

MARTA ALEXANDRA LAPA VIEGAS

ATITUDES DOS ALUNOS DO 2º CICLO SOBRE A INCLUSÃO  
DOS SEUS PARES COM DEFICIÊNCIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO  
FÍSICA: A INFLUÊNCIA DO GÉNERO

Orientador: Professor Doutor Francisco Ramos Leitão

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Educação Física e Desporto

Lisboa

2014

MARTA ALEXANDRA LAPA VIEGAS

ATITUDES DOS ALUNOS DO 2º CICLO SOBRE A INCLUSÃO  
DOS SEUS PARES COM DEFICIÊNCIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO  
FÍSICA: A INFLUÊNCIA DO GÉNERO

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

Orientador: Professor Doutor Francisco Ramos  
Leitão

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Educação Física e Desporto

Lisboa

2014

## **Agradecimentos**

Ao meu professor orientador Professor Doutor Francisco Ramos Leitão, pelo apoio, disponibilidade e confiança. À minha família, pelo apoio incondicional nos momentos importantes da minha vida, por terem investido em mim como ser humano e como profissional. Aos meus colegas de curso que sempre me apoiaram e se tornaram amigos para a vida. Aos meus amigos de infância que sempre me apoiaram nas minhas escolhas ao longo da vida.

## **Resumo**

No momento atual a escola é representada com uma população cada vez mais heterogénea, o que revela um desafio na harmonização dos alunos principalmente aqueles que apresentam características e necessidades especiais. Com o atual modelo de Educação, os alunos passam a maior parte do seu tempo com os seus colegas, o que leva a que estes sejam uma parte fundamental no processo de inclusão na comunidade escolar e nas aulas de Educação Física.

No presente estudo o objetivo passa por averiguar nas três dimensões em estudo (crenças comportamentais, normativas e de controlo), se o género influencia as atitudes dos alunos do 2º ciclo face à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de Educação Física. Neste caso contou-se com uma amostra de 604 alunos (N= 334 género feminino e N=270 género masculino), distribuídos pelo 2º ciclo com uma média de idades de 11.28 ( $\pm 0,92$ ).

A recolha de dados concretizou-se pela aplicação do questionário AID – EF aos alunos do 2º ciclo. O tratamento estatístico foi realizado através do programa SPSS, recorrendo ao Teste T Student.

Com a recolha e o tratamento dos respetivos dados permite-nos concluir que para a primeira dimensão – crenças comportamentais favoráveis e desfavoráveis - não existe diferenças significativas entre géneros no que diz respeito às atitudes dos alunos sem deficiência perante a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física.

Para a segunda dimensão – crenças normativas – verifica-se o mesmo da dimensão anterior, ou seja, não existem diferenças significativas entre géneros no que respeita às atitudes dos alunos sem deficiência perante a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física

Da mesma forma é possível verificar a não existência de diferenças significativas entre géneros relativamente à última dimensão – crenças de controlo, controlo interno e externo - no que diz respeito às atitudes dos alunos sem deficiência perante a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física.

Palavras-chave: Atitudes, Inclusão; Educação Física

## **Abstract**

At the moment school is represented by an increasingly heterogeneous population, which reveals a challenge in matching the students especially those who have special needs and characteristics. With the current model of education, students spend most of their time with their peers, which means these are a key part in the process of inclusion in the school community and Physical Education classes.

In the present study aimed to find out in the three dimensions under study (behavioral, normative and control beliefs), if gender influences the attitudes of students in the 2nd cycle due to the inclusion of peers with disabilities in physical education classes. In this case we had a sample of 604 students (N = 334 N = 270 female and male gender), distributed by the 2nd cycle with an average age of (11:28±0.92).

Data collection became a reality by applying the questionnaire AID - EF students from the 2nd cycle. Statistical analysis was performed with SPSS, using the Student t test.

With the collection and processing of data allows us to conclude that the first dimension - favorable and unfavorable behavioral beliefs - there is no significant gender differences with regard to the attitudes of students without disabilities towards inclusion of students with disabilities in Physical Education classes.

For the second dimension - normative beliefs - there is the same as the previous dimension, that is, there are no significant gender differences with regard to the attitudes of students without disabilities towards inclusion of students with disabilities in Physical Education classes.

Likewise it's not possible to verify the existence of significant differences between genders regarding the last dimension – control beliefs, internal and external control - with regard to the attitudes of students without disabilities towards inclusion of students with disabilities in Physical Education.

**Key Words:** Attitudes; Inclusion, Physical Education

## **Lista de siglas e abreviaturas**

NEE - *Necessidades Educativas Especiais*

E.F. - *Educação Física*

TCP - *Teoria do Comportamento Planeado*

H<sub>0</sub> - *Hipótese Nula*

E.E. - *Encarregado de Educação*

ZDP - *Zona de Desenvolvimento Proximal*

## Índice geral

Agradecimentos .....	3
Resumo .....	4
Abstract.....	5
<b>Lista de siglas e abreviaturas .....</b>	<b>6</b>
<b>Índice geral.....</b>	<b>7</b>
Índice de tabelas .....	9
Índice de figuras.....	11
<b>Introdução.....</b>	<b>12</b>
<b>I – REVISÃO DA LITERATURA .....</b>	<b>13</b>
1.1 Inclusão.....	14
1.1.1 A Educação Física e a integração dos alunos N.E.E. ....	16
1.2 Teoria do Comportamento Planeado .....	17
1.3 Cooperação.....	21
<b>II - METODOLOGIA .....</b>	<b>24</b>
2.1 Questão de partida.....	25
2.2 Definição de objetivos .....	25
2.3 Caracterização do estudo .....	25
<b>2.4 Instrumentos de medida .....</b>	<b>26</b>
2.5 Procedimentos.....	26
2.6 Caracterização das variáveis em estudo.....	27
2.7 Hipóteses de estudo .....	27
2.8 Caracterização da amostra .....	28
<b>III - APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS .....</b>	<b>32</b>
3.1 Análise descritiva .....	33
3.2 Análise inferencial .....	36
_Toc399007180IV – <b>DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....</b>	<b>41</b>
4.1. Discussão de resultados .....	42
<b>V - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>46</b>
Bibliografia.....	49

Anexo I – Questionário AID – EF, 2014 .....	53
Anexo II .....	54
Anexo III.....	55
Anexo IV.....	56
Anexo V.....	57
Anexo VI.....	58
Anexo VII.....	59

## Índice de tabelas

Tabela 1 Valores relativos à média, máximo, mínimo e desvio-padrão no que respeita à análise das crenças comportamentais favoráveis do questionário “A atitude dos alunos sobre a inclusão dos seus pares com deficiência”. (Leitão, AID-EF, 2014) .....	33
Tabela 2 Valores relativos à média, máximo, mínimo e desvio-padrão no que respeita à análise de cada item da dimensão das crenças comportamentais favoráveis do questionário “A atitude dos alunos sobre a inclusão dos seus pares com deficiência”. (Leitão, AID-EF, 2014) .....	33
Tabela 3 Valores relativos à média, máximo, mínimo e desvio-padrão no que respeita à análise das crenças desfavoráveis do questionário “A atitude dos alunos sobre a inclusão dos seus pares com deficiência”. (Leitão, AID-EF, 2014) .....	34
Tabela 4 Valores relativos à média, máximo, mínimo e desvio-padrão no que respeita à análise de cada item da dimensão das crenças comportamentais desfavoráveis do questionário “A atitude dos alunos sobre a inclusão dos seus pares com deficiência”. (Leitão, AID-EF, 2014) .....	34
Tabela 5 Valores relativos à média, máximo, mínimo e desvio-padrão no que respeita à análise das crenças normativas do questionário “A atitude dos alunos sobre a inclusão dos seus pares com deficiência”. (Leitão, AID-EF, 2014) .....	34
Tabela 6 Valores relativos à média, máximo, mínimo e desvio-padrão no que respeita à análise de cada item da dimensão das crenças normativas do questionário “A atitude dos alunos sobre a inclusão dos seus pares com deficiência”. (Leitão, AID-EF,2014) .....	35
Tabela 7 Valores relativos à média, máximo, mínimo e desvio-padrão no que respeita à análise das crenças de controlo do questionário “A atitude dos alunos sobre a inclusão dos seus pares com deficiência”. (Leitão, AID-EF, 2014) .....	35
Tabela 8 Valores relativos à média, máximo, mínimo e desvio-padrão no que respeita à análise das crenças de controlo Externo do questionário “A atitude dos alunos sobre a inclusão dos seus pares com deficiência”. (Leitão, AID-EF, 2014) .....	35
Tabela 9 Valores relativos à média, máximo, mínimo e desvio-padrão no que respeita à análise das crenças de controlo interno do questionário “A atitude dos alunos sobre a inclusão dos seus pares com deficiência”. (Leitão, AID-EF, 2014) .....	35
Tabela 10 Valores relativos à média, máximo, mínimo e desvio-padrão no que respeita à análise de cada item da dimensão das crenças de controlo, controlo interno e externo do questionário “A atitude dos alunos sobre a inclusão dos seus pares com deficiência”. (Leitão, AID-EF,2014).....	36

Tabela 11 Média, Desvio-padrão e teste t para amostras independentes para análise das crenças comportamentais desfavoráveis (CCD) dos alunos do 2º ciclo face à inclusão dos seus pares com deficiência em função do género. ....	37
Tabela 12 . Média, Desvio-padrão e teste t para amostras independentes para análise das crenças normativas (CN) dos alunos do 2º ciclo face à inclusão dos seus pares com deficiência em função do género.....	38
Tabela 13 . Média, Desvio-padrão e teste t para amostras independentes para análise das crenças de controlo externo (CC) dos alunos do 2º ciclo face à inclusão dos seus pares com deficiência em função do género.....	38
Tabela 14 Média, Desvio-padrão e teste t para amostras independentes para análise das crenças de controlo externo (CCE) dos alunos do 2º ciclo face à inclusão dos seus pares com deficiência em função do género.....	39
Tabela 15 Média, Desvio-padrão e teste t para amostras independentes para análise das crenças de controlo interno (CCI) dos alunos do 2º ciclo face à inclusão dos seus pares com deficiência em função do género.....	40

## Índice de figuras

<b>Figura 1</b> - Distribuição de alunos por género.....	29
<b>Figura 2</b> - Distribuição de alunos por escola .....	29
<b>Figura 3</b> - Distribuição de alunos com e sem contato com alunos NEE nas aulas de EF em anos anteriores.....	30
<b>Figura 4</b> - Distribuição de alunos que afirma ter ou não na sua turma alunos NEE no presente ano letivo.....	30
<b>Figura 5</b> - Distribuição de alunos por etnia.....	31

## **Introdução**

O pensamento de integração e inclusão só foi alvo de preocupações no decorrer do século XX, onde surgiram as primeiras legislações que procuravam a integração destas pessoas na comunidade de onde muitas vezes eram excluídas.

