto para o professor, como para o grupo, como para cada aluno, considerando-se um conceito relativamente novo e, por isso mesmo, ainda não completamente estudado.

O conceito de inclusão em educação surge apenas nos anos 90 e refere que os alunos com necessidades educativas especiais devem ser educados com pares ditos normais, registando ainda assim a necessidade de realizar mudanças específicas no sistema educativo (Pereira, 1998).

Relativamente às mudanças que tendem a acomodar a perspectiva inclusiva na educação, nota-se que, após a declaração de Salamanca, se registou uma progressão no pensamento na área da educação especial, tendo-se reconhecido que as necessidades educativas especiais (NEE) deviam constituir um elemento essencial do currículo das escolas (Pereira, 1998).

A ideia de separação utilizada pelas escolas parte maioritariamente da acreditação de protecção das populações especiais da eventual rejeição no ensino regular, da idealização de proporcionar aos alunos com NEE uma instrução mais adequada e direccionada, da ideia de falta de experiência, preparação e formação dos professores do ensino regular para alunos com NEE, e da crença de que os alunos com NEE se desenvolvem muito distintamente dos alunos ditos normais. Estas ideias pré-concebidas pela história vêm defender um modelo centrado no aluno individual, ou modelo do aluno com defeito, ao invés do modelo de escola inclusiva que assume um compromisso com as abordagens sócio-institucionais, ou seja, reconhece o papel activo da escola no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos (Leitão, 2010).

A perspectiva de escola inclusiva valoriza a educação e todos os seus intervenientes. Já Porter (1995) citado por Leitão (2010, p.15) lembrava que “Hoje sabe-se que os problemas da aprendizagem são contextuais, têm lugar no contexto da sala de aula, onde se verifica a influência da estrutura curricular e das estratégias pedagógicas utilizadas pelo professor”. Assim, e com base nos direitos humanos e nos valores culturais, verifica-se que as práticas educativas segregadas produzem desigualdades e injustiças, daí a defesa de uma escola inclusiva. Justificando, António Sérgio, citado por Leitão (2010, p.15) afirmava que “A escola cooperativa é a escola de todos e para todos”, onde os professores e os alunos são aprendizes activos, envolvidos na construção da sua própria aprendizagem e desenvolvimento, enfrentando os seus próprios riscos e desafios, utilizando a “diversidade como fonte de criatividade, produtividade e energia” (Leitão, 2010, p.16).

Considera-se um bom ensino (e um bom professor) aquele que é capaz de adaptar o currículo, tarefa e/ou ambiente de acordo com as necessidades dos alunos, para que estes possam participar de forma completa nas aulas de educação física. Segundo alguns autores (Pivik, Mccomas, & la Flamme, 2002) existe a oportunidade de fornecer escolas que modelam o comportamento e as atitudes desejadas para os jovens no mundo real. Outros estudos (Armstrong, Rosenbaum, & King, 1987; Johnson & Johnson, 1984) sugerem que um clima de aula em que os alunos trabalham cooperativamente é promotor de comportamentos e atitudes mais positivas.

A EF é naturalmente uma área curricular mais facilmente inclusiva por ter uma maior flexibilidade de conteúdos e por requerer uma interajuda e parceria a vários níveis do desenvolvimento humano (Rodrigues, 2006, citado por Silva & Fumes, 2014).

Assim muitos autores têm estudado a temática da inclusão e da aceitação de alunos com deficiência pelos seus pares, no âmbito das aulas de EF. Tradicionalmente, estes estudos focam-se nas características das crianças e jovens com deficiência, nas condições e ambiente em que decorrem as aulas ou nas características dos professores (Cowardin, 1986).

Outros estudos partem da análise dos factores potenciadores e das características dos alunos sem deficiência relacionadas com atitudes favoráveis face aos seus pares com deficiência e que se constituem como facilitadoras da convivência e entreajuda entre os dois grupos. Por exemplo, o facto da escola ser uma escola inclusiva é um factor potenciador de atitudes positivas por parte das crianças e jovens para com os seus pares com deficiência (McGregor & Forlin, 2005) mas as características pessoais como sejam a idade (King,

Rosenbaum, Armstrong, & Milner, 1989), o sexo (Rosenbaum, Armstrong, & King, 1988), o ano escolar (Cowardin, 1986) e o facto de terem ou não contactado com crianças ou jovens com deficiência (Tripp, French, & Sherrill, 1995) também o demonstram ser.

Este estudo insere-se neste último tipo de estudos e tem como objectivo analisar como variam as crenças dos alunos em relação à inclusão de alunos com NEE nas aulas de Educação Física em função dos níveis de ensino, em concreto, terceiro ciclo do ensino básico e ensino secundário.

A investigação é baseada na Teoria do Comportamento Planeado de acordo com a qual o comportamento de um indivíduo é o reflexo da informação ou crenças relevantes para o mesmo, sendo estas crenças consideradas fundamentais para determinar as intenções e acções de uma pessoa (Ajzen, 1991). Esta teoria define três tipos de crenças: crenças comportamentais favoráveis ou desfavoráveis, (influenciam as atitudes que suportam o comportamento); Crenças normativas (constituem a motivação que determinam a possibilidade de aceitação ou rejeição de um determinado comportamento); crenças de controlo (são a base para a percepção do controle comportamental). Neste estudo serão analisadas apenas as crenças comportamentos favoráveis e as crenças normativas potenciadoras de atitudes positivas no contexto de inclusão de alunos com NEE nas turmas.

A estrutura deste estudo está dividida em 4 capítulos. No Capítulo 1, são descritos os principais conceitos e é revista a literatura relevante para os temas que a pesquisa abrange. O Capítulo 2 apresenta e explica a abordagem metodológica, sendo referida a questão inicial, a caracterização do estudo, os instrumentos de medida assim como as hipóteses e as variáveis em estudo. No Capítulo 3, os resultados do trabalho de campo são apresentados e analisados de forma descritiva e inferencial. No Capítulo 4, discutem-se os resultados confrontando-os com as hipóteses de estudo. Finalmente, o capítulo 5 apresenta as principais conclusões da pesquisa e destaca sugestões de pesquisas futuras, bem como a sua contribuição distintiva.

Capítulo 1 – Revisão da Literatura

1.1. Perspectivas sobre Deficiência

1.1.1 Conceito de Deficiência

Os direitos humanos das pessoas com deficiência são resultado de um processo complexo de construção que começou a ter maior ênfase com a legitimação de acções de pessoas e grupos organizados que, através da pressão social reivindicaram os direitos humanos e impulsionaram a mudança, adequação e implementação da legislação (Hazard, Filho, & Rezende, 2007).

Segundo a Convenção Interamericana¹ para a eliminação de todas as formas de discriminação contra pessoas portadoras de deficiência, que entrou em vigor a 2001, o termo deficiência significa “uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais actividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente económico e social” (art.I).

Na teoria acredita-se que todos os cidadãos usufruem dos mesmos direitos (incluindo as pessoas com deficiência), mas a discriminação que essas pessoas enfrentam é resultado de um processo de exclusão que os torna vulneráveis e à margem da sociedade actual.

No entanto, têm-se vindo a verificar alguns avanços no Mundo, que foram registados nas últimas décadas, tais como textos legislativos já adoptados a nível internacional, que irão potenciar a inclusão de pessoas com deficiência.

1.1.2. Preconceito e Discriminação na Deficiência

Na sociedade em que vivemos defende-se a ideia de que cada pessoa é sujeita de direitos, onde as pessoas com deficiência que antes eram ensombradas na sociedade, passaram a ser vistas como pessoas com voz e vontade própria (Hazard, Filho, & Rezende, 2007).

Para se perceber a discriminação vivida pelas pessoas com deficiência é necessário perceber um outro conceito, o preconceito.

Segundo o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa (2008-2013), “Preconceito

¹ Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência aprovada pelo Congresso Nacional do Brasil por meio do Decreto Legislativo nº 198, de 13 de Junho de 2001 e que entrou em vigor a 14 de Setembro de 2001 (no Brasil). Esta convenção visa que, pessoas portadoras de deficiência tenham os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas sem serem submetidas à discriminação usufruindo da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano.

(pré + conceito) é uma ideia ou conceito formado antecipadamente e sem fundamento sério ou imparcial, uma opinião desfavorável que não é baseada em dados objectivos. Passa por um estado de abuso, de cegueira moral.”

Em Esparta, na Grécia antiga, pessoas com deficiência eram abandonadas, sendo consideradas inúteis. Mas a partir do séc. XIX com o fortalecimento do espírito religioso de compaixão e piedade, as pessoas com deficiência tornaram-se dignas de pena, passando a ser consideradas como totalmente dependentes de outras para viver.

Já no séc. XX com o domínio das políticas, surgem centros e espaços isolados que acolhem pessoas com deficiências, tornando-as invisíveis para a maior parte da população, ou seja, elas existem mas quase que não aparecem na cidade, deixando a ideia de que estas são incapazes de se integrarem na sociedade, quando é a própria sociedade que lhes impede o acesso (Hazard, Filho, & Rezende, 2007).

No entanto a “história”, que nos choca à primeira vista, não está longe do que hoje se passa nos nossos dias. O preconceito ainda existe e por vezes de ambientes que indirectamente têm mais impacto nas pessoas portadoras de deficiência, principalmente no seio familiar, onde entram num ambiente de negação, levando à discriminação.

Discriminação, que advém do latim *discriminatio* - *onis*, que significa separação, é o acto ou efeito de discriminar. É o acto de colocar algo ou alguém de parte que pode levar a um tratamento desigual ou injusto de uma pessoa ou grupo, com base em preconceitos de alguma ordem, nomeadamente sexual, religioso, étnico, etc” (in Dicionário Priberam, 2008-2013).

Como refere O’Hara & Levy (1984, citado por Almeida, 2012, p. 45) “as reacções dos pais à informação de que o seu filho é uma criança com Necessidades Educativas Especiais (NEE) têm sido comparadas às experiências de perda de alguém amado, por morte ou separação” e como forma de aliviar essa “perda” os pais exigem um tratamento normal para os seus filhos, com as mesmas exigências idealizadas para um filho sem NEE – negação como mecanismo de defesa – algo que é inatingível, gerando o sentimento de exclusão na criança.

A cooperação entre a família e a escola é indispensável, beneficiando o rendimento dos alunos e realçando o importante papel dos pais. Para isso é importante que estes saiam do “poço” de negação e tenham em vista o único objectivo de inclusão como meio de

melhoramento da qualidade de vida dos seus filhos com NEE, bem como combater atitudes discriminatórias e permitir igualdade de oportunidades no acesso à educação (UNESCO, 1994).

Ainda hoje se pensa que uma pessoa com deficiência é doente e precisa principalmente de cuidados médicos. Indirectamente actua-se como se essas pessoas não tivessem vontade própria, mas é fundamental, para se entender o que realmente significa ser uma pessoa com deficiência, “desconstruir” esses preconceitos a respeito delas e pensar, entender e agir apropriadamente, sendo que, antes de mais, uma pessoa com deficiência é uma pessoa igual a todas as outras e ao mesmo tempo diferente, com características e limitações próprias, como todas as pessoas, em graus de natureza variados (Hazard, Filho, & Rezende, 2007).

1.1.3. Necessidades Educativas Especiais

A Declaração Internacional de Salamanca (1994)² definiu as crianças com necessidades educativas especiais como, “todas aquelas crianças e jovens cujas necessidades educativas se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem”.

Uma vez que “toda criança tem o direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem (...), aqueles com necessidades educativas especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria adaptá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades” (UNESCO, 1994, p.1).

Esta mesma Declaração descreve ainda que as crianças com NEE deveriam ter um apoio complementar no contexto do currículo regular ao invés de um currículo diferente, baseando a defesa da inclusão na providência da mesma educação para todas as crianças, promovendo apoio e assistência adicional às crianças que assim o requeiram.

Cabe às escolas encontrar formas de educar as crianças com NEE, procurando obter o sucesso destas, mesmo as que possuem grandes desvantagens de aprendizagem. Assim, presume-se que as crianças e jovens com NEE devem ser incluídas nos projectos educacionais feitos para a maioria das crianças. Isto leva ao conceito de escola inclusiva.

A Organização Mundial de Saúde (OMS) estima que 10% da população mundial é

² A Declaração de Salamanca (*United Nations General Assembly*, 1984), mundialmente considerada como um dos documentos basilares na consolidação da educação inclusiva. É uma resolução das Nações Unidas Geral sobre princípios, políticas e práticas em educação especial.

Constituída por pessoas com algum tipo de deficiência, como tal é crucial adoptar uma educação inclusiva e “reforçar a colaboração com as entidades oficiais nacionais e intensificar o envolvimento crescente delas no planeamento, implementação e avaliação de provisão em educação especial” (Hazard, Filho, & Rezende, 2007, p.19).

A Educação Especial inclusiva incorpora princípios de uma forte pedagogia da qual todas as crianças podem beneficiar, assume que as diferenças humanas são normais e que a conciliação com a aprendizagem deve ser adaptada às necessidades da criança, ao invés de ser a criança a adaptar-se ao que está pré-concebido a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem. Pressupõem-se então que uma pedagogia centrada na criança é benéfica para todos os alunos e, conseqüentemente, para a sociedade (UNESCO, 1994).

Nos últimos dois séculos, após muito tempo e história de rejeição e abandono, as pessoas com deficiência passaram a ser “objecto” de políticas especiais. A segregação institucional foi mantida levando a uma fase de integração das pessoas com deficiência na sociedade. A integração visa a qualificação ou habilitação da pessoa com deficiência de forma a que se possa integrar na sociedade (Hazard, Filho, & Rezende, 2007).

Complementando a definição supracitada, Hazard, Filho & Rezende (2007), afirmam que a sociedade inclusiva é uma sociedade para todos. Este conceito apareceu pela primeira vez em textos internacionais no ano de 1990, durante uma Assembleia Geral da Organização Mundial das Nações Unidas (ONU). Por meio da Resolução nº 45/91, a ONU alertava a comunidade internacional para situações de grupos vulneráveis nos países em desenvolvimento onde estavam incluídas as pessoas com deficiência.

Com atenção ao comunicado, o modelo social passa a estar ligado a uma nova fase de políticas, denominada de inclusão.