Ao longo dos anos têm surgido esta preocupação têm-se mantido e novos estudos têm surgido sobre os benefícios que esta integração/inclusão podem trazer para as pessoas com deficiência, principalmente no que se refere à inclusão destas no ensino regular quando crianças.

Assim este estudo pretende servir como ferramenta para recolha de informação sobre as atitudes dos alunos face aos seus pares com deficiência nas aulas de Educação Física, consoante o seu género, contribuindo para o sucesso da inclusão. Como forma de verificar esta premissa, foi aplicado um questionário a alunos do 2º ciclo, que podiam ou não incluir alunos com deficiência na sua turma, podendo assim retirar conclusões ao comparar as perceções dos alunos e das alunas sem deficiência face aos colegas que as tinham, contribuindo assim para melhorias no processo de inclusão relativamente à realidade dos alunos questionados.

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

Seguidamente é apresentado o capítulo I correspondendo à Revisão da Literatura, onde é apresentado o enquadramento teórico e uma breve análise à literatura e estudos existentes dentro da mesma temática em estudo. No capítulo seguinte II é apresentada a Metodologia utilizada, onde figuram a amostra, os instrumentos de medida, os procedimentos e os métodos estatísticos dos dados recolhidos. No capítulo III é apresentada a Análise dos Resultados, com recurso ao tratamento de análise descritiva e inferencial. No capítulo IV faz-se a Discussão dos Resultados obtidos no capítulo anterior confrontando-os com a revisão da literatura anteriormente exposta. Por último no capítulo V refere-se à Conclusão, onde se resumem onde se sintetizam as mesmas resultantes do estudo.

## **I – REVISÃO DA LITERATURA**

## **1.1 Inclusão**

Ao longo dos séculos, as pessoas com deficiência foram alvos de discriminações por parte das pessoas sem deficiência. Estas tendências foram sendo minimizadas com a introdução de legislação específica que expressava a intenção das classes governativas em integrar estas pessoas na sociedade regular.

Sendo assim a inclusão social baseia-se nos princípios da aceitação das diferenças individuais, da valorização de cada pessoa, da convivência dentro da diversidade humana e da aprendizagem através da cooperação (Palla, 2004; Castro, 2004). Sendo estes princípios respeitados, é possível reestruturar a sociedade atual para que seja possível mudar perceções e atitudes das pessoas sem deficiência.

Segundo Sanches e Teodoro (2006) a mudança começa em meados do século XX (anos 60), com origem na Europa, nos países nórdicos que apostam na escolarização das crianças em situação de deficiências sensorial no sistema regular de ensino, iniciando-se, assim, o movimento de integração escolar.

Como Leitão (2010) defende, a Inclusão antes de mais nada é uma questão de direitos e valores, o que significa, em certos casos, um esforço de mudança e melhoria das condições da própria escola e com isto proporcionar a todos melhores condições de aprendizagem, sucesso e participação.

Sabendo que as escolas são cada vez mais os lugares onde várias culturas se encontram e coabitam numa maior ou menor harmonia, mas não só a cultura traduz a heterogeneidade presente nesta, as características individuais das crianças são também um ponto que caracterizam a escola. Dentro desta heterogeneidade encontram-se crianças que pelas suas particularidades necessitam de um apoio/adaptação suplementar no que toca currículo escolar. Estas são crianças são consideradas alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), que segundo Correia (1997) são crianças e adolescentes com problemas sensoriais, físicos, intelectuais, e emocionais, e, também, com dificuldades derivadas de fatores orgânicos ou ambientais.

Para Sanches e Teodoro este conceito de Necessidades Educativas Especiais (special education needs) foi introduzida por através do Warnock Report (1978) que veio substituir a

categorização médica das crianças e jovens em situação de deficiência e é através do do Education Act (1981) onde o conceito é oficialmente definido que “uma criança tem necessidades educativas especiais se tem dificuldade de aprendizagem que obrigam a uma intervenção educativa especial, concebida especialmente para ela”.

A razão para que se encontre esta enorme diversidade dentro das escolas deve-se às políticas inclusivas que vêm surgindo com o tempo e com o surgimento da ideologia da Escola para Todos. Esta foi impulsionada pelo surgimento da Declaração de Salamanca em Junho de 1994, em que emergiram novas práticas e políticas educativas, onde a inclusão é inserida como nova filosofia, preconizando assim “*instituições que incluam todas as pessoas, aceitem as diferenças, apoiem a aprendizagem e respondam às necessidades individuais*” (Declaração de Salamanca 1994).

Assim cabe a toda a comunidade escolar contribuir para esta aceitação garantindo assim o sucesso da inclusão dos alunos com NEE em turmas regulares. Os benefícios da integração destes alunos NEE, são para ambas as partes, para estes, existe a possibilidade de progressos escolares por meio de adequação das metas curriculares e para os alunos regulares os benefícios surgem da aprendizagem de saber lidar com crianças com características diferentes das suas, desenvolvendo sentimentos de empatia e aceitação e criando uma consciência e uma sensibilidade diferente com os colegas com características especiais. Aceitação dos alunos regulares é um fator crítico para o sucesso da inclusão dos alunos com NEE no sistema educativo (Obrusnikova, Block, & Dillon, 2010).

Esta ideologia inclusiva nem sempre esteve presente, pois durante muito tempo este tipo de pessoas com deficiências foram altamente excluídas do convívio com pessoas que não tivessem características semelhantes.

Com o surgimento da Declaração de Salamanca em Junho de 1994, emergem novas práticas e políticas educativas, onde a inclusão é inserida como nova filosofia, preconizando assim “*instituições que incluam todas as pessoas, aceitem as diferenças, apoiem a aprendizagem e respondam às necessidades individuais*” (Declaração de Salamanca 1994).

Segundo Rodrigues (2003) citado por Gomes, G. (2009) em Portugal este processo de integração foi feito em duas etapas fundamentais: Numa primeira fase entre 1973/74 e 1982/83, procedeu-se à reorganização dos serviços criaram-se estruturas regionais, publicou-se importante legislação sobre o assunto, mas em termos de resultados, os passos dados foram modestos. Na

segunda fase, entre 1983/84 e 1994, o sistema expandiu-se e consolidou-se o “ensino integrado” assegurado por equipas do ensino especial espalhadas pelo país.

Com a implementação destas novas ideologias, os alunos NEE foram incluídos em todas as disciplinas, incluindo a disciplina de Educação Física, onde Xafopoulos et al., (2009) relatam que a inclusão dos alunos com deficiências nestas aulas tem tido um rápido crescimento, sendo que vários países têm feito um esforço para implementar as políticas inclusivas.

### **1.1.1 A Educação Física e a integração dos alunos N.E.E.**

A Atividade Física Adaptada sublinha e congrega todas as formas de participação desportiva de um qualquer indivíduo, mesmo com fortes limitações da capacidade de movimento, e seja qual for o objetivo dessa atividade (educativo, recreativo, competitivo ou terapêutico) (Marques et. al., 2001).

Faz parte do conhecimento geral que a prática da atividade física traz benefícios a níveis físicos e psicológicos para qualquer pessoa. Esses benefícios contribuem para uma melhoria da qualidade de vida, incluindo uma melhoria na auto estima e na maneira como se socializa com os outros. Segundo Robert & Hage (1995, p.6, citado por Sousa et al 2013) a educação física “é a ocasião da aprendizagem e da socialização, de conhecimento e de sensibilização ao mundo dos objetos e dos seres vivos”. É possível que aqui os alunos não portadores de deficiência tomem consciência que é necessário ter uma participação ativa para que estes alunos possam participar nas atividades, integrando-os de uma forma fluida reduzindo os seus constrangimento relativamente aos seus constrangimentos físicos ou psicológicos.

Segundo Leitão (2010) atitude do professor de Educação Física assume um papel muito importante na inclusão de todos os alunos, pois este demonstrando uma atitude positiva e flexível e vontade de adaptar as situações de aprendizagem às características e necessidades dos alunos muito contribui para este objetivo. Mesmo com esta atitude positiva por parte do professor e a inclusão do aluno em aula, a simples participação do aluno não garante a aprendizagem, outras condições são necessárias, principalmente aquelas em que existe interação entre alunos.

Estudos mostram que as escolas e os professores não estão completamente preparados para lidar na totalidade com a inclusão destes alunos na disciplina, o que reduz o potencial de aprendizagem dos mesmos. Ferreira (2000, citado por Sousa et al 2013) afirma que é possível a

integração destes alunos nas aulas de educação física, tendo esta “um papel preponderante a desempenhar na medida em que, contrariamente às outras disciplinas, pode dotar os alunos de competências concretas e imediatamente aplicáveis na relação de vida diária destes”.

Este papel preponderante só acontece se a E.F. for vista como uma disciplina capaz de explorar várias dimensões e não só as competências motoras, como muitas vezes é normal ser caracterizada, apenas com esta visão mais abrangente em que o aluno pode beneficiar da exploração da linguagem, cognição, socialização e socialização é possível marcar a diferença na participação e inclusão dos alunos (Leitão 2010).

Ao reduzirmos a E.F. a um mero espaço de aprendizagem de competências motoras estamos desde o início a criar barreiras pois ao criarmos um objetivo para cada aula igual para todos, isto levará a que alguns alunos que apresentem certas condicionantes sejam postos de parte ou que tenham mais dificuldade em ser incluídos no grupo onde estão inseridos, conseqüentemente a sua evolução não será a esperada e o aluno pode criar desmotivação perante a disciplina.

Estas duas visões são caracterizados por Wright e Sugden (1999, citado por Leitão 2010) em termos de *learning to move* e *moving to learn*, a primeira refere-se às condições específicas e inerentes ao currículos, a segunda alia as atividades de caráter motor aos benefícios que daqui advém, como aprendizagens de caráter social, cognitivo, psico-afetivo, comunicacional e interativo, que se encontram para além do desenvolvimento das competências motoras. Isto leva-nos a que o aluno se aproprie de comportamentos motores essenciais à disciplina, como, coordenação, postura, etc, como também competências de cooperação, decisão, criatividade entre outros.

O professor ao utilizar a metodologia do *moving to learn*, está a provocar no aluno «plasticidade cerebral» nas suas competências motoras e psicológicas, o que permite ao aluno explorar todas as dimensões que a E.F. deve proporcionar para possibilitar uma inclusão no grupo, podendo melhorar as áreas onde o aluno precisa de melhorar.

## **1.2 Teoria do Comportamento Planeado**

Para que fosse possível estudar as atitudes dos alunos sem deficiência quando em contato com colegas que as tivessem foi desenvolvido por Ajzen em 1991 a Teoria do Comportamento Planeado (TCP), que era utilizada para prever e explicar o comportamento em contextos específicos. Esta teoria apresentasse como uma extensão de uma outra, Teoria da Ação Racional

(Ajzen & Fishbein, 1980), que apresentava algumas limitações em lidar com comportamentos sobre os quais as pessoas tinham um controlo volitivo incompleto. Tal como na teoria original, o fator central desta nova abordagem é a intenção individual para um determinado comportamento. As intenções são assumidas para capturar os fatores motivacionais que influenciam um dado comportamento; estes são indicativos do quanto as pessoas estão dispostas a tentar e o esforço que estão dispostos a exercer. Assim, quanto mais forte for a intenção de realizar um dado comportamento, mais provavelmente este se vai realizar. Contudo uma intenção de realizar um dado comportamento só pode encontrar expressão neste se estiver sobre um controlo volitivo (Ajzen, 1991).

De acordo com esta teoria, a performance de um comportamento é uma função conjunta de intenções ou crenças e do controlo comportamental percebido, estes devem ser analisados em relação a um determinado comportamento de interesse e a um contexto específico (Ajzen, 1991).

Miller (1956, citado por Ajzen, 1991) afirma que as pessoas podem criar um número elevado de crenças sobre um determinado comportamento, mas estas podem assistir a apenas um pequeno número num dado momento. São estas mesmas crenças que são consideradas determinantes das crenças e ações de uma pessoa. Entre estas crenças são distinguidas as: comportamentais, normativas e de controlo.

As primeiras que se presume que influenciam as atitudes relativamente ao comportamento, prendem-se normalmente com crenças que as pessoas têm sobre o objeto da sua atitude. Ou seja, formamos crenças sobre um determinado objeto associando-o a certos atributos, outros objetos, características ou eventos, neste caso cada crença liga o comportamento a um certo resultado, ou a outro atributo como os custos que ocorrem desse da realização desse comportamento. Desta ligação o comportamento pode ser avaliação de positivo ou negativo, sendo que automaticamente adquirimos uma dada atitude perante o comportamento. Assim o valor do resultado subjetivo contribui para as atitudes em proporção direta com proporção direta à força da crença (Ajzen 1991)

O segundo tipo de crenças, nomeadas de normativas, estão preocupadas com a possibilidade de indivíduos ou grupos aprovarem ou não dado tipo de comportamentos. A força de cada normativa relaciona-se com motivação da pessoa em cumprir com a questão de referência (Ajzen, 1991).

Por fim, as crenças de controlo baseiam-se em parte nas experiências passadas relativamente ao comportamento, mas podem também ser influenciadas por informações recolhidas em segunda mão, pelas experiências de conhecidos e amigos e por outros fatores que podem aumentar ou reduzir a dificuldade de realizar o comportamento em questão. Quanto mais recursos e oportunidades as pessoas acreditam que possuem e quanto menos forem os obstáculos ou impedimentos que antecipam, maior será a sua perceção de controlo sobre o comportamento (Ajzen, 1991).

A inclusão destes alunos em contexto de aula não cabe apenas ao professor, a maioria dos estudos realizados neste âmbito, estes surgem como os principais intervenientes, devendo adotar atitudes pertencentes com os objetivos da educação inclusiva, que “é guiada pelo princípio fundamental do valor da diversidade. Assim, a aceitação e o sentimento de suporte são essenciais para a criação de um ambiente inclusivo (Doulkeridou, Evaggelinou & Kudláček, 2010), mas os professores não são os únicos presentes que podem tornar esta experiência inclusiva um sucesso.

São ainda poucos os estudos que referenciam as atitudes dos alunos sem deficiência relativamente à inclusão dos seus pares com deficiências nas aulas de Educação Física (E.F.). É deste GAP, de informação que surge o interesse de estudar sobre esta temática.

As atitudes que os alunos regulares têm perante a inclusão dos colegas com deficiência pode afetar a aprendizagem destes tanto de uma forma muito positiva ou pode ter o efeito contrário, tudo depende da preparação que a turma tem. Para que esta ocorra com sucesso a preparação da turma deve incidir nas vertentes da cooperação, aceitação e coexistência.

Os estudos já realizados nesta área de estudos, sobre as atitudes dos alunos regulares perante os colegas com deficiência, destacam-se o de Hutzler e Levi (2008), em que o questionário aplicado tem escala CAIPE (Children’s Attitude towards Inclusion in Physical Education ), a 120 alunos do Ensino Secundário em Israel, em que uma parte (25) alunos participavam em atividades extra curriculares e os restantes apenas frequentavam as aulas de E.F. As conclusões do estudo indicam que não existem diferenças significativas na relação com os pares com deficiência, sendo participante das atividades extracurriculares ou apenas participante das aulas de E.F. Outro estudo realizado por Panagiotou et al., (2008) na mesma vertente, desta vez com alunos gregos do 2º ciclo (5º e 6º anos), visava verificar os efeitos nos alunos após a realização do “Paralympic School Day”, ou seja “Dia da Escola Paralímpica”. Este estudo foi realizado para observar os efeitos deste

programa as atitudes dos alunos de 5º e 6º ano sem deficiência e o efeito das diferenças de género na aceitação dos seus pares com deficiência nas aulas de E.F. O estudo incidiu sobre 178 crianças deste nível de escolaridade, em que 86 faziam parte do grupo experimental e os restantes ao grupo de controlo. O grupo experimental foi submetido ao conteúdo do programa durante o dia, em que constava do entendimento acerca das pessoas com deficiência. Foi depois aplicado a escala CAIPE por duas vezes, uma antes e outra depois, da exposição do programa, tendo esta, uma vertente geral e outra mais específica que incidia sobre questões desportivas. As conclusões demonstram diferenças nas respostas do grupo experimental relativamente às questões de carácter geral, mas nas específicas ao desporto, estas diferenças não foram observáveis. No que toca ao género também não foram observadas diferenças.

Outro estudo realizado Obrusnikova e Dillon (2012), teve como intenção principal investigar se as metas de realização e os objetivos sociais em E.F. contribuía significativamente para as crenças e, conseqüentemente, as intenções dos alunos sem deficiência para jogar com aluno hipotético com uma deficiência física nessa mesma aula. Foi aplicado o questionário CBIPPD-MPE<sup>1</sup>, onde integrava 47 perguntas com a escala de Likert (1-5) que mediam as crenças comportamentais, as crenças normativas, as crenças de controlo e as crenças de intenções, segundo as metas de realização e objetivos sociais como já referido. Este questionário foi aplicado numa amostra de 359 alunos entre os 11 e os 15 anos, em que 36% eram do sexto ano, 29% do sétimo ano e 36% do oitavo ano.

As conclusões demonstram que todas as hipóteses foram estatisticamente significativas com exceção do caminho entre as metas de intimidade social e as crenças normativas e dos objetivos com envolvimento do ego com as crenças normativas e de controlo. As contribuições mais fortes para crenças comportamentais foram objetivos positivos com tarefas, seguidos por objetivos negativos envolvidos com ego, objetivos positivos de responsabilidade social e objetivos positivos intimidade social. A contribuição mais forte para crenças normativas era de objetivos positivos com tarefas, seguido por crenças comportamentais favoráveis e objetivos positivos de responsabilidade social. A contribuição mais forte para controlar crenças era de objetivos de tarefas positivas, seguidas de objetivos positivos de responsabilidade social e objetivos de intimidade social. No que respeita ao género este estudo mostra que as crenças, as intenções, as metas de realização e os

---

<sup>1</sup> Children's Intentions to Play with Peers with Disabilities in Middle School Physical Education

objetivos sociais variam consoante o género, sendo que as raparigas geralmente pontuam mais alto que os rapazes nas quatro subescalas do CBIPPD-ME e em duas subescalas de objetivos sociais, por sua vez os rapazes geralmente mais alto nas subescalas em que envolviam o ego.

### **1.3 Cooperação**

A escola não deve ser vista como imutável, esta deve ter a capacidade de adaptar-se às novas realidades e exigências que a sociedade apresenta. A escola enquanto instituição que pratica a educação deve contribuir para que os seus alunos sejam mais sensíveis á integração de alunos com deficiência, esta necessidade está expressa na afirmação de Leitão (2003) onde “reconhece que a escola é um instrumento essencial na luta contra a discriminação e a marginalização, ao organizar-se como uma comunidade aberta e solidaria, democrática, onde no respeito pela diferença todos se descobrem como membros ativos”. Esta deve ter presente que esta luta na promoção da inclusividade deve começar nos seus órgãos de gestão onde estes promovem a cooperação entre todos os membros da comunidade educativa, dando assim o exemplo aos seus alunos para que estes também pratiquem esta realidade com os seus colegas com deficiência.

O conceito de aprendizagem cooperativa provém dos trabalhos desenvolvidos por Vygotsky, cujas observações revelaram que os alunos aprendem mais e melhor quando trabalham em cooperação com companheiros mais capazes, se actuando na ZDP dos alunos pois, o aluno não constrói o seu conhecimento na forma puramente individual mas sim, através da interação social (Entonado et al, 2001; Marreiros et al 2001; citado por Ribeiro, 2006).

Segundo Leitão (2010) esta perspetiva sócio-construtivista de Vygotsky, apoia fortemente a aprendizagem cooperativa dando especial importância aos seguintes pontos:

- 1- O papel central dos pequenos grupos na aprendizagem;
- 2- Partir da experiência e dos conhecimentos atuais do aluno;
- 3- Permitir ao aluno envolver-se nas atividade de forma diferente, em função da sua experiência única e pessoal, das suas competências e níveis de desenvolvimento;
- 4- Encorajar o aluno a escolher e decidir a forma como aborda as tarefas;

- 5- Carácter funcional das atividades, de forma a que o aluno compreenda a relevância, o sentido e o significado dessas atividades, para a sua vida;
- 6- As atividades devem ter um carácter colaborativo, devem ser desenvolvidas na base de um esforço conjunto e partilhado.