1.2. Inclusão

1.2.1. Conceito de Inclusão

Segundo Hazard, Filho & Rezende (2007, p.20), enquanto que na “integração é apenas a pessoa com deficiência quem se deve adaptar para integrar a sociedade, a inclusão visa qualificar a sociedade para que possa incluir a todos”.

Assim, uma Sociedade inclusiva é uma sociedade que permite a igualdade de oportunidade, adaptando-se às necessidades e diferenças de cada um, evitando a exclusão. Ou seja, é aquela que é capaz de abranger toda a diversidade humana e encontrar meios e formas

para que todos possam ter acesso a ela, sejam estes vulneráveis ou privilegiados, assumindo a responsabilidade de contribuir para o bem comum.

Segundo a Carta Internacional da Educação Física e do desporto da UNESCO (1978)³, “todas as pessoas humanas têm o direito à educação física e ao desporto, indispensáveis ao desenvolvimento da sua personalidade” (art.1), fazendo da inclusão uma condição irrefutável na sociedade actual.

Antes de mais, a inclusão requer um esforço e uma mudança da própria escola, para poder proporcionar a todos melhores condições de “aprendizagem, sucesso e participação”, dentro das bases características de cada um. Assim, a inclusão é primariamente “uma questão de direitos e valores, é a condição de educação democrática” (Leitão, 2010, p.1).

1.2.2. Escola Inclusiva

Sendo a inclusão uma questão de direitos e de valores, e sendo que estes se adquirem maioritariamente na escola, tais como a “cidadania, a aceitação, o respeito pela diferença, a solidariedade, a equidade e a justiça” (Leitão, 2010, p.3), é a própria escola que deve contribuir fortemente para a produção dos mesmos, de forma a proporcionar condições de evolução e sucesso para todos os membros.

Pese embora a abrangência do conceito de inclusão salientado por McMaster (2013), o conceito de escola inclusiva, na literatura, acaba por ser mais específico. Stainback & Stainback (1990) definem escola inclusiva como aquela que educa dentro de um único sistema educativo com progressos e apoios apropriados, de forma adequada ao estímulo das capacidades e necessidades de cada aluno, ou seja a escola inclusiva pretende proporcionar a todas as crianças e jovens com NEE uma aprendizagem e uma vivência em comunidade de pertença (Gaspar, 2000).

O ideal de uma educação inclusiva, pode dizer-se que é ainda um processo em construção. No entanto, esta defende que a educação é um direito para todos, mas isso implica trabalhar constantemente com a diversidade, evidenciando valores de “acolhimento, aceitação, esforço colectivo e equiparação de oportunidades” (Silva & Fumes, 2014, p.577).

3 Esta carta foi proclamada na Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, reunida em Paris na sua 20ª sessão, a 21 de Novembro de 1978. Esta Carta tem em consideração a Carta das Nações Unidas e a Declaração Universal dos Direitos Humanos e promove colocar o desenvolvimento da Educação Física e do Desporto ao serviço do progresso da Humanidade. Promove ainda o seu desenvolvimento e incita os governos, as organizações não governamentais competentes, os educadores, as famílias e os próprios indivíduos a nela se inspirarem, a difundi-la e a pô-la em prática.

É através da educação inclusiva que a escola procura, da forma mais adequada que encontra consoante os recursos disponíveis, responder às diferenças dos alunos. Neste sentido, a educação inclusiva é:

“a prática de inclusão de todos os alunos, independente das suas deficiências, em escolas e salas de aula adequadas de modo a que exista aprendizagem do conteúdo académico. O desafio desse ensino é desenvolver uma pedagogia centrada na criança capaz de educar, com sucesso, a todo e qualquer aluno no ensino regular independentemente das suas condições física, sociais ou culturais” (Batista, Fernandes, Figueiredo, et al., 2007, citado por Silva & Fumes, 2014, p. 577).

Reportado pelo National Center for Education Statistics (NCES) (2012), o número de alunos com deficiência que são incluídos no ensino regular, tem aumentado constantemente nos últimos 40 anos. Um estudo concreto realizado pelo NCES demonstra que 95% dos alunos com deficiência (6 – 21 anos) foram inseridos em escolas de ensino regular, em 2009, e 59,4% destes alunos passam pelo menos 80% do seu tempo em ambiente de educação regular (Park, Koh, & Block, 2014).

Na mesma linha de pensamento, McMaster (2013) defende que, a mudança cultural através da reformulação dos programas escolares potencia decisivamente a criação de escolas e de uma cultura baseadas em valores mais inclusivos. Segundo o mesmo autor, a relação entre a cultura da escola e inclusão de sucesso, e de forma sustentada, não é nova e tem sido recorrentemente demonstrada na literatura, citando afirmações de vários autores (Zollers, Ramanathan, & Yu, 1999; Corbett, 1999; Carrington, 1999; Kugelmass, 2006 citados por McMaster, 2013). Este autor demonstra que escolas com uma estrutura de programas escolares abrangentes que vinculam valores e práticas inclusivas evidenciam uma maior sustentabilidade na aprendizagem e desenvolvimento profissional. Em concreto, o autor revê de uma forma crítica alguns programas escolares, instrumentos desenvolvidos e aplicados em diversas cidades ou estados norte-americanos e canadianos – Index for Inclusion, Whole Schooling, Quality Indicators for Inclusion e Indicators of Success – concluindo que são uma boa *Framework*. Pontos fortes destes programas são, segundo o autor, a sua natureza colaborativa, envolvendo todos os membros da comunidade escolar, e as práticas de reflexão, planeamento, acção e análise dos resultados como base para um novo ciclo de natureza exploratória do conceito e prática de inclusão. Ainda nesta linha, refere que o sucesso destes programas se deveu sobretudo ao facto de verem a inclusão não como uma prática mas como um conceito carregado de valor, ecoando os sentimentos defendidos na Declaração de

Salamanca.

Para além das motivações, disponibilidades pessoais e dos recursos disponíveis, o principal obstáculo para uma escola inclusiva, está mais ligado a questões de envolvimento pedagógico com vista do sucesso, ou seja, o desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança e capaz de educar todas as crianças com sucesso, incluindo as que apresentam desvantagens tanto a nível físico como psicológico. No entanto é essencial o estabelecimento destas escolas, não somente devido ao mérito que estas demonstram por serem capazes de promover uma educação de alta qualidade a todas as crianças, mas também por ser um passo crucial no combate à discriminação, uma oportunidade de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade mais inclusiva (UNESCO, 1994).

A valorização e expansão do conceito de escola inclusiva tem principalmente vantagens na excelência da aprendizagem. Kliewer (1998) concluiu que crianças com deficiência que foram educadas num ensino regular são socialmente mais competentes do que pares com deficiência que frequentam escolas segregadas. Outros estudos semelhantes revelaram que alunos com deficiência têm mais sucesso académico em ambientes inclusivos (Bax, 1999; Kliewer, 1998; Sebba & Sachdev, 1997, citados por Park, Koh & Block, 2014).

A interação social e o desenvolvimento de amizades entre crianças com e sem deficiência são frequentemente propostos como potenciais resultados da educação inclusiva. Alguns autores (Seymour, Reid, & Bool, 2009) afirmam que a atividade em ambientes de exercício e do desporto pode ser propício a resultados sociais positivos e de amizade. A investigação destes autores comprova que a amizade em EF inclusiva a partir da perspectiva dos alunos com (n = 8) e sem (n = 8) deficiência, beneficia de resultados positivos ao desenvolvimento mútuo. Neste estudo, duas crianças de cada grupo nomearam um colega do outro grupo como melhor amigo. Além disso, todos os participantes tinham claramente articuladas características desejáveis de um melhor amigo e falaram com preocupação genuína sobre as qualidades do seu melhor amigo. Para focar as crianças numa pessoa concreta, e não num melhor amigo idealizado e imaginário, foi-lhes pedido que nomeassem um melhor amigo e que respondessem às perguntas consequentes com essa pessoa em mente. O estudo assume que, se se tivesse perguntado a outras crianças sobre um amigo, não necessariamente um melhor amigo, mais crianças sem deficiência mencionariam crianças com deficiência, e vice-versa (Seymour, Reid, & Bool, 2009).

Na realidade, com as devidas estruturas, regras e objetivos, uma escola é como um

microcosmo do nosso mundo (Pivik, McComas & la Flamme, 2002). Segundo estes autores existe a oportunidade de fornecer escolas que modelam o comportamento e as atitudes desejadas para os jovens no mundo real.

1.2.3. Educação Física Inclusiva

Está declarado na Carta Internacional da Educação Física e do desporto⁴ que “Todas as pessoas humanas devem ter a possibilidade de praticar educação física, de melhorar a sua condição física e de atingir o grau de aptidão desportiva correspondente às suas capacidades, em conformidade com a tradição desportiva do respectivo país” (UNESCO, 1978, art.1).

A EF e o desporto devem desenvolver as aptidões, a vontade e o autocontrolo das pessoas de forma a contribuir para a sua inserção social, daí serem elementos essenciais da educação e da cultura (UNESCO, 1978).

O facto de a EF ser uma área curricular mais facilmente inclusiva, por ter conteúdos flexíveis, por o professor dispor de uma liberdade de organização das matérias, e por requerer uma interajuda e parceria a vários níveis do desenvolvimento humano, pode considerar-se assim uma disciplina com uma maior facilidade de diferenciação curricular (Rodrigues, 2006, citado por Silva & Fumes, 2014).

O conjunto de investigadores da rede THENAPA (Thematic Network Educational and Social Integration of Persons with a Disability through Adapted Physical Activity) (Van Coppenolle, De Potter, Van Peteghem, Djobova, & Wijns, 2003) consideram que Educação Física Adaptada (EFA) é adaptar, modificar e/ou mudar a actividade física para que se torne apropriada, não só para a pessoa com necessidades educativas especiais (NEE), como para todos. Considera-se um bom ensino (e um bom professor) aquele que é capaz de adaptar o currículo, tarefa e/ou ambiente de acordo com as necessidades dos alunos, para que estes possam participar de forma completa nas aulas de educação física.

Uma das grandes bases de uma EF inclusiva passa pelos programas de educação física e do desporto serem concebidos em função das necessidades e das características

4 A Carta Internacional da Educação Física e do Desporto (1978), que recorda a Carta das Nações Unidas e a declaração Universal dos Direitos Humanos, tem o propósito de colocar o desenvolvimento da educação física e do desporto ao serviço do progresso humano, promovendo o seu desenvolvimento e instando governos, organizações não governamentais competentes, educadores, famílias e as pessoas em geral a guiarem-se por ela, a disseminá-la e a colocá-la em prática.

Pessoais dos alunos, bem como as condições institucionais, culturais, socioeconómicas e climáticas de cada país.

Em EF, o valor da socialização é um dos principais benefícios que a tornam inclusiva (Block, 2007 citado por Park, Koh & Block, 2014). Um outra pesquisa indica que os alunos com deficiência também devem experimentar a interacção social limitada, em EF (Ellis, Wright & Cronis, 1996; Lisboa, 1997; Place & Hodge, 2001 citados por Park, Koh & Block, 2014).

Sendo a EF inclusiva um método benéfico de educação, numa abordagem de Delphi e com o método de análise hierárquico (*Analytical Hierarchy Process* – AHP), identificaram-se 5 factores prioritários para a contribuição para uma educação física inclusiva: 1) atitude positiva, 2) apoio, 3) mudança, 4) tutoria e 5) formação profissional contínua (Park, Koh & Block, 2014).

Já Leitão (2010, p.12), afirma que “colocar alunos em contextos separados de aprendizagem, na base do apoio assegurado por professores de educação especial, é negar a esses alunos a oportunidade de poderem, no contexto da turma, interagir com os colegas e aí desenvolverem as competências académicas e sociais que só esses contextos proporcionam”.

O mesmo autor acredita que tal “descontextualização” pode levar ao afastamento do aluno, podendo vir a acentuar a divisão do sistema educativo, enfatizando os seus dois polos de sistema de educação regular e de sistema de educação especial.

1.3. Aprendizagem Cooperativa

“O Principio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas dos seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos, através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola” (UNESCO, 1994, p.5).

Valorizando a inclusão, é necessário criar oportunidades de acesso a uma educação de qualidade, sendo incontornável reconhecer o valor da aprendizagem conjunta, da heterogeneidade e da diversidade, que os contextos sociais de aprendizagem proporcionam, acabando por minimizar as barreiras que se colocam à aprendizagem, à participação e ao

desenvolvimento (Leitão, 2010).

Segundo o autor Leitão (2010, p.17) “A aprendizagem é um acto social, um processo contextualizado fortemente ligado aos mecanismos da socialização, aos mecanismos interactivos e comunicativos do contexto social em que decorre” e uma das condições essenciais para o desenvolvimento da aprendizagem, é a criação de contextos de relacionamento interpessoal que promova o desenvolvimento do sentimento de auto-eficácia em todos os alunos.

Outra definição crucial para a compreensão do conceito como um todo, é a definição de cooperação. Cooperação significa atuar/trabalhar em conjunto, de forma coordenada para alcançar objectivos comuns (Leitão, 2010). Tijiboy et al., (1999), reforça esta ideia afirmando que a cooperação passa pela acção, decisão conjunta e coordenada na resolução de problemas comuns, em colaboração com outros.

Investigadores e professores reconhecem que a cooperação entre alunos é importante para o seu desenvolvimento da aprendizagem, mas a cooperação entre professores, também é uma excelente estratégia de inclusão (Leitão, 2010).

Klavina & Block (2008), para determinar o efeito do professor mas também do par/colega mediador que dirigiam instruções sobre o envolvimento da actividade de alunos com deficiências graves e múltiplas (SMD – *Serious and Multiple Disabilities*), analisaram dados que foram obtidos durante as sessões de educação física em geral, incluindo dois dos tipos de condições de apoio de instrução para três alunos com SMD: (a) professor e (b) par mediador. A análise dos dados demonstrou que, no que se refere ao apoio, as instruções fornecidas pelos pares tutores foram mais frequentes do que as instruções fornecidas pelos professores e os alunos com SMD estiveram mais envolvidos com as actividades quando as instruções eram dadas pelos seus pares.