Segundo o mesmo autor esta é uma estratégia de ensino centrada no aluno e no trabalho colaborativo em pequenos grupos, grupos que se organizam na base das diferenças dos seus membros – a diferença como um valor – e que recorre a uma diversidade de atividades, formas e contextos sociais, para ajudar os alunos a, activa e solidariamente, critica e reflexivamente construir e aprofundarem a sua própria compreensão do mundo em que vivem.

Este conceito de aprendizagem cooperativa nas escolas portuguesas, ainda é por vezes preterido pelo trabalho em competição ou individualista, o que dificilmente responde às necessidades da escola inclusiva.

Estas mudanças das práticas intrucionais devem ocorrer a nível de toda a estrutura escolar mas também e principalmente ocorrer dentro das salas de aula, como afirma Leitão (2006), “na perspectiva de inclusão escolar, o centro de mudança não está tanto no aluno com necessidade educativas especiais, mas na própria escola, no currículo, nas condições e contextos de aprendizagem, na forma como se estruturam as interações e interdependências entre alunos”. Segundo o mesmo autor a aprendizagem é “um ato social, um processo contextualizado fortemente ligado aos mecanismos da socialização, aos mecanismos interativos e comunicativos do contexto social em que decorre”.

Sabendo que na sala de aula o paradigma atual centra-se na diversidade dos alunos e das suas características, parte dos professores critica esta opção, mas para Leitão (2010: 25) esta diversidade pode ser vista como um benefício, pois “na perspectiva da aprendizagem cooperativa é importante assegurar a heterogeneidade dos grupos, não deixa de ser igualmente importante garantir a participação ativa de todos os alunos, no contexto dos seus grupos de trabalho.”

Assim ao realizar uma aprendizagem cooperativa entre alunos, estes trocam experiências e pontos de vista, desenvolvendo relações de partilha e de colaboração o que se traduz num apoio mutuo nas aprendizagens.

Mas para que esta aprendizagem seja efetuada com sucesso é preciso que sejam retificados alguns problemas no sistema educativo como refere Leitão (2010):

- Ensino para todos;
- Pouca ou nenhuma diferenciação pedagógica;
- Reduzido feedback corretivo e avaliativo;
- Pouca ênfase nas condições sociais que suportam aprendizagem;
- Pouca atenção às condições afetivas que suportam a aprendizagem;
- Aprendizagem e ensino cooperativo reduzidos ao mínimo;
- Ensino predominantemente expositivo e centrado no manual escolar;

Ao não se adaptarem as características dos alunos, as escolas põem de parte os princípios da aprendizagem cooperativa o que leva a práticas de não inclusão e segregação dos alunos que não se enquadrem dentro dos padrões praticados pela escola.

Nos estudos já efetuados por diferentes autores sobre o tema é possível concluir que a aprendizagem cooperativa promove atitudes positivas, desenvolve competências cognitivas, promove auto conceito, favorece as perceções de auto estima nos indivíduos e aumenta a motivação escolar, permitindo uma melhor integração e aceitação de todos os alunos, pelos seus pares, fortalecendo as relações interpessoais (Carvalho 2010).

Para que estas relações interpessoais tenham sucesso, a interação entre os alunos pressupõe que haja comunicação entre estes, funcionando como veículo da partilha e das trocas de ideias levando assim a que os alunos tenham um confronto entre as suas ideias e as ideias e conhecimento dos outros, levando a um maior enriquecimento das suas perspetivas.

É nestas interações que Roldão (2007, citado por Afonso 2011), afirma que apresenta condições para ser mais produtivo, na medida em que as interações sistemáticas e orientadas revelam-se essenciais na dinamização dos processos cognitivos e na sua progressão.

Cabe à escola e aos professores a capacidade de promover este tipo de interações de maneira a que as condições se tornem experiências motivadoras no que respeita à construção de atitudes positivas, atitudes inclusivas e trabalho cooperativo perante os colegas que não apresentam as mesmas características físicas ou psicológicas.

## **II - METODOLOGIA**

## **2.1 Questão de partida**

Será que as crenças comportamentais favoráveis, desfavoráveis, normativas, de controlo interno e externo dos alunos do 2º ciclo face aos alunos com deficiências nas aulas de E.F. variam consoante o género?

## **2.2 Definição de objetivos**

Os objetivos deste estudo são:

- 1) Saber se as crenças comportamentais favoráveis dos alunos do 2º ciclo face à inclusão dos seus pares com deficiência variam em função do género.
- 2) Saber se as crenças comportamentais desfavoráveis dos alunos do 2º ciclo face à inclusão dos seus pares com deficiências variam em função do género.
- 3) Saber se as crenças normativas dos alunos do 2º ciclo face à inclusão dos seus pares com deficiência variam em função do género.
- 4) Saber se as crenças de controlo dos alunos do 2º ciclo face à inclusão dos seus pares com deficiência variam em função do género.
- 5) Saber se as crenças de controlo interno dos alunos do 2º ciclo face à inclusão dos seus pares com deficiência variam em função do género.
- 6) Saber se as crenças de controlo externo dos alunos do 2º ciclo face à inclusão dos seus pares com deficiência variam em função do género.

## **2.3 Caracterização do estudo**

Este estudo será desenvolvido numa lógica observacional, pois apenas foi aplicado um questionário não havendo manipulação sobre os alunos que o responderam, sendo que será descrito as características gerais da população alvo, a análise dos dados e as respetivas conclusões. Como só existirá uma aplicação do questionário tratar-se-á de um estudo transversal com recurso a dados quantitativos.

Para a recolha dos dados, foram utilizado um questionário como instrumento, debruçando-se sobre a atitude dos alunos sobre a inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de Educação Física.

## 2.4 Instrumentos de medida

O instrumento utilizado para a recolha de informação, foi o questionário - A atitude dos alunos sobre a inclusão dos seus pares com deficiência. (Leitão, AID-EF, 2014), aferido validado e utilizado em estudos realizados anteriormente.

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

O questionário avaliado, relaciona-se com as atitudes e é composto por 16 questões avaliadas agrupadas em três dimensões, utilizando a mesma escala ordinal de 1 a 6. Este apresenta duas versões e é aplicado consoante a turma, se esta integra ou não alunos com NEE. Esta diferenciação acontece pois é necessários compreender se existem diferenças entre alunos que têm um contato diário com alunos NEE e os alunos que não o têm.

No que respeita às perguntas de caracterização individual esta foi utilizada com o intuito de recolher informação sobre as características dos alunos no estudo, para que fosse possível uma melhor caracterização da amostra. Os dados que se pretendiam recolher diziam respeito à parte biográfica: idade, género e etnia, e ao nível de ensino: 1º, 2º ciclo, 3º ciclo e secundário e ainda se o aluno já teria tido algum colega com deficiência na sua turma em anos anteriores.

## 2.5 Procedimentos

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

Posteriormente, iniciou-se a aplicação dos questionários, na qual todos os alunos envolvidos na pesquisa procuraram aplicar a um maior número de alunos possível na sua escola de estágio, com o objetivo de criar uma base de dados única, de forma a obter uma amostra significativa.

Foi pedida a autorização à direção da escola para aplicação dos questionários e após aval da mesma, foram atribuídas três turmas onde era possível a aplicação mediante autorização dos

Encarregados de Educação (E.E.). Aos alunos foram explicitados os objetivos do questionário e a sua forma de preenchimento. A recolha dos dados foi realizada no mês de Abril.

## 2.6 Caracterização das variáveis em estudo

Após recolha dos dados, procedeu-se ao tratamento estatístico aplicando o teste T-Student. Este visa comparar duas médias independentes.

Variável independente **Género** – variável qualitativa do tipo nominal, apresentando duas categorias: masculino e feminino.

Variável dependente **Atitudes dos alunos face à inclusão dos seus pares com deficiência** - variável que nos permite averiguar a perceção do aluno no que diz respeito à inclusão do seu par com deficiência na aula de Educação Física.

As variáveis dependentes em estudo são:

- As crenças comportamentais favoráveis dos alunos face à inclusão dos seus pares deficientes nas aulas de E.F. (5,7,10,14);
- As crenças comportamentais desfavoráveis dos alunos face à inclusão dos seus pares nas aulas de E.F. (1,3,8,12);
- As crenças normativas dos alunos face à inclusão dos seus pares nas aulas de E.F. (4,6,11,15);
- As crenças de controlo interno dos alunos face à inclusão dos seus pares nas aulas de E.F. (2,16);
- As crenças de controlo externo dos alunos face à inclusão dos seus pares nas aulas de E.F. (9,13)

## 2.7 Hipóteses de estudo

As hipóteses de estudo são:

### Hipótese 1

As crenças comportamentais favoráveis dos alunos do 2º ciclo face à inclusão dos seus pares com deficiência variam em função do género.

**1H<sub>0</sub>** – As crenças comportamentais favoráveis dos alunos do 2º ciclo face à inclusão dos seus pares com deficiência não variam em função do género.

### **Hipótese 2**

As crenças comportamentais desfavoráveis dos alunos do 2º ciclo face à inclusão dos seus pares com deficiência variam em função do género.

**2H<sub>0</sub>** – As crenças comportamentais desfavoráveis dos alunos do 2º ciclo face à inclusão dos seus pares com deficiência não variam em função do género

### **Hipótese 3**

As crenças normativas dos alunos do 2º ciclo face à inclusão dos seus pares com deficiência variam em função do género.

**3H<sub>0</sub>** – As crenças normativas dos alunos do 2º ciclo face à inclusão dos seus pares com deficiência não variam em função do género

### **Hipótese 4**

As crenças de controlo dos alunos do 2º ciclo face à inclusão dos seus pares com deficiência variam em função do género.

**4H<sub>0</sub>** – As crenças de controlo dos alunos do 2º ciclo face à inclusão dos seus pares com deficiência não variam em função do género

### **Hipótese 5**

As crenças de controlo externo dos alunos do 2º ciclo face à inclusão dos seus pares com deficiência variam em função do género.

**5H<sub>0</sub>** – As crenças de controlo externo dos alunos do 2º ciclo face à inclusão dos seus pares com deficiência não variam em função do género

### **Hipótese 6**

As crenças de controlo interno dos alunos do 2º ciclo face à inclusão dos seus pares com deficiência variam em função do género.

**6H<sub>0</sub>** – As crenças de controlo interno dos alunos do 2º ciclo face à inclusão dos seus pares com deficiência não variam em função do género

## **2.8 Caracterização da amostra**

O presente estudo teve por base uma amostra de alunos de quatro escolas diferentes pertencentes à rede onde existem núcleo de estágio da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

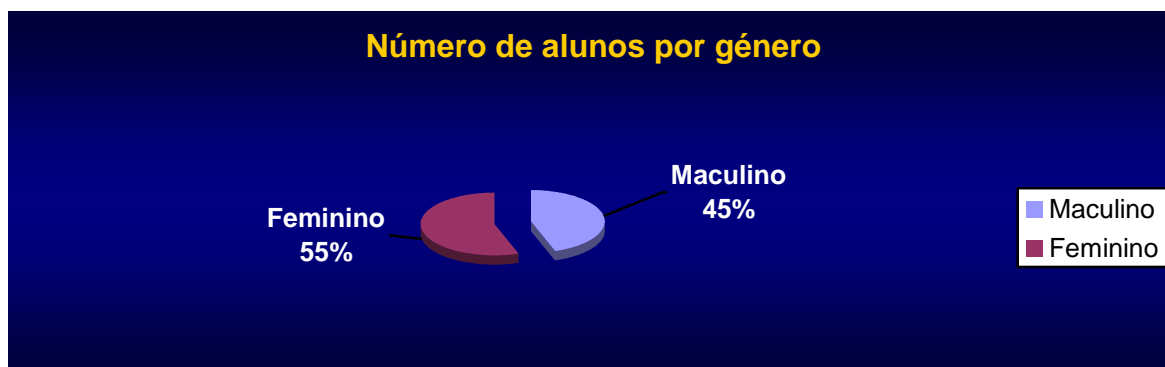


Figura 1 Distribuição de alunos por género

A amostra total das cinco escolas foi de 604 (N=604) alunos, dos quais 44,7% (270) são do género masculino e 55,3% (334) são do género feminino. As idades da amostra estão compreendidas entre os 10 e os 15 anos, sendo que a média é de 11.28 ( $\pm 0,92$ ).

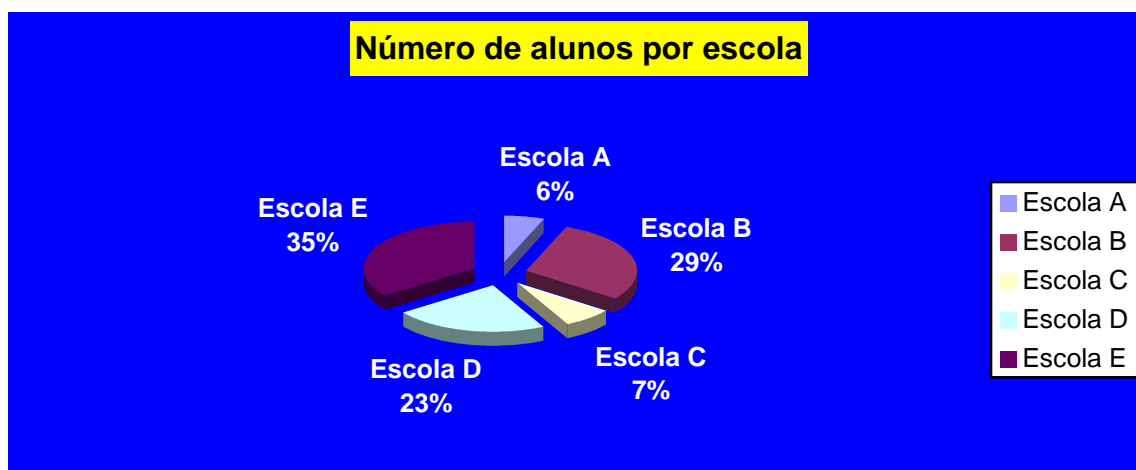


Figura 2 Distribuição de alunos por escola

Dos 604 alunos, 5,8% (35) frequenta a escola A, 29,5% (178) frequenta a escola B, 7,3% (44) frequenta a escola C, 22,5% (136) frequenta a escola D, 34,9% (211) frequenta a escola.

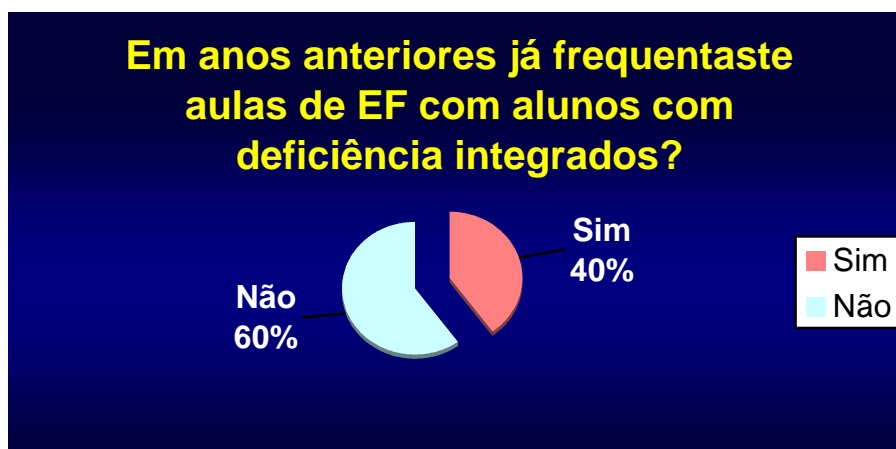


Figura 3 Distribuição de alunos com e sem contato com alunos NEE nas aulas de EF em anos anteriores

Em relação ao já ter tido uma turma com pelo menos um aluno com NEE nos anos anteriores, 60,1% (363) afirma nunca ter tido um aluno com NEE na sua turma, enquanto 39,9% (241) afirma que já teve pelo menos um aluno com NEE na sua turma nos anos letivos anteriores.



Figura 4 Distribuição de alunos que afirma ter ou não na sua turma alunos NEE no presente ano letivo

No presente ano letivo, 44,9% (271) dos alunos afirma não ter colegas com NEE na sua turma, enquanto 55,1% (333) afirma ter pelo menos um colega com NEE na sua turma.

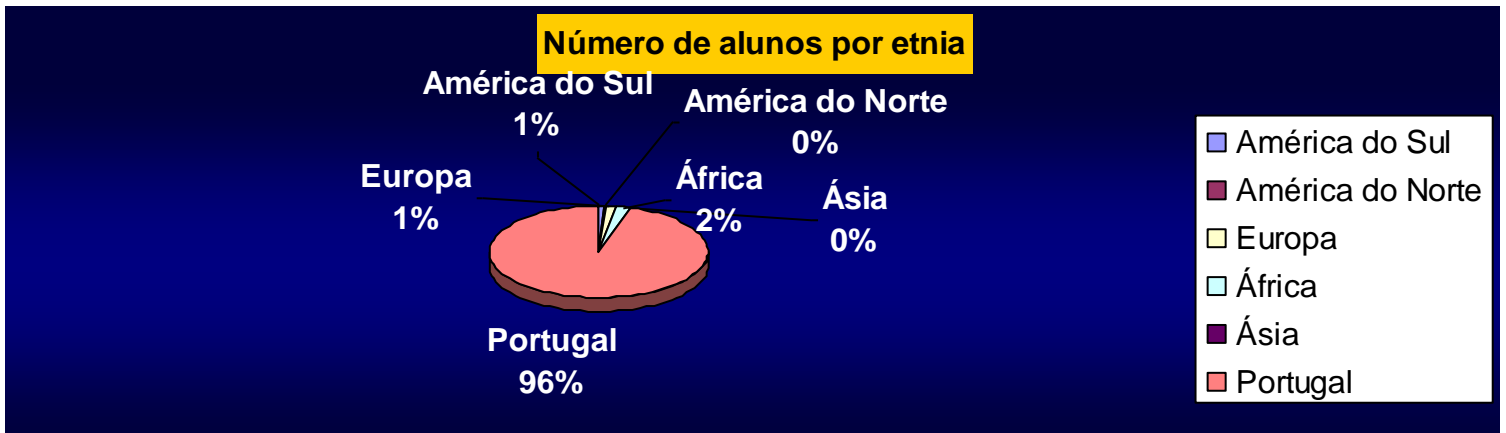


Figura 5 Distribuição de alunos por etnia

Quanto à origem, 0,8% (5) da América do Sul, 0,2% (1) da América do Norte, 1,5% (9) da Europa, 2,2% (13) da África, 0,2% (1) de Ásia e 95,2% (575) é natural de Portugal.

### **III - APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS**

### 3.1 Análise descritiva

“A estatística descritiva consiste na recolha, análise e interpretação de dados numéricos através da criação de instrumentos adequados: quadros, gráficos e indicadores numéricos” (Reis, 1996: 15).

A análise descritiva a seguir apresentada tem como suporte a média, o máximo, o mínimo e o desvio-padrão das seis hipóteses de modo a se compreender como variam os quatro parâmetros consoante os itens de cada uma.