Para além disso, a educação de crianças com deficiência num ambiente escolar inclusivo tem grandes benefícios para as outras crianças e jovens que com elas convivem. Na realidade a vivência de qualquer experiência de inclusão não deixa indiferente nenhuma criança ou jovem que nela foram envolvidos, podendo a inclusão chegar a ser caracterizada como uma rede de apoio ou círculo de amigos (Pereira, 1998).

Já um grande cooperativista português, António Sérgio, propunha a implementação, de novas formas de intervenção assentes na “presença conjunta de sentimentos, pensamentos

e acções comuns”, e não apenas nos valores da razão (Leitão, 2010, p.49).

Sérgio (1984), citado por Leitão (2010, p.49) dá uma grande importância à necessidade dos alunos aprenderem e adquirem o hábito de cooperar “pelo bem de uma comunidade”, sendo que tais acções dependem da escola lhes proporcionar “condições para genuínos actos sociais”.

O mesmo cooperativista defendia que a principal grande conquista na educação seria o desenvolvimento do “autodomínio do aluno, da sua personalidade, da sua capacidade crescente de gerir, regular e governar a sua própria existência (...), formando homens moralmente fortes” (Leitão, 2010, p.49). Homens esses que, mais tarde, em contexto colectivo, sejam capazes de actuar de uma forma cooperativa e solidária, autonomamente com base nos seus princípios e critérios.

Assim, a escola deve atribuir especial valor ao trabalho em comunidade – “trabalho em que a acção do indivíduo se vai inserir num plano geral, animado assim do sentimento duma obra colectiva” (Sérgio, 1984, citado por Leitão, 2010, p. 50).

Este mesmo autor atribui uma grande importância ao colectivo, à comunidade, ao grupo e ao social, em termos de educação, mas tal não significa que o indivíduo, a pessoa e o individual não sejam importantes, antes pelo contrário. São dois dos principais pilares da aprendizagem cooperativa, a interdependência pessoal e a responsabilidade individual. Como tal, a cooperação exige que exista um reconhecimento da personalidade, sem esquecer a colectividade, ou seja, é necessário reconhecer a importância de uma sem ignorar o valor da outra (Leitão, 2010).

Para Leitão (2010, p.50), a aprendizagem cooperativa é “uma estratégia de ensino centrada no aluno e no trabalho colaborativo em pequenos grupos”. Tais grupos devem ser constituídos de acordo com as características e diferenças dos mesmos. Para que os alunos evoluam de uma forma activa e solidária, são englobadas várias actividades realizadas em contextos diferentes.

Em jeito de sintetização e com base em fundamentos teóricos, pode-se afirmar que a aprendizagem cooperativa deriva essencialmente de quatro grandes linhas.

Em primeiro e com base no pensamento de Dewey, a educação é sustentada por ideias democráticas, onde idealiza o desenvolvimento de relações de respeito, partilha e solidariedade entre a comunidade. Em segundo, a aprendizagem cooperativa, está ligada a

processos de comunicação, interacção e dinâmicas de grupo. Esta linha entende que a escola e a sala de aula são meios complexos que avaliam o impacto dos processos grupais na socialização e na aprendizagem sendo essencial a participação activa dentro do grupo, tal como defendem Moreno & Kurt Lewin. O grupo torna-se assim imprescindível na aprendizagem de novas competências, atitudes e conhecimentos, sendo reconhecido que a dinâmica de grupo é crucial na educação.

Em terceiro lugar, uma linha defendida por Vygotsky, é a de que o aluno é responsável pela construção do seu próprio conhecimento. Esta abordagem de reconhecimento do papel activo do aluno na construção do seu saber deriva de abordagens construtivistas, socioculturais e experimentais.

Em quarto, surgem as abordagens a nível comportamental de Skinner, Bandura e Slavin, que salientam o impacto dos reforços e recompensas de grupo na aprendizagem. Estas abordagens dão assim importância à mudança do comportamento através de “factores motivacionais intrínsecos e extrínsecos, à imitação, às contingências de grupo” (Leitão, 2010, p.70).

Assim, em jeito de conclusão e segundo alguns estudos sobre a inclusão em EF podem-se destacar três ideias-chave: “1) alunos com deficiência podem ser incluídos e obter sucesso no ensino regular, com apoio; 2) a inclusão de alunos com deficiência não tem efeitos negativos nos pares ditos normais; 3) alunos sem deficiência têm atitudes positivas relativo aos seus pares com deficiência” (Block & Obrušnikova, 2007, citados por Park, Koh & Block, 2014, p.42).

1.3. Atitudes

1.4.1. Conceito de Atitude no Âmbito da Inclusão

Segundo o Dicionário Português, atitude é a “maneira de se comportar, agir ou reagir, motivada por uma disposição interna ou por uma determinada circunstância” ou seja, é um procedimento que leva a um determinado comportamento, concretizando uma intenção ou um propósito. Segundo os autores Doukeridou, Evaggelinou & Kudláček (2010), as atitudes são essenciais para mudar comportamentos.

A nível pedagógico, a atitude é uma disposição implícita que, com influências, vai determinar comportamentos em relação a algo, acabando por incluir convicções e sentimentos a seu respeito e a respeito de acções de atracção ou rejeição, tendo em conta que um dos

objectivos da educação é a formação de atitudes favoráveis ao equilíbrio do indivíduo e ao desenvolvimento da sociedade (in *Significados*, 2016).

Assim, a atitude pode ser definida como a tendência de alguém se aproximar ou se afastar de algo, onde estas escolhas de aproximação ou de privação levam à formação de novas atitudes, tendo em conta o ambiente e a própria pessoa. As atitudes podem ser orientadas em qualquer sentido, nomeadamente objectos, outras pessoas, a própria pessoa, deficiências ou etnias diferentes. São factores como a etnia e cultura, crenças, estrutura social, sistema educacional e sistema de educação/ formação de futuros profissionais que podem influenciar e direccionar as atitudes para a inclusão de pessoas com deficiências (McMurray, 2003 citado, por Bartonova, Kudlacek & Bressan, 2007).

A atitude dos alunos não é afectada apenas por características individuais, mas também por factores contextuais. Por exemplo, o professor e o currículo são dois factores contextuais que têm uma grande influência na atitude do aluno (Subramaniam & Silverman, 2000, citados por Phillips & Silverman, 2015).

Um estudo realizado numa população de 1872 jovens em Ontario, Canadá, sobre a cultura da escola e outros factores que influenciam as atitudes para com os seus pares com deficiência permitiu concluir que uma relação positiva entre os alunos e a escola em geral, bem como uma estrutura facilitadora da promoção da aprendizagem para todos os alunos, ao contrário de um ambiente de comparação social e competição entre os estudantes, eram dois aspectos da cultura de escola com relação directa com as atitudes positivas dos alunos. Neste estudo foi utilizado para a análise da cultura da escola a School Culture Scale desenvolvida por Higgins-D'Alessandro e Sath (Hig97) e as atitudes foram medidas numa escala adaptada da escala Chedoke-McMaster Attitudes Towards Children with Handicaps (CATCH) (Rosenbaum, Armstrong, & King, 1986).

O facto da escola ser uma escola inclusiva é um factor potenciador de atitudes positivas por parte das crianças e jovens para com os seus pares com deficiência (McGregor & Forlin, 2005) mas existem outros factores estudados na literatura que igualmente influenciam, positiva e negativamente, estas atitudes (Rosenbaum, Armstrong, & King, 1988). As características pessoais como sejam a idade (King, Rosenbaum, Armstrong, & Milner, 1989), o sexo (Rosenbaum, Armstrong, & King, 1988), o ano escolar (Cowardin, 1986) e o facto de terem ou não contactado com crianças ou jovens com deficiência (Tripp, French, & Sherrill, 1995).

1.4.2. Teoria do Comportamento Planeado

A TCP é uma teoria concebida para prever e explicar o comportamento humano em contextos específicos, sendo uma extensão da Teoria da Acção Racional (TAR) (Ajzen & Fishbein, 1980; Fishbein & Ajzen, 1975 citados por Ajzen, 1991), utilizada para estudar atitudes dos alunos ditos normais, relativamente aos seus colegas com deficiência.

Ajzen (1991), explica ainda que quanto maior for a intensão pessoal para realizar determinado comportamento, maior probabilidade existe do mesmo acontecer (controlo volitivo – comportamento resultado da vontade/ intenção do indivíduo), sendo este um factor central da Teoria do Comportamento Planeado. Portanto, a motivação intrínseca (intenção) e a capacidade (controlo comportamental) têm efeitos sobre a realização do comportamento – comportamento percebido, sendo que é a percepção de controle comportamental que tem maior impacto sobre as intenções e acções – controle do comportamento percebido, e é este factor que distingue a TAR da TCP, diferindo na percepção da facilidade ou dificuldade de realizar um determinado comportamento de interesse.

De uma forma mais básica, esta teoria prediz que o comportamento é o reflexo de informação ou crenças relevantes para o mesmo, onde os indivíduos podem ter muitas crenças para determinado comportamento, mas apenas podem atender a um número relativamente pequeno das mesmas num único momento (Miller, 1956 citado por Ajzen, 1991), sendo estas crenças consideradas fundamentais para determinar as intenções e acções de uma pessoa (Ajzen, 1991).

O mesmo autor, na Teoria do Comportamento Planeado defende ainda três tipos de crenças: crenças comportamentais favoráveis ou desfavoráveis, (influenciam as atitudes que suportam o comportamento); Crenças normativas (constituem a motivação que determinam a possibilidade de aceitação ou rejeição de um determinado comportamento); crenças de controlo (são a base para a percepção do controle comportamental).

1.4.3. Crenças Normativas

Nas crenças normativas a força de acção está directamente relacionada com a motivação do indivíduo de ir ao encontro da referência em causa. Ou seja, estas crenças estão relacionadas com a eventualidade ou possibilidade de uma pessoa ou um grupo de pessoas aceitar ou recusar a realização de um determinado comportamento (Ajzen, 1991).

1.4.4. Crenças Comportamentais Favoráveis

Nas crenças comportamentais podem ser categorizadas em positivas ou negativas,

levando a diversas atitudes por parte dos indivíduos em relação aos comportamentos em questão. Estas crenças baseiam-se principalmente em percepções que foram formadas sobre um determinado resultado e as consequências que se seguem da realização do comportamento.

Assim é possível existir alguma influência e favorecer-se comportamentos que se esperam ter consequências desejáveis, mas ao mesmo tempo, é possível também formar atitudes desfavoráveis aos comportamentos que associamos como indesejáveis. Como afirma Ajzen (1991), o aparente valor da consequência de uma acção, contribui para a execução, ou não, de um determinado comportamento. Estas crenças, funcionando como influências internas, vão determinar atitudes, isto é, disposições implícitas habituais face a esses mesmos comportamentos.

Segundo outros autores que se basearam na TCP, a percepção do controlo comportamental pode ser influenciada por vários factores externos, tais como o género, a idade, as habilitações académicas, hábitos de actividade física, cultura, entre outras variáveis (Araújo, Calmeiro, & Palmeira, 2005).

Capítulo 2 – Abordagem Metodológica

2.1. Definição dos Objectivos do Estudo

O objectivo do estudo é analisar em função dos níveis de ensino (terceiro ciclo do ensino básico e ensino secundário) como variam as crenças dos alunos em relação à inclusão de alunos com NEE nas aulas de Educação Física.

Em concreto, estudar-se-ão as atitudes favoráveis ou crenças comportamentais favoráveis e as crenças normativas. As atitudes favoráveis têm como base o valor subjectivo de uma determinada acção que irá contribuir para a realização de um determinado comportamento (Ajzen, 1991), enquanto as crenças normativas se relacionam com a motivação de um indivíduo ao realizar um determinado comportamento (Ajzen, 1991).

2.2. Questão de Partida

A questão de partida que está na base deste estudo é a seguinte: as atitudes dos alunos do terceiro ciclo do ensino básico e do ensino secundário relativas à inclusão nas aulas de Educação Física de alunos com Necessidade Educativas Especiais, variam em função do nível de ensino?

2.3. Desenho do Estudo

Relativamente à manipulação de intervenções directas sobre o objecto em estudo, o estudo a realizar será observacional, pois não existirá qualquer tipo de manipulação/intervenção directa sobre os sujeitos da amostra.

Especificamente em relação à unidade de análise, tratar-se-á de um estudo transversal (Cross-sectional), uma vez que a recolha dos dados será realizada apenas num único período de tempo, existindo apenas um grupo de interesse (alunos sem deficiência).

A recolha de dados será quantitativa e no âmbito das ciências sociais tratar-se-á de uma investigação nomotética, pois procura explicar um conjunto de resultados

A investigação realizada considera-se indutiva, já que se pretende através da recolha e análise dos dados descobrir padrões nos resultados obtidos.

2.4. Caracterização da Amostra

A amostra do estudo é constituída por 1453 alunos com idades compreendidas entre

os 11 e os 21 anos, apresentando uma média de idades de 14,15 ($\pm 1,49$). A distribuição da amostra de acordo com as idades é a apresentada na figura abaixo.

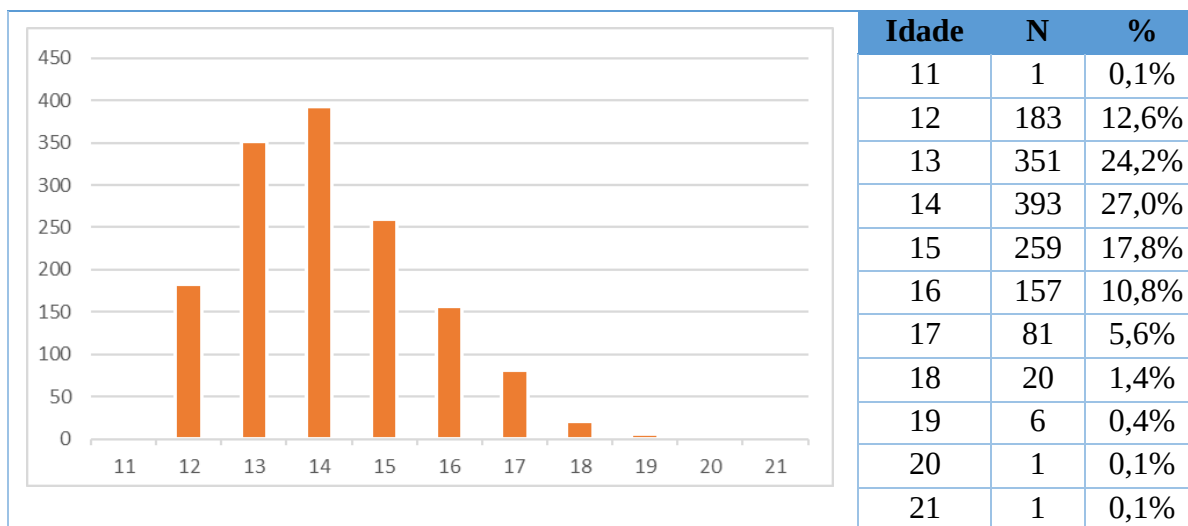


Figura 1 – Distribuição das Idades dos alunos da amostra

Em termos de género, a amostra inclui 728 (50,1%) de alunos do género masculino e 725 (49,9%) do género feminino, de acordo com a figura abaixo.