Crenças Favoráveis				
	Média	Máximo	Mínimo	Desvio-Padrão
Itens (5,7,10,14)	4,44	6	1	1,57

**Tabela 1** Valores relativos à média, máximo, mínimo e desvio-padrão no que respeita à análise das crenças comportamentais favoráveis do questionário “A atitude dos alunos sobre a inclusão dos seus pares com deficiência”. (Leitão, AID-EF, 2014)

Itens 5,7,10,14				
	Média	Máximo	Mínimo	Desvio-Padrão
5	3,41	6	1	1,72
7	4,47	6	1	1,47
10	5,02	6	1	1,27
14	4,82	6	1	1,28

**Tabela 2** Valores relativos à média, máximo, mínimo e desvio-padrão no que respeita à análise de cada item da dimensão das crenças comportamentais favoráveis do questionário “A atitude dos alunos sobre a inclusão dos seus pares com deficiência”. (Leitão, AID-EF, 2014)

Crenças Desfavoráveis				
	Média	Máximo	Mínimo	Desvio-Padrão
Itens (1,3,8,12)	2,57	6	1	1,55

**Tabela 3** Valores relativos à média, máximo, mínimo e desvio-padrão no que respeita à análise das crenças desfavoráveis do questionário “A atitude dos alunos sobre a inclusão dos seus pares com deficiência”. (Leitão, AID-EF, 2014)

Itens 1,3,8,12				
	Média	Máximo	Mínimo	Desvio-Padrão
1	2,14	6	1	1,34
3	2,34	6	1	1,40
8	2,93	6	1	1,65
12	2,86	6	1	1,56

**Tabela 4** Valores relativos à média, máximo, mínimo e desvio-padrão no que respeita à análise de cada item da dimensão das crenças comportamentais desfavoráveis do questionário “A atitude dos alunos sobre a inclusão dos seus pares com deficiência”. (Leitão, AID-EF, 2014)

Crenças Normativas				
	Média	Máximo	Mínimo	Desvio-Padrão
Itens (4,6,11,15)	4,59	6	1	1,58

**Tabela 5** Valores relativos à média, máximo, mínimo e desvio-padrão no que respeita à análise das crenças normativas do questionário “A atitude dos alunos sobre a inclusão dos seus pares com deficiência”. (Leitão, AID-EF, 2014)

Itens (4,6,11,15)				
	Média	Máximo	Mínimo	Desvio-Padrão
4	5,37	6	1	1,07
6	3,82	6	1	1,63
11	4,23	6	1	1,64
15	4,92	6	1	1,40

**Tabela 6** Valores relativos à média, máximo, mínimo e desvio-padrão no que respeita à análise de cada item da dimensão das crenças normativas do questionário “A atitude dos alunos sobre a inclusão dos seus pares com deficiência”. (Leitão, AID-EF,2014)

Crenças Controlo				
	Média	Máximo	Mínimo	Desvio-Padrão
Itens (2,9,13,16)	4,62	6	1	1,49

**Tabela 7** Valores relativos à média, máximo, mínimo e desvio-padrão no que respeita à análise das crenças de controlo do questionário “A atitude dos alunos sobre a inclusão dos seus pares com deficiência”. (Leitão, AID-EF, 2014)

Crenças Controlo Externo				
	Média	Máximo	Mínimo	Desvio-Padrão
Itens (9,13)	4,57	6	1	1,56

**Tabela 8** Valores relativos à média, máximo, mínimo e desvio-padrão no que respeita à análise das crenças de controlo Externo do questionário “A atitude dos alunos sobre a inclusão dos seus pares com deficiência”. (Leitão, AID-EF, 2014)

Crenças Controlo Interno				
	Média	Máximo	Mínimo	Desvio-Padrão
Itens (2,16)	4,67	6	1	1,42

**Tabela 9** Valores relativos à média, máximo, mínimo e desvio-padrão no que respeita à análise das crenças de controlo interno do questionário “A atitude dos alunos sobre a inclusão dos seus pares com deficiência”. (Leitão, AID-EF, 2014)

Itens 2,9,13,16				
	Média	Máximo	Mínimo	Desvio-Padrão
2	4,95	6	1	1,24
9	4,30	6	1	1,68
13	4,90	6	1	1,31
16	4,44	6	1	1,48

**Tabela 10 Valores relativos à média, máximo, mínimo e desvio-padrão no que respeita à análise de cada item da dimensão das crenças de controlo, controlo interno e externo do questionário “A atitude dos alunos sobre a inclusão dos seus pares com deficiência”. (Leitão, AID-EF,2014)**

Como é possível notar de entre as seis médias expostas a que apresenta um valor mais alto refere-se às crenças de controlo interno (M= 4,67) e a que apresenta um valor menor refere-se às crenças comportamentais desfavoráveis (M=2,57), sendo que estas últimas são as únicas que se apresentam abaixo da média (M=3,5) considerando a Escala de Likert de 1 a 6 utilizada.

### 3.2 Análise inferencial

A estatística inferencial aplicada ao estudo, aponta compreender as atitudes dos alunos sem deficiência perante os seus pares com deficiência. Os resultados obtidos possibilitarão deduzir se as variáveis dependente são influenciadas pela variável dependente, considerada, como o género dos alunos em estudo.

Numa fase posterior e recorrendo ao teste T Student, serão analisados os resultados da comparação entre os grupos de variáveis dependentes e independentes do estudo, por hipóteses, e de forma a compreender os resultados sobre as atitudes dos alunos face a inclusão dos seus pares com deficiência.

Após análise será possível retirar conclusões válidas para este estudo.

**Hipótese 1**

As crenças comportamentais favoráveis dos alunos do 2º ciclo face à inclusão dos seus pares com deficiência variam em função do género.

Variável	Masculino (N=270)		Feminino (N=334)		DF	T
	M	DP	M	DP		
CCF	3,37	1,671	3,48	1,767	602	-0,765*

Nota: \* $p \leq 0.05$

**Tabela 11 Média, Desvio-padrão e teste t para amostras independentes para análise das crenças comportamentais favoráveis (CCF) dos alunos do 2º ciclo face à inclusão dos seus pares com deficiência em função do género**

Em relação a hipótese 1 que corresponde às crenças comportamentais favoráveis dos alunos face à inclusão dos seus pares com deficiência, os resultados indicam que não existem diferenças significativas entre géneros ( $t(602)=-0.765$ ,  $p=0,445$ )

**Hipótese 2**

As crenças comportamentais desfavoráveis dos alunos do 2º ciclo face à inclusão dos seus pares com deficiência variam em função do género.

Variável	Masculino (N=270)		Feminino (N=334)		DF	T
	M	DP	M	DP		
CCD	2,20	1,355	2,04	1,329	602	1,447*

Nota: \* $p \leq 0.05$

**Tabela 11 Média, Desvio-padrão e teste t para amostras independentes para análise das crenças comportamentais desfavoráveis (CCD) dos alunos do 2º ciclo face à inclusão dos seus pares com deficiência em função do género.**

Em relação a hipótese 2 que corresponde às crenças comportamentais favoráveis dos alunos face à inclusão dos seus pares com deficiência, os resultados indicam que não existem diferenças significativas entre géneros ( $t(602)=1,447$ ,  $p=0.148$ )

**Hipótese 3**

As crenças normativas dos alunos do 2º ciclo face à inclusão dos seus pares com deficiência variam em função do género.

Variável	Masculino (N=270)		Feminino (N=334)		DF	T
	M	DP	M	DP		
CN	5,28	1,081	5,42	1,087	602	1,627*

Nota: \* $p \leq 0.05$

**Tabela 12 . Média, Desvio-padrão e teste t para amostras independentes para análise das crenças normativas (CN) dos alunos do 2º ciclo face à inclusão dos seus pares com deficiência em função do género.**

Em relação a hipótese 3 que corresponde às crenças normativas dos alunos face à inclusão dos seus pares com deficiência, os resultados indicam que não existem diferenças significativas entre géneros ( $t(602)=1,627$ ,  $p=0,104$ )

**Hipótese 4**

As crenças de controlo dos alunos do 2º ciclo face à inclusão dos seus pares com deficiência variam em função do género.

Variável	Masculino (N=270)		Feminino (N=334)		DF	T
	M	DP	M	DP		
CC	4,85	1,276	5,01	1,259	602	-1,487*

Nota: \* $p \leq 0.05$

**Tabela 13 . Média, Desvio-padrão e teste t para amostras independentes para análise das crenças de controlo externo (CC) dos alunos do 2º ciclo face à inclusão dos seus pares com deficiência em função do género.**

Em relação a hipótese 4 que corresponde às crenças de controlo dos alunos face à inclusão dos seus pares com deficiência, os resultados indicam que não existem diferenças significativas entre géneros ( $t(602)=-1,487$ ,  $p=0,551$ ).

### Hipótese 5

As crenças de controlo externo dos alunos do 2º ciclo face à inclusão dos seus pares com deficiência variam em função do género.

Variável	Masculino (N=270)		Feminino (N=334)		DF	T
	M	DP	M	DP		
CCE	4,22	1,693	4,31	1,709	602	-0,597*

Nota: \* $p \leq 0.05$

**Tabela 14 Média, Desvio-padrão e teste t para amostras independentes para análise das crenças de controlo externo (CCE) dos alunos do 2º ciclo face à inclusão dos seus pares com deficiência em função do género.**

Em relação a hipótese 5 que corresponde às crenças de controlo externo dos alunos face à inclusão dos seus pares com deficiência, os resultados indicam que não existem diferenças significativas entre géneros ( $t(602)=-0,597$   $p=0,138$ )

### Hipótese 6

As crenças de controlo interno dos alunos do 2º ciclo face à inclusão dos seus pares com deficiência variam em função do género.

Variável	Masculino (N=270)		Feminino (N=334)		DF	T
	M	DP	M	DP		
CCI	4,85	1,693	4,31	1,709	602	-0,597*

Nota: \* $p \leq 0.05$

**Tabela 15 Média, Desvio-padrão e teste t para amostras independentes para análise das crenças de controlo interno (CCI) dos alunos do 2º ciclo face à inclusão dos seus pares com deficiência em função do género.**

Em relação a hipótese 5 que corresponde às crenças de controlo externo dos alunos face à inclusão dos seus pares com deficiência, os resultados indicam que não existem diferenças significativas entre géneros ( $t(602)=-0,597$ ,  $p=0,815$ )

## **IV – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

#### **4.1. Discussão de resultados**

A principal análise neste trabalho é o estudo das atitudes dos alunos sem deficiência face aos seus pares com deficiência nas aulas de E.F., isto porque, ainda existe poucos estudos sobre esta variável e que segundo a revisão bibliográfica poderá ter um impacto significativo na inclusão escolar de todos os alunos envolvidos.

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

No caso deste estudo, no que diz respeito à primeira hipótese apresentada  $H_1$  esta é refutada o que faz com que a  $H_0$  seja validada uma vez que não são verificadas diferenças significativas entre géneros relativamente às crenças comportamentais favoráveis dos alunos sem deficiência em relação aos seus colegas com deficiência. Com os resultados obtidos podemos ainda verificar que as médias das respostas para esta dimensão revelam uma tendência dos dois géneros relativamente próxima da opção “nem concordo nem discordo”, sendo que não é possível que afirmar que este tipo de tendência seja suficiente para afirmar que existe uma verdadeira inclusão, pois indica que existe ainda alunos que mostram indiferença perante os seus colegas com algum tipo de deficiência. Dentro das perguntas do questionário que englobam a dimensão das crenças comportamentais favoráveis a que apresenta um valor mais próximo da concordância total ( $M=5,02$ ) e assim uma maior perceção de inclusão é aquela em que os alunos na sua generalidade concordam que ao incluir alunos com deficiência, os vais permitir desenvolver mais a sua tolerância com todos os envolvidos na aula de E.F..

Em relação à  $H_2$  esta é refutada o que faz com que a  $H_0$  seja validada dado que mais uma vez se verifica que não existem diferenças significativas entre géneros no que diz respeito às crenças comportamentais desfavoráveis, sendo que a média de respostas entra-se no “discordo”, pelo que se pode afirmar que os alunos apresentam nesta variável atitudes positivas em relação à inclusão dos seus colegas com deficiência. Os primeiros apresentam uma opinião geral de que as aulas de E.F. podem ser um meio onde podem ajudar os alunos com deficiência a melhorar as suas aprendizagem e auto confiança e ao mesmo tempo ganhar noções de tolerância e auto conhecimento. Segundo Leitão (2010) afirma que colocar alunos em contextos separados de

aprendizagem, na base de apoio assegurado por professores de educação especial, é negar a esses alunos a oportunidade de poderem, no contexto turma, interagir com os colegas e aí desenvolverem competências académicas e sociais, que só esses contextos proporcionam. Mediante os resultados pode-se notar que existem alguns alunos cuja sua opinião tende ainda para o afastamento dos colegas com deficiência na mesma aula de E.F, o ponto onde é possível encontrar uma maior pontuação ( $M=2,93$ ) revela que existem alunos de ambos os géneros que se sentem retraídos na sua participação em aula. As raparigas apresentam uma maior sensibilidade para a inclusão pois os resultados demonstram uma média mais próxima da discordância total ( $M=2,04$ ) quanto a uma atitude mais segregativa dos alunos com deficiência

No caso da  $H_3$  os resultados indicam que a hipótese é refutada e que a  $H_0$  seja validade dado que não se verificam diferenças significativas entre géneros no que respeita às crenças normativas, sendo que a média de respostas encontra-se no “concordo”, sendo é possível afirmar que para esta amostra, as atitudes por parte de ambos os géneros são bastante positivas. Com estes resultados e de acordo como o descrito na revisão da literatura, podemos afirmar todos os agentes educativos são preponderantes para que a formação dos alunos incorra na perspectiva de atitudes positivas, ignorando as deficiências dos seus colegas, permitindo a interação e aprendizagem de ambos num clima positivo. Estes resultados corroboram também a ideia de concordância com o fato de os seus pais considerarem que o fato de haver alunos com deficiência na turma não prejudicam a aprendizagem dos seus filhos nas aulas de E.F., isto demonstra que os alunos têm uma perceção positiva no que diz respeito às atitudes de inclusão dos seus pais perante os colegas com deficiência.

Para a  $H_4$  os resultados indicam que esta é refutada fazendo com que a  $H_0$  seja validada, logo é possível afirmar que não é possível verificar diferenças significativas relativamente às crenças de controlo, sendo que a média de respostas da nossa amostra é de “concordo”, o que nos leva a considerar que as atitudes perante os alunos com deficiência são bastante positivas por ambos os géneros.

Para  $H_5$  os resultados obtidos indicam que a hipótese é refutada e a  $H_0$  é validade, sendo possível afirmar que não existem diferenças entre géneros no que respeita às crenças de controlo externo, sendo que a média de respostas no “concordo”, o que podemos considerar que na sua globalidade ambos os géneros apresentam perceções positivas no que respeita à inclusão dos seus

colegas com deficiência por parte dos professores, podendo afirmar que os alunos sem deficiência vêem no professor um veículo condutor para que não exista uma segregação entre alunos com e sem deficiência como é possível observar nos resultados da pergunta que especifica a atitude do professor na colaboração dos alunos sem deficiência na inclusão dos seus colegas que as tenham ( $M=4,90$ ). Tal como referido na bibliografia apresentada, o papel do professor é um fator extremamente importante e que em muito contribui para a inclusão para a inclusão de todos os alunos nas aulas de E.F., pois este terá de ter uma atitude positiva, flexível, e terá de ter o desejo e vontade de adaptar as atividades a desenvolver e as condições de ensino e de desejo e a vontade de adaptar as atividades a desenvolver e as condições de ensino e de aprendizagem a utilizar de acordo com as características e necessidades de todos os seus alunos (Leitão, 2010). Mediante os resultados, é possível dizer que os alunos manifestam opiniões positivas acerca das atitudes dos professores de E.F., o que indicam na generalidade que estes tentam incluir os alunos com deficiência nas suas aulas.

Para a  $H_6$  os resultados indicam que a hipótese é refutada e que a  $H_0$  é válida, sendo possível afirmar que não existem diferenças significativas entre géneros no que respeita às crenças de controlo interno, sendo que a média de respostas centra-se novamente no “concordo”, o que leva a considerar que ambos os géneros tinham perceções mais positivas no que respeita às atitudes dos professores perante a integração em aula dos seus colegas com deficiência. Na globalidade os alunos tendem a demonstrar atitudes positivas e iniciativa para incluir estes alunos dentro e fora das aulas de E.F., o que corrobora Leitão (2010) quando afirma que “De uma ou outra forma, é quando os alunos com deficiência são acolhidos e aceites, escolhem e são escolhidos pelos seus colegas, quando mutuamente se apoiam e ajudam, quando partilham interesses e atividades, quando se reconhecem e são reconhecidos como membros efetivos dos grupos em que participam, que o processo de inclusão começa a assumir contornos positivos quer na vida dos alunos com deficiência quer na vida dos alunos ditos normais.” (pag. 21)

Ao nível das quatro dimensões apresentadas, verifica-se em termos gerais que mesmo não havendo diferenças significativas nas seis hipóteses estudadas as médias são sempre ligeiramente superiores no género feminino, à exceção das crenças comportamentais desfavoráveis, onde a média é menor que a dos rapazes o que nos leva a afirmar que estas demonstram uma maior sensibilidade para a inclusão dos seus colegas com deficiência.

Em termos de crenças onde os alunos apresentam uma maior concordância ( $M=4,67$ ), é nas crenças de controlo interno, o que representa que são os próprios alunos a tomar iniciativa na interação com os seus colegas com deficiência na própria aula de E.F. ou fora desta, levando a que se possa afirmar que pode haver já uma experiência positiva passada, que as pessoas que mais influenciam as suas escolhas também as tenham tido, transmitindo-lhes essas experiências facilitando assim ao aluno a perceção positiva da inclusão.

Comparando estes resultados com os estudos na mesma área das atitudes é possível afirmar que na generalidade os alunos apresentam atitudes positivas perante os seus colegas com deficiência, indo de encontro ao observado no estudo realizado por Hutzler e Levi (2008), onde era estudado se havia diferenças entre alunos que tinham atividades extracurriculares e E.F. com alunos com deficiência e alunos que apenas frequentavam estas aulas com os mesmos colegas. Foi possível observar que não havia diferenças entre os grupos quer passando mais ou menos horas com os alunos com deficiências.

Dos estudos já elaborados sobre as questões das atitudes, existem opiniões contraditórias, dos que afirmam que existem diferenças os resultados mais inclusivos são a favor do género feminino, como é o caso do estudo de Obrusnikova e Dillon (2012), onde são demonstradas que as raparigas pontuavam mais alto (logo tinham atitudes mais inclusivas) nas perguntas que envolviam as crenças normativas e de controlo e a responsabilidade social.

No caso deste estudo não foram encontradas diferenças significativas entre géneros, mas ao analisar as dimensões é possível observar que as médias são sempre superiores para o género feminino. Estes resultados, em que não existem diferenças, coincidem com um outro estudo relativamente semelhante onde alunos do 2º ciclo também não mostraram diferenças significativas no que se refere a inclusão dos alunos com deficiência consoante o género.

Esta variância de resultados pode-se dever a inúmeras causas, como aos poucos estudos realizados nesta área específica da influência do género nas diversas crenças perante os colegas com deficiência nas aulas de E.F., ao tipo de educação e às experiências que as crianças são expostas, tanto em casa como na escola.

## **V - CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O objetivo deste estudo passava por analisar as atitudes dos alunos do 2º ciclo de quatro escolas da rede de estágio, face à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de E.F. Assim, tentou-se determinar se a variável género teria impacto nas três dimensões das crenças dos alunos sem deficiência em relação à inclusão dos seus pares com deficiência.

Das seis hipóteses estudadas, os resultados daí obtidos revelam uma tendência geral para atitudes positivas e inclusivas por parte dos alunos sem deficiência no contexto de sala de aula. Após o tratamento estatístico com a aplicação do Test T Student, foi possível verificar que as atitudes em relação aos colegas com deficiência não eram estatisticamente diferentes entre géneros, no entanto, é possível verificar que para as cinco primeiras hipóteses o género feminino apresenta valores mais altos no que respeita às atitudes positivas perante a inclusão, apenas na última hipótese o género masculino apresenta valores mais altos no que respeita às crenças de controlo interno.

Com este estudo, foi possível verificar que na generalidade os alunos nesta faixa etária já demonstram na sua maioria atitudes que potencializam a inclusão e assim a aprendizagem dos seus colegas com deficiência e por sua vez as suas também, indo assim de encontro a Leitão (2010) que afirma “A construção de interações positivas entre alunos com e sem deficiência é importante, não apenas pelo seu impacto na aprendizagem dos seus alunos com deficiência, mas também porque essa matriz interativa é o centro potenciador do desenvolvimento e da socialização de todos os alunos”.

Ora, na perspetiva da inclusão escolar, o centro da mudança não está tanto no aluno com necessidades educativas especiais, mas na própria escola, no currículo, nas condições e contextos de aprendizagem, na forma como se estruturam as interações e as interdependências entre alunos (Leitão 2010).

Para que se possa expandir este tipo de atitudes nas crianças é necessário que haja uma exposição aos valores, experiências e crenças desde as idades mais tenras. Para que esta ocorra é necessário que as pessoas que intervêm diretamente com as crianças tenham também uma opinião e atitude positiva perante esta temática, pois se estas demonstrarem comportamentos opostos as crianças que estiverem expostas a estes terão atitudes condicionadas.

É de notar que para além dos colegas que participam conjuntamente com estes alunos, outra figura que é decisiva para que a inclusão ocorra é o professor, este deve organizar as suas aulas e os seus alunos de modo a que se chegue ao objetivo com sucesso.