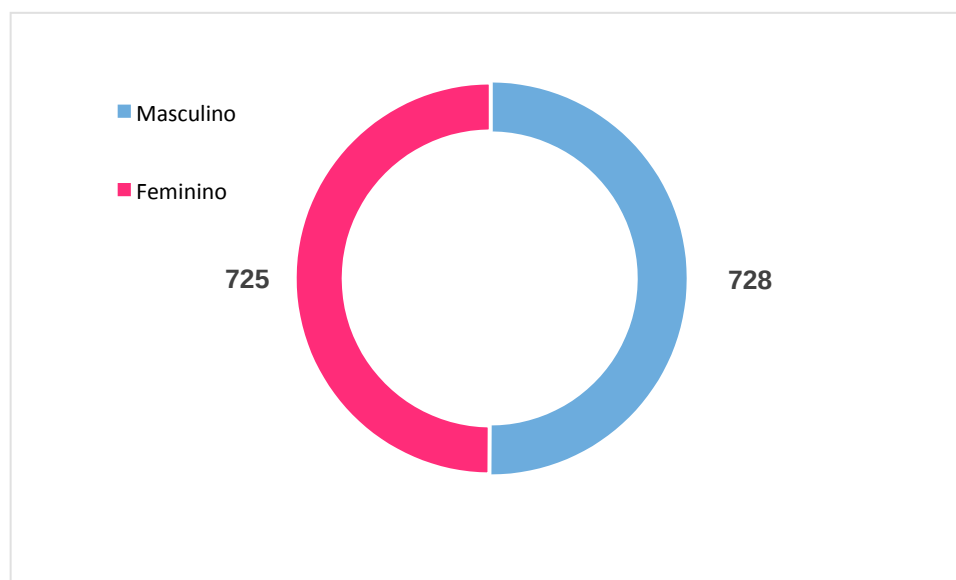


Figura 2 – Distribuição pelo Género dos alunos da amostra

Quanto à escola que os alunos da amostra frequentam, a distribuição é de acordo com a figura abaixo.

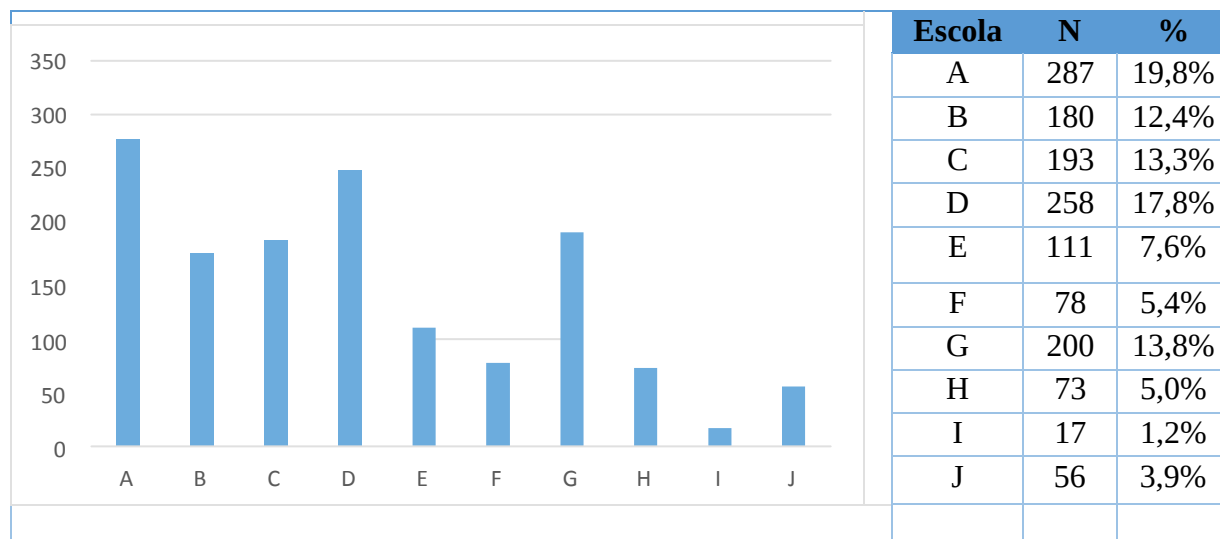


Figura 3 – Distribuição dos alunos da amostra de acordo com a escola que frequentam

Além disso, 1159 (79,8%) dos alunos considerados na amostra frequentam o 3ºciclo do ensino básico, enquanto 294 (20,2%) frequentam o ensino secundário. Do conjunto de alunos, 629 (43,3%) frequentam turmas com pelo menos um aluno com NEE, enquanto 824 (56,7%) frequentam turmas sem alunos com NEE.

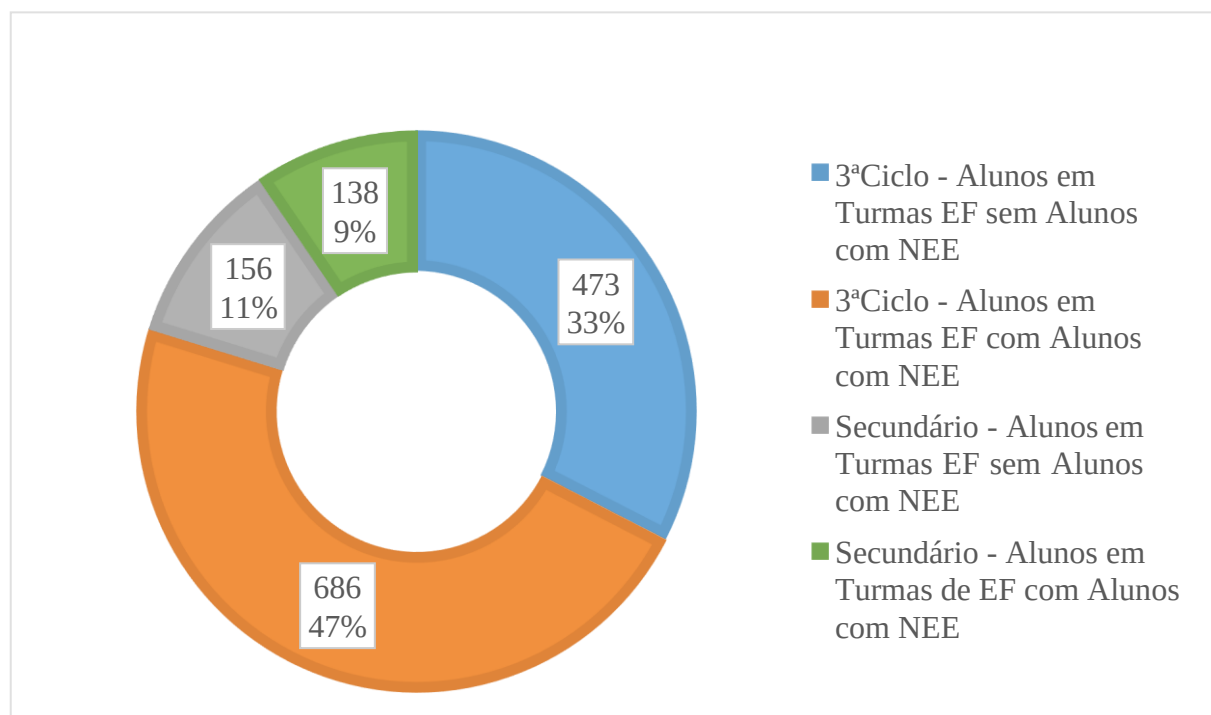


Figura 4 – Distribuição dos alunos da amostra de acordo o nível de ensino e a presença em turmas com pelo menos um aluno com NEE

Na sua grande maioria, os alunos da amostra são provenientes de Portugal (1385; 95,3%), de acordo com a figura abaixo.

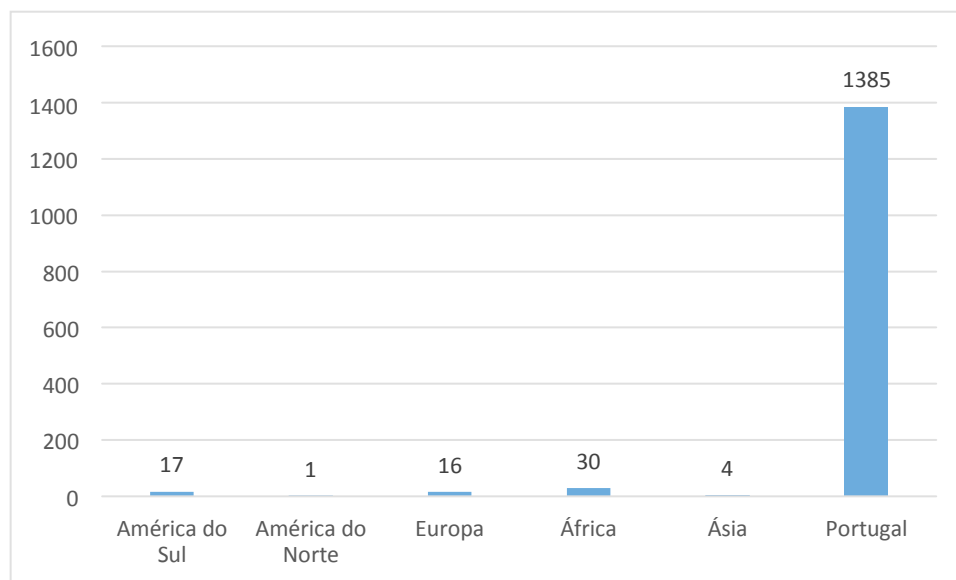


Figura 5 – Distribuição dos alunos da amostra de acordo com a origem

2.5. Instrumentos de Medida

O instrumento utilizado foi o questionário “A atitude dos alunos sobre a inclusão dos seus pares com deficiência” (Leitão, AID-EF, 2014) (Anexo 1), tratando-se de um questionário já aferido, aprovado e utilizado noutras investigações pelo Professor Francisco Ramos Leitão.

O questionário tem como base a TCP (Ajzen, 1991) e é composto por dezasseis itens de resposta fechada numa escala de Likert adaptada, com seis parâmetros (1 – 6). Ao responderem ao questionário baseado nesta escala, cada resposta representa o nível de concordância de um aluno com a afirmação em questão sendo que o “1” representa o parâmetro mais baixo (“Discordo Totalmente”) e o “6” (“Concordo Totalmente”) representa o parâmetro mais elevado.

Este questionário tem duas versões, tendo um sido aplicado às turmas que tinham pelo menos um aluno ao abrigo do Decreto-Lei nº3/2008 (Anexo A.1) e o outro foi aplicado às turmas sem alunos com NEE (Anexo A.2).

A divisão do questionário apresenta-se em quatro dimensões, das quais se utilizaram

apenas as dimensões em estudo, a saber, “atitudes favoráveis” e “crenças normativas”.

Os itens do questionário associados a estas dimensões são os definidos na tabela seguinte.

Dimensão	Itens do Questionário associados
Atitude Favoráveis	5, 7, 10, 14
Crenças Normativas	4, 6, 11, 15

Tabela 1– Dimensões em estudo e Itens do Questionário

2.6. Procedimentos

A recolha de dados foi realizada em investigações anteriores. Essas recolhas foram aprovadas por cada Direcção e Encarregados de Educação dos alunos em questão. Para a aprovação foram explicitados os objetivos e fases de cada estudo e ainda o facto de que os dados seriam anónimos e utilizados exclusivamente para fins académicos. A aplicação dos questionários decorreu sem qualquer intervenção, para garantir a não-manipulação das respostas dos alunos.

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

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

O intervalo de confiança, intervalo estimado onde a média de um parâmetro de uma amostra tem uma dada probabilidade de ocorrer, foi definido tendo como objectivo uma probabilidade de ocorrência de 95%.

A análise descritiva foi feita com base no programa Microsoft® Excel® 2016 integrado no pacote Microsoft® Office® 365 ProPlus.

Na análise inferencial baseou-se em teste T-Student, também chamado de teste T de duas amostras independentes. Este teste é utilizado como teste estatístico inferencial que determina se há uma diferença estatisticamente significativa entre as médias de dois grupos não relacionados.

Neste estudo os alunos do terceiro ciclo do ensino básico e os alunos do ensino secundário constituíam os dois grupos independentes, enquanto que as variáveis dependentes consideradas correspondem às dimensões em estudo: “atitudes favoráveis” e “crenças normativas”.

Na análise inferencial utilizou-se o programa IBM® SPSS® Statistics Standard, versão 23⁵.

2.7. Caracterização das Variáveis em Estudo

As variáveis em estudo têm como base variáveis independentes e variáveis dependentes.

As variáveis independentes em estudo são:

- Nível de ensino - variável qualitativa nominal, podendo assumir os valores 1 (terceiro ciclo do ensino básico) e 2 (ensino secundário)
- Turma com alunos com NEE – variável qualitativa nominal, podendo assumir os valores 1 (sem alunos com NEE) e 2 (com alunos com NEE)
- NENEE – variável qualitativa nominal construída a partir das duas anteriores, podendo os valores 1 (turma de terceiro ciclo do ensino básico sem alunos com NEE), 2 (turma de terceiro ciclo do ensino básico com alunos com NEE), 3 (turma de ensino secundário sem alunos com NEE) e 4 (turma de ensino secundário com alunos com NEE)

As variáveis dependentes em estudo são:

- Questões 5, 7, 10, 14 respeitantes à dimensão “Atitudes favoráveis” – variáveis qualitativas ordinais, variando entre “1” e “6” de acordo com a escala de Likert já explicada.
- Questões 4, 6, 11, 15 respeitantes à dimensão “Crenças Normativas” – variáveis qualitativas ordinais, variando entre “1” e “6” de acordo com a escala de Likert já explicada.
- AF, correspondente à dimensão “Atitudes Favoráveis” – variável quantitativa contínua, igual à média das respostas às Questões 5, 7, 10, 14 por aluno.
- CN, correspondente à dimensão “Crenças Normativas” – variável

⁵ Licensed Materials - Property of IBM Corporation © Copyright IBM Corporation and its licensors 1989, 2015

quantitativa contínua, igual à média das respostas às Questões 4, 6, 11, 15 por aluno.

2.8. Hipóteses de Estudo

As hipóteses de base para o estudo foram definidas no sentido de investigar a realação entre as médias obtidas para os alunos do terceiro ciclo do ensino básico e os alunos do ensino secundário, no que se refere às duas dimensões em estudo (“atitudes favoráveis” e “crenças normativas”), no caso de turmas com e sem alunos com NEE. São as seguintes:

H1: As atitudes favoráveis, relativas à inclusão nas aulas de Educação Física, dos alunos do terceiro ciclo e do ensino secundário, de turmas que incluem alunos com Necessidade Educativas Especiais, variam em função do nível de ensino.

H2: As crenças normativas, relativas à inclusão nas aulas de Educação Física, dos alunos do terceiro ciclo e do ensino secundário, de turmas que incluem alunos com Necessidade Educativas Especiais, variam em função do nível de ensino.

H3: As atitudes favoráveis, relativas à inclusão nas aulas de Educação Física, dos alunos do terceiro ciclo e do ensino secundário, de turmas que não incluem alunos com Necessidade Educativas Especiais, variam em função do nível de ensino.

H4: As crenças normativas, relativas à inclusão nas aulas de Educação Física, dos alunos do terceiro ciclo e do ensino secundário, de turmas que não incluem alunos com Necessidade Educativas Especiais, variam em função do nível de ensino.

Capítulo 3 – Apresentação dos Resultados

3.1. Análise Descritiva

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

Para o instrumento “A atitude dos alunos sobre a inclusão dos seus pares com deficiência”, serão apresentados os resultados de duas dimensões: atitudes favoráveis e crenças normativas.

3.1.1. Atitudes Favoráveis

A Tabela seguinte mostra que, relativamente à dimensão “atitudes favoráveis”, a média total das respostas dos alunos inquiridos é 4,489 ($\pm 0,968$), sendo o valor máximo “6” e o valor mínimo “1” (Anexo 2). Verifica-se ainda que a média correspondente aos alunos do 3º ciclo é ligeiramente inferior à média correspondente aos alunos do ensino secundário.

Dimensão	Ciclo de Escolaridade	Composição da Turma	N	Média	Desvio-Padrão	Máximo	Mínimo	Intervalo de Confiança (95%)	
Atitudes Favoráveis	3º Ciclo	Total	1159	4,481	0,971	6,00	1,00	4,42	4,54
	Secundário	Total	294	4,521	0,957	6,00	1,00	4,41	4,63
	Total		1453	4,489	0,968	6,00	1,00	4,44	4,54

Tabela 2 - Resultados da dimensão “atitudes favoráveis”

Ainda, com base na análise detalhada do Anexo 2, concluiu-se que, em ambos os níveis de ensino em estudo (3º ciclo do ensino básico e ensino secundário), os alunos que frequentam turmas sem a presença de alunos com NEE apresentam uma média mais elevada (respectivamente 4,567 e 4,753) do que os alunos de turmas frequentadas por pelo menos um aluno com NEE (4,422 e 4,521).

De acordo com a tabela seguinte, os resultados indicam ainda que 39% dos alunos inquiridos revela ser “muito importantes” utilizar estratégias cooperativas centradas nos objectivos quando as crenças comportamentais dos alunos são favoráveis à inclusão de alunos com NEE. Por outro lado, apenas 5,8% declara ser “pouco importante” este tipo de atitudes.

Global		Todas as Turmas						
Dimensão	Nr. Questão	Escala de Likert						Média
		1	2	3	4	5	6	
Atitudes Favoráveis	5	197	116	255	233	224	950	4,001
	7	56	82	223	288	316	610	4,507
	10	65	69	182	254	321	236	4,640
	14	39	49	165	248	351	609	4,807
	%	5,8%	5,1%	13,4%	16,6%	19,7%	39,0%	4,489

Tabela 3 - Resultados das questões relativas à dimensão “atitudes favoráveis”

Por último, e de acordo com a figura seguinte, os resultados indicam ainda que, para todas as questões, as respostas dos alunos do ensino secundário têm uma média superior às dos alunos do 3ºciclo e que, em ambos os níveis de ensino, os alunos que frequentam turmas sem a presença de alunos com NEE apresentam médias mais elevadas do que os alunos de turmas frequentadas por pelo menos um aluno com NEE (ver Anexo 3).

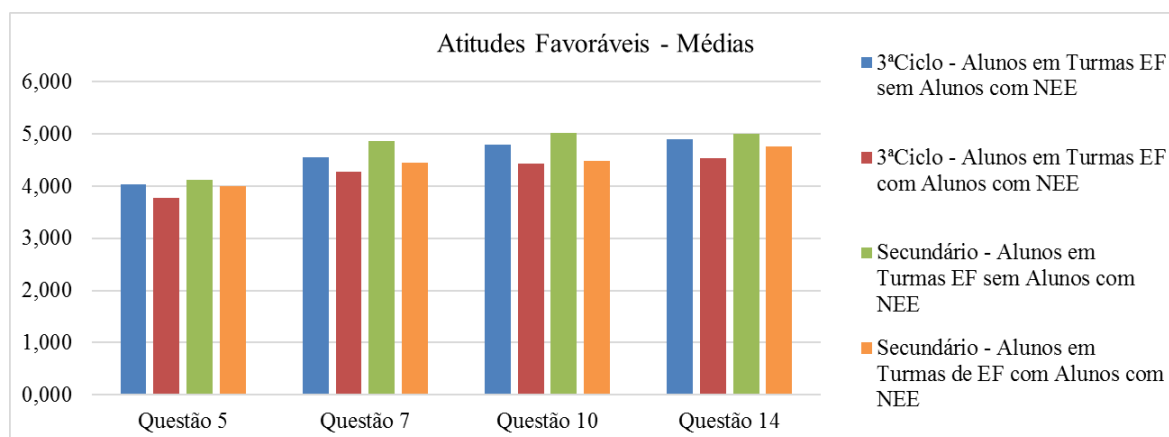


Figura 6 – Média das questões relativas à dimensão “atitudes favoráveis”

3.1.2. Crenças Normativas

A Tabela seguinte mostra que, relativamente à dimensão “Crenças Normativas”, a média total das respostas dos alunos inquiridos é 4,701 ($\pm 0,958$), sendo o valor máximo “6” e o valor mínimo “1” (Anexo 4). Verifica-se ainda que a média correspondente aos alunos do 3º

ciclo ($4,688 \pm 0,974$) é ligeiramente inferior à média correspondente aos alunos do ensino secundário ($4,750 \pm 0,973$).

Dimensão	Ciclo de Escolaridade	Composição da Turma	N	Média	Desvio-Padrão	Máximo	Mínimo	Intervalo de Confiança (95%)	
Crenças Normativas	3º Ciclo	Total	1159	4,688	0,974	6,00	1,00	4,63	4,74
	Secundário	Total	294	4,750	0,973	6,00	1,00	4,64	4,86
	Total		1453	4,701	0,958	6,00	1,00	4,65	4,75

Tabela 4 - Resultados da dimensão “Crenças normativas”

Ainda, com base na análise detalhada do Anexo 4, se concluiu que, em ambos os níveis de ensino em estudo (3º ciclo do ensino básico e ensino secundário), os alunos que frequentam turmas sem a presença de alunos com NEE apresentam uma média mais elevada (respectivamente 4,694 e 4,902) do que os alunos de turmas frequentadas por pelo menos um aluno com NEE (4,684 e 4,578). Porém, no caso dos alunos do 3º ciclo essa diferença seja praticamente nula, nomeadamente quando se tem em conta os intervalos de confiança respectivos ([4,61;4,78] e [4,61;4,76]).

De acordo com a tabela seguinte, os resultados indicam ainda que 45,3% dos alunos inquiridos revela ser “muito importantes” utilizar estratégias cooperativas centradas nos objectivos têm em conta as crenças normativas dos alunos. Por outro lado, apenas 5,3% declara ser “pouco importante” este tipo de crenças.

Global		Todas as Turmas						
Dimensão	Nr. Questão	Escala de Likert						Média
		1	2	3	4	5	6	
Crenças Normativas	4	31	32	76	128	236	950	5,310
	6	76	95	203	206	263	610	4,593
	11	136	119	296	288	259	355	4,019
	15	66	48	161	158	304	716	4,882
	%	5,3%	5,1%	12,7%	13,4%	18,3%	45,3%	4,701

Tabela 5 - Resultados das questões relativas à dimensão “crenças normativas”

Por último, e de acordo com a figura seguinte, os resultados indicam ainda que as respostas a esta dimensão não seguem um padrão tão nítido quanto as respostas para a dimensão “atitudes favoráveis”.

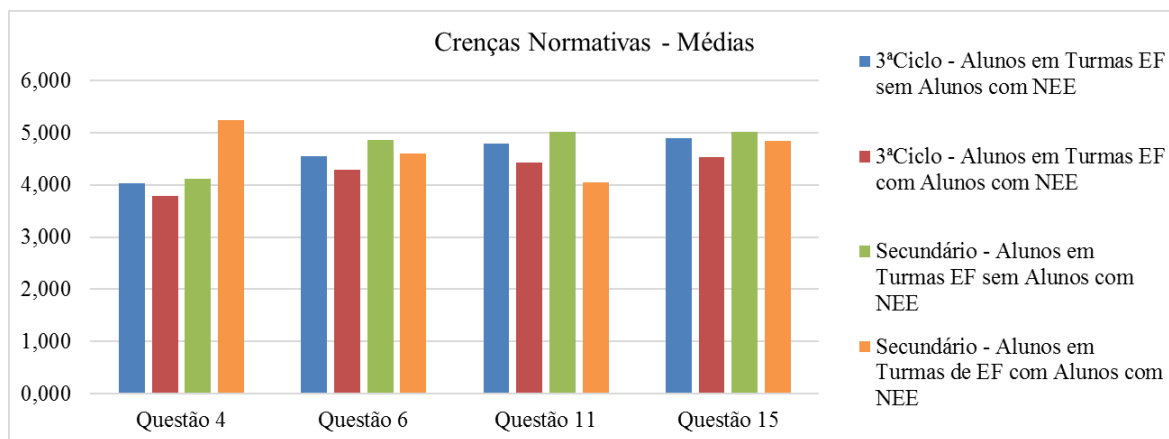


Figura 7 – Média das questões relativas à dimensão “crenças normativas”

Assim, se para os alunos do 3º ciclo se pode concluir que os alunos que frequentam turmas sem a presença de alunos com NEE apresentam médias mais elevadas do que os alunos de turmas frequentadas por pelo menos um aluno com NEE (ver Anexo 5), o mesmo não se pode concluir para os alunos que frequentam o ensino secundário.

4.2. Análise Inferencial

Na análise inferencial, realizaram-se vários testes T-Student, hipótese a hipótese de acordo com as Hipóteses de estudo definidas, no sentido de testar se existe uma diferença significativa entre as médias obtidas para os alunos do terceiro ciclo do ensino básico e os alunos do ensino secundário, no que se refere às duas dimensões em estudo (“atitudes favoráveis” e “crenças normativas”), no caso de turmas com e sem alunos com NEE.

Assim, a variável independente considerada para cada hipótese é o nível de ensino e a variável dependente a dimensão em estudo, seja agregada, seja para cada uma das questões que a compõem.

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

O teste T-Student assume, à priori, que as variâncias dos dois grupos são iguais.

Como tal a homogeneidade das variâncias é testada usando o teste de Levene. Os valores do teste T-Student a utilizar depende da comprovação da homogeneidade das variâncias resultado do teste de Levene.

4.1.1. Hipótese nº1

H1: As atitudes favoráveis, relativas à inclusão nas aulas de Educação Física, dos alunos do terceiro ciclo e do ensino secundário, de turmas que incluem alunos com Necessidade Educativas Especiais, variam em função do nível de ensino.

De acordo com o Anexo 7, no que se refere ao teste de Levene para a homogeneidade das variâncias, o nível de significância ($p = 0,214$) $> 0,05$ pelo que se considera que as variâncias são iguais.

Independent Samples Test						
t-test for Equality of Means						
t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
1.811	822	.071	.16259	.08978	-.01364	.33882

Figura 8 - Teste T-Student - “atitudes favoráveis” segundo o nível de ensino em turmas com alunos com NEE

Resultado do teste T-Student: $t(822) = 1,811, p = 0,071$.

Dado que o nível de significância ($p = 0,071$) é superior a 0,05, não é possível rejeitar a hipótese nula, concluindo-se que não existem diferenças estatisticamente significativas entre as médias na dimensão “atitudes favoráveis” dos alunos do terceiro ciclo do ensino básico e dos alunos do ensino secundário, em turmas que incluem alunos com NEE.

Se se detalhar para cada uma das questões que contribuem para a dimensão “atitudes favoráveis” (ver Anexo 6), a conclusão anterior é reforçada.

Do output do teste de Levene conclui-se que só no caso da questão 10 ($p = 0,009 < 0,05$) se assume que as variâncias não são iguais.

Questão	Variâncias	Resultado T-Student
5	Iguais	$t(822) = 1,336, p = 0,182$
7	Iguais	$t(822) = 1,192, p = 0,234$
10	Diferentes	$t(212,586) = 0,451, p = 0,652$
14	Iguais	$t(822) = 1,754, p = 0,066$

Tabela 6 - Teste T-Student – Questões “atitudes favoráveis” segundo o nível de ensino em turmas com alunos com NEE

Como os níveis de significância (p) são todos superiores a 0,05, não é possível aceitar a hipótese H1 para nenhuma das questões colocadas, concluindo-se que não existem diferenças estatisticamente significativas entre as médias de qualquer das afirmações que contribui para a dimensão “atitudes favoráveis” dos alunos do terceiro ciclo do ensino básico e dos alunos do ensino secundário, em turmas que incluem alunos com NEE.