Neste caso específico dado os resultados que foram obtidos, o professor na organização da sua aula poderia formar os seus grupos de modo a poder incluir mais raparigas naqueles em que estivessem presentes os alunos com necessidades especiais, já que estas apresentam valores um pouco superiores aos rapazes no que respeita às atitudes positivas perante os seus pares com deficiência.

Cabe também às escolas providenciar o apoio necessário ao trabalho do professor, quer seja apoio de material adaptado para as suas aulas, quer seja em termos do desenvolvimento profissional adequado para ensinar crianças com necessidades especiais.

## Bibliografia

- Afonso, F. (2011). As atitudes dos alunos face à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de Educação Física. Dissertação de Mestrado em Ensino da Educação Física no Ensino Básico e Secundário. ULHT
- Ajzen, I. (1991). The Theory of Planned Behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, Vol.50, pp. 179-211.
- Block, M. E., & Obrusnikova, I. (2007). Inclusion in Physical Education: A Review of the Literature from 1995-2005. *ADAPTED PHYSICAL ACTIVITY QUARTERLY*, 24, pp. 103-124.
- Carvalho, M. (2010). Aprendizagem Cooperativa: Um Contributo para a Diferenciação Pedagógica Inclusiva. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. ULHT
- Doulkeridou, A., Evaggelinou, C., & Kudláček, M. (2010). Components of attitudes toward the inclusion of students with disabilities in physical education in the atipdpe-gr instrument for greek physical educators. *Acta Univ. Palacki. Olomuc., Gymn., vol. 40, no. 4*, pp. 63-68.
- Hutzler, Y., & Levi, I. (2008). Including children with disability in physical education: general and specific attitudes of high-school students. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 1(2), pp. 21-30.
- Kudláček, M., Ješina, O., & Wittmanová, J. (2011). Structure of a questionnaire on children's attitudes towards inclusive physical educations (Caipe-CZ). *Acta Univ. Palacki. Olomuc., vol. 41, no. 4*, pp. 43-48.
- Leitão, F. (2003). Inclusão Escolar: A Formação em Contexto de Escola e as Representações dos Professores Sobre as Práticas na Sala de Aula. *Gymnasium nº3. Revista de Educação Física, Desporto e Saúde*. ULHT.
- Leitão, F. (2006). Aprendizagem Cooperativa e Inclusão. Mira-Sintra: Edição do autor.
- Leitão, F. A. (2010). *Valores Educativos, Cooperação e Inclusão*. Salamanca: Luso-Española de Ediciones, S.L.
- Marques, U. M.; Castro, J.A.M; Silva, M.A. (2001). Actividade Física Adaptada: uma visão crítica. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 2001. Vol 1, nº1, 73-79. Web site. Acedido Julho 20, 2014, em [http://www.fade.up.pt/rpcd/\\_arquivo/artigos\\_soltos/vol.1\\_nr.1/10.pdf](http://www.fade.up.pt/rpcd/_arquivo/artigos_soltos/vol.1_nr.1/10.pdf)

- Morais, C.M. (2005). Escalas de Medida, Estatística Descritiva e Inferência Estatística. Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Bragança. Web site. Acedido Setembro 7, 2014, em <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/7325/1/estdescr.pdf>
- O'Brien, D., Kudláček, M., & Howe, P. D. (2009). A contemporary review of english language literature on inclusion of students with disabilities in physical education: a european perspective . *European Journal of Adapted Physical Activity*, Vol. 2, No. 1, pp. 46–61.
- Obrusnikova, I., Block, M., & Dillon, S. (2012). Students' Beliefs and Intentions to Play With Peers With Disabilities in Physical Education: Relationships With Achievement and Social Goals. *Journal of Teaching in Physical Education*, 31, pp. 311-328.
- Obrusnikova, I., Block, M., & Dillon, S. (2010). Children's Beliefs Toward Cooperative Playing With Peers With Disabilities in Physical Education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 27, pp. 127-142.
- Panagiotou, A. K., Evaggelinou, C., Doukeridou, A., Mouratidou, K., & Koidou, E. (2008). Attitudes of 5th and 6th grade greek students toward the inclusion of children with disabilities in physical education classes after a paralympic education program. *European Journal of Adapted Physical Activity*, Vol. 1(2), pp. 31–43.
- Ribeiro, C. (2006). Aprendizagem cooperativa na sala de aula: uma estratégia para aquisição de algumas competências cognitivas e atitudinais definidas pelo Ministério da Educação. Um estudo com alunos do 9º ano de escolaridade. Dissertação de Mestrado em Biologia e Geologia de Ensino. Universidade de Trás os Montes e Alto Douro. Web site. Acedido Setembro 17, 2014, em [https://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/35/1/msc\\_cmcribeiro.pdf](https://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/35/1/msc_cmcribeiro.pdf)
- Rodrigues, D. (2006). Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva. S. Paulo. Summus Editorial.
- Sousa, C.; Correia, I.; Silva, S.; Ventura, T.; Pereira, B. & Carvalho, G.S. (2013). Alunos com NEE na disciplina de Educação Física: Identificação e modelos de atuação. In atas do IX Seminário Internacional de Educação Física, lazer e saúde. Junho de 2013.
- Vázquez, F. J., Ayats, J. C., Ródenas, A. B., Niort, J., & Sánchez, D. B. (2011). Les actituds del professorat d'educació física cap a la inclusió educativa: revisió. *Apunts. Educació Física i Esports núm. 103, 1r trimestre*, pp. 24-30.

## **Outras fontes**

Diário da República. (7 de Janeiro de 2008). Decreto-Lei 3. Lisboa, Portugal: Ministério da Educação.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a. C. (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção*. Salamanca, Espanha: UNESCO.

## **VI - ANEXOS**

## Anexo I

Para responderes a este questionário utiliza a escala de 1 a 6 que se segue:  
(Discordo Totalmente) 1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5 ----- 6 (Concordo Totalmente)

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

### DADOS DO ALUNO

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

**Anexo II**

H1- As crenças comportamentais favoráveis dos alunos do 2º ciclo face à inclusão dos seus pares com deficiência variam em função do género (itens 5,7,10,14)

**Estatísticas de grupo**

	Género	N	Média	Desvio Padrão	Erro padrão da média
Crenças Comportamentais Favoráveis	Masculino	270	3,37	1,671	,102
	Feminino	334	3,48	1,767	,097

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias						
		Z	Sig.	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	Erro padrão de diferença	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
									Inferior	Superior
Crenças Comportamentais Favoráveis	Variâncias iguais assumidas	2,827	,093	-,765	602	,445	-,108	,141	-,385	,169
	Variâncias iguais não assumidas			-,769	587,357	,442	-,108	,140	-,384	,168

**Anexo III**

H2- As crenças comportamentais desfavoráveis dos alunos do 2º ciclo face à inclusão dos seus pares com deficiência variam em função do género (itens 1,3,8,12)

**Estatísticas de grupo**

	Género	N	Média	Desvio Padrão	Erro padrão da média
Crenças Comportamentais Desfavoráveis	Masculino	270	2,20	1,355	,082
	Feminino	334	2,04	1,329	,073

**Teste de amostras independentes**

	Teste de Levene para igualdade de variâncias	teste-t para Igualdade de Médias								
		Z	Sig.	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	Erro padrão de diferença	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
									Inferior	Superior
Crenças Comportamentais Desfavoráveis	Variâncias iguais assumidas	2,511	,114	1,447	602	,148	,159	,110	-,057	,374
	Variâncias iguais não assumidas			1,444	571,134	,149	,159	,110	-,057	,375

### Anexo IV

H3- As crenças normativas dos alunos do 2º ciclo face à inclusão dos seus pares com deficiência variam em função do género (itens 4,6,11,15)

#### Estadísticas de grupo

	Género	N	Média	Desvio Padrão	Erro padrão da média
Crenças normativas	Masculino	270	5,28	1,081	,066
	Feminino	334	5,42	1,087	,059

#### Teste de amostras independentes

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias						
		Z	Sig.	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	Erro padrão de diferença	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
									Inferior	Superior
Crenças normativas	Variâncias iguais assumidas	,443	,506	-1,627	602	,104	-,144	,089	-,319	,030
	Variâncias iguais não assumidas			-1,628	577,109	,104	-,144	,089	-,319	,030

### Anexo V

H4- As crenças de controlo dos alunos do 2º ciclo face à inclusão dos seus pares com deficiência variam em função do género (itens 2,9,13,16)

**Estadísticas de grupo**

	Género	N	Média	Desvio Padrão	Erro padrão da média
Crenças de controlo	Masculino	270	4,85	1,276	,078
	Feminino	334	5,01	1,259	,069

**Teste de amostras independentes**

	Teste de Levene para igualdade de variâncias	teste-t para Igualdade de Médias								
		Z	Sig.	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	Erro padrão de diferença	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
									Inferior	Superior
Crenças de controlo	Variâncias iguais assumidas	,583	,445	-1,487	602	,138	-,154	,104	-,358	,049
	Variâncias iguais não assumidas			-1,485	572,559	,138	-,154	,104	-,358	,050

## Anexo VI

H5- As crenças de controlo externo dos alunos do 2º ciclo face à inclusão dos seus pares com deficiência variam em função do género (itens 9,13)

**Estatísticas de grupo**

	Género	N	Média	Desvio Padrão	Erro padrão da média
Crenças de controlo Externo	Masculino	270	4,22	1,693	,103
	Feminino	334	4,31	1,709	,094

**Teste de amostras independentes**

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias						
		Z	Sig.	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	Erro padrão de diferença	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
									Inferior	Superior
Crenças de controlo Externo	Variâncias iguais assumidas	,055	,815	-,597	602	,551	-,083	,139	-,357	,190
	Variâncias iguais não assumidas			-,598	578,003	,550	-,083	,139	-,356	,190

## Anexo VII

H6- As crenças de controlo interno dos alunos do 2º ciclo face à inclusão dos seus pares com deficiência variam em função do género (itens 2,16)

**Estatísticas de grupo**

	Género	N	Média	Desvio Padrão	Erro padrão da média
Crenças de controlo Interno	Masculino	270	4,85	1,276	,078
	Feminino	334	5,01	1,259	,069

**Teste de amostras independentes**

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias						
		Z	Sig.	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	Erro padrão de diferença	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
									Inferior	Superior
Crenças de controlo Interno	Variâncias iguais assumidas	,583	,445	-1,487	602	,138	-,154	,104	-,358	,049
	Variâncias iguais não assumidas			-1,485	572,559	,138	-,154	,104	-,358	,050