4.1.2. Hipótese nº2

H2: As crenças normativas, relativas à inclusão nas aulas de Educação Física, dos alunos do terceiro ciclo e do ensino secundário, de turmas que incluem alunos com Necessidade Educativas Especiais, variam em função do nível de ensino.

De acordo com o Anexo 9, no que se refere ao teste de Levene para a homogeneidade das variâncias, o nível de significância ($p = 0,520$) $> 0,05$ pelo que se considera que as variâncias são iguais.

Independent Samples Test						
t-test for Equality of Means						
t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
1.177	822	.239	.10650	.09047	-.07108	.28409

Figura 9 - Teste T-Student - “crenças normativas” segundo o nível de ensino em turmas com alunos com NEE

Resultado do teste T-Student: $t(822) = 1,177, p = 0,239$.

Dado que o nível de significância ($p = 0,239$) é superior a 0,05, não é possível rejeitar a hipótese nula, concluindo-se que não existem diferenças estatisticamente significativas entre as médias na dimensão “crenças normativas” dos alunos do terceiro ciclo do ensino básico e dos alunos do ensino secundário, em turmas que incluem alunos com NEE.

Se se detalhar para cada uma das questões que contribuem para a dimensão “crenças normativas” (ver Anexo 8), a conclusão anterior é reforçada.

Do output do teste de Levene conclui-se que só no caso da questão 6 ($p = 0,020 < 0,05$) se assume que as variâncias não são iguais.

Questão	Variâncias	Resultado T-Student
4	Iguais	$t(822) = 0,052, p = 0,959$
6	Diferentes	$t(214,148) = 0,564, p = 0,573$
11	Iguais	$t(822) = 1,583, p = 0,114$
15	Iguais	$t(822) = 0,844, p = 0,399$

Tabela 7 - Teste T-Student – Questões “crenças normativas” segundo o nível de ensino em turmas com alunos com NEE

Como os níveis de significância (p) são todos superiores a 0,05, não é possível aceitar a hipótese H2 para nenhuma das questões colocadas, concluindo-se que não existem diferenças estatisticamente significativas entre as médias de qualquer das afirmações que contribui para a dimensão “crenças normativas” dos alunos do terceiro ciclo do ensino básico e dos alunos do ensino secundário, em turmas que incluem alunos com NEE.

4.1.3. Hipótese nº3

H3: As atitudes favoráveis, relativas à inclusão nas aulas de Educação Física, dos alunos do terceiro ciclo e do ensino secundário, de turmas que não incluem alunos com Necessidade Educativas Especiais, variam em função do nível de ensino.

De acordo com o Anexo 11, no que se refere ao teste de Levene para a homogeneidade das variâncias, o nível de significância ($p = 0,175$) $> 0,05$ pelo que se considera que as variâncias são iguais.

Independent Samples Test						
t-test for Equality of Means						
t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
-2.110	627	.035	-.18661	.08845	-.36030	-.01292

Figura 10 - Teste T-Student - “atitudes favoráveis” segundo o nível de ensino em turmas sem alunos com NEE

Resultado do teste T-Student: $t(627) = -2,110$, $p = 0,035$.

Dado que o nível de significância ($p = 0,035$) é inferior a 0,05, rejeita-se a hipótese nula e aceita-se a hipótese H3, concluindo-se que existem diferenças estatisticamente significativas entre as médias na dimensão “atitudes favoráveis” dos alunos do terceiro ciclo do ensino básico e dos alunos do ensino secundário, em turmas que não incluem alunos com NEE.

Se se detalhar para cada uma das questões que contribuem para a dimensão “atitudes favoráveis” (ver Anexo 10), a conclusão não é sempre semelhante à da dimensão agregada.

Do output do teste de Levene conclui-se que só no caso da questão 7 ($p = 0,001$), da questão 10 ($p = 0,001$) e da questão 14 ($p = 0,040$), sendo inferiores 0,05, assume-se que as variâncias não são iguais.

Questão	Variâncias	Resultado T-Student
5	Iguais	$t(627) = -0,566$, $p = 0,571$
7	Diferentes	$t(309,711) = -2,629$, $p = 0,009$
10	Diferentes	$t(303,596) = -1,897$, $p = 0,059$
14	Diferentes	$t(294,135) = -1,035$, $p = 0,301$

Tabela 8 - Teste T-Student – Questões “atitudes favoráveis” segundo o nível de ensino em turmas sem alunos com NEE

À excepção da questão 7, os níveis de significância (p) são superiores a 0,05, pelo que não é possível aceitar a hipótese H3 para as restantes questões colocadas, concluindo-se que não existem diferenças estatisticamente significativas entre as médias das afirmações 5, 10 e 14 que contribuem para a dimensão “atitudes favoráveis” dos alunos do terceiro ciclo do ensino básico e dos alunos do ensino secundário, em turmas que não incluem alunos com NEE.

Quanto à questão 7 ($p = 0,009$), aceita-se a hipótese H3 para esta questão, significando que no caso desta afirmação (“Nas aulas de EF os alunos com deficiência seriam bem aceites pelos colegas da turma.”), se encontram diferenças estatisticamente significativas entre as médias das respostas dos alunos do terceiro ciclo do ensino básico e as dos alunos do ensino secundário, em turmas que não incluem alunos com NEE.

4.1.4. Hipótese nº4

H4: As crenças normativas, relativas à inclusão nas aulas de Educação Física, dos alunos do terceiro ciclo e do ensino secundário, de turmas que não incluem alunos com Necessidade Educativas Especiais, variam em função do nível de ensino.

De acordo com o Anexo 13, no que se refere ao teste de Levene para a homogeneidade das variâncias, o nível de significância ($p = 0,004$) $< 0,05$ pelo que não se assume que as variâncias sejam iguais.

Independent Samples Test						
t-test for Equality of Means						
t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
-2.408	627	.016	-.20827	.08649	-.37811	-.03842
-2.692	327,599	.007	-.20827	.07736	-.36045	-.05609

Figura 11 - Teste T-Student - “crenças normativas” segundo o nível de ensino em turmas sem alunos com NEE

Resultado do teste T-Student: $t(327,599) = -2,692$, $p = 0,007$.

Dado que o nível de significância ($p = 0,007$) é inferior a 0,05, é possível rejeitar a

hipótese nula e aceitar a hipótese H4, concluindo-se que existem diferenças estatisticamente significativas entre as médias na dimensão “crenças normativas” dos alunos do terceiro ciclo do ensino básico e dos alunos do ensino secundário, em turmas que não incluem alunos com NEE.

Se se detalhar para cada uma das questões que contribuem para a dimensão “crenças normativas” (ver Anexo 12), a conclusão anterior difere de questão para questão.

Do output do teste de Levene conclui-se que, para todas as questões, o seu nível de significância (p) é sempre inferior a 0,05, não se podendo assumir que as variâncias sejam iguais.

Questão	Variâncias	Resultado T-Student
4	Diferentes	$t(393,370) = -3,237, p = 0,001$
6	Diferentes	$t(294,161) = -1,475, p = 0,141$
11	Diferentes	$t(314,016) = -2,031, p = 0,043$
15	Diferentes	$t(294,438) = -0,764, p = 0,446$

Tabela 9- Teste T-Student – Questões “crenças normativas” segundo o nível de ensino em turmas sem alunos com NEE

Nas questões 6 e 15, os níveis de significância (p) são superiores a 0,05, pelo que não é possível aceitar a hipótese H4 para estas questões, concluindo-se que não existem diferenças estatisticamente significativas entre as médias das afirmações 6 e 15 que contribuem para a dimensão “crenças normativas” dos alunos do terceiro ciclo do ensino básico e dos alunos do ensino secundário, em turmas que não incluem alunos com NEE.

Quanto à questão 4 ($p = 0,001$) e questão 11 ($p = 0,043$), aceita-se a hipótese H3 para esta questão, significando que no caso destas afirmações (respectivamente Questão 4 : “O meu professor de EF esperaria que eu tratasse com respeito os alunos com deficiência ” Questão 11: “os meus colegas acham que o facto de haver alunos com deficiência na turma prejudicaria o normal funcionamento das aulas de EF.”), se encontram diferenças estatisticamente significativas entre as médias das respostas dos alunos do terceiro ciclo do ensino básico e as dos alunos do ensino secundário, em turmas que não incluem alunos com NEE.

Capítulo 4 – Discussão de Resultados

4.1. Discussão dos Resultados por Dimensão

4.1.1. Crenças Comportamentais Favoráveis

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

No que se refere à influência do nível de ensino nas atitudes favoráveis em relação à inclusão de alunos com NEE nas turmas de EF, as médias obtidas não são iguais (são menores) do que as correspondentes médias obtidas nas turmas que não incluíam alunos com NEE, demonstrando a influência da convivência com alunos com NEE nas atitudes favoráveis. A dispersão dos resultados é a que se apresenta no gráfico seguinte.

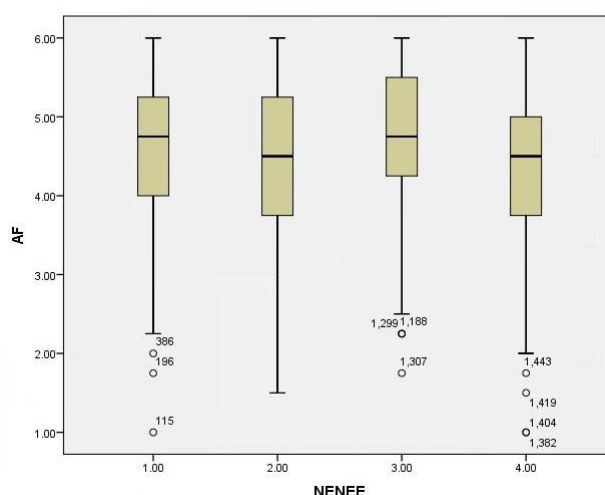


Figura 12 – Gráfico – Atitudes Favoráveis segundo o nível de ensino

Os resultados das análises realizadas no capítulo anterior apontam para que a influência do nível de ensino nas atitudes favoráveis não seja estatisticamente significativa no caso de alunos em turmas com alunos com NEE.

Já no âmbito de turmas sem alunos com NEE, conclui-se que o nível de ensino influencia as atitudes favoráveis, comprovando a H3, e que o valor médio das atitudes favoráveis é maior no ensino secundário ($4,753 \pm 0,910$) do que no terceiro ciclo ($4,567 \pm 0,937$), confirmando o evidenciado em estudos anteriores relativos à idade cronológica

(King, Rosenbaum, Armstrong, & Milner, 1989) e ao ano escolar (Cowardin, 1986).

A análise inferencial mais detalhada permitiu entender um pouco melhor esta relação, verificando-se, de uma forma clara, que nas questões 5 e 14 não existem diferenças estaticamente significativas enquanto que nas questões 7 (“Nas aulas de EF os alunos com deficiência seriam bem aceites pelos colegas de turma”) e 10 (“A inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF ensinar-me-ia a ser mais tolerante com os meus colegas”) o nível de ensino influencia positivamente as atitudes favoráveis em relação à inclusão de alunos com NEE. Curiosamente esta influência reflecte o desenvolvimento de atitudes inclusivas, suportadas em valores como a tolerância e a aceitação da diferença. Assim, a evidência destes valores, entre outros, segundo Silva & Fumes (2014), está precisamente na base de uma educação inclusiva.

4.1.2. Crenças Normativas

As crenças normativas referem-se à motivação de um indivíduo ao realizar um determinado comportamento, sendo que esta motivação se relaciona com a aceitação social desse comportamento, seja por uma pessoa ou por um grupo de pessoas (Ajzen, 1991).

No que se refere à influência do nível de ensino nas crenças normativas em relação à inclusão de alunos com NEE nas aulas de EF, as médias obtidas não são iguais (são menores) do que as correspondentes médias obtidas nas turmas que não incluíam alunos com NEE, demonstrando a influência da convivência com alunos com NEE nas crenças normativas. A dispersão dos resultados é a que se apresenta no gráfico seguinte.

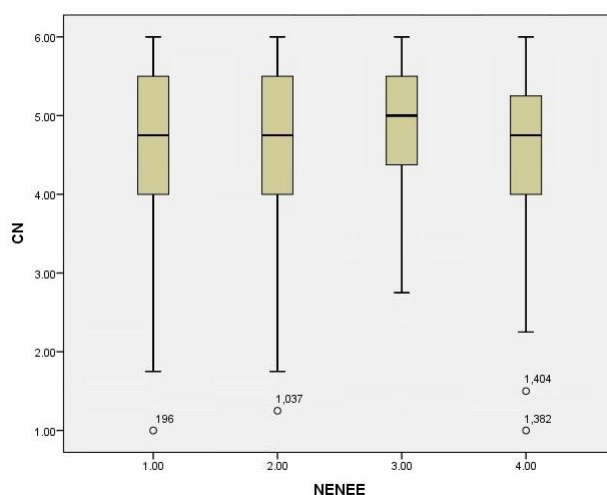


Figura 13 – Gráfico – Crenças Normativas segundo o nível de ensino

Os resultados das análises realizadas no capítulo anterior apontam para que a influência do nível de ensino nas crenças normativas não seja estatisticamente significativa no caso de alunos em turmas com alunos com NEE.

Já no âmbito de turmas sem alunos com NEE, conclui-se que o nível de ensino influencia as crenças normativas, comprovando a H4, e que o valor médio das crenças normativas é maior no ensino secundário ($4,750 \pm 0,973$) do que no terceiro ciclo ($4,688 \pm 0,974$), apontando o evidenciado em estudos anteriores relativos à idade cronológica (King, Rosenbaum, Armstrong, & Milner, 1989) e ao o ano escolar (Cowardin, 1986).

A análise inferencial mais detalhada permitiu entender um pouco melhor esta relação, verificando-se que nas questões 6 e 15 não existem diferenças estaticamente significativas enquanto que nas questões 4 (“O meu professor de EF esperaria que eu tratasse com respeito os alunos com deficiência”) e 11 (“Os meus colegas acham que o facto de haver alunos com deficiência na turma não prejudicaria o normal funcionamento das aulas de EF”) o nível de ensino influencia positivamente as crenças normativas em relação aos alunos com NEE. Esta influência evidencia, por um lado, a importância da aceitação social como condicionante dos comportamentos e, por outro lado, a influencia positiva das expectativas dos pares e tutores (neste caso, professor EF) nas motivações dos alunos. Tal influencia tem sido sistematicamente estudada e, no âmbito do contacto com alunos com NEE, pode referir-se o estudo realizado por Cowardin (1986).

4.2. Discussão Conjunta dos Resultados

Os resultados relativos quer às atitudes favoráveis quer às crenças normativas reforçam algumas das conclusões de estudos anteriormente referidos. Em primeiro lugar, todas as médias relativas à dimensão “Crenças Normativas” situam-se acima de 4 (em 6), confirmando as conclusões de McGregor & Forlin, de acordo com os quais o facto de as escolas inquiridas serem escolas inclusivas, no mínimo abertas à discussão /reflexão deste tema, é um factor potenciador de atitudes positivas por parte dos alunos face aos seus pares com deficiência (McGregor & Forlin, 2005).

Considerando o objectivo do estudo - analisar como variam as crenças dos alunos em relação à inclusão de alunos com NEE nas aulas de Educação Física em função dos níveis de ensino (terceiro ciclo do ensino básico e ensino secundário) - os resultados da análise descritiva e da análise inferencial permitem concluir que, no que se refere quer às “atitudes

favoráveis” quer às “crenças normativas”, estas variam significativamente com o nível de ensino no caso das turmas que não incluem alunos com NEE.

Dados os resultados, realizou-se ainda uma análise inferencial da relação entre cada uma das dimensões e a inclusão, ou não, de alunos com NEE nas turmas, independentemente dos níveis de ensino (Anexo 14 e 15). Esta análise revelou que a presença, ou não, de alunos com NEE tem uma influência estatisticamente significativa sendo a média inferior no caso das turmas que incluem alunos com NEE.

Uma possível explicação é a de que, por um lado, na maioria das vezes, as experiências biográficas informam mais fortemente as atitudes do que as crenças formadas com base noutros factores sejam eles individuais (ex. idade) ou sociais (ex. educação) mas sem a vivência real das situações e, por outro lado, essas vivências podem levar a atitudes que não deixam de ser positivas e são provavelmente mais realistas. Como foi referido, a educação de crianças com deficiência num ambiente escolar inclusivo tem grandes benefícios para as outras crianças e jovens que com elas convivem. Na realidade a vivência de qualquer experiência de inclusão não deixa indiferente nenhuma criança ou jovem que nela foram envolvidos, podendo a inclusão chegar a ser caracterizada como uma rede de apoio ou círculo de amigos (Pereira, 1998).

Por último é de salientar que, as médias referentes à dimensão “Crenças normativas” são superiores às correspondentes médias que se referem à dimensão “Atitudes favoráveis”. Tal facto está em linha com a Teoria do Comportamento Planeado que diferencia estas duas dimensões (Ajzen, 1991). Para além de diferentes, o facto das médias relativas à dimensão “Crenças Normativas” serem superiores do que as relativas à dimensão “Atitudes favoráveis” pode explicar-se pela ocorrência das primeiras corresponderem às normas sociais que podem motivar comportamentos socialmente aceites, enquanto que as segundas se baseiam em atitudes, que representam disposições internas e requerem uma adesão e compromisso pessoal.

Conclusão

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

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

Assim, o estudo teve como objectivo analisar como variam as crenças dos alunos em relação à inclusão de alunos com NEE nas aulas de Educação Física em função dos níveis de ensino, em concreto, terceiro ciclo do ensino básico e ensino secundário. Foram apenas analisadas as crenças comportamentais favoráveis e as crenças normativas, de acordo com a categorização no âmbito da TCP (Ajzen, 1991), potenciadoras de atitudes positivas no contexto de inclusão de alunos com NEE nas turmas.

Dos resultados da análise realizada, é interessante salientar 3 conclusões:

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

A dimensão “Crenças Normativas”, que correspondem às normas sociais motivadoras de comportamentos socialmente aceites, demonstrou assumir valores superiores aos da dimensão “Atitudes Favoráveis”, que se baseiam em atitudes, que representam disposições internas e requerem uma adesão e compromisso pessoal.

Quer a dimensão “Atitudes Favoráveis” quer a dimensão “Crenças Normativas” variam significativamente com o nível de ensino no caso das turmas que não incluem alunos com NEE, comprovando as hipóteses 2 e 4 (H2 e H4). Porém, no caso de turmas que incluem

alunos com NEE, estatisticamente não é significativa a diferença entre os níveis de ensino pelo que não se comprovaram as H1 e H3.

As duas últimas conclusões parecem dever-se sobretudo ao desenvolvimento dos alunos e à sua maturidade, não sendo alheio o facto de se estar a analisar ciclos de ensino que cronologicamente abrangem a pré-adolescência e a adolescência. Sendo períodos com características muito específicas e vincadas, por exemplo a aceitação social pelo grupo de pares, poderia ser interessante aprofundar a investigação partindo dessas mesmas características.

Por isso mesmo, outros factores - como sejam, por exemplo, a idade, o género e a exposição anterior a convivência com alunos com deficiência – que são igualmente influenciadores das atitudes e da adesão as crenças normativas (Cowardin, 1986) e não foram considerados nesta análise, seriam investigações enriquecedoras, tendo como âmbito as diferentes idades cronológicas /ciclos de ensino.

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

A diferença encontrada entre os resultados no caso de turmas incluindo, ou não, alunos com NEE, poderá ser um caminho a investigar futuramente, tendo em vista o entendimento e desenvolvimento de novas formas de intervenção inclusiva assente na partilha de sentimentos, diálogo e cooperação entre os alunos, com ou sem NEE, tal como sugerido por Leitão (2010).

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

Bibliografia

- Ajzen, I. (1991). The Theory of Planned Behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes* , 50, 179-211.
- Almeida, A. I. (2012). *A Família e a Intervenção Educativa Face à Criança com NEE*. (H. Saraiva, Ed.) Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett.
- Araújo, D., Calmeiro, L., & Palmeira, A. (2005). Cuadernos de Psicología del Deporte. *Intenções para a Prática de Actividades Físicas* , 5, pp. 257-269.
- Bartonova, R., Kudláček, M., & Bressan, L. (2007). Attitudes of Future Physical Educators toward Teaching Children with Disabilities in Physical Education in the Republic of South Africa. *Gymn* , 37, 69-75.
- Cowardin, N. (1986). Adolescent characteristics associated with acceptance of handicapped peers. *Adolescence* , 21, 931-940.
- 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. *Gymn* , 40, 63-68.
- Gaspar, O. (2000). *Estudo da influência da experiência profissional nas atitudes dos professores face à inclusão de alunos com n.e.e.* Tese de Mestrado, FMH - Universidade Técnica de Lisboa, Educação Especial, Lisboa.
- Hazard, D., Filho, T. A., & Rezende, A. L. (2007). Inclusão Digital e Social de Pessoas Com Deficiência. *UNESCO* .
- Informática, P. (2008-2013). *Priberam Informática*. Obtido em 11 de Abril de 2016, de Dicionário Priberam da Língua Portuguesa: www.priberam.pt/dlpo/preconceito
- Informática, P. (2008-2013). *Priberam Informática*. Obtido em 11 de Abril de 2016, de Dicionário Priberam da Língua Portuguesa: www.priberam.pt/dlpo/discriminação
- King, S., Rosenbaum, P., Armstrong, R., & Milner, R. (1989). An epidemiological study of children's attitudes towards disability. *Developmental Medicine and Child Neurology* , 31, 237-245.

- Klavina, A. (2008). Using Peer-mediated instructions for students with severe and multiple disabilities in inclusive physical education: a multiple case study. *European Journal of Adapted Physical Activity* , 1 (2), 7-19.
- Leitão, F. A. (2010). *Valores Educativos Cooperação e Inclusão*. Salamanca: Luso-Española de Ediciones.
- McGregor, S., & Forlin, C. (2005). Attitude of students towards peers with disabilities: Relocating students from an Education Support Centre to an inclusive middle school setting. *International Journal of Whole Schooling* , 1 (2), 18-30.
- McMaster , C. (2013). Building Inclusion from the Ground Up: A Review of Whole School Re-culturing Programmes for Sustaining Inclusive Change. *International Journal of Whole Schooling* , 9 (2).
- Park, S. S., Koh, Y., & Block, M. (2014). Contributing Factors for Successful Inclusive Physical Education. *Contributing Factors for Successful Inclusive Physical Education*. 28, pp. 42 - 49. Virginia: University of Virginia.
- Pereira, M. (1998). *Apoio Educativo e inclusão*. Tese de Mestrado, FMH - Universidade Técnica de Lisboa, Educação Especial, Lisboa.
- Phillips, S. R., & Silverman, S. (2015). Upper Elementary School Student Attitudes Toward Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education* , 34, 461-473.
- Pivik, J., Mccomas, J., & la Flamme, M. (2002). Barriers and Facilitators to Inclusive Education. *Exceptional Children* , 69 (1), 97 - 107.
- Rosenbaum, P., Armstrong, R., & King, S. (1986). Children's attitudes toward diable peers: a self-report measure. *Journal of Pediatric Psychology* , 11, 517-530.
- Rosenbaum, P., Armstrong, R., & King, S. (1988). Determinants of children's attitudes toward disability: A review of the evidence. *CHC* , 17 (1), 32-39.
- Seymour, H., Reid, G., & Bool, G. (2009). *Frindship in Inclusive Physical Education*.
- Silva, F. R., & Fumes, N. d. (2014). Revista Portuguesa de Ciências do Desporto. *Parcerias para a Educação Física Inclusiva* , pp. 575-585.
- Stainback, W., & Stainback, S. (1990). *Support networks for inclusive schooling: Interdependent integrated education*. Baltimore: Paul H. Brookes.

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

Tripp, A., French, R., & Sherrill, C. (1995). Contact Theory and Attitudes of Children in Physical Education Programs toward peers with disability. *Adapted Physical Activity Quartely* , 12, 323-332.

UNESCO. (1978). *Carta Internacional da Educação Física e do Desporto* (Vol. 20ªsessão). Paris: Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

UNESCO. (1994). Declaração de Salamanca. *Declaração sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Espanha: Congresso Mundial Sobre NEE.

Van Coppenolle, H., De Potter, J., Van Peteghem, A., Djobova, S., & Wijns (Edits.). (2003). Leuven, Belgium: Thematic Network Educational and Social Integration of Persons with a Disability through Adapted Physical Activity (THENAPA).

Anexos

Anexo 1 – Questionário

A1.1. A atitude dos alunos sobre a inclusão dos seus pares com deficiência

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 0 Masculino 0
3. Ano de Escolaridade _____
4. Em anos anteriores já frequentaste aulas de EF com alunos com deficiência integrados?
Sim 0 Não 0

Não esquecer de registar em relação à turma:

Nome da Escola _____

Número de Alunos da Escola _____

Tipo de Deficiência do(s) aluno(s) integrado(s) na turma:

Mental ☐ Motora ☐ Visual ☐ Auditiva ☐ Problemas Emocionais ☐

- # Portugal
- # Alunos de Países de Leste (na respectiva ficha)
- # América Latina (na respectiva ficha)
- # Europa (na respectiva ficha)
- # Origem africana (na respectiva ficha)
- # Origem asiática
- # Outros _____

A1.2. A atitude dos alunos sobre a inclusão dos seus pares com deficiência (2)

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

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

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

DADOS DO ALUNO

1. Idade _____
2. Género Feminino 0 Masculino 0
3. Ano de Escolaridade _____
4. Em anos anteriores já frequentaste aulas de EF com alunos com deficiência integrados?
Sim 0 Não 0

Não esquecer de registar em relação à turma:

Nome da Escola _____

Número de Alunos da Escola _____

Tipo de Deficiência do(s) aluno(s) integrado(s) na turma:

Mental ☐ Motora ☐ Visual ☐ Auditiva ☐ Problemas Emocionais ☐

- # Portugal
- # Alunos de Países de Leste (na respectiva ficha)
- # América Latina (na respectiva ficha)
- # Europa (na respectiva ficha)
- # Origem africana (na respectiva ficha)
- # Origem asiática
- # Outros _____

Anexo 2 – Atitudes Favoráveis – Detalhe da Análise Descritiva (1)

Dimensão	Ciclo de Escolaridade	Composição da Turma	N	Média	Desvio-Padrão	Máximo	Mínimo	Intervalo de Confiança (95%)	
Atitudes Favoráveis	3º Ciclo	sem Alunos com NEE	473	4,567	0,973	6,00	1,00	4,48	4,65
		com Alunos comNEE	686	4,422	0,966	6,00	1,50	4,35	4,49
		Total	1159	4,481	0,971	6,00	1,00	4,42	4,54
	Secundário	sem Alunos com NEE	156	4,753	0,910	6,00	1,75	4,61	4,90
		com Alunos comNEE	138	4,259	0,945	6,00	1,00	4,10	4,42
		Total	294	4,521	0,957	6,00	1,00	4,41	4,63
	Total		1453	4,489	0,968	6,00	1,00	4,44	4,54

Anexo 3 – Atitudes Favoráveis – Detalhe da Análise Descritiva (2)

3º Ciclo		Turmas sem Alunos com NEE							Turmas com Alunos com NEE							Todas as Turmas						
Dimensão	Nr. Questão	Escala de Likert						Média	Escala de Likert						Média	Escala de Likert						Média
		1	2	3	4	5	6		1	2	3	4	5	6		1	2	3	4	5	6	
Atitudes Favoráveis	5	62	47	79	68	61	156	4,030	100	44	125	109	104	204	3,999	162	91	204	177	165	360	4,011
	7	19	25	69	96	92	172	4,550	31	41	107	138	152	217	4,443	50	66	176	234	244	389	4,487
	10	21	20	54	66	93	219	4,791	34	39	103	124	152	234	4,491	55	59	157	190	245	453	4,613
	14	13	12	54	78	91	225	4,896	20	24	90	110	169	273	4,754	33	36	144	188	260	498	4,812
	%	6,0%	5,4%	13,4%	16,1%	17,6%	40,0%	4,567	6,7%	5,4%	15,5%	17,5%	21,0%	33,8%	4,422	6,5%	5,4%	14,7%	17,0%	19,7%	36,7%	4,481
Secundário		Turmas sem Alunos com NEE							Turmas com Alunos com NEE							Todas as Turmas						
Dimensão	Nr. Questão	Escala de Likert						Média	Escala de Likert						Média	Escala de Likert						Média
		1	2	3	4	5	6		1	2	3	4	5	6		1	2	3	4	5	6	
Atitudes Favoráveis	5	18	11	24	31	25	47	4,122	17	14	27	25	34	21	3,783	35	25	51	56	59	68	3,963
	7	2	4	18	29	40	63	4,859	4	12	29	25	32	36	4,283	6	16	47	54	72	99	4,588
	10	4	5	8	26	37	76	5,019	6	5	17	38	39	33	4,435	10	10	25	64	76	109	4,745
	14	1	6	10	31	33	75	5,013	5	7	11	29	58	28	4,536	6	13	21	60	91	103	4,789
	%	3,9%	4,0%	9,3%	18,2%	21,0%	39,5%	4,753	5,8%	6,9%	15,2%	21,2%	29,5%	21,4%	4,259	4,8%	5,4%	12,2%	19,9%	25,3%	32,2%	4,521

Anexo 4 – Crenças Normativas – Detalhe da Análise Descritiva (1)

Dimensão	Ciclo de Escolaridade	Composição da Turma	N	Média	Desvio-Padrão	Máximo	Mínimo	Intervalo de Confiança (95%)	
Crenças Normativas	3º Ciclo	sem Alunos com NEE	473	4,694	0,982	6,00	1,00	4,61	4,78
		com Alunos comNEE	686	4,684	0,969	6,00	1,25	4,61	4,76
		Total	1159	4,688	0,974	6,00	1,00	4,63	4,74
	Secundário	sem Alunos com NEE	156	4,902	0,785	6,00	2,75	4,78	5,03
		com Alunos comNEE	138	4,578	0,973	6,00	1,00	4,41	4,74
		Total	294	4,750	0,973	6,00	1,00	4,64	4,86
	Total		1453	4,701	0,958	6,00	1,00	4,65	4,75

Anexo 5 – Crenças Normativas – Detalhe da Análise Descritiva (2)

3º Ciclo		Turmas sem Alunos com NEE							Turmas com Alunos com NEE						Todas as Turmas							
Dimensão	Nr. Questão	Escala de Likert						Média	Escala de Likert						Média	Escala de Likert						Média
		1	2	3	4	5	6		1	2	3	4	5	6		1	2	3	4	5	6	
Crenças Normativas	4	14	13	18	36	74	318	4,030	14	15	46	70	108	433	5,248	28	28	64	106	182	751	5,277
	6	23	35	72	63	86	194	4,550	47	38	93	92	112	304	4,598	70	73	165	155	198	498	4,581
	11	48	37	103	92	78	115	4,791	71	51	139	123	120	182	4,044	119	88	242	215	198	297	4,015
	15	16	19	54	50	89	245	4,896	33	21	85	80	126	341	4,848	49	40	139	130	215	586	4,881
	%	5,3%	5,5%	13,1%	12,7%	17,3%	46,1%	4,567	6,0%	4,6%	13,2%	13,3%	17,0%	45,9%	4,684	5,7%	4,9%	13,2%	13,1%	17,1%	46,0%	4,688
Secundário		Turmas sem Alunos com NEE							Turmas com Alunos com NEE						Todas as Turmas							
Dimensão	Nr. Questão	Escala de Likert						Média	Escala de Likert						Média	Escala de Likert						Média
		1	2	3	4	5	6		1	2	3	4	5	6		1	2	3	4	5	6	
Crenças Normativas	4	1	2	2	7	29	115	4,122	2	2	10	15	25	84	5,254	3	4	12	22	54	199	5,439
	6	3	9	21	25	31	67	4,859	3	13	17	26	34	45	4,522	6	22	38	51	65	112	4,643
	11	5	12	24	50	30	35	5,019	12	19	30	23	31	23	3,804	17	31	54	73	61	58	4,034
	15	4	4	13	17	44	74	5,013	13	4	9	11	45	56	4,732	17	8	22	28	89	130	4,884
	%	2,1%	4,3%	9,6%	15,9%	21,5%	46,6%	4,753	5,4%	6,9%	12,0%	13,6%	24,5%	37,7%	4,578	3,7%	5,5%	10,7%	14,8%	22,9%	42,4%	4,750

Anexo 6 – Output do teste T-Student relativo às questões da H.1

AF = Atitudes Favoráveis
NENEE = 2 : Alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico de Turmas com alunos com NEE
= 4 : Alunos do Ensino Secundário de Turmas com alunos com NEE

Group Statistics					Independent Samples Test							
	NENEE	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means				
						F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
AF Q05	2.00	686	3.9985	1.75964	.06718	2.746	.098	1.336	822	.182	.21593	.16167
	4.00	138	3.7826	1.59259	.13557			1.427	210.019	.155	.21593	.15130
AF Q07	2.00	686	4.4431	1.44752	.05527	.002	.966	1.192	822	.234	.16054	.13469
	4.00	138	4.2826	1.42444	.12126			1.205	198.122	.230	.16054	.13326
AF Q10	2.00	686	4.4913	1.47359	.05626	6.774	.009	.418	822	.676	.05647	.13509
	4.00	138	4.4348	1.31225	.11171			.451	212.586	.652	.05647	.12507
AF Q14	2.00	686	4.7536	1.34401	.05131	3.389	.066	1.754	822	.080	.21741	.12398
	4.00	138	4.5362	1.25075	.10647			1.839	205.817	.067	.21741	.11819
										95% Confidence Interval of the Difference		
										Lower	Upper	
										-.10141	.53328	
										-.08234	.51420	
										-.10384	.42492	
										-.10225	.42333	
										-.20869	.32163	
										-.19007	.30302	
										-.02595	.46077	
										-.01561	.45043	

Anexo 7 – Output do teste T-Student relativo à H.1

AF = Atitudes Favoráveis
NENEE = 2 : Alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico de Turmas com alunos com NEE
= 4 : Alunos do Ensino Secundário de Turmas com alunos com NEE

Group Statistics				
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
AF	686	4.4216	.96582	.03688
NENEE	138	4.2591	.94483	.08043

Independent Samples Test									
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means					
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference
AF	Equal variances assumed	1.548	.214	1.811	822	.071	.16259	.08978	Lower -.01364 Upper .33882
	Equal variances not assumed			1.838	198.891	.068	.16259	.08848	Lower -.01189 Upper .33707

Anexo 8 – Output do teste T-Student relativo às questões da H.2

CN = Crenças Normativas
NENEE = 2 : Alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico de Turmas com alunos com NEE
= 4 : Alunos do Ensino Secundário de Turmas com alunos com NEE

Group Statistics				
	NENEE	N	Mean	Std. Deviation
CN Q04	2.00	686	5.2478	1.21058
	4.00	138	5.2536	1.14663
CN Q06	2.00	686	4.5977	1.59879
	4.00	138	4.5217	1.41017
CN Q11	2.00	686	4.0437	1.63390
	4.00	138	3.8043	1.55605
CN Q15	2.00	686	4.8484	1.46104
	4.00	138	4.7319	1.56858

Independent Samples Test										
Levene's Test for Equality of Variances					t-test for Equality of Means					
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference		
								Lower	Upper	
CN Q04										
Equal variances assumed	.350	.554	-.052	822	.959	-.00581	.11197	-.22559	.21397	
Equal variances not assumed			-.054	203.283	.957	-.00581	.10800	-.21875	.20713	
CN Q06										
Equal variances assumed	5.435	.020	.519	822	.604	.07593	.14637	-.21138	.36324	
Equal variances not assumed			.564	214.148	.573	.07593	.13467	-.18952	.34138	
CN Q11										
Equal variances assumed	.223	.637	1.583	822	.114	.23938	.15125	-.05750	.53626	
Equal variances not assumed			1.635	203.520	.104	.23938	.14641	-.04931	.52808	
CN Q15										
Equal variances assumed	.002	.966	.844	822	.399	.11651	.13803	-.15442	.38745	
Equal variances not assumed			.805	187.850	.422	.11651	.14471	-.16895	.40198	

Anexo 9 – Output do teste T-Student relativo à H.2

CN = Crenças Normativas
NENEE = 2 : Alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico de Turmas com alunos com NEE
= 4 : Alunos do Ensino Secundário de Turmas com alunos com NEE

Group Statistics			
	N	Mean	Std. Deviation
NENEE	686	4.6844	.96908
CN	138	4.5779	.97309

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means					95% Confidence Interval of the Difference	
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
CN	.414	.520	1.177	822	.239	.10650	.09047	-.07108	.28409
			1.174	195.563	.242	.10650	.09072	-.07242	.28542

Anexo 10 – Output do teste T-Student relativo às questões da H.3

AF = Atitudes Favoráveis
NENEE = 1 : Alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico de Turmas sem alunos com NEE
= 3 : Alunos do Ensino Secundário de Turmas sem alunos com NEE

Group Statistics						Independent Samples Test									
NENEE		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	Levene's Test for Equality of Variances			t-test for Equality of Means						
						F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference		
													Lower	Upper	
AF Q05	1.00	473	4.0296	1.78837	.08223	2.740	.098	-.566	627	.571	-.09220	.16283	-.41196	.22757	
	3.00	156	4.1218	1.68616	.13500			-.583	278.747	.560	-.09220	.15807	-.40336	.21897	
AF Q07	1.00	473	4.5497	1.43878	.06616	12.184	.001	-2.415	627	.016	-.30929	.12805	-.56074	-.05784	
	3.00	156	4.8590	1.21522	.09730			-2.629	309.711	.009	-.30929	.11766	-.54080	-.07779	
AF Q10	1.00	473	4.7907	1.45285	.06680	10.816	.001	-1.761	627	.079	-.22853	.12980	-.48343	.02636	
	3.00	156	5.0192	1.25195	.10024			-1.897	303.596	.059	-.22853	.12046	-.46557	.00850	
AF Q14	1.00	473	4.8964	1.32601	.06097	4.231	.040	-.976	627	.329	-.11641	.11925	-.35058	.11776	
	3.00	156	5.0128	1.18042	.09451			-1.035	294.135	.301	-.11641	.11247	-.33776	.10493	

Anexo 11 – Output do teste T-Student relativo à H.3

AF = Atitudes Favoráveis
NENEE = 1 : Alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico de Turmas sem alunos com NEE
= 3 : Alunos do Ensino Secundário de Turmas sem alunos com NEE

Group Statistics				
NENEE	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
AF 1.00	473	4.5666	.97319	.04475
3.00	156	4.7532	.91006	.07286

Independent Samples Test									
		Levene's Test for Equality of Variances			t-test for Equality of Means				
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference
AF	Equal variances assumed	1.844	.175	-2.110	627	.035	-.18661	.08845	Lower -.36030 Upper -.01292
	Equal variances not assumed			-2.182	280.845	.030	-.18661	.08551	Lower -.35492 Upper -.01829

Anexo 12 – Output do teste T-Student relativo às questões da H.4

CN = Crenças Normativas
NENEE = 1 : Alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico de Turmas sem alunos com NEE
= 3 : Alunos do Ensino Secundário de Turmas sem alunos com NEE

Group Statistics						Independent Samples Test								
NENEE		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	Levene's Test for Equality of Variances			t-test for Equality of Means					
						F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
													Lower	Upper
CN Q04	1.00	473	5.3192	1.23405	.05674	21.209	.000	-2.673	627	.008	-.28333	.10598	-.49145	-.07520
	3.00	156	5.6026	.83225	.06663			-3.237	393.370	.001	-.28333	.08752	-.45539	-.11126
CN Q06	1.00	473	4.5560	1.55054	.07129			-1.391	627	.165	-.19397	.13943	-.46779	.07984
	3.00	156	4.7500	1.38016	.11050			-1.475	294.161	.141	-.19397	.13150	-.45278	.06483
CN Q11	1.00	473	3.9725	1.60814	.07394			-1.854	627	.064	-.26466	.14275	-.54499	.01567
	3.00	156	4.2372	1.33977	.10727			-2.031	314.016	.043	-.26466	.13028	-.52100	-.00832
CN Q15	1.00	473	4.9281	1.40787	.06473			-.720	627	.472	-.09111	.12658	-.33968	.15746
	3.00	156	5.0192	1.25195	.10024			-.764	294.438	.446	-.09111	.11932	-.32594	.14372

Anexo 13 – Output do teste T-Student relativo à H.4

CN = Crenças Normativas
NENEE = 1 : Alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico de Turmas sem alunos com NEE
= 3 : Alunos do Ensino Secundário de Turmas sem alunos com NEE

Group Statistics				
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
CN	473	4.6940	.98157	.04513
	156	4.9022	.78472	.06283

Independent Samples Test									
		Levene's Test for Equality of Variances			t-test for Equality of Means				
		F	Sig.		t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
CN	Equal variances assumed	8.389	.004		-2.408	627	.016	-.20827	.08649
	Equal variances not assumed				-2.692	327.599	.007	-.20827	.07736
							95% Confidence Interval of the Difference		
							Lower	Upper	
							-.37811	-.03842	
							-.36045	-.05609	

Anexo 14 – Output do teste T-Student AF vs NEE

Group Statistics

	NEE	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
AF	1.00	473	4.5666	.97319	.04475
	2.00	686	4.4216	.96582	.03688

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
AF	Equal variances assumed	.074	.785	2.503	1157	.012	.14495	.05790	.03134	.25855
	Equal variances not assumed			2.500	1009.848	.013	.14495	.05798	.03117	.25873

Anexo 15 – Output do teste T-Student CN vs NEE

Group Statistics

	NEE	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
AF	1.00	473	4.5666	.97319	.04475
	2.00	686	4.4216	.96582	.03688

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
AF	Equal variances assumed	.074	.785	2.503	1157	.012	.14495	.05790	.03134	.25855
	Equal variances not assumed			2.500	1009.848	.013	.14495	.05798	.03117	.25873